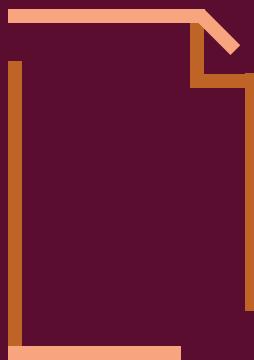


# DISCURSO ACADÉMICO COMPLEXIDADE TEÓRICA E DIVERSIDADE DIDÁTICA

CARLA MARQUES  
MATILDE GONÇALVES  
NOÉMIA JORGE  
(ORGS.)



**Carla Marques**  
**Matilde Gonçalves**  
**Noémia Jorge**  
**Orgs.**

# **Discurso Académico: Complexidade teórica e diversidade didática**

**2024**

# Ficha técnica

## Título:

Discurso Académico:  
Complexidade teórica e diversidade didática

## Organização do volume:

Carla Marques  
Matilde Gonçalves  
Noémia Jorge

## Capa:

Grácio Editor - Tomás Toste

## Design gráfico:

Grácio Editor

1.ª Edição: dezembro de 2024

ISBN: 978-989-35413-8-8

© Grácio Editor  
Travessa da Vila União, n.º 16, 7.º Dto  
3030-217 COIMBRA  
Teléf.: 916 600 624  
e-mail: editor@ruigracio.com  
sítio: www.ruigracio.com

Reservados todos os direitos.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais, através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.



## **Revisão Científica**

Alexandra Guedes Pinto

Antónia Coutinho

Ana Costa

Carla Marques

Carla Teixeira

Célia Barbeiro

Fausto Caeles

Goreti Silva

Inês Cardoso

Íris Pereira

Isabel Margarida Duarte

Joana Vieira Santos

Luís Filipe Barbeiro

Mafalda Mendes

Marta Filipe Alexandre

Matilde Gonçalves

Noémia Jorge

Osvaldo Faquir

Paula Cristina Ferreira

Paulo Feytor Pinto

Paulo Nunes da Silva

Rute Rosa

Tanara Kuhn

## **Organização do ENDA 3**

### **Comissão organizadora**

Maria Antónia Coutinho (Coord.) (CLUNL, Universidade NOVA de Lisboa)

Paulo Nunes da Silva (Coord.) (CELGA-ILTEC, Universidade Aberta)

Carla Marques (CELGA-ILTEC)

Matilde Gonçalves (CLUNL, Universidade NOVA de Lisboa)

Noémia Jorge (CLUNL, ESECS-PLLeiria)

### **Comissão Científica**

Alexandra Guedes Pinto

Audria Leal

Carla Teixeira

Carlos A. M. Gouveia

Célia Barbeiro

Clara Keating

Fátima Silva

Fausto Caeles

Fernanda Botelho

Goreti Freire Silva

Inês Cardoso

Íris Susana Pires Pereira

Isabel Margarida Duarte

Isabel Sebastião

Joana Vieira Santos

José António Brandão

Luís Filipe Barbeiro

Luísa Álvares Pereira

Mafalda Mendes

Maria Aldina Marques

Marta Filipe Alexandre

Osvaldo Faquir

Paula Cristina Ferreira

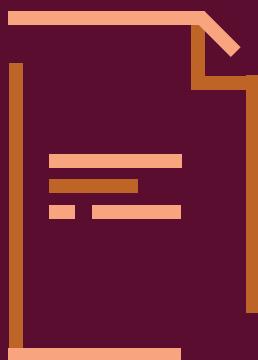
Paulo Feytor Pinto

Rui Ramos

Rute Rosa

Sónia Valente Rodrigues

Tanara Zingano Kuhn



# ÍNDICE

## Apresentação

- Discurso Académico: Consolidação e novos desafios .....11  
*Carla Marques, Matilde Gonçalves, Noémia Jorge*

## Parte I:

### Discurso académico e Inteligência Artificial

- O que há de artificial na Inteligência Artificial? .....17  
*Carlos A. M. Gouveia*
- IA e processamento da linguagem: desafios epistemológicos para  
as ciências da linguagem e didático-pedagógicos no ensino de língua .....24  
*Helena Topa Valentim*
- ChatGPT e outras Inteligências Artificiais no Ensino Superior .....34  
*Leonel Morgado*
- Como escrever um projeto de dissertação com Inteligência Artificial?:  
Aplicação pedagógica em prol de géneros académicos ocultos .....45  
*Micaela Aguiar e Sílvia Araújo*

## Parte II:

### Géneros em contexto de aprendizagem

- Introduções de dissertações de mestrado de universidades portuguesas:  
diferenças e semelhanças entre áreas disciplinares distintas .....69  
*Miguel Moiteiro Marques, Paulo Nunes da Silva*
- Os agradecimentos no discurso académico: um estudo comparativo  
de dissertações e teses em português europeu e em português brasileiro .....106  
*Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara, Simone Souza Cunha da Silva*
- O recurso à crença como estratégia de justificação no género fundamentação  
pedagógico-didática: desafios para a profissionalidade docente .....139  
*Fátima Silva, Sónia Valente Rodrigues*

A construção dos tipos de discurso por estudantes do ensino superior: mecanismos enunciativos e modalidade epistémica em questões de comentário .....	169
<i>Carla Teixeira, Teresa Oliveira</i>	
O lugar da modalidade linguística no ensino da competência discursiva .....	190
<i>Alexandra Guedes Pinto, Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro</i>	
As escolhas na reescrita conjunta: orientação e apreciação pelo professor das propostas dos alunos .....	214
<i>Luis Filipe Barbeiro, Célia Barbeiro</i>	
Entre o papel e o digital no ensino da escrita: ecos de atividades pedagógicas desenvolvidas no 2.º ciclo do ensino básico .....	237
<i>Célia Barbeiro</i>	
O Género Prova de Avaliação: da análise de um <i>corpus</i> à conceção de um modelo descritivo e didático .....	249
<i>Ângelo Américo Mauai, Paulo Nunes da Silva</i>	
Percursos didáticos: dois exemplos com textos literários, reflexão sobre a língua e conceptualização do conhecimento .....	269
<i>Antónia Coutinho, Bárbara Matias, Cassandra Câmara</i>	
A Causalidade na Didática da História: levantamento de padrões lexicogramaticais em manuais escolares .....	284
<i>Marta Filipe Alexandre, Fausto Caeles</i>	

# APRESENTAÇÃO

# Discurso Académico: consolidação e novos desafios

**Carla Marques<sup>a</sup>, Matilde Gonçalves<sup>b,c,1</sup>, Noémia Jorge<sup>c,d,1</sup>**

<sup>a</sup> Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC

<sup>b</sup> Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade NOVA de Lisboa

<sup>c</sup> CLUNL, NOVA FCSH

<sup>d</sup> Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria

A obra que agora se apresenta reúne textos selecionados do III Encontro Nacional sobre Discurso Académico (ENDA 3), realizado na Faculdade de Ciências Sociais Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, em setembro de 2023, com coorganização do CELGA-ILTEC e do CLUNL.

Na sequência dos dois encontros nacionais anteriores, o ENDA 3 assumiu o discurso académico enquanto campo de investigação, tendo tido como objetivos a consolidação desta área disciplinar, o desenvolvimento de trabalho investigativo sobre (e para) a literacia académica, o aprofundamento de análises relacionadas com a complexidade do objeto de estudo no plano teórico e a partilha de práticas de ensino-aprendizagem da comunicação em espaço académico concebidas / implementadas no seio de diferentes perspetivas (Linguística Sistémico-Funcional, Interacionismo Sociodiscursivo, Análise Textual dos Discursos, Análise do Discurso, Inglês para Fins Académicos) e conceções de investigação/análise linguística (semânticas, pragmáticas, retóricas, textuais e discursivas). Do diálogo entre quadros teóricos, programas de trabalho e dispositivos didáticos surgiu, assim, o subtítulo quer do encontro, quer desta publicação: “*Complexidade teórica e diversidade didática*”.

<sup>1</sup> O trabalho de Matilde Gonçalves e Noémia Jorge é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

À semelhança das publicações resultantes do ENDA 1 (*Discurso académico: Uma área disciplinar em construção*, 2019) e do ENDA 2 (*Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática*, 2023), também aqui se apresentam investigações recentes no campo do discurso académico – com enfoque, por um lado, nos formatos comunicativos que enformam as práticas textuais académicas e, por outro, nos mecanismos (micro, meso ou macro) lingüísticos que verbalizam essas mesmas práticas.

Nesta publicação, no entanto, ganha especial destaque a investigação realizada em torno da Inteligência Artificial (IA) enquanto fator que condiciona a elaboração do conhecimento, a evolução da língua e o desenvolvimento humano. A IA engloba um conjunto de tecnologias que capacitam os computadores a realizar diversas funções avançadas, como reconhecer e interpretar imagens, compreender e traduzir língua, analisar grandes volumes de dados linguísticos, fornecer recomendações, entre outras. Se essa capacitação dos computadores é realizada pelos seres humanos, importa igualmente compreender os efeitos que pode ter nas pessoas que usam a IA, de forma consciente e/ou inconsciente. De facto, a propagação da IA e o seu aparecimento no quotidiano, nas escolas e nas faculdades, levam a uma discussão necessária sobre o seu modo de funcionamento, a sua utilização e o seu impacto quer na formação, quer no desenvolvimento da pessoa ao longo da vida. Assim, parte da reflexão que se apresenta nesta publicação foi orientada pelas seguintes perguntas:

- *Que desafios e oportunidades coloca a IA, sob a forma de aplicações como o ChatGPT, às práticas de ensino-aprendizagem (nos diversos anos de escolaridade) e de investigação?*
- *De que modos vão estas aplicações influenciar (condicionar, perturbar, apoiar) as atividades letivas e a avaliação?*
- *O que se poderá esperar acerca da evolução das competências de expressão escrita de estudantes dos diversos ciclos de ensino?*
- *Que influências (positivas e/ou negativas) podem essas aplicações ter no desenvolvimento de pesquisas realizadas no âmbito da elaboração de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado?*
- *Até que ponto pode a IA e/ou o recurso a aplicações como o ChatGPT influenciar o teor reflexivo, crítico e criativo do discurso académico e, em última análise, condicionar o próprio desenvolvimento humano?*

A presente obra está dividida em duas grandes partes. Uma primeira parte, dedicada ao discurso académico e IA, equaciona alguns dos desafios inerentes à relação entre IA e os processos de escrita e de investigação. A segunda parte, intitulada *Géneros discursivos em contexto de aprendizagem*, é dedicada ao tratamento de vários géneros associados a diferentes contextos de aprendizagem: do discurso académico ao escolar, na ótica da produção, da receção ou da abordagem didática, considerando ainda a relação existente entre aspectos de natureza gramatical e lexical e os textos.

Na parte I, o artigo de Carlos Gouveia, intitulado “O que há de artificial na Inteligência Artificial?”, equaciona uma nova realidade da qual fazem parte integrante os textos pós-humanos, produzidos por IA cuja artificialidade e potencialidades se discutem no quadro do discurso académico.

Helena Topa Valentim, no seu artigo “IA e processamento de linguagem: desafios epistemológicos para as ciências da linguagem e didático-pedagógicos no ensino da língua”, aborda as implicações da interação com o ChatGPT tanto para a linguística como para professores de língua.

No artigo “ChatGPT e outras inteligências artificiais no ensino superior”, Leonel Morgado apresenta a sua visão pessoal das questões debatidas na mesa-redonda “Discurso académico e IA: que desenvolvimento humano?” e avança algumas possibilidades de exploração e desenvolvimento de competências pessoais de uso de IA.

Micaela Aguiar e Sílvia Araújo propõem, por meio do texto “Como escrever um projeto de dissertação com Inteligência Artificial? — Aplicação pedagógica em prol de géneros académicos ocultos”, uma metodologia de uso das ferramentas de IA generativa para dar apoio à escrita académica no âmbito do género projeto de dissertação.

A parte II abre com um artigo de Miguel Moiteiro Marques e de Paulo Nunes da Silva intitulado “Introduções de dissertações de mestrado de universidades portuguesas: diferenças e semelhanças em áreas disciplinares distintas”, o qual se centra no género dissertação de mestrado para identificar as suas propriedades retórico-discursivas estruturais, cotejando textos de diferentes áreas científicas.

O estudo do discurso académico é também central no artigo “Os agravdecimentos no discurso académico: um estudo comparativo de dissertações e teses em português europeu e em português brasileiro”, da autoria de Isabel Seara e Simone Silva, no qual as autoras desenvolvem um estudo contrastivo

da secção *Agradecimentos* de textos académicos escritos em Portugal e no Brasil, evidenciando as diferenças socioculturais que estes ilustram.

O género fundamentação pedagógico-didática é descrito no artigo de Fátima Silva e Sónia Valente Rodrigues, sendo estabelecida uma relação com a ação docente de professores em contexto de formação inicial e apresentadas propostas para auxiliar a sua apropriação.

Carla Teixeira e Teresa Oliveira, no texto “A construção de tipos de discurso por estudantes do ensino superior: mecanismos enunciativos e modalidade epistémica em questões de comentário”, analisam respostas de alunos de forma a descrever a construção dos tipos de discurso desenvolvidos e a relação existente entre os textos de alunos e os textos de referência, considerando a presença do pensamento crítico no processo de textualização.

A questão da modalidade linguística no quadro da competência discursiva é o tema do artigo apresentado por Alexandra Guedes Pinto e Francisca Monteiro, no âmbito do qual as autoras apresentam o mapeamento da categoria modalidade nos documentos de referência curricular em Portugal e no Brasil e da forma como o conceito é alvo de didatização nos dois países, de modo a avaliar ainda a forma como os diferentes instrumentos estabelecem a relação entre modalidade e competência discursiva.

Luís Filipe Barbeiro e Célia Barbeiro são os autores do artigo “As escolhas na reescrita conjunta: orientação e apreciação pelo professor das propostas dos alunos”, enquadrado no programa *Reading to Learn* e tendo como alvo de estudo o processo de reescrita conjunta na forma como este é orientado pelo professor e com particular atenção às escolhas das reformulações.

A escrita desenvolvida em ambiente digital por alunos do 2.º ciclo dá matéria ao texto de Célia Barbeiro, por meio do qual se procede à análise de uma experiência de escrita digital, no âmbito da discussão em torno da desmaterialização da escrita.

Ângelo Mauai e Paulo Nunes da Silva apresentam um estudo do género prova de avaliação com o fim de propor a descrição das suas propriedades e de desenvolver um modelo de estruturação global com intuições didáticos.

O dispositivo Percurso Didático (PD) é descrito e desenvolvido por meio da proposta de dois PD destinados a alunos do ensino secundário, no artigo da autoria de Antónia Coutinho, Bárbara Matias e Cassandra Câmara.

A fechar a publicação, o artigo de Marta Filipe Alexandre e Fausto Caeles, intitulado “A Causalidade na Didática da História: levantamento de padrões

## APRESENTAÇÃO

lexicogramaticais em manuais escolares”, centra-se em textos constantes em manuais escolares de História para caracterizar o português enquanto língua veicular, atentando particularmente na expressão da causalidade.

Em síntese, a presente publicação conta com 14 contributos que oferecem diferentes perspetivas relacionadas com o estudo do discurso aca-démico em contextos específicos, ilustrando de forma exemplar o título que enquadrou o ENDA 3: “*Complexidade teórica e diversidade didática*”.

# PARTE I

## DISCURSO ACADÉMICO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

# O que há de artificial na Inteligência Artificial? <sup>1</sup>

Carlos A. M. Gouveia <sup>a b</sup>

a Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC

b Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

A língua escrita e a língua falada funcionam distintamente e são dois sistemas semióticos muito diversos, que de alguma forma se complementam. Se pensarmos nas origens da escrita, verificamos que a sua funcionalidade esteve desde sempre associada a registos muito particulares, como refere Halliday (2004):

Uma vez que a linguagem se desenvolveu como fala na vida da espécie humana, todos os sistemas de escrita são na origem parasitários da língua oral; (...). Mas à medida que os sistemas de escrita se desenvolvem, e à medida que vão sendo dominados e postos em prática pela criança no seu processo de crescimento, eles tomam vida própria, indo diretamente ao fraseado da língua em vez de aceiderem ao fraseado via som; e este efeito é reforçado pela complementaridade funcional entre a fala e a escrita. A escrita desenvolveu-se nos seus contextos funcionais próprios da contabilidade e da administração, à medida que a ‘civilização’ inicialmente se desenvolveu – nunca foi apenas “fala posta no papel”; e (pelo

<sup>1</sup> Mesa-redonda – Discurso académico e Inteligência Artificial: que desenvolvimento humano? III Encontro Nacional sobre Discurso Académico: Complexidade teórica e diversidade didática.

menos até aos avanços recentes da tecnologia) as duas continuaram a ocupar domínios complementares.”<sup>2</sup> (p.7)

Esta complementaridade, mesmo com os avanços da tecnologia ou com a Inteligência Artificial, manter-se-á, estou crente, mas sofrerá mudanças radicais. Tal como o ato de escrita está tecnicamente mudado, sendo poucas as pessoas que ainda hoje escrevem com caneta sobre papel, a não ser pequenos apontamento ou notas, assim também a escrita propriamente dita, isto é, o ato de produção textual, deixará de existir como a concebemos.

Como afirma Lesley Gourlay (2015, p. 484), “[n]os últimos anos, tem havido um movimento no estudo da leitura e escrita académica, de uma visão predominantemente cognitiva de literacia como um binário, focando-se nas capacidades cognitivas do indivíduo, com ênfase na definição do indivíduo como “letrado” ou “não letrado”, para uma visão que considera a literacia um conjunto complexo de práticas socialmente situadas.”<sup>3</sup> Mas mesmo esta visão corrente de literacia como um conjunto complexo de práticas socialmente situadas precisa de se acomodar a novas realidades, isto é, a novas práticas socialmente situadas, em que nem todos os seus atores são humanos. As novas tecnologias e em particular o desenvolvimento da Inteligência Artificial exigem-nos novas conceptualizações que considerem a existência de textos pós-humanos, de atores humanos e de atores não humanos, como instrumentos ou objetos. Note-se que, na teoria de Bruno Latour (2005), tais instrumentos ou objetos podem ser ou **intermediários** ou **mediadores**: serão intermediários, se não contiverem em si possibilidade e a prática de produção de significado e de influenciar a ação social; serão mediadores, se contiverem em si tal possibilidade e tal prática:

<sup>2</sup> Tradução nossa do original inglês: “Since language evolved as speech, in the life of the human species, all writing systems are in origin parasitic on spoken language; (...). But as writing systems evolve, and as they are mastered and put into practice by the growing child, they take a life of their own, reaching directly into the wording of the language rather than accessing the wording via the sound; and this effect is reinforced by the functional complementarity between speech and writing. Writing evolved in its own distinct functional contexts of book keeping and administration as ‘civilizations’ first evolved – it never was just ‘speech written down’; and (at least until very recent advances in technology) the two have continued to occupy complementary domains.”

<sup>3</sup> Tradução nossa do original inglês: “In recent years, there has been a move in the study of academic reading and writing away from a predominantly cognitive view of “literacy” as a binary focusing on cognitive capacities in the individual, with an emphasis on defining the individual as “literate” or “illiterate”, and towards one which regards literacy as a complex set of socially situated practices”.

Os mediadores transformam, traduzem, distorcem, modificam o sentido ou os elementos que devem transportar. Por mais complicado que seja um intermediário, ele pode, para todos os efeitos práticos, contar para apenas um ou mesmo para nada, porque pode ser facilmente esquecido. Por mais simples que um mediador pareça, ele pode tornar-se complexo; pode conduzir a direções múltiplas, que modificarão todos os relatos contraditórios atribuídos ao seu papel (p. 39).<sup>4</sup>

Os sistemas computacionais atuais têm até agora funcionado como intermediários, tornando a existência da escrita muito mais parasitária da língua falada, no sentido em que representam ortograficamente a língua oral numa fração de segundos, registando a sua existência a partir da cadeia sonora. Nesse sentido, são, repito, intermediários, atores não humanos neutros e transparentes. O que Halliday (2004) diz dos primórdios da escrita, em que se acedia ao fraseado da língua por via do som, parece ser o que está a acontecer outra vez presentemente com os sistemas de escrita automática do nosso quotidiano, nas redes sociais, na internet, como quando ditamos um texto para ser enviado como mensagem SMS ou transcrevemos automaticamente textos orais. Já com os chatbots de Inteligência Artificial, o que temos é a escrita a ganhar vida própria, como referido por Halliday, no texto que citei, “indo diretamente ao fraseado da língua em vez de acederem ao fraseado via som”. Como os chatbots executam essa ação de ligação direta ao fraseado da língua sabemos todos como é. E até podemos diminuir a importância de tal ação, como faz Stanley Fish (2023), dizendo que estes sistemas falham, porque “[n]ão se pode separar os dados das circunstâncias da sua produção intencional e pensar que, olhando para os resultados assim separados, se pode chegar à riqueza do campo circunstancial”<sup>5</sup>. O que esta perspetiva esquece é que há marcas de circunstancialidade, de contexto, nos dados brutos e na criação resultante do trabalho sobre tais dados, porque quer queiramos, quer não, os contextos “entram” pelos textos adentro (Eggins & Martin, 1997).

<sup>4</sup> Tradução nossa do original inglês: “Mediators transform, translate, distort, and modify the meaning or the elements they are supposed to carry. No matter how complicated an intermediary is, it may, for all practical purposes, count for just one – or even for nothing at all because it can be easily forgotten. No matter how apparently simple a mediator may look, it may become complex; it may lead in multiple directions which will modify all the contradictory accounts attributed to its role”.

<sup>5</sup> Tradução nossa do original inglês: “You can’t sever the data from the circumstances of their intentional production and think that by looking at outputs so severed you can bootstrap yourself up to the richness of the circumstantial field”.

Será pura e simplesmente bastante redutor dizer que os *chatbots* lidam com dados brutos e que os dados brutos não têm direção ou significado, quando, na verdade eles são, enquanto atores não humanos, mediadores, na terminologia de Latour (2005), isto é, contêm em si a possibilidade e a prática de produção de significado e de influenciar a ação social.

Que interesse têm afirmar que a Inteligência Artificial nunca pode ser equiparada à inteligência real, humana, quando isso não corresponde 100% à verdade nem sequer avalia a importância ou o papel da Inteligência Artificial na relação com a inteligência? Daí, pessoalmente achar mais pertinente questionarmo-nos sobre o que há de artificial na Inteligência Artificial, sabendo nós que há nela muito de real, quanto mais não sejam os dados brutos que não têm direção ou significado, no dizer da perspectiva conservadora e francamente errada de Stanley Fish. É que os dados brutos têm direção e significado, porque foram produzidos por seres humanos; a sua utilização por *chatbots* é que pode ser sem direção ou significado, o que, como já vimos e experienciámos, não é inteiramente verdade. Sim, ainda há casos de alucinação nos chatbots de Inteligência Artificial, como no caso do Bard, que “inventou” referências bibliográficas num texto académico, mas esses casos vão sendo cada vez mais raros.

Os modelos de produção textual dos *chatbots* de Inteligência Artificial são gerativo-transformacionais, o que de alguma forma equivale a dizer que se assemelham a modelos descritivos do funcionamento da mente humana na produção linguística. Eles apenas são artificiais, porque não são humanos, mas isso não quer dizer que não sejam reais. O que há, portanto, de artificial na Inteligência Artificial é muito pouco e restringe-se propriamente à tecnologia, não ao processamento linguístico que esta concretiza, porque esse é baseado em dados reais mesmo que em bruto.

Dito isto, considero que o que há a fazer é dominar a tecnologia e usá-la em favor da inteligência humana, o que equivale a dizer que podemos e devemos usar estes e outros produtos de Inteligência Artificial nos diferentes níveis de ensino. Não podemos cair no erro de achar que a presença da Inteligência Artificial e de aplicações como o Bard ou ChatGPT na vida dos estudantes é equivalente à utilização da máquina de calcular, pelo que defender a proibição de ferramentas de Inteligência Artificial é equivalente à defesa de proibição de uso da máquina de calcular, como se tem dito por aí. Não, proibir ferramentas de Inteligência Artificial NÃO é equivalente a proibir a utilização da máquina de calcular. As razões de não proibição

de uma realidade e da outra não são as mesmas.

A máquina de calcular é um instrumento que veio tornar mais rápida uma ação humana, mas que não a substitui. Os *chatbots* de Inteligência Artificial não tornam apenas mais rápida uma ação humana, eles substituem-na. Daí que relativamente a esta realidade se coloque a questão do plágio, a questão da honestidade comportamental, a questão da legalidade ou ilegalidade do seu uso, o que não aconteceu com a máquina de calcular. O ChatGPT não é um instrumento, é um agente. E como tal não pode ser pensado numa lógica instrumental apenas. Com o desenvolvimento destes *chatbots* e de outros produtos de Inteligência Artificial, a escrita continuará presente no nosso quotidiano, mas a sua aprendizagem e domínio deixarão de estar tão presentes. Daí a pertinência de perguntas como estas duas, colocadas pela nossa moderadora para a realização desta reflexão na mesa-redonda: “Que desafios e oportunidades coloca a Inteligência Artificial, sob a forma de aplicações como o ChatGPT, às práticas de ensino-aprendizagem (nos diversos anos de escolaridade) e de investigação?” e “De que modos vão estas aplicações influenciar (condicionar, perturbar, apoiar) as atividades letivas e a avaliação?”

O primeiro desafio e oportunidade, em particular, diz precisamente respeito à proibição ou não proibição. Assumidamente defensor de princípios de não proibição, penso que a lógica deve ser a da oportunidade e pensar como incorporar o uso destas ferramentas nas práticas escolares. Elas estão aí e vão, no futuro, revolucionar a semiótica social, permitindo possibilidades de significação e expressão que estão, agora, longe da nossa imaginação e criatividade. É evidente que o ensino da escrita não será mais como é atualmente e não sei mesmo se será necessário, de todo, fora de nichos de especialização. A ideia da escola, sobretudo nos seus anos iniciais, como espaço de aprendizagem da escrita e da leitura, como base necessária de toda a escolaridade, parece-me ultrapassada com o desenvolvimento da Inteligência Artificial, e será reformulada nos seus princípios. Ler e escrever serão tarefas de especialidade, muito provavelmente, e parte integrante de uma divisão disciplinar qualquer.

Mas isso será o futuro. Para o presente, estes *chatbots* podem e devem ser usados na geração de textos dos alunos – que afinal são quem formula as perguntas ou pedidos e quem obtém uma resposta – para trabalhar aspectos de adequação contextual, de construção textual e de expressão de conhecimento. De um ponto de vista pedagógico-didático, será necessária

uma maior formação linguístico-textual dos professores, independentemente do seu grau de ensino, para que estas ferramentas sejam integradas plenamente em sala de aula, para o questionamento didático da escrita, mas também para o questionamento de conhecimento disciplinar. Estas ferramentas podem substituir completamente os manuais escolares, por exemplo, em alguns níveis de ensino. Quer-me parecer, portanto, que as competências de expressão escrita de estudantes dos diversos ciclos de ensino vão estar radicalmente em mudança, sendo muito mais autocríticas, conscientes e mais de compreensão leitora do que de produção. A produção escrita estará muito mais dependente da expressão oral, e esta de um maior domínio de estratégias de argumentação e de organização lógica das ideias. Ou seja, muitas das competências da escrita ganharão novo fôlego e uma presença mais marcada na oralidade.

A escola será uma escola mais de discussão, de interpessoalidade e de trabalho em rede. Por isso mesmo, penso também que a ideia destes *chatbots* como assistentes pessoais dos estudantes é uma ideia pouco produtiva e eficaz na representação da escola com a adoção destas novas realidades. Não há dúvida de que a Inteligência Artificial tem em si um potencial enorme de transformação da aprendizagem, mas esse potencial não está nem na personalização da aprendizagem nem na individualização da experiência de uso da Inteligência Artificial. O que queremos é uma escola de reflexão conjunta, ou seja, não uma escola de uso individual da máquina de calcular, mas de uso coletivo da Inteligência Artificial. O potencial de transformação da Inteligência Artificial vem sobretudo das possibilidades do seu uso em sala de aula, como experiência coletiva, interativa e interpessoal.

Por isso, sim, respondendo a uma outra questão da nossa moderadora<sup>6</sup>, diria que sim, que o recurso a aplicações como o ChatGPT influenciará o teor reflexivo, crítico e criativo do discurso académico e, em última análise, condicionará o próprio desenvolvimento humano. Mas tal só acontecerá, se soubermos fazer desses *chatbots* os elementos fundamentais de tal transformação e questionando categorias ontológicas aparentemente de “senso comum”, tais como o “humano” e o “não-humano”, desafiando crucialmente também o domínio do humano como o ponto de agenciação nas ciências sociais e nas humanidades.

<sup>6</sup> “Até que ponto pode a IA e/ou o recurso a aplicações como o ChatGPT influenciar o teor reflexivo, crítico e criativo do discurso académico e, em última análise, condicionar o próprio desenvolvimento humano?”

A relação entre o humano e o tecnológico requer uma compreensão pós-humana, vendo-os como entrelaçados, interdependentes e fundidos ao nível da prática social.

## Referências

- Eggins, S., & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction, Volume 1* (pp. 230-256). Sage.
- Fish, S. (2023). *Impossible things*. The Lamp. Blog Post, September 25.  
<https://thelampmagazine.com/blog/impossible-things>
- Gourlay, L. (2015). Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university. *Social Semiotics*, 25(4), 484-500.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to Functional Grammar* (3<sup>a</sup> ed.). Arnold.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.

# IA e processamento da linguagem: desafios epistemológicos para as ciências da linguagem e didático-pedagógicos no ensino de língua<sup>1,2</sup>

Helena Topa Valentim <sup>a</sup>

a CLUNL, NOVA FCSH

O impacto da Inteligência Artificial nas áreas do trabalho, da educação, da investigação é transversal a todos os domínios da atividade humana, e de algum modo ainda imprevisível. O meio académico, enquanto contexto que agrupa estas três áreas e que é lugar de produção discursiva, não pode deixar de registar tal impacto, que prevemos que, de um modo radical, o comprometa na sua finalidade e nas suas práticas. Neste sentido, muito se vem escrevendo quanto ao facto de a Inteligência Artificial ameaçar mergulhar certas áreas científicas na obsolescência. Porém, negando este vaticínio e qualquer tipo de determinismo – como é opção minha – impõe-se que a nossa maneira de fazer ciência e de conceber a educação mudem radicalmente.

Nicholas Carr (2012) retoma estudos da neuropsicologia para afirmar que, de cada vez que uma faculdade humana é amplificada, ela é, no corpo,

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

<sup>2</sup> Mesa-redonda – Discurso académico e Inteligência Artificial: que desenvolvimento humano? III Encontro Nacional sobre Discurso Académico: Complexidade teórica e diversidade didática.

como que adormecida, ou apenas diminuída. Todos os auxiliares de retenção de memória, por exemplo, atestam isso mesmo. Desde sempre. Consequentemente, cada amplificação das nossas capacidades pelas ferramentas da Inteligência Artificial comporta, ao mesmo tempo, um aumento da dependência face a elas.

Haverá muitas áreas em que o impacto é efetivamente de uma outra ordem, diríamos que mais benéfica. Para determinados fins, um sistema estatístico, que processa dados de forma exaustiva e com base na previsibilidade, pode ser de uma extrema importância. A título de exemplo, refira-se o feito assombroso realizado pelo modelo de Inteligência Artificial AlphaFold, desenvolvido pela DeepMind, em 2020.<sup>3</sup> Com base no ensaio em proteínas com estruturas conhecidas, este modelo tornou-se extremamente proficiente em prever a estrutura de proteínas a partir das suas sequências de aminoácidos. Em 2021, num único artigo, os criadores do AlphaFold publicaram, de uma só vez, 350 000 estruturas de proteínas – incluindo o proteoma inteiro da espécie humana. Um ano mais tarde, este banco de dados foi expandido para 200 milhões de estruturas, incluindo a maioria das proteínas conhecidas na natureza.

O alcance de um recurso destes não pode deixar de ser extraordinário. Acena-nos mesmo com um horizonte de conquistas com efeitos que desejamos sejam favoráveis à descoberta de cura para doenças que infligem a humanidade e para a melhoria das condições de vida de todos.

Quanto às aplicações que se baseiam no “processamento da linguagem”, estas têm certamente implicações práticas na academia, em todas as áreas de elaboração e de criação de pensamento, e colocam problemas conceptuais muito importantes, determinantes mesmo, nomeadamente sobre a linguagem. Detenho-me um pouco aí: num domínio mais conceptual e epistemológico que nos implica como linguistas e/ou professores de língua.

Para nós, linguistas, a interação com o ChatGPT coloca-nos diante de um interlocutor, mas também de um objeto de análise, e sob vários prismas, todos eles convergentes para o impacto de que falamos. Um desses domínios de impacto é o modo como representamos cognitivamente esta realidade da, assim designada, Inteligência Artificial e que se vê refletido no léxico, já por si, revelador de ambiguidades muito estimulantes para a análise semântica e discursiva. Por exemplo, chamamos-lhe “inteligência”,

<sup>3</sup> AlphaFold. Protein Structure Database - <https://alphafold.ebi.ac.uk/>

quando mal sabemos ainda definir de forma cabal a inteligência humana. Aliás, o que sabemos sobre a inteligência humana é um conhecimento construído na História e profundamente condicionado por representações ideológicas do que é o humano e pelos recursos tecnológicos de que dispomos para medir e avaliar parâmetros muito complexos. São vários os exemplos dessa procura explicativa e tendencialmente sistematizadora. Detenhamo-nos, a título ilustrativo, em perspetivas mais recentes e com maior ressonância na contemporaneidade. Refira-se a inteligência como a concebeu o estatístico inglês Francis Galton, na transição do século XIX para o século XX, com a sua primeira tentativa ao criar um teste padronizado para classificar a inteligência de uma pessoa, subsequentemente traduzido na psicometria, e que está na base da conceção do “quociente de inteligência” (QI), por sua vez, aplicada e defendida em 1912 pelo psicólogo William Stern, no estabelecimento de um método de pontuação para testes de inteligência. Recorde-se ainda a conceção das “inteligências múltiplas”, teoria desenvolvida na década de 1980, por uma equipa de investigadores da Universidade de Harvard, liderada pelo psicólogo Howard Gardner, como resposta à insuficiência do conceito de inteligência, como tradicionalmente definido em psicometria, para descrever a grande variedade de habilidades cognitivas humanas.

Outro exemplo, relacionado com a apropriação do termo “inteligência”, é a associação da ideia operatória de “processamento” à faculdade da linguagem. Trata-se de uma associação reveladora de uma determinada conceção de funcionamento da linguagem, que cede ao impulso de representar a linguagem por uma estrutura lógico-matemática, tendência tão arreigada na tradição gramatical, desde a Antiguidade, com Aristóteles e a ideia de universalidade e de transparência da linguagem, em virtude da qual se considerava existir uma relação íntima e imediata entre pensamento, palavras e coisas (ou mundo).

Claro que a transparência, ou equivalência, das línguas naturais, que é central na conceção de linguagem como representação do pensamento, se torna difícil de sustentar quando se considera a diversidade das línguas. Dessa perplexidade causada pela existência da diversidade e da variação decorreu, na tradição dos estudos linguísticos, a ideia de se representar a linguagem através de uma estrutura lógico-matemática. Assim, se eliminava a ambiguidade e a variação. Por via de uma representação da linguagem através de uma estrutura lógico-matemática, alcançava-se a estabilidade, a

clareza, a previsibilidade, no fundo, o pretendido rigor explicativo.

Por conseguinte, com o impulso de se representar a linguagem através de uma modelização formal inspirada na lógica e na matemática, a tradição gramatical de que todos participamos deu um contributo decisivo no caminho trilhado para se chegar a modelos de processamento de linguagem e, mais contemporaneamente, à Inteligência Artificial. Recorrendo de forma abreviada à História, tenhamos presente a elaboração de tratados gramaticais, de cunho normativo, entre os séculos XVII e XIX. Assim se construíram gramáticas gerais, que refletiam uma conceção segundo a qual as categorias gramaticais e as partes do discurso tornam possível a análise do pensamento. De acordo com tal perspetiva, considerava-se que a linguagem analisa, classifica, compara, reúne e ordena logicamente. Por via desta aproximação entre a linguagem e a lógica, os métodos de descrição das línguas que procuraram uma gramática geral de natureza lógico-matemática, exatamente porque as suas leis são universais, exerceceram uma influência sobre o modelo da Gramática Generativa e Transformacional, de Noam Chomsky, na segunda metade do século XX, reforçado, naturalmente, pela descoberta da base neurológica, e, portanto, universal, da linguagem. Abstraídas as especificidades contingentes das línguas, recorre-se, neste quadro teórico, à hipótese de organização do processamento da linguagem em módulos, uma ordem original e universal, que emana diretamente da organização de processos mentais. Há, por conseguinte, o recurso a ferramentas dos modelos matemáticos, a formalizações que permitem constituir gramáticas de línguas possíveis (ou gramáticas possíveis). Trata-se de modelos preditivos, de acordo com as condições do pensamento.

Curiosamente, e provavelmente não por acaso, entre as reflexões mais interessantes que vêm sendo propostas por linguistas sobre o desafio da Inteligência Artificial, encontram-se justamente as do próprio Chomsky (2023), que encara o uso do ChatGPT como “plágio de alta tecnologia” e “uma forma de evitar a aprendizagem”<sup>4</sup>. Afirma ainda Chomsky que “[a] mente humana não é, como o ChatGPT e seus congêneres, um pesado mecanismo estatístico para correspondência de padrões, atulhado de centenas de *terabytes* de dados e extrapolando a resposta de conversação mais provável ou a resposta mais plausível a uma questão científica. Pelo contrário, a mente humana é um sistema surpreendentemente eficiente e até elegante,

<sup>4</sup> Tradução minha.

que opera com pequenas quantidades de informação; não procura inferir correlações brutas entre pontos de dados, mas criar explicações<sup>5</sup>.

Não deixa de ser evidente, porém, que a possibilidade de intersecção entre a ciência da computação-Inteligência Artificial e a linguística é, epistemológica e conceptualmente, sucedânea da conceção de uma transparência original da linguagem. Subjaz à abordagem da linguística computacional um entendimento da linguagem como um conjunto de dados processáveis digitalmente.

Antecipando uma resposta quanto a como nos cabe responder, na investigação como no ensino, aos desafios que a Inteligência Artificial nos coloca, tendo a defender uma opção epistemológica que, na minha ótica, se reveste de contornos éticos. Trata-se de um fundamentado questionamento, por um lado, da conceção de modelos formais que preveem que existe uma coincidência entre a estrutura geral das línguas e a estrutura do pensamento e, por outro lado, do princípio de exploração sistemática dos factos da língua, orientado no sentido da previsibilidade.

A descrição das línguas com recurso a formalizações independentes da linguagem pressupõe um paradigma epistemológico segundo o qual a linguagem não se explica a si própria, não tem capacidade para falar de si própria, num movimento reflexivo. Considera-se, pelo contrário, que são as formalizações lógico-matemáticas que o fazem. Por conseguinte, um desafio para os linguistas contemporâneos poderá ser a opção por uma conceção de linguagem como lugar de instabilidades, aos níveis do funcionamento como dos usos, na linha do que Antoine Culoli reflete, no seu programa de trabalho de descrição e explicação linguística (por exemplo, 2005). A valorização de uma conceção da linguagem enquanto lugar em que é possível postular relações de diferentes níveis que permitem a produção de efeitos de sentido novos e surpreendentes viabiliza o estudo de fenómenos imprevisíveis, resultantes da variação e da deformabilidade que as línguas, como manifestações da faculdade e atividade da linguagem, inelutavelmente registam. Uma tal conceção terá implicações na criação de condições de investigação e de aprendizagem da língua. Será uma maneira de questionar a conceção representacionista da linguagem, que radica na ideia de transparência. Constituirá ainda um contributo para uma literacia do digital e para um uso mais consciente dos limites e das potencialidades das ferramentas da Inteligência Artificial no que se prende com o

<sup>5</sup> *Ibidem.*

“processamento da linguagem”. Neste sentido e por esse motivo, para se ensinar língua, haverá que se tomar uma decisão quanto à escolha da opacidade da linguagem em detrimento da transparência da linguagem. Haverá que encarar a sua instabilidade e o princípio da possibilidade e do teoricamente imprevisível, porque ilimitado, que caracteriza o funcionamento e os usos linguísticos. Concomitantemente, será de contrariar o alisamento do sistema, como acabado e previsível. A linguagem radica, como tudo o que é vivo e humano, num princípio de falha, de imperfeição dinâmica e fecunda, que é fundamental, na chamada inteligência humana e natural, para a imaginação, aquela que nos permite propor hipóteses descriptivas e construir modelos explicativos.

Penso, deste modo, que criar condições de investigação e, sobretudo, de aprendizagem da língua implica uma metodologia da curiosidade, da descoberta e da surpresa, cultivando a ousadia de se mover no meio da complexidade. Assim, se pode colocar questões e formular hipóteses, numa tendente formalização, com apropriação de metalinguagem, para se dar conta da tensão existente entre identidade e estabilidade, por um lado, e variação e deformabilidade, por outro. Trata-se de um programa de trabalho assente na convicção de que esta tensão caracterizadora da linguagem é atestada nas línguas preside sempre à estabilidade transitória que o discurso confere à significação e aos sentidos construídos. Tal programa de trabalho tem um enorme potencial em termos da didática da língua, por corresponder à exigência pedagógica de que a aprendizagem seja uma experiência significativa de aquisição de competências múltiplas desenvolvidas com recurso a métodos de exploração e descoberta, por um lado, e de questionamento e de sistematização, por outro.

Em resposta aos desafios colocados pela existência de recursos tecnológicos que interagem linguisticamente com os humanos através de um processamento gerativo da linguagem e pautado pela previsibilidade, haverá que afirmar e demonstrar que há um mundo inacabado, um mundo não terminado. A linguagem participa, constitutivamente, dessa condição do inacabado e incompleto. Em virtude da sua variação, e mesmo deformabilidade, a linguagem participa de uma condição precária. Nela, a “imperfeição” não é um acidente; é, antes, uma forma de ser. A linguagem é, de facto, um lugar das condições de possibilidade, ou deixará de ser humana. Ora, aquilo a que acedemos no ChatGPT não participa desta abertura, como explicarei à frente.

A instabilidade da linguagem, como condição que advém da humanidade em que esta se manifesta, sob a forma das múltiplas línguas, é também a errância própria com que humanamente construímos o conhecimento. Aqui, neste mesmo texto, estou eu a prová-lo, com o meu discurso hesitante, verdadeiro ensaio, que não passa de mais uma tentativa, certamente que atravessada por contradições, traçando caminhos nada lineares e muito menos inquestionáveis.

É evidente que qualquer discurso humano, isto é, que reflete a inteligência humana, é, hoje, facilmente superado pelas “máquinas”, em termos de velocidade de processamento, volume de memória, produtividade e de corrente riqueza multiplicadora e eficácia. Um fator chegaria para o explicar: a imunidade das máquinas ao cansaço.

Além disso, qualquer elaboração discursiva humana não é necessariamente correta nem exaustiva. Não lhe é intrinsecamente constitutivo, na sua geração, configurar-se com o pré-existente. As nossas produções lingüísticas não resultam de um processamento exaustivo e totalizador de dados. Porém, é esta precariedade que cria o espaço para o diálogo, para o questionamento, para a discussão, para a divergência e para a subsidiariedade na construção do conhecimento. Estas são, afinal, as condições para que tenha lugar um processo complexo, que implica relação e que não perspetiva apenas os resultados; processo que não vale apenas pelos fins alcançados, pelos produtos, ou seja, pelos textos, e neles, informação, conhecimento e ideias.

A falha constitutiva dos nossos discursos é, por conseguinte, condição para o pensamento e para a relação, isto é, para uma atividade sempre ensaística em que estar-se certo convive necessariamente com a possibilidade de se estar errado. Por contraste, os aplicativos de processamento da linguagem, pelo facto de serem ilimitados nas suas possibilidades de processar informação e de construir um conhecimento, não operam no terreno criativo em que se dá o jogo entre o possível e o impossível.

Poderemos considerar que são apenas modelos estatísticos, mas isso só parcialmente é verdade, porque um modelo desta natureza implica e constrói, ele mesmo, um modelo do mundo. Em virtude de não operar no terreno construtivo em que se operam validações subjetivas complexas entre o possível e o impossível, um modelo de Inteligência Artificial pode incluir acriticamente, isto é, pode “aprender”, falsidades como, por exemplo, que o Sol gira à volta da Terra, ou que a Terra é plana. Nesta medida,

um sistema baseado na previsibilidade, ou na probabilística, é sempre superficial e de credibilidade duvidosa.

De igual modo, a conduta de uma máquina superordenada pelo princípio do “mero cumprimento de ordens” redunda na transferência da responsabilidade enunciativa para os seus criadores, que, com o *deep learning*, se agregam numa massa indistinta, que somos todos nós, utilizadores da *web*, e, por essa via, coparticipantes na aprendizagem recursiva da ferramenta. A ausência de padrões morais, ou a mera indiferença moral deste modo gerada, evoca-nos a reflexão feita por Hannah Arendt ([1963] 2022), em relação à máquina nazi, a propósito do caso Eichmann e em torno de uma questão simples, alvo de muito debate: qual a responsabilidade individual daqueles que eram apenas funcionários da burocracia estatal nazi? Para refletir sobre esta questão, Hannah Arendt propõe que, devido à massificação da sociedade, se criou uma multidão incapaz de fazer julgamentos morais, razão pela qual se aceitam e se cumprem ordens sem se questionar. No quadro desta indistinção entre a responsabilidade individual e a responsabilidade coletiva, emerge o que Arendt designa como a “banalidade do mal”. Nos dispositivos de produção textual, através do processamento da linguagem, a impunidade do plágio e a falta de uma autoria implicada são exemplos de um dos resultados preocupantes destas ferramentas.

Portanto, ao eximir-se a responsabilidade autoral, a elaboração aparentemente sofisticada de ferramentas como o ChatGPT acaba por não ser “inteligente” no sentido mais exigente e integral do termo, uma vez que a inteligência não é apenas um dispositivo de processamento e de geração de dados. Há, pois, que evidenciar e trazer ao conhecimento académico e público o equívoco epistemológico, com contornos éticos, em que radica a crença no poder totalizador (e potencialmente totalitário) da Inteligência Artificial por via do processamento da linguagem. Este debate impõe-se, antes que a eficácia e o rendimento, alimentados pela velocidade e pelo volume de memória como critérios, conquistem e informem completamente a nossa vida académica e social, inclusive nas escolas, cavalgando os poderosos recursos tecnológicos que o servem. Penso que, na área de estudos sobre a linguagem humana, existem recursos para se produzir um pensamento questionante sobre esta matéria. E penso mesmo que nos cabe uma obrigação ética de o fazer, em parceria com os nossos colegas de outras áreas

das ciências sociais e humanas, como sejam a antropologia, a sociologia, a filosofia, a psicologia.

Os modelos crescentemente sofisticados da Inteligência Artificial são aquilo que Arlindo Oliveira, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da NOVA, exprimia, numa conferência na FCG: são como “super-humanos”, “os maiores marrões: leram tudo e, agora, conseguem ditar tudo”. São por isso – já o sabemos<sup>6</sup> – bastante competentes a passar nos exames.

Uma das virtudes da emergência destas ferramentas será, como procuro evocar neste texto, a de nos levar a revisitar e afinar com exigência a conceção de linguagem e dos modelos que nos servem para sobre ela construirmos conhecimento. Mas será igualmente importante que nos instigue a questionar as nossas práticas e os padrões de produtividade e de rendimento, por um lado, da investigação e, por outro, dos chamados “resultados de sucesso” dos estudantes no sistema de ensino. Leva-me a colocar uma questão um tanto radical, para cuja resposta há um complexo de aspetos a considerar, mas que arrisco, ainda assim, formular. Se, efetivamente os recursos da Inteligência Artificial, afinal, não inteligentes, constituem uma ameaça ao competir com as nossas práticas reflexivas de construção de conhecimento, na investigação como na educação, qual a validade do que vimos fazendo nestes domínios e do modo como o vimos fazendo?

O facto é que os modelos educativos vigentes persistem no objetivo que informou as suas práticas no século XIX, de criar trabalhadores eficientes, adaptáveis e otimizáveis para produzir, e não indivíduos que pensam, que se espantam, que criam e que sonham. Também as universidades e as unidades de investigação se tornam, cada vez mais, agentes numa indústria de ideias, que cede ao datismo (Han, 2014), à produtividade e a todo o tipo de metrias.

Este estado de coisas subtrai, nas nossas práticas, o espanto, a lentidão e a hesitação, que são condições para o pensamento. Retira-nos a capacidade de assumir a falha e a errância próprias dos processos, inibe a ousadia criativa de aceitar o risco. Subtrai-nos ainda a valorização da relação, da interação, da palavra partilhada, que – dizia o Cardeal José Tolentino Men-

<sup>6</sup> Recorde-se a experiência amplamente noticiada a 20 de junho de 2023 da resolução do Exame Nacional de Português do 12.º ano pelo ChatGPT, avaliado posteriormente por um docente com um resultado “suficiente médio”, entre os 12 e os 13 valores, superior à média dos alunos portugueses em 2022.

donça, numa conferência sobre educação, na UCP no dia 23 de maio de 2023 – pode muito bem ser um reduto neste tempo.

Termino, recuperando a imagem do “aluno marrão” (de que Arlindo Oliveira aproximava o ChatGPT). Os alunos marrões costumam ser bons alunos, ter bons resultados, situar-se no topo das curvas estatísticas que se vai acreditando servirem para dar conta do sucesso das práticas didático-pedagógicas. Ortega Y Gaset, num texto intitulado “Sobre o Estudar e o Estudante” (1998)<sup>7</sup>, propõe uma distinção entre “o bom aluno” e “o verdadeiro aluno”: o bom aluno corresponde ao que é esperado, cumpre, é conforme, caracteriza-o a conformidade; o verdadeiro aluno, segundo Ortega Y Gaset, faz uma apropriação da aprendizagem, relaciona-se com ela, estabelece nexos que não estavam no guião didático-pedagógico, arrisca, ensaiia a hesitação, e até pode falhar. Defendo que, em resposta às questões colocadas, tenhamos esta distinção presente e operacional, mesmo que nenhuma destas considerações seja inteiramente nova: vem na linha da pedagogia construtivista de Jean Piaget, John Dewey, Maria Montessori, também de Vygotsky, Jerome Bruner, entre tantos outros pedagogos.

Tendo em conta esta distinção entre o bom aluno e o verdadeiro aluno no que ao domínio da educação diz respeito, podemos também, por extensão, considerar, e ter no horizonte das respostas a dar a estes desafios, a distinção entre o bom investigador e o verdadeiro investigador, se considerarmos a nossa atividade de investigadores e de docentes no meio académico.

## Referências

- Arendt, H. ([1963] 2022). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. Penguin Classics.
- Carr, N. (2012). *Os Superficiais*. Gradiva.
- Chomsky, N. (2023) *The False Promise of ChatGPT*. The New York Times.
- Culioli, A., & Normande, C. (2005). *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Ophrys.
- Han, B. (2014). *Sociedade da Transparência*. Relógio D'Água.
- Ortega Y Gaset, J. (1998). *Unas lecciones de metafísica*. Alianza Editorial.

<sup>7</sup> Texto que corresponde à primeira das catorze *Lecciones de Metafísica*, lecionadas em Madrid entre 1932 e 1933.

# ChatGPT e outras Inteligências Artificiais no Ensino Superior<sup>1</sup>

Leonel Morgado <sup>a, b, c</sup>

<sup>a</sup> LE@D, CEG & CIAC

<sup>b</sup> Universidade Aberta

<sup>c</sup> INESC TEC

## 1. Introdução

A Inteligência Artificial generativa vinha apresentando resultados significativos e marcantes desde há alguns anos, mas foi a disponibilização ao público em geral de duas interfaces textuais, em 2022, que causou grande impacto mediático e obteve a atenção global do público e também da academia em geral (Cobb, 2023; Ghassemi et al., 2023); são estas: o Midjourney, para geração de imagens, em julho de 2022 (Severinson, 2023), e o ChatGPT para geração, à altura apenas de texto, em novembro de 2022 (Mesko, 2023).

A título de exemplo de como este tipo de potencialidades já existia antes da atenção generalizada, na Figura 1 mostro fotogramas de vídeos criados na aplicação móvel Reface<sup>2</sup>, a partir da minha fotografia apresentada em primeiro lugar. Os vídeos eram excertos de filmes conhecidos (“Piratas das Caraíbas”<sup>3</sup>, segunda imagem; “Grito de Revolta”<sup>4</sup>, terceira imagem), nos quais o meu rosto substituiu o rosto dos personagens, refletindo corretamente as tonalidades, as expressões faciais e outras particularidades.

<sup>1</sup> Mesa-redonda – Discurso académico e Inteligência Artificial: que desenvolvimento humano? III Encontro Nacional sobre Discurso Académico: Complexidade teórica e diversidade didática.

<sup>2</sup> <https://reface.ai/>

<sup>3</sup> Verbinski, 2003

<sup>4</sup> Kalvert, 1995

Esta geração ocorreu em outubro de 2020, dois anos antes das ferramentas Midjourney/ChatGPT, altura em que já era atividade corrente, inclusivamente disseminada sob a forma de “filtros” em várias redes sociais usados por milhões de pessoas já nessa altura (Javornik et al., 2022).

Ao longo do ano seguinte, sucederam-se mundialmente iniciativas de debate nas áreas mais variadas, procurando refletir sobre as implicações e transformações ocorridas com a percepção generalizada sobre estas novas ferramentas, contexto em que fui convidado a integrar a mesa-redonda “Discurso académico e IA: que desenvolvimento humano?”, no III Encontro Nacional sobre Discurso Académico, ENDA 3. Este documento sintetiza as linhas gerais da minha intervenção de abertura e do debate consequente. A secção seguinte faz um breve enquadramento histórico e teórico. A secção posterior apresenta o posicionamento conceptual que dá corpo ao debate seguinte. Depois, uma nova secção apresenta por fim o teor geral das respostas a cada uma das questões propostas para debate. Por fim, a secção de conclusões reflete sobre o conjunto das respostas, enquadrando-as no contexto atual, fazendo um apelo a que cada pessoa, para o seu contexto e dentro das suas prioridades, explore de forma aplicada estas ferramentas, desenvolvendo competências pessoais para o seu uso.



**Figura 1** – Geração de vídeos a partir de fotografia com a app Reface, 27 de outubro de 2020

**Fonte:** o autor.

## 2. Enquadramento e desmitificação de otimismos e ceticismos extremados

O emprego de Inteligência Artificial (IA) na atividade empresarial enquanto prática reconhecida tem já décadas. Perto do início da minha carreira académica, lecionava a unidade curricular “Informática Aplicada às Organizações”, na Licenciatura em Línguas Estrangeiras Aplicadas, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. O sumário da aula de 21 de abril de 2004, há 20 anos, foi: “Sistemas de apoio à decisão: sistemas de Inteligência Artificial nas empresas”. Não se tratava de uma inovação, mas do seguimento da bibliografia usada na unidade curricular, um livro corrente no ensino superior sobre sistemas de informação para a gestão empresarial, que já então continha um subcapítulo sobre este tema (O’Brien, 2004).

Como relata uma das pioneiras da área, Pamela McCorduck, na sua intervenção de lançamento do debate “History of Artificial Intelligence” que decorreu em 1977, tem séculos a expetativa humana de criar máquinas que pensem, mas mesmo o uso da expressão “Inteligência Artificial”, em termos de investigação informática formal, já data de 1956, quando John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon a usaram numa proposta de financiamento de um projeto de investigação (McCorduck et al., 1977). Este percurso de décadas de investigação evoluiu desde o primeiro momento, interligando as áreas da informática e da educação (Doroudi, 2023), por uma convergência de interesses. Como afirmavam Goldstein e Papert, “*o objetivo teórico fundamental (...) [da inteligência artificial] é compreender os processos inteligentes independentemente da sua particular concretização física*” (Goldstein & Papert, 1977, p. 85). Papert, em particular, que viria a ser um dos autores fundamentais na área da tecnologia educativa, desde o lançamento do seu livro Mindstorms (Papert, 1980), e trabalhara com Minsky na área da IA desde os anos 60, afirmava nesse mesmo texto a ligação entre a educação e a IA da seguinte forma:

“os objetivos de uma abordagem à IA centrada no conhecimento têm uma afinidade próxima aos que motivaram Piaget a chamar ao seu centro de investigação ‘Centre d’Epistemologie Génétique’; ou, mais precisamente, ao motivo pelo qual se autonomeou “epistemólogo” e não psicólogo. A temática comum é a visão do processo da inteligência como determinado pelo conhecimento detido pelo sujeito. As questões profundas e primárias são a compreensão das operações e

estruturas de dados envolvidas. Os mecanismos físicos (biológicos ou elétricos) subjacentes não são vistos por nós nem pelo Piaget como a fonte da inteligência, em qualquer sentido estrutural”  
(Goldstein & Papert, 1977, p. 86).

Tenha-se, por isso, presente que estamos no desembocar de quase sete décadas de investigação e aplicação (se considerarmos apenas a proposta original de 1956), não numa emergência súbita inesperada: há, por isso, razão para otimismo quanto à qualidade do que nos proporciona a IA hoje, bem como para a continuidade da sua evolução. Há, também, razão para ceticismo quanto à ocorrência ou não na atualidade ou a breve trecho de capacidades ao nível humano ou sobre-humano, dado que são almejadas há tantas décadas. Temos assim duas posições sobre o grau e extensão de evolução futura da IA: uma otimista, outra cética. Nenhuma delas é implausível, mas os factos são escassos para podermos saber se alguma efetivamente corresponde ao trajeto em que estamos.

### **3. Para explorar a IA generativa eficazmente, é necessário usá-la para as nossas áreas pessoais de especialidade**

Sem surpresa, constata no dia a dia, especialmente quem usa pouco (ou esporadicamente) estas ferramentas, um uso feito à base de pedidos simples. Um pouco como se fosse um motor de busca como o Google, pedidos para dar informação direta, para produzir um resultado imediato, uma resposta simples. Esta abordagem pode equivocar quem considere que, dessa forma, consegue identificar as capacidades destas ferramentas. Isto porque geralmente formas diferentes de interpelação (*prompting*) originam respostas qualitativamente muito diferentes (Chen et al., 2023) – como, aliás, sucede ao interpelar seres humanos (Browne & Rogich, 2001). Note-se que a Inteligência Artificial generativa atual, baseada num conceito chamado Grandes Modelos de Linguagem (Large Language Models), não é estruturalmente humana, pelo que não devemos fazer analogias diretas, iludindo-nos. Por exemplo, há comportamentos inesperados por parte dos modelos de IA generativa, como reagirem a propostas de gorjetas ou outros prémios (Bsharat et al., 2023), ou mesmo insólitos, como terem padrões de alguma coerência entre palavras inexistentes e tipos de imagens específicas (Daras & Dimakis, 2022).

Além da importância de estudarmos técnicas de interpelação específicas, é relevante constatar que um diálogo sustentado com uma Inteligência Artificial generativa pode revelar capacidades superiores de interpretação e execução de tarefas, em relação ao uso de apenas uma interpelação isolada, ainda que muito trabalhada e otimizada. Uma constatação que é necessário interiorizar é a relevância de se ser explícito, de se tentar indicar com rigor o objetivo e as balizas dos nossos intutitos – um aspecto em que podemos fazer analogias com um diálogo com seres humanos. Mas outra constatação importante é que, contrariamente ao que faríamos com interlocutores humanos, estas ferramentas de IA lidam bem com interpelações longas e complexas, repletas de instruções, regras, constrangimentos, informações e exemplos.

Dialogar com um grande modelo de linguagem não é, por isso, uma aptidão intrínseca que tenhamos, nem algo que se possa rapidamente testar e identificar: requer exploração e interação. Se fizermos essa exploração, esse diálogo, apenas em áreas que não dominamos, podemos ser iludidos pela eloquência e retórica destas ferramentas. Mas se fizermos os mesmos processos em áreas que dominamos, podemos fazer algo mais: envolver-nos de forma crítica num diálogo exigente.

Por fim, se explorarmos as capacidades e interação com estas ferramentas sem um propósito, facilmente chegamos a um ponto cujo resultado, carente de objetivo, carente de balizas, requisitos, exigências, é aceitável, se sustenta a si próprio enquanto algo que ali está, que existe. Mas, se as explorarmos com um propósito nosso – ou em busca de um propósito –, poderemos exercer o nosso sentido crítico, reflexivo, sermos exigentes e envolver-nos ativamente no diálogo, descobrindo aonde nos conduz. Desta forma, poderemos tomar consciência das efetivas dificuldades de envolvimento com estas ferramentas e das suas capacidades, para, de forma mais esclarecida, refletir e decidir sobre o significado e relevância do seu papel.

#### 4. As interpelações que nos foram colocadas

A mesa-redonda foi organizada em redor de várias questões, apresentadas de seguida, que genericamente abordei com os princípios aqui expostos nas secções anteriores – particularmente com uma demonstração ao vivo, em interação com o público. Essa demonstração interativa seguiu os princípios da secção anterior e baseou-se não nos meus propósitos pes-

soais, mas, sim, nos de membros do público que se disponibilizaram para isso, tendo eu atuado como tutor ou assistente, envolvendo-nos num diálogo a três, ou a quatro, com o ChatGPT e o Microsoft Copilot. Iniciei este processo, solicitando a um membro do público, casualmente, uma situação recorrente do seu quotidiano, na qual sentisse utilidade em ter apoio. Perante as respostas, encorajei o foco em situações em que cada um dos respondentes se sentisse conhedor, não em situações de ausência de informação. Essas situações, onde a colaboração intelectual ou necessidade de reflexão fosse prevalente, foram então por mim colocadas por escrito a essas ferramentas de IA generativa, sob a forma de *prompts*, interpelações. Nessas interpelações por escrito, exemplifiquei como podemos ser explícitos na terminologia, para revelar mais explicitamente as nossas intenções; ou como podemos ser extensos e detalhados, algo que tentamos evitar nas interpelações verbais a seres humanos. As respostas foram depois a semente do debate e das interpelações seguintes.

Este processo serviu de mote para a abordagem a essas questões, com respostas minhas, que resumo nas subsecções que se seguem.

### Questão 1:

**Que desafios e oportunidades coloca a IA, sob a forma de aplicações como o ChatGPT, às práticas de ensino-aprendizagem (nos diversos anos de escolaridade) e de investigação?**

Um impacto imediato é que fica inviabilizado um “atalho” cognitivo usado com frequência: inferir maior probabilidade de qualidade intrínseca a partir das qualidades retóricas e estruturais. De facto, uma característica comum da produção textual das novas ferramentas de IA é a sua eficácia na qualidade retórica e na estruturação de textos. A deteção de qualidade (no sentido intrínseco do termo) e de pertinência só são agora aferíveis pela leitura cuidada e reflexiva. A meu ver, isto traz oportunidades mais valiosas do que o valor dos problemas que levanta. Se há problemas práticos de gestão do tempo e esforço (tanto por parte de alunos quanto de professores) para identificar ou aferir estar-se perante discursos com sumo ou ocos, factuais ou irrefletidos, também nasce uma necessidade premente de focar o esforço, o objetivo, na qualidade. Ainda hoje, a forma elegante, os conteúdos de qualidade “quanto baste” são lubrificantes comunicativos com eficácia evidente na educação e na sociedade: as “tretas”, como elo-

quentemente expôs Harry Frankfurt, no seu ensaio “On Bullshit” (2005). Perante a abundância notória e a facilidade óbvia da produção destas características, a tensão, creio, levar-nos-á a valorizar o que não é tão facilmente produzido: a qualidade intrínseca e a pertinência.

### Questão 2:

De que modos vão estas aplicações influenciar (condicionar, perturbar, apoiar) as atividades letivas e a avaliação?

A avaliação, recordemos, não é um filtro estreito que determina se alguém atingiu um patamar idealizado de qualidade: é uma aferição em muitas dimensões, com objetivos diferentes conforme o contexto de ensino. Ainda que nos focássemos apenas na dimensão quantitativa da avaliação final no ensino superior, ainda que a tornássemos binária (aprovado/reprovado) seria necessário conjugar diferentes aspectos e dimensões dos mesmos alunos para fazer essa aferição.

O efeito mais imediato das novas ferramentas de IA é que deixa de ser possível estabelecer uma relação transparente entre a qualidade de um “produto” isolado de trabalho letivo e a aprendizagem de quem o produziu. Se não houver um acompanhamento, uma continuidade, não é possível saber se um trabalho escrito resulta de uma abordagem colaborativa, cointeligente, de uma evolução cognitiva, ou se é apenas uma produção automática acrítica.

Este efeito pode ser o que concretiza as ambições da educação há mais de um século. As propostas de “novas pedagogias”, as ambições de que a educação possa ser mais profunda e refletida, mas capacitadora, já vêm surgindo, sob várias formas, desde o séc. XIX. Acreditava então Dewey (1897) que *“para consciencializar a criança da sua herança social, é necessário que efetue os tipos de atividades fundamentais que fazem da civilização aquilo que é (...) as assim chamadas atividades expressivas ou construtivas como o centro da correlação. (...) formas fundamentais da atividade social, sendo possível e desejável que a introdução da criança aos temas mais formais do currículo seja mediada por estas atividades”*. Desde então que, para crianças como para adultos, se ambiciona esta ligação entre os atos concretos, expressivos, construtivos – de projeto, de concretização – e a aprendizagem dita formal. Até agora, um grande problema para esta transição tem sido a complexidade logística da sua implementação: alunos e professores, em atividades menos clássicas, debatem-se com dificuldades de tomada de cons-

ciência quanto à complexidade que ocorre. A coordenação de processos educativos ricos e complexos tem-se mostrado desafiante (Morgado et al., 2023), mas sempre almejada pela força dos resultados que, quando bem-sucedida, permite atingir. A viabilidade da avaliação por produtos tem-se mantido, assim, como determinante cómodo do processo educativo: por respostas dadas, por trabalhos escritos entregues. A inviabilidade destes processos no quotidiano é uma grande oportunidade para a desejada transição para pedagogias mais ambiciosas, restringindo os processos baseados em produtos para condições controladas muito específicas, que requeiram certificações de aspectos específicos: testes vigiados, exercícios práticos de aplicação imediata, simulações de tarefas, trabalhos feitos em condições de isolamento tecnológico. A exigência logística de tais momentos, combinada com a artificialidade entre essas condições e as de efetivo exercício da aprendizagem que pretendem aferir, será limitadora do seu alcance e, talvez, catalisadoras da mudança.

**Questão 3:**

O que se poderá esperar acerca da evolução das competências de expressão escrita de estudantes dos diversos ciclos de ensino?

Que se transforme profundamente, acompanhando a mudança anterior. Sendo a forma um indício fraco da qualidade intrínseca, naturalmente passará para esta qualidade intrínseca o foco do valor. E a qualidade intrínseca advém de dimensões muito variadas: rigor, inventividade, inspiração, arrojo, novidade, autenticidade. As dinâmicas de coprodução intelectual serão muito diferentes, os produtos também, mas vejo espaço para ambicionar uma mudança no sentido do aumento da qualidade. Até porque todos passarão a ter apoio individual, das novas ferramentas de IA: todos podem passar a ter tutores permanentes, colegas de diálogo, instigadores, opinadores, orientadores.

**Questão 4:**

Que influências (positivas e/ou negativas) podem essas aplicações ter no desenvolvimento de pesquisas realizadas no âmbito da elaboração de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado?

No imediato, confrontar esses processos com as deficiências que muitas vezes têm: o foco na retórica, na vontade de demonstrar esforço de leitura, esforço de produção. Quando o foco devia ser na pertinência das questões, na oportunidade das observações, na conjugação dos saberes em prol da resolução de um problema. Com a produção massificada de “treta plausível” disponível, mais facilmente se esquia pelos dedos das mãos o texto vazio de conteúdo, só detetável com esforço de aferição tão detalhado que os sistemas atuais muito sofrerão para detetar (pelos cabimentações de tempo e recursos previstas). Mas o sistema humano e organizacional é reativo: perante problemas complexos, transforma-se, transmuta-se. Já vimos como, com a introdução de ferramentas de busca massificada de literatura científica (por ex., Google Scholar), a ambição das secções de revisão da literatura das teses e dissertações aumentou imenso. Se outrora se esperaria o levantamento possível de uma área, a demonstração de erudição, hoje espera-se uma introdução conheedora a cada tema, mas depois uma exposição enquadrada do que é o saber mundial atual sobre o problema de investigação. Ou pelo menos espera-se uma aproximação significativa a esse saber, não apenas uma recolha casuística, esforçada, convincente, mas necessariamente limitada às fontes bibliográficas em papel que havia antes da Internet. A transformação foi no sentido da massificação da qualidade média. Talvez agora possa ser assim também.

### Questão 5:

Até que ponto pode a IA e/ou o recurso a aplicações como o ChatGPT influenciar o teor reflexivo, crítico e criativo do discurso académico e, em última análise, condicionar o próprio desenvolvimento humano?

Passámos a ter para cada ser humano (em tese: temos de resolver problemas tecnológicos, económicos e sociais para que isso se concretize) a possibilidade de ter instrumentos considerados legítimos parceiros intelectuais. A produção intelectual humana, mais do que ser feita em comunidade, será feita em cointeligência (Mollick, 2024). Mais do que condicionar, encaro isto como tão potenciador como o foi para os músculos humanos passar a dispor de guindastes, escavadoras, tratores e outras ferramentas. Passemos a considerar que a própria cognição poderá deixar de ser encarada apenas como um desenvolvimento do indivíduo, mas como um enxame, como uma participação de entidades humanas e não humanas

numa dinâmica constante e mundial, passemos a considerar o conhecimento não como uma aquisição de factos individuais, mas como um ecossistema (Schlemmer & Morgado, 2024).

## Conclusão

As novas ferramentas de IA generativa devem ser exploradas por cada um de nós, neste momento que antecede a mudança. Por enquanto, nada mudou na estrutura da educação: não mudaram os conteúdos, não mudaram os pressupostos, não mudaram os objetivos, não mudaram os currículos, não mudaram os recursos humanos, não mudaram os recursos técnicos, não mudaram os recursos financeiros, não mudaram as expectativas.

Mas tudo isso poderá mudar. E a mudança poderá ser súbita.

Por isso, como o comportamento e capacidades destas ferramentas são ainda difíceis de determinar, como as formas de delas tirar partido são tão pessoais, é fundamental que cada educador, cada estudante, cada profissional as explore agora. As estude, as envolva nos seus processos cognitivos e de aprendizagem, para poder participar cada um de nós, também, nesse processo de mudança, de forma capaz, esclarecida e ativa. Para não sermos apenas passivas entidades sem liberdade de ação ou capacidade esclarecida.

## Referências

- Browne, G. J., & Rogich, M. B. (2001). An Empirical Investigation of User Requirements Elicitation: Comparing the Effectiveness of Prompting Techniques. *Journal of Management Information Systems*, 17(4), 223–249. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045665>
- Bsharat, S. M., Myrzakhan, A., & Shen, Z. (2023). *Principled Instructions Are All You Need for Questioning LLaMA-1/2, GPT-3.5/4*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2312.16171>
- Chen, Y., Wong, C., Yang, H., Aguenza, J., Bhujangari, S., Vu, B., Lei, X., Prasad, A., Fluss, M., Phuong, E., Liu, M., Kumar, R., Vats, V., & Davis, J. (2023). *Assessing the Impact of Prompting Methods on ChatGPT's Mathematical Capabilities*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2312.15006>
- Cobb, P. J. (2023). Large Language Models and Generative AI, Oh My!: Archaeology in the Time of ChatGPT, Midjourney, and Beyond. *Advances in Archaeological Practice*, 11(3), 363-369. <https://doi.org/10.1017/aap.2023.20>
- Dasas, G., & Dimakis, A. G. (2022). *Discovering the Hidden Vocabulary of DALLE-2*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2206.00169>
- Dewey, J. (1897). My pedagogical creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80.
- Doroudi, S. (2023). The Intertwined Histories of Artificial Intelligence and Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(4), 885-928. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00313-2>

- Frankfurt, H. G. (2005). *On Bullshit*. Princeton University Press.  
<https://doi.org/10.1515/9781400826537>
- Ghassemi, M., Birhane, A., Bilal, M., Kankaria, S., Malone, C., Mollick, E., & Tustum, F. (2023). ChatGPT one year on: Who is using it, how and why? *Nature*, 624(7990), 39-41.  
<https://doi.org/10.1038/d41586-023-03798-6>
- Goldstein, I., & Papert, S. (1977). Artificial intelligence, language, and the study of knowledge. *Cognitive Science*, 1(1), 84-123. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(77\)80006-2](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(77)80006-2)
- Javornik, A., Marder, B., Barhorst, J. B., McLean, G., Rogers, Y., Marshall, P., & Warlop, L. (2022). 'What lies behind the filter?' Uncovering the motivations for using augmented reality (AR) face filters on social media and their effect on well-being. *Computers in Human Behavior*, 128, 107126. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107126>
- Kalvert, S. (Diretor). (1995). *The Basketball Diaries* [Gravação de vídeo].  
<https://www.imdb.com/title/tt0112461/>
- McCorduck, P., Minsky, M., Selfridge, O. G., & Simon, H. A. (1977). History of artificial intelligence. *International joint conference on artificial intelligence*.  
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:42465992>
- Mesko, B. (2023). The ChatGPT (Generative Artificial Intelligence) Revolution Has Made Artificial Intelligence Approachable for Medical Professionals. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e48392. <https://doi.org/10.2196/48392>
- Mollick, E. (2024). *Co-intelligence: Living and working with AI*. Portfolio/Penguin.
- Morgado, L., Coelho, A., Beck, D., Gütl, C., Cassola, F., Baptista, R., Van Zeller, M., Pedrosa, D., Cruzeiro, T., Cota, D., Grilo, R., & Schlemmer, E. (2023). Inven!RA Architecture for Sustainable Deployment of Immersive Learning Environments. *Sustainability*, 15(1), 857. <https://doi.org/10.3390/su15010857>
- O'Brien, J. A. (2004). *Management information systems: Managing Information Technology in the Business Enterprise* (6.º ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Schlemmer, E., & Morgado, L. (2024). Inven!RA: Um contributo para plataformas alinhadas com a Transformação Digital na Educação. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, e202403 Pages. <https://doi.org/10.34627/REDVOL7ISS1E202403>
- Severinson, J. (2023, março 16). *How far Midjourney has come in just a year*. LinkedIn.  
<https://www.linkedin.com/pulse/how-far-midjourney-has-come-just-year-john-severinson/>
- Verbinski, G. (Diretor). (2003). *Pirates of the Caribbean: The Curse of the Black Pearl* [Gravação de vídeo]. <https://www.imdb.com/title/tt0325980/>

# Como escrever um projeto de dissertação com Inteligência Artificial? Aplicação pedagógica em prol de géneros académicos ocultos

**Micaela Aguiar <sup>a</sup> e Sílvia Araújo <sup>a</sup>**

<sup>a</sup> Universidade do Minho

## 1. Contextualização

Falar de Inteligência Artificial ou de IA não é algo novo. O conceito tem permanecido na consciência e na cultura popular desde os anos 50 com o teste de Turing (Turing, 1950). As mais recentes ondas de popularidade da Inteligência Artificial aconteceram entre 2011 e 2019 (Knight, 2023), com o avanço de técnicas de *deep learning*, aceleradas pela proposta do conceito de atenção<sup>1</sup> (Vaswani, 2017) e o desenvolvimento de modelos de Transformers (Wolf et al., 2020), capazes de “prestar atenção” às palavras relevantes mediante um determinado contexto. Contudo, o lançamento ao público do ChatGPT, um *chatbot* de Inteligência Artificial generativa desenvolvido pela OpenAI, no fim de 2022, “abalou” de forma incomparável toda a sociedade, e até o próprio campo da Inteligência Artificial.

<sup>1</sup> Os antigos modelos à base de redes neurais recorrentes (RNN) não eram capazes de processar frases longas, porque as processavam sequencialmente (da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda) e tinham a tendência, muito à semelhança dos humanos, de esquecer informações que ficavam para trás (Adaloglou, 2020).

ligência Artificial<sup>2</sup>, que se apressou a lançar os seus próprios *chatbots*<sup>3</sup>. O ChatGPT foi desenvolvido especialmente para diálogos e distingue-se pela sua capacidade de responder à linguagem natural de maneira praticamente indistinguível da comunicação humana<sup>4</sup>.

As áreas da educação e da escrita académica foram as que se manifestaram de forma mais expressiva, quer no número de publicações científicas que saíram desde então (Aydin & Karaarslan, 2023), quer nas reações aos níveis institucionais publicadas em imprensa, tendo diversas universidades, na altura, proibido o uso da ferramenta. Apesar de os receios de que este tipo de ferramenta seja usado de modo pouco ético (plágio, fraude, etc.) pelos estudantes não serem infundados, existem cada vez mais vozes (Mhlanga, 2023; Adiguzel et al., 2023) a defender uma integração intencional e pedagógica destas ferramentas em contextos académicos.

É neste sentido que apresentaremos neste capítulo os nossos esforços em conceber uma metodologia que usa ferramentas de Inteligência Artificial generativa para apoiar o desenvolvimento, mais ou menos autónomo, de competências de escrita académica em geral e, em concreto, de escrita do género académico-científico “projeto de dissertação”. O presente trabalho inscreve-se numa abordagem discursivo-enunciativa da Análise do Discurso (Maingueneau, 1996; Amossy, 2000), numa perspetiva interdisciplinar que dialoga com os estudos do discurso académico e *English for Academic Purposes* (Swales, 2004), a pedagogia de género (Hyland, 2007, 2008) e a Linguística Textual (Adam, 1997, 2001).

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: na secção seguinte, abordaremos os conceitos teóricos mais relevantes para este trabalho, nomeadamente o conceito de projeto de dissertação enquanto um género académico oculto e a pedagogia de género de Hyland (2007, 2008) que serve de base para a nossa metodologia. De seguida, exploraremos noções básicas de literacia em

<sup>2</sup> Na altura, foi reportado que o lançamento do ChatGPT colocou a Google em “código vermelho”, tendo transferido equipas para se dedicarem ao desenvolvimento de produtos de Inteligência Artificial que pudesse concorrer com o ChatGPT (9to5Google, 2022)

<sup>3</sup> A Microsoft lançou o Bing Chat, agora Microsoft Copilot, em 7 de fevereiro de 2023. Meta AI lançou o modelo LLaMA em fevereiro de 2023. Em março de 2023, a Google lançou o chatbot Bard, agora chamado Gemini.

<sup>4</sup> O ChatGPT passou o teste de Turing (Biever, 2023), o que leva os investigadores a repensarem novas formas de avaliarem sistemas de IA. O teste de Turing envolve tarefas relacionadas à linguagem: numa delas, um avaliador analisa diálogos em linguagem natural entre um ser humano e uma máquina concebida para gerar respostas semelhantes às humanas. Se o avaliador não conseguir distinguir o texto criado pela máquina do texto produzido pelo humano, a máquina passa o teste.

IA generativa, a integração de IA na pedagogia de género, algumas sugestões de *prompts* (instruções, em português) para cada etapa e, por último, refletiremos sobre algumas observações retiradas de experiências com estudantes de Mestrado. Concluiremos com as perspetivas de trabalho futuro.

## 2. Enquadramento

O projeto de dissertação é um género académico-científico no qual se descreve uma proposta de investigação original, identificando-se uma questão que o estudante se propõe a investigar no curso da dissertação. Com uma extensão variável, o projeto de dissertação é desenvolvido com a supervisão de um ou mais orientadores. Aliás, o orientador é o principal ponto de contacto entre o estudante e este género discursivo. Aplicámos um questionário, cujos resultados relataremos mais a fundo nas secções seguintes, a estudantes do segundo ano do Mestrado de Humanidades Digitais da Universidade do Minho (ano letivo 2023-2024), com o objetivo de avaliar o grau de consciência das características deste género. Quase 80% dos estudantes indicaram que foi através dos orientadores que tiveram o primeiro contacto com este género. Esta percentagem é significativa quando comparada com outros contextos: perto de 45% indicaram ter encontrado este género através de colegas, em torno de 35% afirmaram ter encontrado este género na *internet* e apenas 22% identificaram manuais ou livros como uma das fontes nas quais encontraram este género.

O projeto de dissertação é um género académico bem menos conhecido que a tese, a dissertação ou a defesa, uma vez que está “longe da vista” de quem está fora da comunidade discursiva ou de quem é um aprendiz (como é o caso dos estudantes que acabam de concluir a licenciatura). O projeto de dissertação enquadra-se naquilo que Swales (2004) denominou de géneros ocultos (“*occluded genres*”, no original inglês) ou, na terminologia de Silva (2020), “géneros tapados” ou “obstruídos”. Estes géneros fazem, muitas vezes, parte de processos administrativos internos das próprias universidades: o projeto de dissertação é um documento obrigatório na maioria das instituições de ensino superior para o estudante iniciar oficialmente o processo de realização da dissertação. Ou seja, é um género que regula, como afirma Silva, “as práticas discursivas entre os membros da comunidade”.

No nosso questionário, perto de 44% dos estudantes inquiridos afirmaram nunca ter lido um projeto de dissertação. Desses estudantes, 55,5% afirmaram ter tentado encontrar um projeto de dissertação para ler, mas, ou enfrentaram dificuldades, ou não encontraram nenhum exemplar disponível. Wingate & Tribble (2012) observam que a leitura, o raciocínio e a escrita, no contexto académicos, são difíceis para falantes nativos e não nativos. Tal é particularmente válido para géneros ocultos. Sem instrução explícita, muitos estudantes apresentam dificuldades ao nível de competências textuais à entrada do ensino superior (Estrela e Sousa, 2011).

No âmbito das teorias de pedagogia de género, adotamos a proposta de Hyland (2007, 2008), porque considera o contexto dos géneros, quer a um nível micro (as finalidades, os participantes, os espaços institucionais), quer a um nível macro (enquadrando o género na sua relação com outros géneros dentro da mesma sequência de géneros (Devitt, 2004) ou na mesma rede de géneros (Swales, 2004)). Outra razão pela qual adotamos o modelo de Hyland prende-se com a potencial adaptabilidade das fases de aprendizagem a um contexto de IA Generativa que se baseia na interação com um *chatbot*.

Hyland (2007, 2008) propõe um modelo de ensino-aprendizagem assente em cinco etapas essenciais: (1) Contextualização: revelar as finalidades do género e os contextos em que é habitualmente utilizado; (2) Modelização: análise de amostras representativas do género para identificar as suas fases e características principais e as variações possíveis; (3) Construção conjunta: prática do género orientada e apoiada pelo professor através de tarefas que se centram em fases ou funções específicas do texto; (4) Construção independente: escrita independente dos alunos monitorizada pelo professor; e (5) Comparação: relacionar o que foi aprendido com outros géneros e contextos para compreender como os géneros são concebidos para atingir determinados objetivos sociais. Hyland (2007) sublinha que este modelo assenta no conceito pedagógico de “*scaffolding*”, um processo gradual de aprendizagem cujo objetivo global é o da autonomia do estudante na realização das tarefas, neste caso na produção de géneros discursivos.

### **3. Como escrever um projeto de dissertação com IA?**

A investigação e a aplicação pedagógica, informadas e conscientes, de ferramentas de IA Generativa implicam necessariamente um entendi-

mento de noções básicas de literacia de IA (funcionamento básico, principais limitações e o uso eficiente das ferramentas).

*Chatbots*, como o ChatGPT, assentam em Grandes Modelos de Linguagem (*Large Language Models* ou *LLMs*). No caso do ChatGPT, GPT representa uma sigla do modelo de linguagem *Generative Pre-trained Transformer*. Estes modelos de linguagem funcionam como ferramentas estatísticas que tentam prever a próxima palavra numa sequência. Ao serem interpelados, estes *chatbots* colocam repetidamente a questão “dado o texto providenciado até agora, qual deve ser a próxima palavra?” e vão continuando a adicionar palavras em resposta (Wolfram, 2023). O mecanismo é semelhante ao da previsão automática de texto que podemos encontrar em motores de pesquisa populares, como o Google. Contudo, os *chatbots* não se baseiam apenas em raciocínio probabilístico. Têm também mecanismos que permitem aos modelos fazer as escolhas mais adequadas, tendo em consideração o contexto fornecido. É esta capacidade de ter em conta o contexto que faz as respostas dos *chatbots* serem tão semelhantes às humanas, dado que imitam a compreensão humana, quando, na verdade, estamos apenas perante sistemas probabilísticos poderosos capazes de considerar o contexto ao identificarem as palavras mais relevantes num dado texto.

No que diz respeito às limitações destes *chatbots*, existem dois tipos de limitações principais: limitações de uso e limitações no próprio *design* das ferramentas (Fischer, 2023). A limitação de uso mais conhecida dos *chatbots* é a tendência dos modelos de linguagem para a alucinação (Azamfirei et al., 2023). As alucinações são um fenómeno comum no âmbito da Inteligência Artificial. O problema é que ferramentas como o ChatGPT podem apresentar essas alucinações na forma de respostas que parecem perfeitamente razoáveis, mas que são, na verdade, completamente fabricadas (Alkaissi & McFarlane, 2023). No contexto da escrita académica e científica, há quem relate que estas ferramentas, quando lhes são pedidas as fontes de informação, inventam as referências que apresentam (Salvagno et al., 2023). As limitações no *design* relacionam-se com o material de treino das ferramentas, em duas dimensões importantes: por um lado, estes modelos de linguagem replicam, muitas vezes, os preconceitos e estereótipos (Bender et al., 2021) presentes nos dados (blogues, comentários nas redes sociais, etc.) usados para os treinar; por outro lado, os dados usados para treinar estes modelos podem ter direitos de autor (obras literárias, livros de não ficção, peças jornalísticas, etc.), pelo que os utilizadores correm

o risco de plagiar involuntariamente, se não verificarem a informação fornecida pelos *chatbots* noutras fontes (Fisher, 2023).

O uso dos *chatbots* é bastante intuitivo, o que explica, em parte, a forte adesão dos utilizadores. Primeiro, começa-se por fornecer uma instrução (*prompt* em inglês) na forma de texto (ou de voz na aplicação móvel). Com base nessa instrução, o *chatbot* gera novo conteúdo. A dinâmica é semelhante à de uma conversa. É importante considerar, especialmente no que toca a aplicações pedagógicas, que, como afirmam Teubner et al. (2023), *prompts* de baixa qualidade, fruto de pouco esforço (imagine-se “Escreve um trabalho sobre marcadores discursivos em português”), produzem resultados de fraca qualidade. É neste sentido que o conceito informático de “engenharia de *prompts*” (Moura & Carvalho, 2023) rapidamente se tornou popular entre não especialistas.

A engenharia de *prompts* é a prática voltada para a otimização das interações com sistemas de IA generativa, incluindo o ChatGPT, com o intuito de produzir respostas mais relevantes e eficazes. Um *prompt* é constituído por certos elementos-chave: uma instrução que indica a tarefa desejada, o contexto externo para melhorar as respostas do *chatbot*, os dados de entrada ou a pergunta em causa e um indicador de saída que especifica o formato ou o tipo de resposta desejado (Enterprise DNA Experts, 2023).

Para a escrita académica, Giray (2023) sugere técnicas de engenharia de *prompts*, como *prompts* instrutivos (“Escreve um exemplo de uma revisão da literatura de um projeto de dissertação”), *prompts* de pergunta-resposta (“Que proporção do total de uma dissertação de mestrado deve ser dedicada à secção da conclusão?”) ou *prompts* contextuais (“Considera o formato de IMARD e delimita a estrutura de um artigo científico com a seguinte temática...”).

#### 4. Uma pedagogia de género integrada com IA

Para o trabalho que apresentamos neste capítulo, fizemos uso de alguns destes princípios de engenharia de *prompts* para adaptar o modelo de pedagogia de género de Hyland (2007, 2008) ao contexto conversacional dos *chatbots* de IA. Na Figura 1, pode observar-se um esquema sumário da nossa adaptação.

# COMO ESCRER UM PROJETO DE DISSERTAÇÃO COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL? APLICAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROL DE GÉNEROS ACADÉMICOS OCULTOS



**Figura 1** – Metodologia de pedagogia de género integrada com IA Generativa

**Fonte:** autoras

De seguida, iremos focar a nossa atenção em cada um dos passos, apresentando sugestões de *prompts* e exemplos dos resultados que esses *prompts* geram. O objetivo das sugestões de *prompts* não é restringir a interação dos estudantes com a ferramenta ao que é proposto. Pelo contrário, as sugestões pretendem funcionar como um “quebra-gelo” pedagógico, incentivando os estudantes a continuarem a interação, através de questões subsequentes, pedidos de explicações, clarificações, entre outros. É precisamente na interação dinâmica e personalizada, e não no mero par pergunta-resposta, que assenta o desenvolvimento de competências de metacognição e de conhecimento e consciência de género (Tardy et al., 2020).

## *Passo 1: Definir o contexto*

O primeiro passo da metodologia é definir o contexto do género discursivo. Usamos o termo “contexto” no sentido lato. Na verdade, as informações pedidas na nossa sugestão de *prompt* assentam no conceito de quadro comunicativo, tal como proposto por Kerbrat-Orecchioni (1990), dado que permite englobar dimensões de conceitos como o de “quadro participativo” (Goffman, 1981) ou de “quadro interativo” (Burger, 1997). Kerbrat-Orecchioni (1990), inspirando-se no modelo de Brown e Fraser

(1979), propõe três componentes constitutivos do quadro comunicativo: o quadro espaço-temporal, o objetivo comunicativo e os participantes.

Veja-se, de seguida, a sugestão de *prompt* que propomos para este passo e um exemplo do resultado gerado com esta instrução<sup>5</sup> (Figura 2).

*Prompt 1: Descreve as seguintes informações sobre o género académico “projeto de dissertação de Mestrado”, sendo o mais detalhado possível, num formato de tabela: Qual é a finalidade de um projeto de dissertação? Quem são os participantes e quais são as suas principais características (estatuto, função, etc.)? Qual é a extensão típica de um projeto de dissertação de Mestrado? Em que contexto costuma ser escrito um projeto de dissertação?*



#### ChatGPT

Aqui está a tabela detalhando as informações sobre o gênero discursivo acadêmico "projeto de dissertação de Mestrado":

Informação	Descrição
Finalidade	- Apresentar uma proposta de pesquisa detalhada para um trabalho de dissertação de mestrado.
Participantes	- Autor do projeto (mestrando).
Principais Características dos Participantes	- Estudantes de pós-graduação que estão prestes a iniciar ou já estão no processo de elaboração de uma dissertação de mestrado.
Extensão Típica	- Varia de acordo com as diretrizes da instituição, mas geralmente entre 10 a 20 páginas, excluindo apêndices.
Contexto de Escrita	- Escrito durante o curso de mestrado, geralmente como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre. - Normalmente, é produzido sob a orientação de um orientador acadêmico e revisado por uma banca examinadora. - Pode ser escrito tanto no contexto acadêmico como profissional, dependendo das diretrizes da instituição e dos objetivos do estudante.

Essas informações detalham a finalidade, os participantes, as características dos participantes, a extensão típica e o contexto de escrita de um projeto de dissertação de mestrado.

**Figura 2 – Resultado gerado pelo ChatGPT com o prompt 1**  
(Passo 1 — Definir o contexto)

<sup>5</sup> Importa referir que o ChatGPT parece apresentar uma preferência pela grafia do Português do Brasil, provavelmente porque foram usados mais dados textuais do Português do Brasil no treino do modelo do que do Português Europeu. É possível instruir o ChatGPT para fornecer respostas em Português Europeu, mas os resultados nem sempre são satisfatórios.

Estes conceitos teóricos são traduzidos em forma de questões simples, mas a resposta resultante é rica em informação, raramente explícita quando se fala destes géneros: (1) a finalidade ou objetivo comunicativo (“*Qual é a finalidade de um projeto de dissertação?*”), (2) os participantes e as suas características (“*Quem são os participantes e quais são as suas principais características (estatuto, função, etc.)?*”), (3) a duração/extensão<sup>6</sup> (“*Qual é a extensão típica de um projeto de dissertação de Mestrado?*”) e (4) o contexto (“*Em que contexto costuma ser escrito um projeto de dissertação?*”).

A lista de questões não é, claro, exaustiva (nem pretende ser) das dimensões que descrevem um género discursivo. O objetivo é que o estudante se aproprie rapidamente das coordenadas contextuais do projeto de dissertação. Note-se ainda que, como as questões se referem a parâmetros gerais que descrevem os géneros, é possível adaptar facilmente esta sugestão de *prompt* a outros géneros académicos.

### *Passo 2: Exemplificação*

O segundo passo é o da exemplificação. Este passo é essencial para a aprendizagem e produção de géneros ocultos. E se a geração de texto através de IA não é tão representativa como o acesso a textos autênticos, esta permite, contudo, explorar o metaconhecimento de dimensões da organização temática, pragmática, composicional e estilística (Adam, 1997, 2001) destes géneros discursivos.

A estrutura é um elemento nuclear na descrição dos géneros discursivos e prende-se com o plano de texto (Adam, 2001; Silva, 2016; Silva & Rosa, 2019). Aliás, é a consciência da estrutura de um género que orienta os estudantes na produção dos géneros académicos. Observe-se, de seguida, a sugestão de *prompt* que propomos e um exemplo do resultado gerado (Figura 3).

*Prompt 2: Descreve, num formato de tabela, a estrutura típica de um “projeto de dissertação”.*

<sup>6</sup> Maingueneau (1996), Adam (1997) e Kerbrat-Orecchioni e Traverso (2004) indicam a duração como um critério da descrição dos géneros.



**ChatGPT**

Claro, aqui está a estrutura típica de um projeto de dissertação em formato de tabela:

Seção	Descrição
Capa	Título do projeto, nome do autor, instituição, data.
Resumo	Breve resumo do projeto de dissertação, incluindo objetivo, metodologia e principais conclusões.
Índice	Lista dos principais tópicos e seções do projeto, com as respectivas páginas.
Introdução	Contextualização do tema, declaração do problema de pesquisa, objetivos e justificativa.
Revisão da Literatura	Análise crítica de pesquisas anteriores relacionadas ao tema, discussão de teorias relevantes.
Metodologia	Descrição dos métodos de pesquisa, procedimentos e justificativa da escolha dos métodos.
Resultados	Apresentação e análise dos resultados obtidos (se já disponíveis) ou resultados esperados.
Discussão	Interpretação dos resultados à luz da literatura revisada, análise crítica e implicações.
Conclusão	Recapitulação dos principais pontos, resposta aos objetivos e sugestões para futuras pesquisas.
Referências	Lista de todas as fontes citadas no projeto, formatadas de acordo com o estilo de citação.
Apêndices	Material suplementar relevante para a compreensão do projeto, como questionários, dados brutos.

Essa tabela resume as seções comuns encontradas em um projeto de dissertação, delineando brevemente o conteúdo de cada uma delas.

**Figura 3** – Resultado gerado pelo ChatGPT com o *prompt 2*  
(Estrutura: Passo 2 — Exemplificação)

De forma a afinar os resultados gerados e obter informação mais específica, podemos articular a organização dos planos de textos com os movimentos retóricos, na terminologia de Swales (2004), do projeto de dissertação na sua totalidade ou focando as diferentes secções que compõem este género (veja-se na Figura 4 o exemplo gerado usando o *prompt 4*).

*Prompt 3: Delimita, em formato de tabela, a estrutura de um “projeto de dissertação” associando a cada parte as funções comunicativas mais comuns.*

*Prompt 4: Delimita, em formato de tabela, a estrutura da “revisão da literatura de um projeto de dissertação” associando a cada parte as funções comunicativas mais comuns.*

## COMO ESCRER UM PROJETO DE DISSERTAÇÃO COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL? APLICAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROL DE GÉNEROS ACADÉMICOS OCULTOS



### ChatGPT

Aqui está a estrutura da "Revisão da Literatura de um Projeto de Dissertação" em formato de tabela, com as funções comunicativas mais comuns associadas a cada parte:

Parte da Revisão da Literatura	Funções Comunicativas Mais Comuns
Introdução	- Contextualizar o tema da dissertação. - Apresentar a importância do tema. - Definir o escopo da revisão.
Identificação do Problema	- Identificar lacunas no conhecimento existente. - Apresentar o problema de pesquisa.
Apresentação de Teorias	- Apresentar teorias relevantes ao tema. - Explicar conceitos fundamentais.
Revisão de Pesquisas Anteriores	- Apresentar e sintetizar pesquisas anteriores. - Destacar achados importantes. - Identificar divergências.
Análise Crítica	- Analisar a qualidade e a validade dos estudos revisados. - Identificar inconsistências ou limitações.
Síntese e Integração	- Sintetizar os principais pontos abordados na revisão. - Integrar diferentes perspectivas e resultados.
Lacunas e Necessidades	- Destacar lacunas no conhecimento existente. - Justificar a necessidade da pesquisa proposta.
Conclusão	- Resumir os principais insights da revisão. - Sugerir direções para futuras pesquisas.

Essas partes da revisão da literatura geralmente têm funções específicas que contribuem para a compreensão do estado atual do conhecimento sobre o tema da dissertação e justificam a necessidade e relevância da pesquisa proposta.

**Figura 4** – Resultado gerado pelo ChatGPT com o *prompt 4*  
(Funções comunicativas: Passo 2 — Exemplificação)

Neste passo, sugerimos também o aprofundamento de dimensões discursivas e linguísticas a um nível micro (Moirand, 2003), como a dêixis pessoal e os tempos verbais, os atos de fala mais comuns, o tipo de léxico usado, o registo e estratégias argumentativas. Veja-se, de seguida, a sugestão de *prompt* e um exemplo do resultado gerado na Figura 5. Note-se ainda que na formulação deste *prompt*, pusemos em prática uma estratégia de engenharia de *prompts* que recomenda a atribuição de uma *persona* ao *chatbot* de forma a obter melhores resultados.

*Prompt 5: Imagina que és um professor. Indica, apresentando exemplos, as características discursivas e linguísticas típicas do “projeto de dissertação”, em termos de pessoa e tempos verbais, atos de fala mais comuns, tipo de léxico mais usado, registo, estratégias argumentativas, etc. Dispõe a informação numa tabela.*

**ChatGPT**

Aqui está a tabela com as características discursivas e linguísticas típicas do "projeto de dissertação":

Característica	Descrição	Exemplo
Pessoa e Tempos Verbais	- Normalmente escrito em terceira pessoa. - Predominância de tempos verbais no presente e futuro para descrever a pesquisa proposta.	"O presente projeto investiga a influência das redes sociais na tomada de decisão dos consumidores."
Atos de Fala	- Predominância de atos de fala assertivos e descriptivos para apresentar a pesquisa. - Uso frequente de atos de fala de compromisso futuro.	"Este estudo busca analisar os efeitos das mudanças climáticas na biodiversidade da região."
Tipo de Léxico	- Uso de terminologia técnica específica do campo de estudo. - Utilização de vocabulário formal e acadêmico.	"A metodologia adotada neste trabalho inclui uma revisão sistemática da literatura e análise estatística dos dados coletados."
Registo	- Formalidade elevada, adequada ao ambiente acadêmico. - Evitar gírias e linguagem coloquial.	"A presente pesquisa tem como objetivo investigar a correlação entre variáveis independentes e o comportamento do consumidor."
Estratégias Argumentativas	- Apresentação clara dos objetivos da pesquisa. - Utilização de evidências e referências para fundamentar os argumentos.	"Diversos estudos anteriores corroboram a hipótese de que o uso excessivo de tecnologia pode levar a problemas de saúde mental."

Essas características discursivas e linguísticas são comuns em projetos de dissertação e contribuem para a formalidade e clareza do texto acadêmico.

**Figura 5** – Resultado gerado pelo ChatGPT com o *prompt 5*  
(Características discursivas e linguísticas: Passo 2 — Exemplificação)

Para a exemplificação em si, sugerimos também focar as diferentes secções do projeto de dissertação de modo a gerar um resultado mais detalhado. Apesar de ser possível gerar um exemplo de projeto de dissertação, o limite de caracteres que a ferramenta consegue produzir (e processar) geralmente resulta num texto mais curto e genérico. Lembrando que estas ferramentas foram concebidas para uma dinâmica dialógica, propomos duas instruções para esta tarefa. Primeiro, gerar o exemplo (de preferência de uma secção do projeto de dissertação) e, segundo, destacar algumas das dimensões abordadas anteriormente, como se pode ver na sequência de *prompts* seguinte e nos exemplos de resultados gerados (Figuras 6 e 7).

# COMO ESCRER UM PROJETO DE DISSERTAÇÃO COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL? APLICAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROL DE GÉNEROS ACADÉMICOS OCULTOS

*Prompt 6: Escreve um exemplo de uma introdução de um “projeto de dissertação”.*

 ChatGPT

Aqui está um exemplo de introdução para um projeto de dissertação sobre o impacto das redes sociais na saúde mental dos adolescentes:

## Introdução

As redes sociais tornaram-se uma parte integral da vida moderna, especialmente para adolescentes que cresceram em uma era digital. Com o aumento do acesso à Internet e o desenvolvimento de plataformas de mídia social como Facebook, Instagram e Snapchat, os adolescentes estão mais conectados do que nunca. No entanto, essa conexão constante levanta questões significativas sobre seu impacto na saúde mental dos jovens.

Nesta era digital, os adolescentes enfrentam uma pressão crescente para manterem-se atualizados com as últimas tendências, compartilhar suas vidas online e interagir com seus pares virtualmente. Enquanto as redes sociais oferecem uma plataforma para expressão pessoal e conexão social, também estão associadas a desafios como a comparação social, cyberbullying, e uma sensação de falta de privacidade.

O presente projeto de dissertação visa explorar o impacto das redes sociais na saúde mental dos adolescentes. O problema de pesquisa centraliza-se na investigação dos efeitos positivos e negativos das redes sociais na saúde mental, com um foco particular na ansiedade, depressão e autoestima dos adolescentes.

A importância desta pesquisa reside na crescente preocupação com o bem-estar dos adolescentes em um mundo digitalizado. Compreender os impactos das redes sociais na saúde mental pode informar intervenções e políticas destinadas a promover um uso mais saudável e equilibrado da tecnologia entre os jovens.

Os objetivos deste projeto incluem: (1) revisar criticamente a literatura existente sobre o tema, (2) investigar os efeitos das redes sociais na saúde mental dos adolescentes através de um estudo empírico, e (3) fornecer recomendações para práticas e políticas que promovam uma relação saudável com as redes sociais entre os adolescentes.

A estrutura deste projeto de dissertação é organizada da seguinte forma: na seção dois, será apresentada uma revisão detalhada da literatura existente sobre o impacto das redes sociais na saúde mental dos adolescentes; na seção três, serão descritos os métodos de pesquisa utilizados neste estudo empírico; na seção quatro, serão apresentados os resultados da pesquisa e discutidos à luz da literatura revisada; e, finalmente, na seção cinco, serão elaboradas conclusões e recomendações para futuras pesquisas.

Esta dissertação contribuirá para o entendimento atual sobre o papel das redes sociais na saúde mental dos adolescentes e oferecerá insights valiosos para profissionais de saúde mental, educadores e formuladores de políticas.

**Figura 6 – Resultado gerado pelo ChatGPT com o prompt 6**  
(Exemplo de uma introdução de um projeto de dissertação: Passo 2 — Exemplificação)

*Prompt 7: Numa tabela, coloca o exemplo de introdução anterior na primeira coluna. Na segunda coluna, indica as funções comunicativas. Na terceira coluna, destaca expressões académicas comumente usadas para formular essas funções comunicativas.*

 ChatGPT

Aqui está a tabela com o exemplo de introdução, as funções comunicativas associadas a cada parte e expressões académicas comumente usadas:

Introdução	Funções Comunicativas	Expressões Académicas Comumente Usadas
As redes sociais tornaram-se uma parte integral da vida moderna, especialmente para adolescentes que cresceram em uma era digital. Com o aumento do acesso à Internet e o desenvolvimento de plataformas de mídia social como Facebook, Instagram e Snapchat, os adolescentes estão mais conectados do que nunca.	Contextualização do Tema	"No contexto atual" "Na era digital" "Com o advento da tecnologia"
No entanto, essa conexão constante levanta questões significativas sobre seu impacto na saúde mental dos jovens.	Declaração do Problema	"O problema de pesquisa reside em" "Um desafio significativo é" "Uma questão crítica é"
Nesta era digital, os adolescentes enfrentam uma pressão crescente para manterem-se atualizados com as últimas tendências, compartilhar suas vidas online e interagir com seus pares virtualmente.	Justificativa	"A importância desta pesquisa reside em" "É crucial compreender" "É essencial investigar"
O presente projeto de dissertação visa explorar o impacto das redes sociais na saúde mental dos adolescentes.	Objetivos da Dissertação	"Os objetivos deste estudo são" "Este

**Figura 7** – Resultado gerado pelo ChatGPT com o prompt 7  
(Análise de um exemplo de uma introdução de um projeto de dissertação:  
Passo 2 — Exemplificação)

### *Passo 3: Construção independente orientada*

Neste passo, propomos tarefas centradas na reformulação e correção da escrita e no *feedback* instantâneo. No que diz respeito à redação, apresentamos de seguida diversas sugestões de *prompts* que os estudantes podem usar para editarem texto a partir de um rascunho, para reduzir ou para expandir um texto, para ajustar o texto a um estilo académico, para corrigir um texto ao nível ortográfico, gramatical ou ainda ao nível da coesão e coerência.

*Prompt 8: Considera o seguinte [rascunho] “...” e sugere cinco formas diferentes de expressar estas ideias.*

*e/ou*

*Prompt 9: [Sumariza/ Expande] as ideias no seguinte parágrafo “...”  
e/ou*

*Prompt 10: Reescreve o parágrafo seguinte “...” num estilo académico.  
e/ou*

*Prompt 11: Corrige a escrita da seguinte passagem “...”  
e/ou*

*Prompt 12: Melhara a clareza do seguinte parágrafo “...”, sugerindo três versões distintas.*

Estas sugestões poderão ajudar os estudantes a enfrentar o medo da “folha em branco” ou a “paralisia” do perfeccionismo. Contudo, tal não significa que o estudante seja agora um elemento passivo no processo de escrita. Pelo contrário, é essencial que o estudante adote um papel ativo e crítico de editor dos textos gerados, de forma a garantir que a informação de partida não seja alterada, que as relações lógicas sejam mantidas e que a orientação argumentativa se mantenha. Rowland (2023) propõe uma escala de escrita humana com Inteligência Artificial, de nove níveis, sendo o primeiro o da escrita inteiramente humana e o último o da escrita inteiramente com Inteligência Artificial (o estudante adota, sem alterações, texto gerado por IA em resposta a um *prompt*). Sendo o objetivo desta metodologia a instrução de géneros académicos e a sua escrita, acreditamos que o estudante beneficiará mais de um uso da IA que parte de texto escrito pelo estudante, mesmo que em versão de rascunho, o que garante a responsabilidade pelo conteúdo e pelas ligações lógicas estabelecidas no texto. Como

referem Tai et al. (2023), estas ferramentas devem ser consideradas como complementos à escrita e não como substitutos completos.

No enquadramento dos estudos em torno da escrita académica, uma das áreas que mais tem sido explorada é a da avaliação e *feedback*. Efetivamente, o potencial é imenso. Os estudantes podem receber *feedback* personalizado e instantâneo e os professores (de qualquer disciplina) não aumentam a sua carga de trabalho a comentar e corrigir a escrita dos estudantes (Parker et al., 2023). Veja-se, de seguida, a sugestão de *prompt* e um exemplo de resultado (Figura 8), lembrando que os parâmetros de avaliação podem ser adaptados às dificuldades específicas dos estudantes.

*Prompt 13: Imagina que és um orientador. Analisa a seguinte introdução de um projeto de dissertação e avalia-a, de 1 a 5, segundo os seguintes parâmetros, (a) presença das funções comunicativas típicas de uma introdução de projeto de dissertação, (b) qualidade, correção ortográfica e riqueza da escrita académica, justificando com exemplos: “...”*

 ChatGPT

A introdução do projeto de dissertação apresenta algumas características típicas, mas também tem espaço para melhorias em termos de qualidade, correção ortográfica e riqueza da escrita acadêmica. Vou avaliar cada parâmetro separadamente e, em seguida, fornecer uma avaliação geral.

(a) Presença das funções comunicativas típicas de uma introdução de projeto de dissertação:  
A introdução apresenta algumas funções comunicativas típicas, como contextualização do tema (impacto das redes sociais na saúde mental dos adolescentes), definição do problema de pesquisa, apresentação da estrutura do projeto de dissertação e a promessa de contribuição para o campo. No entanto, seria benéfico para a clareza do texto e para atrair a atenção do leitor incluir uma declaração mais explícita sobre a relevância e importância do tema de pesquisa.

(b) Qualidade, correção ortográfica e riqueza da escrita acadêmica:  
A escrita é relativamente clara e segue uma estrutura adequada para uma introdução de projeto de dissertação. No entanto, há espaço para melhorias na qualidade e na correção ortográfica. Por exemplo, "dissertasão" está escrito incorretamente; deveria ser "dissertação". Além disso, algumas frases podem ser mais concisas e refinadas para melhorar a fluidez e a precisão do texto.

Avaliação Geral:  
Considerando os parâmetros fornecidos e a análise detalhada, eu avaliaria essa introdução com uma nota 3. Embora contenha elementos essenciais de uma introdução de projeto de dissertação, há margem para aprimoramentos em termos de qualidade da escrita e correção ortográfica para alcançar uma pontuação mais alta. No entanto, o tema é relevante e claramente delineado, o que é um ponto positivo.

**Figura 8** – Resultado gerado pelo ChatGPT com o *prompt 13*  
(Avaliação e Feedback: Passo 3 — Construção Independente Orientada)

Para gerarmos o exemplo da Figura 8, modificamos o texto obtido como exemplo de uma introdução de um projeto de dissertação (Figura 6), suprimindo certos parágrafos, de forma a afetar a estrutura e a coesão, e adicionando erros ortográficos. Após a avaliação e o *feedback*, o subsequente pedido lógico será a apresentação de estratégias de melhoria do texto. Observe-se de seguida várias sugestões de *prompt* para eliciar estratégias de melhoria e, na Figura 9, um exemplo de resultado gerado.

*Prompt 14: Indica estratégias para melhorar o texto que avaliaste, com exemplos.*

*ou*

*Prompt 15: Identifica áreas de aprimoramento no texto que avaliaste e propõe sugestões tangíveis para fortalecer sua argumentação, desenvolvimento de ideias e organização. Oferece exemplos práticos de como o autor pode reestruturar parágrafos, introduzir evidências adicionais ou refinar o vocabulário para maior impacto.*

*ou*

*Prompt 16: Indica três estratégias específicas para melhorar o texto que avaliaste. Para cada estratégia, fornece uma explicação detalhada, acompanhada de um exemplo concreto de como essa estratégia poderia ser aplicada para aprimorar a clareza, coesão ou persuasão do texto.*

 ChatGPT

Claro, aqui estão algumas estratégias para melhorar o texto, com exemplos específicos de como essas melhorias podem ser implementadas:

**1. Revisão Ortográfica e Gramatical:**

- Corrija erros ortográficos e gramaticais para melhorar a qualidade geral do texto. Por exemplo, substitua "dissertação" por "dissertação".

**2. Clareza e Concisão:**

- Simplifique frases complexas para melhorar a compreensão do leitor. Por exemplo, "Nesta era digital, os adolescentes enfrenta uma pressão crescente..." pode ser reescrito como "Na era digital, os adolescentes enfrentam uma pressão crescente...".

- Evite repetições e redundâncias para tornar o texto mais conciso. Por exemplo, "na seção dois" pode ser alterado para "na seção dois" para evitar a repetição da palavra "seção".

**3. Revisão da Estrutura e Coesão:**

- Certifique-se de que a estrutura do texto esteja clara e coesa. Por exemplo, você pode introduzir melhor cada seção do projeto de dissertação para dar uma visão geral mais coesa do conteúdo.

**4. Aprofundamento da Justificativa da Pesquisa:**

- Expanda a justificativa da pesquisa para destacar a importância do tema de uma maneira mais persuasiva. Por exemplo, você pode fornecer estatísticas ou citações de estudos anteriores para fundamentar a relevância do impacto das redes sociais na saúde mental dos adolescentes.

**5. Uso de Vocabulário Acadêmico:**

- Utilize um vocabulário acadêmico mais rico e preciso para fortalecer a escrita. Por exemplo, substitua "adolescentes enfrenta" por "adolescentes enfrentam" para manter a consistência com o sujeito plural.

Aplicar essas estratégias ajudará a melhorar a qualidade geral do texto, tornando-o mais claro, conciso e acadêmico.



**Figura 9** – Resultado gerado pelo ChatGPT com o *prompt 14*  
(Estratégias de melhoria: Passo 3 — Construção Independente Orientada)

#### *Passo 4: Comparação*

O passo 4 coloca em diálogo o projeto de dissertação com outros géneros académicos, enquadrando-o num sistema de géneros (Dewitt, 2004), que, como explica Silva (2020), são géneros que “[se] sucedem e [se] relacionam de tal modo que requerem e são requeridos por outros géneros”. O estudante pode seguir a metodologia apresentada neste artigo para aprofundar o seu conhecimento e produzir géneros académicos relacionados.

*Prompt 15: Quais são os géneros académicos que um estudante que vai escrever um projeto de dissertação de mestrado pode encontrar até à entrega e defesa?*

# COMO ESCRER UM PROJETO DE DISSERTAÇÃO COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL? APLICAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROL DE GÉNEROS ACADÉMICOS OCULTOS



## ChatGPT

Um estudante que está escrevendo um projeto de dissertação de mestrado pode encontrar uma variedade de gêneros acadêmicos ao longo do processo, desde a fase inicial de pesquisa até a entrega e defesa da dissertação. Alguns desses gêneros incluem:

1. **Proposta de pesquisa:** Este documento descreve o plano de pesquisa, incluindo o contexto, a justificativa, os objetivos, a metodologia, a revisão da literatura e a contribuição esperada para o campo de estudo.
2. **Revisão de literatura:** Um texto acadêmico que sintetiza e analisa as pesquisas existentes relacionadas ao tópico da dissertação, demonstrando o conhecimento atual do assunto e identificando lacunas ou áreas para contribuição.
3. **Relatórios de progresso:** Durante o curso da pesquisa, pode ser necessário produzir relatórios periódicos que descrevem o progresso feito até o momento, os resultados preliminares e os planos futuros.
4. **Artigo científico:** Alguns programas de mestrado incentivam ou exigem que os alunos escrevam artigos acadêmicos com base em sua pesquisa para submissão a periódicos revisados por pares.
5. **Capítulos da dissertação:** Os capítulos individuais da dissertação compõem um dos principais gêneros acadêmicos, cada um abordando uma seção específica da pesquisa, como introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados, discussão e conclusão.
6. **Apresentação oral:** Durante a defesa da dissertação, os alunos geralmente fazem uma apresentação oral de sua pesquisa para um comitê acadêmico, resumindo os principais pontos da dissertação e respondendo a perguntas dos membros do comitê.
7. **Dissertação final:** O documento final que incorpora todos os elementos acima em um trabalho completo e coeso, demonstrando a pesquisa realizada, a análise dos resultados e as conclusões alcançadas.

Esses são alguns dos gêneros acadêmicos comuns que um estudante de mestrado pode encontrar ao escrever e defender sua dissertação.

**Figura 10** – Resultado gerado pelo ChatGPT com o *prompt 15*  
(Sistema de gêneros: Passo 4 — Comparação)

Outra tarefa de comparação entre gêneros particularmente útil e relevante para estudantes de Mestrado consiste em usar o projeto de dissertação como ponto de partida para outros gêneros, como a dissertação, o resumo de conferência ou o pôster. Veja-se as seguintes propostas de *prompts* para o efeito.

*Prompt 16:* Considera o seguinte texto “...” e propõe uma estrutura de dissertação.

ou

*Prompt 17: Transforma o seguinte texto “...” num resumo para apresentação em conferência.*

*ou*

*Prompt 18: A partir do seguinte texto, apresenta a estrutura de um pôster científico, incluindo sugestões de ilustrações/gráficos, disposição dos elementos e paleta de cores.*

## 5. Observações de uma experiência preliminar

Uma experiência preliminar foi realizada no ano letivo de 2023/2024, com estudantes do Mestrado em Humanidades Digitais no âmbito da disciplina de 1.º semestre Gestão de Projetos em Humanidades Digitais. Participaram 7 estudantes que escreveram os seus projetos de dissertação seguindo os passos da nossa metodologia. Para tal, fornecemos aos estudantes um percurso pedagógico em autonomia (ver Figura 11), com a descrição dos procedimentos, informação básica de literacia sobre IA generativa, a descrição dos passos e a sugestões de *prompts* para cada passo.



### MESTRADO EM HUMANIDADES DIGITAIS

#### UC Gestão de Projetos em nas Humanidades Digitais

Ano letivo 2023/24

#### Percorso Pedagógico — Projeto de Pesquisa com IA

Procedimentos...	2
Questionário Inicial...	2
Intro à Inteligência Artificial Generativa...	3
Metodologia – Visão Geral...	4
Passo 1 – Definição do Contexto...	4
Tarefa 1 - Contexto...	4
Passo 2 – Exemplificação...	5
Tarefa 2.1 – Estrutura...	5
Tarefa 2.2 – Funções comunicativas...	5
Tarefa 2.3 – Características discursivas e linguísticas...	5
Tarefa 2.4 – Análise de um exemplo...	5
Passo 3 – Construção Independente Orientada...	6
Tarefa 3.1 – Estratégias de escrita...	6
Tarefa 3.2 – Feedback e Avaliação...	6
Tarefa 3.3 – Estratégias de melhoria...	6
Passo 4 – Comparação...	7
Tarefa 4.1 – Expandir...	7
Tarefa 4.2 – Transformar...	7
Partilha da Conversa (chat).	7

Figura 11 – Índice do percurso pedagógico em autonomia disponibilizado aos estudantes

No fim da experiência, pedimos aos estudantes que preenchessem um questionário de *feedback* sobre a metodologia. Quase 60% dos estudantes consideraram que a metodologia é útil para aprender novos géneros académicos e mais de 70% concordaram que a metodologia é útil para o processo de escrita e para receber *feedback* sobre a escrita, afirmando que tencionam utilizar esta metodologia em trabalhos futuros.

Quando questionados sobre os passos que consideraram mais úteis, os estudantes indicaram, na sua maioria, que o passo 2 (exemplificação) foi o mais útil, com 85,7%. Em segundo lugar, mencionaram o passo 1 (definição do contexto), com 57,1%. Em terceiro lugar, colocaram o passo 3 (construção independente orientada), com 42,9%. Por fim, o quarto passo (comparação) foi escolhido por 28,6% dos participantes. Estes resultados podem ser lidos à luz da dificuldade dos estudantes em encontrar exemplares de projetos de dissertação e servem como um indicador positivo de que esta metodologia pode ser um instrumento em prol dos géneros académicos ocultos.

## 6. Conclusão

Neste artigo, apresentamos uma metodologia de aprendizagem e produção de géneros académicos (em particular, géneros ocultos, como o projeto de dissertação), com recurso a ferramentas de IA Generativa e os resultados de uma experiência preliminar com estudantes de Mestrado. Como trabalho futuro, pretendemos conduzir novas experiências, analisando os textos produzidos com a metodologia e inquirindo, não só os estudantes, mas também os orientadores. É nosso objetivo também integrar no Passo 3 (construção independente orientada) uma tarefa multimodal de planificação do texto com recurso a mapas mentais.

## Referências

- 9to5Google. (2022, 21 de dezembro). Google code names new ChatGPT model 'Code Red' for better moderation. <https://9to5google.com/2022/12/21/google-code-red-chatgpt/>
- Adaloglou, N. (2020, 19 de novembro). How Attention works in Deep Learning: understanding the attention mechanism in sequence models. *The AI Summer*. <https://theaisummer.com/attention/>
- Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de

- genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75 (3), 665-681. <https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4188>
- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Ed.), *Analyse des discours. Types et genres: communication et interprétation* (pp. 25-43). Toulouse, France: EUS.
- Adiguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Alkaissi, H., & McFarlane, S. I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: implications in scientific writing. *Cureus*, 15(2). <https://doi.org/10.7759/cureus.35179>
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Nathan Université.
- Aydin, Ö., & Karaarslan, E. (2023). Is ChatGPT Leading Generative AI? What is Beyond Expectations? *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4341500>
- Azamfirei, R., Kudchadkar, S. R., & Fackler, J. (2023). Large language models and the perils of their hallucinations. *Critical Care*, 27, Article 120. <https://doi.org/10.1186/s13054-023-04393-x>
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610-623).
- Biever, C. (2023, 25 de julho). ChatGPT broke the Turing test — the race is on for new ways to assess AI. *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-023-02361-7>
- Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In K. R. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge University Press.
- Burger, M. (1997). Positions d'interaction: une approche modulaire. *Cahiers de linguistique française*, 19, 11-46. [https://www.unige.ch/clf/fichiers/pdf/02-Burger\\_nclf19.pdf](https://www.unige.ch/clf/fichiers/pdf/02-Burger_nclf19.pdf)
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University.
- Enterprise DNA Experts. (23 de maio de 2023). 'What Is Prompt Engineering? Explanation With Examples'. <https://blog.enterprisedna.co/what-is-prompt-engineering/>
- Estrela, A., & Sousa, O. C. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19(1), 247-267.
- Fischer, J. E. (2023, July). Generative AI Considered Harmful. In *Proceedings of the 5th International Conference on Conversational User Interfaces* (pp. 1-5).
- Giray, L. (2023). Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers. *Ann Biomed Eng*. <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4>
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543-562. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions Verbales, Tome I*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153, 41-51. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0041>
- Knight, W. (2023, 22 de junho). The Last AI Boom Didn't Kill Jobs. *Feel Better? Wired*. <https://www.wired.com/story/fast-forward-the-last-ai-boom-didnt-kill-jobs/>
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Éditions du Seuil.
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning. *SSRN*. <https://ssrn.com/abstract=4354422>

**COMO ESCRER UM PROJETO DE DISSERTAÇÃO COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL?  
APLICAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROL DE GÉNEROS ACADÉMICOS OCULTOS**

- Moirand, S. (2003). *Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours? Les genres de l'oral*. icar.univ-lyon 2.fr.
- Moura, A., & Carvalho, A. A. (2023). Literacia de Prompts para Potenciar o Uso da Inteligência Artificial na Educação. *RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning*, 6(2), e202308-e202308. <https://doi.org/10.34627/redvol6iss2e202308>
- Parker, J. L., Becker, K., & Carroca, C. (2023). ChatGPT for automated writing evaluation in scholarly writing instruction. *Journal of Nursing Education*, 62(12), 721-727. <https://doi.org/10.3928/01484834-20231006-02>
- Rowland, D. R. (2023). A conceptual framework for discussing the human-AI writing continuum. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.36445.59361>
- Salvagno, M., Taccone, F. S., & Gerli, A. G. (2023). Artificial intelligence hallucinations. *Critical Care*, 27, 180. <https://doi.org/10.1186/s13054-023-04473-y>
- Silva, P. N. (2016). Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*, 30(1), 181-224. <http://hdl.handle.net/10400.2/11891>
- Silva, P. N. (2020). Redes, cadeias, sistemas e reportórios: sobre as relações entre géneros. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 15, 95-134. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/9477>
- Silva, P. N., & Rosa, R. (2019). O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(4), 1-38, e2019350409. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350409>
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Tai, A. M. Y., Meyer, M., Varidel, M., Prodan, A., Vogel, M., Iorfino, F., & Krausz, R. M. (2023). Exploring the potential and limitations of ChatGPT for academic peer-reviewed writing: Addressing linguistic injustice and ethical concerns. *Journal of Academic Language and Learning*, 17(1), T16-T30. <https://journal.alla.org.au/index.php/jall/article/view/903>
- Tardy, C. M., Sommer-Farias, B., & Gevers, J. (2020). Teaching and researching genre knowledge: Toward an enhanced theoretical framework. *Written Communication*, 37(3), 287-321. <https://doi.org/10.1177/0741088320916554>
- Teubner, T., Flath, C. M., Weinhardt, C., Van Der Aalst, W., & Hinz, O. (2023). Welcome to the Era of ChatGPT et al.: The Prospects of Large Language Models. *Business & Information Systems Engineering*, 65(2), 95-101. <https://doi.org/10.1007/s12599-023-00795-x>
- Turing, A. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 59, 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Vaswani, A., Shazeen, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. In *Proceedings of the 31st Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS)* (pp. 6000-6010). <http://papers.nips.cc/paper/7181-attention-is-all-you-need.pdf>
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in higher education*, 37(4), 481-495. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>
- Wolf, T., Debut, L., Sanh, V., Chaumond, J., Delangue, C., Moi, A., Cistac, P., Rault, T., Louf, R., Funtowicz, M., & Brew, J. (2020). Transformers: State-of-the-Art Natural Language Processing. In *Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing: System Demonstrations* (pp. 38-45). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.emnlp-demos.6>
- Wolfram, S. (2023, 14 de fevereiro). *What Is ChatGPT Doing ... and Why Does It Work?* <https://writings.stephenwolfram.com/2023/02/what-is-chatgpt-doing-and-why-does-it-work/>

# PARTE II

## GÉNEROS EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

# Introduções de dissertações de mestrado de universidades portuguesas: diferenças e semelhanças entre áreas disciplinares distintas

**Miguel Moiteiro Marques <sup>a</sup>, Paulo Nunes da Silva <sup>a, b</sup>**

<sup>a</sup> Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC

<sup>b</sup> Departamento de Humanidades, Universidade Aberta

## 1. Introdução

O estudo que agora se apresenta insere-se na área da Linguística do Texto e do Discurso. Pretende-se realizar uma análise contrastiva de exemplares do género dissertação de mestrado no que diz respeito a diversos parâmetros, como a língua de comunicação usada, o modelo de estruturação adotado e as propriedades retórico-estruturais das introduções dos textos desse género. Ao longo dos últimos anos, os géneros, em particular os géneros do discurso académico, têm sido objeto de múltiplas pesquisas e teorizações (Bronckart, 1997; Adam, 2001, 2008; Adam & Heidmann, 2007; Maingueneau, 2014; Swales, 1990, 2004; *i.a.*). Ao objetivo de descrever as principais propriedades situacionais e textuais, tem acrescido o de aplicar esses conhecimentos na sua didatização (Schneuwly & Dolz, 1999; *i.a.*). De entre os textos produzidos no espaço universitário, o artigo científico e a tese de doutoramento são os mais estudados; embora a dissertação de mestrado tenha merecido menos

atenção dos investigadores, há publicações relevantes sobre este género académico (Hopkins & Dudley-Evans, 1988; Hyland, 2004a, 2004b, 2010; Hyland & Tse, 2004; Samraj, 2008; Basturkmen, 2009; Chen & Kuo, 2012; Nguyen & Pramoolsook, 2014, 2015; Munhoz, 2014).

Em Portugal, foram já realizadas diversas pesquisas, centrando a atenção em géneros académicos como a tese de doutoramento e o artigo científico (Santos & Silva, 2016, 2021; Silva & Rosa, 2019). Porém, à parte alguns estudos exploratórios (Silva, 2013; Marques & Ramos, 2015; Marques & Duarte, 2016), ainda não foi concretizada uma investigação sistemática e aprofundada que incida no género dissertação de mestrado. Procurando suprir essa lacuna nos conhecimentos atuais, está em curso um trabalho de doutoramento que visa descrever as principais propriedades desse género, focando a atenção em aspetos como a língua de comunicação (português, inglês ou outra) e a macro e microestruturação.

Uma outra razão que justifica a presente pesquisa relaciona-se com o crescente vigor do género dissertação de mestrado no seio do discurso académico. Segundo dados do PORDATA, em 1998, estavam inscritos 7 448 estudantes em cursos de mestrado nas universidades portuguesas, o que correspondia a cerca de 3% do total de estudantes matriculados no ensino superior. Em 2020, esse número ascendia já a 127 250, o que equivalia a 34% dos estudantes no ensino superior.

Assim, a presente pesquisa incide em textos do género dissertação de mestrado submetidos em três universidades públicas portuguesas: Lisboa, Porto e Coimbra. Foram recolhidos e analisados 520 exemplares de diferentes disciplinas das áreas das Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas (CTEM) e das Ciências Sociais e Humanidades (CSH). O principal objetivo consistiu na identificação de propriedades retórico-estruturais das introduções de dissertações de mestrado inscritas nas referidas áreas disciplinares, procurando sistematizar em que se assemelham e em que diferem. Foram observadas também as correlações dessas propriedades com outras, nomeadamente a língua de comunicação, a extensão dos textos e o plano global das dissertações.

O artigo inicia-se com a explicitação das questões da pesquisa e do quadro teórico (secção 2). Segue-se a indicação dos procedimentos adotados na constituição do *corpus* analisado, assim como da metodologia seguida (secção 3). Depois, são expostos os resultados da análise efetuada (secção 4) e, por fim, são sistematizadas as principais conclusões (secção 5).

## 2. Questões de pesquisa e enquadramento teórico

Como parte de uma investigação de maior fôlego, a presente pesquisa incidiu no capítulo de Introdução de exemplares do género dissertação de mestrado (doravante DM). Diversos estudos têm abundantemente referido que há diferenças significativas entre exemplares de géneros académicos<sup>1</sup> (como a tese de doutoramento e o artigo científico) com origem em áreas disciplinares, por um lado, das Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática, e, por outro lado, das Ciências Sociais e Humanidades (Swales, 2004; Hyland, 2009; *i.a.*). Deste modo, as duas principais questões de pesquisa visadas na presente pesquisa são as seguintes:

- Que semelhanças e diferenças (no que diz respeito à língua de comunicação usada, ao número total de páginas e ao modelo de estruturação adotado nas DM, bem como às propriedades retórico-estruturais e ao número médio de páginas, nas introduções das DM) podem ser atestadas entre os exemplares de DM de áreas disciplinares distintas (CSH e CTEM)?
- Que propriedades retórico-estruturais (segundo o modelo CaRS, de Swales, 1990, na versão de Bunton, 2002) caracterizam o capítulo de Introdução das dissertações de mestrado?

Os resultados de outros estudos indiciam que há frequentemente uma correlação entre diversas propriedades visadas na pesquisa (Santos & Silva, 2023; *i.a.*). Por isso, complementarmente, a análise realizada também intentou verificar que línguas de comunicação foram usadas nos textos do *corpus* (português, inglês ou outras), qual a extensão média dos exemplares selecionados, assim como os modelos de macroestruturação adotados (Swales, 2004).

Na análise efetuada, foi adotado um enquadramento teórico compósito, que inclui contributos diversos. De acordo com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997), as atividades gerais organizam as relações (sociais, profissionais, etc.) entre os seres humanos, enquanto as

<sup>1</sup> Na perspetiva adotada, género académico refere as classes de textos que se distinguem de outras classes por respeitarem fatores de adequação situacional e manifestarem propriedades textuais específicas, em particular a sua ligação à área de atividade socioprofissional do ensino superior e da investigação científica. Assim, importa considerar, por um lado, os papéis socioprofissionais de quem produz e de quem receciona os textos dentro desse espaço institucional, bem como os objetivos subjacentes a essas produções textuais; e, por outro lado, as respetivas propriedades textuais, como os temas tipicamente abordados, a estruturação mais frequente, bem como aspectos estilístico-fraseológicos.

atividades de linguagem promovem a socialização de cada indivíduo, quer porque semiotizam as atividades gerais, quer porque as concretizam ou contribuem para concretizar. Cada texto constitui uma manifestação empírica da atividade de linguagem e insere-se necessariamente num dado género (ou em mais do que um),<sup>2</sup> que é condicionado por fatores exteriores previsíveis e evidencia determinadas propriedades textuais. Nesta perspectiva, os géneros constituem “différentes sortes de textes, qui présentent chacunes des caractéristiques relativement stables [...] et qui restent disponibles dans l'intertexte, à titre de modèles indexés, pour les contemporains et pour les générations ultérieures” (Bronckart, 1997, pp. 137-138). No ISD, concebe-se, portanto, a existência de três níveis de análise complementares: das atividades gerais, das atividades de linguagem e dos textos. As regularidades identificadas nos textos permitem distinguí-los e inseri-los em categorias diferentes designadas géneros. A análise que se propõe neste estudo incide nos textos do género DM, mas considera que eles se inserem no âmbito de um conjunto de atividades gerais e de atividades de linguagem que são específicas e próprias de uma dada formação sociodiscursiva: a que é constituída pelos indivíduos que se dedicam a investigar no ensino superior, visando a obtenção do grau académico de mestre.

Os membros de cada formação sociodiscursiva dispõem de um número indeterminado, mas finito de géneros, cujo uso lhes permite realizar tarefas e atingir, assim, objetivos específicos da sua área de atividade. Nesse sentido, uma formação sociodiscursiva é constituída por indivíduos que concretizam tarefas no seio de uma dada área de atividade socioprofissional (como a política, o jornalismo, a justiça, a publicidade, etc.). No âmbito da Análise do Discurso, concebe-se que as formações sociodiscursivas incorporam “système[s] de contraintes invisibles” (Maingueneau, 2014, p. 82) que condicionam os temas abordados nos textos, a estruturação textual e os recursos semiolinguísticos usados, entre outros aspectos.

Segundo Maingueneau (2014), há uma relação de reciprocidade entre as formações sociodiscursivas e os géneros: os elementos de cada formação sociodiscursiva podem usar múltiplos géneros para concretizar as suas atividades e procurar atingir os seus objetivos (comunicativos e outros); cada género insere-se necessariamente no seio de uma formação sociodiscursiva.

<sup>2</sup> Segundo esta assunção, por um lado, cada texto está necessariamente associado a um dado género e, por outro lado, pode manifestar propriedades de mais do que um género. Nas pesquisas sobre estas categorias, designa-se frequentemente por hibridismo a presença de propriedades de géneros distintos num único texto (cf. Mäntynen & Shore, 2014, *i.a.*).

Segundo esta conceção, cada género inscreve-se numa dada área de atividade socioprofissional e o conjunto dos textos produzidos no seio de uma área específica configura um tipo de discurso (necessariamente delimitado e recortado pelo investigador), de que são exemplo o discurso político, o discurso jornalístico, o discurso jurídico, o discurso publicitário, entre outros. De acordo com Maingueneau (2014), o discurso é uma forma de ação verbal, contextualizada, interativa e regulada por normas, concretizada sempre que um indivíduo toma a palavra visando construir significados enquadrados no âmbito de determinadas práticas sociais.

Quanto aos géneros, eles caracterizam-se e distinguem-se entre si, considerando propriedades que decorrem de dimensões diferentes e que dizem respeito, segundo Bakhtin (1986), ao conteúdo temático, ao estilo e à composição. A essa tríade de propriedades textuais (ou seja, diretamente atestadas nos textos), Adam (2001) - autor que se insere na Linguística Textual, ou, mais recentemente, na Análise Textual dos Discursos - acrescentou diversas outras componentes: de tipo enunciativo, pragmático, material, metatextual e peritextual. Para a identificação e caracterização dos géneros concorrem, então, propriedades situacionais (ou fatores de adequação contextual) e propriedades textuais (ou regularidades atestadas nos textos que dizem respeito a dimensões como os conteúdos abordados, a estruturação e o estilo adotados).

Outros contributos teórico-metodológicos relevantes foram recolhidos na área do Ensino de Línguas para Fins Específicos, nomeadamente no Ensino de Inglês para Fins Académicos. Swales (2004) e Hyland (2009) distinguiram diversos modelos de planos de texto em géneros académicos como a tese de doutoramento. Trata-se de modelos que refletem a dimensão composicional dos textos de géneros académicos, como a tese de doutoramento e a dissertação de mestrado. O **modelo IMRDC** consiste numa divisão estereotipada e previsível nos seguintes capítulos centrais: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusões. O **modelo an-tológico** inclui artigos submetidos, aceites ou já publicados, os quais apresentam geralmente uma estruturação do tipo IMRDC. Estes artigos, que configuram capítulos do exemplar em causa, são enquadrados por dois capítulos gerais de Introdução e de Conclusões. Os autores referem um terceiro modelo que corresponde à **estruturação por tópicos**, em que os conteúdos e os títulos dos capítulos são singulares e não previsíveis porque dependem dos temas abordados em cada pesquisa. Além dos modelos in-

dicados por Swales (2004) e Hyland (2009), Santos e Silva (2021) sugeriram um outro, que combina, de formas variadas, propriedades dos restantes três modelos e que foi designado **modelo misto** de estruturação. Foram estes os tipos de macroestruturação considerados no estudo realizado. Procurou-se confirmar se todos eles são atestados em exemplares do género DM e quais são os mais frequentemente adotados.

No que diz respeito à análise da estrutura retórica dos textos do género incluído<sup>3</sup> Introdução, Swales (1990) propôs inicialmente um modelo aplicável aos artigos científicos, que Bunton (2002) adaptou às teses de doutoramento: o **modelo CaRS** (*Create a Research Space*). Usando uma metáfora ecológica, Swales indicou 3 movimentos retóricos em que o investigador procura criar um espaço onde a sua pesquisa se possa encaixar e sobreviver. Cada um destes movimentos tem funções comunicativas particulares e desdobra-se em vários passos internos: no movimento 1 (delimitação do território), o autor caracteriza a área em que o tópico de investigação se insere, refere a sua importância e faz uma resenha de investigação prévia; no movimento 2 (delimitação do nicho), fundamenta-se a escolha do tema em causa, salientando, por exemplo, áreas que não foram recobertas por investigação prévia ou problemas específicos da área ainda por resolver; no movimento 3 (ocupação do nicho), o autor apresenta os objetivos da investigação, as hipóteses exploradas, a metodologia e os materiais usados ou os resultados obtidos, entre outros conteúdos possíveis. Cada uma destas tarefas concretizadas nos textos é identificada como um passo inscrito num dos três movimentos retóricos referidos. Nas secções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3, serão sistematizados todos os passos contemplados na proposta de Bunton (2002). Um ponto que merece ser destacado decorre de a análise realizada ter permitido detetar dois passos não previstos na proposta de Bunton (2002) (cf. secção 4.2.2), o que parece validar e reforçar a importância do estudo efetuado, dado que esses passos contribuem para que se proceda a uma descrição mais rigorosa da estruturação retórica atestada nas introduções de alguns exemplares de DM.

Como deverá ter ficado claro ao longo desta breve exposição, a adoção de preceitos de enquadramentos diversos justifica-se porque permite combinar análise textual e análise das condições externas de produção de textos.

<sup>3</sup> Adota-se a conceção de Rastier (2001), segundo a qual capítulos como os de Introdução ou Conclusão (que podem ter estas etiquetas ou outras) são concebidos como géneros incluídos, isto é, géneros que ocorrem recorrentemente no seio de outros géneros, dos quais dependem.

Indicadas as questões da pesquisa e explicitado o enquadramento teórico em que o estudo assenta, na secção seguinte, serão referidos os procedimentos adotados na constituição do *corpus* analisado, bem como a metodologia seguida.

### 3. Constituição do *corpus* e metodologia adotada

O *corpus* foi analisado em duas fases distintas, de acordo com os objetivos visados. Foram inicialmente recolhidas 520 dissertações de mestrado dos repositórios académicos *online* de três universidades públicas portuguesas (Porto, Coimbra e Lisboa). Estas instituições foram escolhidas por estarem entre as que têm o maior número de alunos no ensino superior público, congregando, em 2023, quase 77% do total de estudantes universitários a nível nacional (cf. PORDATA), e por se encontrarem no grupo das universidades portuguesas mais destacadas no Ranking de Shangai.<sup>4</sup> As dissertações foram submetidas entre 2018 e 2021 nos mestrados em Literatura e Cultura, História e Psicologia, da área das CSH, e em Ecologia, Engenharia Informática e Matemática, da área das CTEM<sup>5</sup>. Estes cursos de mestrado foram selecionados por terem designações e conteúdos programáticos idênticos ou quase idênticos em cada uma das instituições, por estarem disponíveis nos respetivos repositórios *online* – em Biologia e em Farmácia, por exemplo, a maior parte das dissertações tem o acesso condicionado – e por serem disciplinas estabelecidas há várias décadas dentro de cada área do conhecimento, sendo, por isso, bons exemplares das ciências naturais, engenharias e matemática (CTEM) e das ciências sociais e humanidades (CSH).

<sup>4</sup> O Ranking de Shangai consiste numa classificação ou escala de mérito das universidades de todo o mundo obtida com base em seis critérios, entre os quais se contam o número de docentes e estudantes que obtiveram prémios Nobel ou outras distinções relevantes e o número de investigadores mais frequentemente citados.

<sup>5</sup> O processo de seleção das dissertações decorreu do seguinte modo: 1) foram recolhidas todas as dissertações destes mestrados submetidas em 2019 e disponíveis nos repositórios online; 2) dado o elevado número total de exemplares de Psicologia (268), selecionou-se metade dos textos dos mestrados de cada universidade; 3) em Engenharia Informática, foram selecionados todos os exemplares das universidades de Coimbra e Lisboa, enquanto, no caso da universidade do Porto, foram excluídas da análise metade do total de dissertações (79) submetidas em 2019; 4) nos restantes mestrados, devido à escassez de dissertações de 2019, foram recolhidas todas as dissertações submetidas em 2018 em Literatura e Cultura, História, Ecologia e Matemática; 4) visto serem ainda escassos os exemplares em Matemática, foram recolhidas também todas as dissertações submetidas nesta área nas três universidades nos anos de 2020 e 2021.

A presente investigação assumiu-se como um estudo descritivo quantitativo e qualitativo. A componente quantitativa centrou-se na identificação de tendências ao nível das dimensões do corpo de texto e das introduções dos exemplares de cada universidade e de cada área disciplinar, assim como da língua de escrita usada<sup>6</sup>; na componente qualitativa do estudo, procedeu-se à identificação da estrutura das dissertações (*skimming* em confronto com os índices) e dos movimentos retóricos das introduções (*scanning*, *close reading* e leitura anotada). Na primeira fase do estudo, que incidiu na totalidade do *corpus* (520 textos), foi feita uma análise quantitativa das dissertações, que tomou em consideração a distribuição das línguas de escrita, a extensão total dos textos e das secções de Introdução, assim como a estruturação macrotextual. Seguiu-se uma análise qualitativa para confirmar o modelo de estruturação identificado em cada texto, interpretar e correlacionar os dados obtidos. A análise viabilizou a caracterização global do *corpus* selecionado, sistematizando dados que permitiram contrastar os exemplares de diversas áreas disciplinares e, em particular, os exemplares das áreas de CTEM e de CSH.

Na segunda fase, focou-se a atenção num *subcorpus* de 60 dissertações (10 exemplares por curso de mestrado), quer porque a análise da estruturação retórica da totalidade do *corpus* (520 exemplares) não seria exequível no âmbito do fôlego do presente estudo, quer porque era mais adequado que incidisse num número igual de exemplares de cada curso, de modo que os resultados fossem comparáveis. A amostra de 60 DM foi selecionada considerando proporcionalmente os dois critérios seguintes: i) a extensão e a estruturação macrotextual predominantes em cada área disciplinar e ii) os modelos textuais mais atestados nas dissertações de cada área. Procedeu-se, inicialmente, a uma análise quantitativa das introduções destes exemplares com o objetivo de os caracterizar quanto à sua extensão (em correlação com a instituição universitária de origem e com o curso). De-

<sup>6</sup> Foram recolhidos dados sobre a extensão dos textos nas unidades “caráter”, “palavra”, “frase”, “parágrafo” e “página” usando as funcionalidades do Microsoft Word e do PDF Word Count & Frequency Statistics Software da Sobolsoft. A alternância nos gráficos deste artigo das unidades de medição da extensão visou facilitar a leitura dos dados. Assim, optou-se por usar a unidade “página” para a apresentação dos dados relativos ao corpo de texto das dissertações por ser mais fácil na leitura comparar números de menor dimensão (considerámos, por exemplo, que seria mais difícil comparar 34 941 e 48 168 como número médio de palavras em Literatura e Cultura e em História). No caso das introduções, utilizou-se a unidade “palavra” por tornar mais visível a identificação das diferenças e semelhanças na extensão desses capítulos. Esta estratégia de facilitação da leitura não comprometeu a interpretação dos dados, visto que os resultados obtidos com cada tipo de unidade são relativamente semelhantes na sua distribuição.

pois, realizou-se a análise qualitativa, através da leitura e interpretação dos conteúdos manifestados nas introduções, tendo-se identificado a ocorrência e a sequência dos movimentos e passos retóricos propostos no modelo CaRS (Swales, 1990; Bunton, 2002). Assim, contabilizou-se o número de ocorrências de cada passo. Os dados obtidos foram considerados indícios da importância relativa de cada movimento e de cada passo, porquanto refletem um maior ou um menor investimento dos autores das DM em cada tarefa retórica concretizada. Esta análise permitiu correlacionar os dados das introduções com os que anteriormente foram coletados (relativos à língua de comunicação e ao modelo de estruturação das DM).

#### 4. Descrição do *corpus* e resultados

Ao longo desta secção, serão apresentados dados recolhidos, primeiro, na análise do *corpus* (520 exemplares) e, depois, na análise do *subcorpus* (60 exemplares: 10 de cada curso de mestrado) selecionados para este estudo.

Os dados relativos ao *corpus* dizem respeito ao número de DM selecionadas por instituição universitária e por curso (tabela 1), à língua de comunicação usada (figura 1), à extensão dos exemplares conforme a língua de comunicação, a instituição e o curso (figura 2) e os modelos de estruturação dos exemplares analisados (figura 3). Os dados relativos ao *subcorpus* incidem na extensão das introduções das DM em correlação com a instituição universitária e o curso (figura 4), na extensão de cada um dos três movimentos retóricos em articulação com o curso (figura 5) e no número de introduções em que cada passo dos três movimentos foi detetado (tabelas 2, 3 e 4).

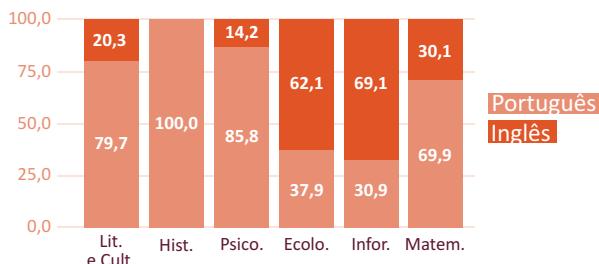
A tabela 1 consiste numa descrição genérica do *corpus* selecionado e indica o número total de exemplares analisados, considerando os cursos e as instituições universitárias.

	CSH			CTEM		
	Literatura e Cultura	História	Psicologia	Ecologia	Engenharia Informática	Matemática
<i>Univ. Porto</i>	18	17	37	27	40	19
<i>Univ. Coimbra</i>	12	15	43	36	33	26
<i>Univ. Lisboa</i>	29	25	54	24	37	28
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>57</b>	<b>134</b>	<b>87</b>	<b>110</b>	<b>73</b>
<b>Total por área</b>	<b>250</b>			<b>270</b>		

**Tabela 1** – Constituição do corpus de 520 Dissertações de Mestrado (DM)

**Fonte:** Autores

A análise efetuada no corpus de 520 exemplares incidiu em quatro variáveis: a língua de comunicação usada (português ou inglês), a sua extensão média (número de páginas do corpo do texto), os planos de texto detetados e a extensão média das introduções. As figuras seguintes sistematizam os dados recolhidos.



**Figura 1** – Valores percentuais por curso de exemplares redigidos em português e em inglês<sup>7</sup>

**Fonte:** Autores

A língua de escrita usada nas áreas disciplinares das CSH é predominantemente o português (88%), ao passo que, nas CTEM, o inglês foi

<sup>7</sup> Nesta figura e nas seguintes, as designações são apresentadas em forma de sigla (“L. e C.” para Literatura e Cultura; “E. I.” para Engenharia Informática) ou abreviadamente (“Lit. e Cul.” para Literatura e Cultura; “Hist.” para História; Psic. para Psicologia; “Eco.” para Ecologia; “E. Inf.” para Engenharia Informática; “Mat.” para Matemática). Do mesmo modo, as designações das universidades são indicadas através das siglas “UP” (Universidade do Porto), “UC” (Universidade de Coimbra) e “UL” (Universidade de Lisboa).

usado em mais de metade (56%) do total dos textos selecionados. Porém, há dados que convém examinar de forma mais minuciosa.

Todas as DM de História, nas três universidades, foram redigidas em português. O predomínio da língua portuguesa também se observa nos exemplares dos restantes cursos de CSH: em Psicologia, cerca de 85% do total de DM foram escritas em português; as DM destes cursos redigidas em inglês são quase exclusivamente antologias de artigos (ou seja, exemplares constituídos por artigos submetidos ou publicados em revistas de circulação internacional). Em Literatura e Cultura, 80% dos exemplares foram escritos em português; as DM redigidas em inglês abordam temas relacionados com o mundo anglófono.

No domínio das CTEM, 70% dos exemplares dos cursos de Matemática adotaram o português como língua de comunicação. A situação inversa observa-se nos dois outros cursos: em Engenharia Informática, predomina o uso da língua inglesa (aproximadamente 70%), e o mesmo se verifica em Ecologia (cerca de 62%)<sup>8</sup>.

A figura seguinte sistematiza os dados relativos à extensão das dissertações.



Figura 2 – Número médio de páginas das DM escritas em português e em inglês (por curso)<sup>9</sup>

Fonte: Autores

<sup>8</sup> Apesar do predomínio do uso do inglês em termos globais nas CTEM, constatou-se que, nos mestrandos de Ecologia das universidades do Porto e de Lisboa, assim como no mestrado de Engenharia Informática da Universidade de Lisboa, o português ainda é a língua de escrita da maioria das dissertações.

<sup>9</sup> Embora os valores da média e da mediana dos diferentes cursos sejam quase coincidentes, verificou-se que o valor da média é frequentemente igual ou superior ao da mediana. Na análise da distribuição da extensão das dissertações por curso, verificou-se a tendência para um desvio no sentido crescente, isto é, os textos desviantes tendem a ser mais extensos do que o valor mediano. Por essa razão, considerou-se que o valor da média traduziria melhor esta tendência e, na nossa opinião, permitiria determinar um valor da extensão mais próximo de todos os valores dos textos submetidos em cada mestrado.

Na figura 2, indica-se o número médio de páginas<sup>10</sup> dos exemplares redigidos em português e em inglês em cada curso. Os dados apontam para o facto de as dissertações redigidas em português serem tendencialmente mais longas do que as dissertações escritas em inglês<sup>11</sup>.

Os cursos de Literatura e Cultura e de História (nos quais predomina o uso do português como língua de comunicação) apresentam valores mais elevados do que todos os outros: os exemplares de História contêm, em todas as instituições, mais de 110 páginas, atingindo uma média de 137 páginas nas dissertações em português da Universidade de Lisboa. Também as dissertações de Literatura e Cultura revelam números consideráveis, a rondar as 100 páginas.

Em claro contraste, as dissertações dos cursos de Psicologia são as menos extensas: atingem o máximo de 44 páginas, em média, na Universidade de Lisboa e valores inferiores a 40 páginas nas universidades do Porto e de Coimbra.

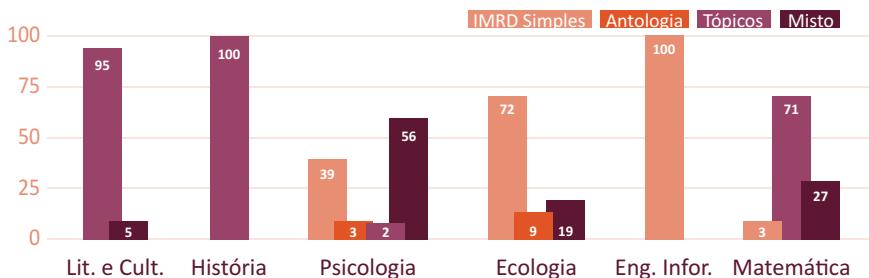
Quanto às áreas disciplinares das CTEM, nos cursos de Engenharia Informática, a média oscila entre o máximo de 72 páginas nas dissertações em português e o mínimo de 57 nos textos em inglês; em Matemática, entre 63 e 44 páginas; e em Ecologia, entre 56 e 32 páginas.

A média do número de páginas das dissertações redigidas em português é, em quase todos os casos, superior à média atestada nas dissertações redigidas em inglês. Só em dois cursos (Psicologia e Matemática, ambos na Universidade de Coimbra) se observou que a média do número de páginas dos exemplares escritos em inglês é mais elevado do que nos exemplares escritos em português: respetivamente, 38 e 33 páginas em Psicologia; 49 e 47 páginas em Matemática.

A figura 3 inclui os dados relativos aos planos de texto adotados nos 520 exemplares analisados.

<sup>10</sup> Foram contabilizadas apenas as páginas entre (e abrangendo) o capítulo de Introdução e o capítulo de Conclusões, sendo excluídos paratextos, como os agradecimentos, o índice, a bibliografia, os anexos, entre outros.

<sup>11</sup> Importa assinalar que, no mestrado de Literatura e Cultura da Universidade do Porto, foi identificada apenas uma dissertação em inglês (120 páginas) e no mestrado de Psicologia da Universidade de Lisboa há também apenas uma dissertação em inglês (20 páginas), o que explica a grande diferença na extensão dos textos em cada língua nestes mestrados. Por sua vez, no mestrado de Engenharia Informática da Universidade do Porto, há somente uma dissertação em português (67 páginas). Nos restantes mestrados, o número de exemplares está próximo dos valores percentuais por línguas indicados na figura 1.



**Figura 3 – Distribuição percentual dos planos de texto das DM analisadas**

**Fonte:** Autores

Nas dissertações de História, ocorre exclusivamente o plano de texto por tópicos. Este modelo é também dominante em Literatura e Cultura (95%) e em Matemática (71%). Em Engenharia Informática, foi atestado exclusivamente o modelo misto. Este modelo predomina, de igual modo, em Psicologia (56%), área em que também há um número relevante de exemplares que adotam o modelo IMRD (39%). Em Ecologia, predomina o plano IMRD (72%), enquanto o modelo misto foi detetado em 19% das dissertações analisadas.

Quanto ao plano antológico, os dados agora recolhidos contrastam com outros, sistematizados em Santos e Silva (2021), de acordo com os quais a antologia de artigos submetidos, aceites ou publicados constituía 33% do total de teses de doutoramento analisadas<sup>12</sup>, e era o modelo preferencialmente adotado nas áreas das CTEM. Este tipo de plano de texto foi encontrado apenas em 9% das dissertações de Ecologia e em 3% dos exemplares de Psicologia. Uma possível explicação para que tenham sido atestados escassos exemplares de DM com o modelo antológico inclui quer a menor extensão das dissertações, quer o menor período de tempo disponibilizado aos estudantes para concretizarem as pesquisas de mestrado (porquanto se sabe que o processo de redação, submissão, avaliação, revisão, aceitação e publicação de artigos pode demorar meses ou mais de um ano, dependendo da publicação em causa).

A análise conjunta das figuras 2 e 3 permite extrair outras ilações. Verificou-se que os exemplares com o plano de texto IMRD e aqueles que seguem um modelo misto próximo do IMRD são, em média, mais curtos e

<sup>12</sup> Tratava-se de 130 teses de doutoramento concluídas entre 2003 e 2012 e disponibilizadas no Estudo Geral da Universidade de Coimbra.

dominantes em Ecologia, em Engenharia Informática e em Psicologia; já as dissertações de História e de Literatura e Cultura são, em média, mais extensas e adotam tipicamente a estruturação por tópicos. As DM de Matemática também adotam preferencialmente este modelo, ainda que a extensão média do corpo do texto seja muito inferior.

As áreas disciplinares em que os textos se inscrevem parecem influenciar quer o plano de texto adotado, quer a extensão dos exemplares, numa correlação que decorre das práticas habituais dos membros que nelas se inserem. As dissertações de História e de Literatura e Cultura seguem geralmente uma estruturação por tópicos e são mais extensas do que as de outros cursos. As dissertações de Engenharia Informática são de um tipo misto próximo do modelo IMRD<sup>13</sup> e têm uma extensão média inferior às dos exemplares de História e de Literatura e Cultura.

Outras tendências que parece ser possível traçar envolvem a área disciplinar (CSH ou CTEM), a língua usada (português ou inglês) e o plano tipicamente adotado (estruturação por tópicos ou IMRD). Por um lado, todas as dissertações de História foram simultaneamente estruturadas por tópicos e escritas em português. Na área da Literatura e Cultura, 80% das dissertações foram redigidas em português e 95% são estruturadas por tópicos. Por outro lado, em Engenharia Informática e em Ecologia (áreas nas quais há mais dissertações em inglês do que em português), o plano misto e o plano IMRD foram os mais atestados: em todos os exemplares, no caso da Engenharia Informática, e em 72% dos exemplares, no caso de Ecologia.

Numa outra perspetiva, observou-se uma correlação entre o uso do inglês como língua de escrita e o modelo IMRD. As dissertações redigidas nesta língua em Ecologia e em Psicologia seguem o modelo IMRD<sup>14</sup>, com exceção de dois casos em cada área disciplinar que adotam outro tipo de estruturação macrotextual.

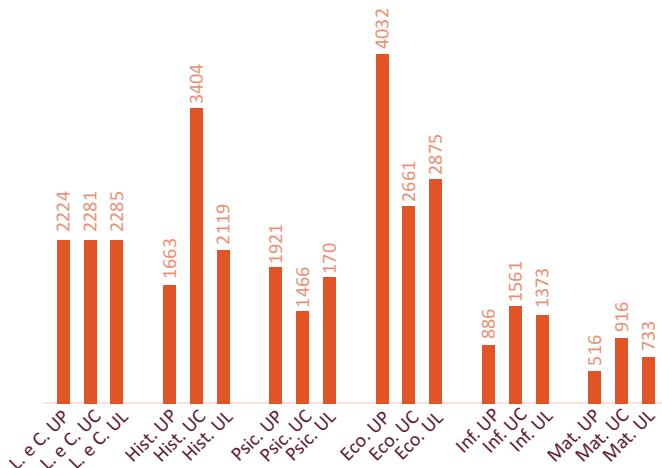
<sup>13</sup> As 110 dissertações de Engenharia Informática dividem-se em dois grupos: num grupo, constituído por 64 exemplares, os títulos dos capítulos são genéricos e semelhantes entre si (por exemplo, Introdução, Enquadramento Teórico, Contexto, Solução Proposta, Implementação, Resultados, Avaliação, Conclusão, Trabalho Futuro); no outro, de 46 dissertações, há dois ou mais capítulos, particularmente os de enquadramento teórico e de apresentação dos resultados, com títulos que traduzem o conteúdo específico de cada um deles (p. ex. *Field study on security vulnerabilities* ou *Testing for security vulnerabilities*).

<sup>14</sup> Das 18 dissertações de Psicologia escritas em inglês, há duas que seguem um modelo misto quase idêntico ao modelo IMRD; em Ecologia, das 54 dissertações em inglês, uma é do tipo misto e outra tem uma estruturação por tópicos.

Para o presente artigo, importa também destacar os resultados obtidos acerca das introduções em cada uma das áreas disciplinares, que se apresentam nas seguintes subsecções.

#### 4.1 Extensão das introduções

Na figura 4, são sistematizados os dados recolhidos considerando a extensão média (em número de páginas) das introduções dos 520 exemplares analisados.



**Figura 4** – Número médio de palavras das introduções das DM analisadas  
(por curso e universidade)

**Fonte:** Autores

À semelhança do que foi anteriormente observado, parece haver também uma correlação entre a extensão das introduções, a área disciplinar e as estruturações adotadas.

Na análise dos 520 exemplares do *corpus*, verificou-se que as dissertações de História da Universidade do Porto (com 3 404 palavras) e as de Ecologia (que oscilam entre 4 032<sup>15</sup> e 2 661 palavras) são as que, em média, têm os capítulos de Introdução mais extensos. Trata-se de exemplares exclusivamente estruturados por tópicos (História) ou que adotam mais frequentemente o modelo IMRD (Ecologia). Os capítulos iniciais de Literatura e Cultura apresentam valores elevados quanto ao número

<sup>15</sup> Há 4 dissertações de Ecologia na Universidade do Porto com 39, 25, 22 e 17 páginas. As mais extensas nos mestrados de Coimbra e de Lisboa desta área têm 15 e 16 páginas respectivamente.

de palavras (entre 2 285 e 2 224). Nos exemplares de Psicologia, foram observados valores intermédios (entre 1 921 e 1 466 palavras).

Esperar-se-ia que as introduções das dissertações estruturadas por tópicos fossem geralmente mais extensas (em número de palavras) do que as de outros cursos, em conformidade com dados recolhidos num estudo previamente realizado sobre teses de doutoramento (Silva & Santos, 2018). Porém, nas introduções de DM de Ecologia (em que predomina o plano IMRD), observou-se uma extensão média elevada. A explicação parece residir no facto de elas incluírem o enquadramento teórico, o que não se observa, regra geral, nas dissertações de História, nem nas de Literatura e Cultura. Esta constatação é extensível às introduções de Psicologia, porquanto, embora de dimensão média inferior (oscilando entre 1 921 e 1 627 palavras)<sup>16</sup>, são mais extensas do que nos cursos de Engenharia Informática (entre 1 561 e 886 palavras) e de Matemática (entre 916 e 516 palavras).

Em Engenharia Informática, o plano de texto exclusivamente adotado nas dissertações é o misto, próximo do modelo IMRD<sup>17</sup>, e isso reflete-se na organização e na extensão das secções introdutórias. São geralmente mais curtas do que as dos exemplares do tipo IMRD (dos cursos de Ecologia, mas também de dois cursos de Psicologia), porque, ao contrário do que sucede nos textos que seguem este modelo, não incluem o enquadramento teórico, habitualmente apresentado em um ou em dois capítulos subsequentes. Outra característica partilhada pelas introduções de Engenharia Informática consiste em revelarem uma estruturação rígida com secções comuns a quase todos os exemplares: Contexto – Motivação – Objetivos – Estrutura da dissertação e, opcionalmente, Contribuições e Problema/Questões.

Por fim, em Matemática, as introduções analisadas são as mais curtas, com apenas uma ou duas páginas.

#### *4.2 Análise dos movimentos retóricos das introduções*

Conforme referido na secção 3, foram selecionadas 60 introduções do *corpus* total de dissertações (10 de cada área disciplinar) para proceder à

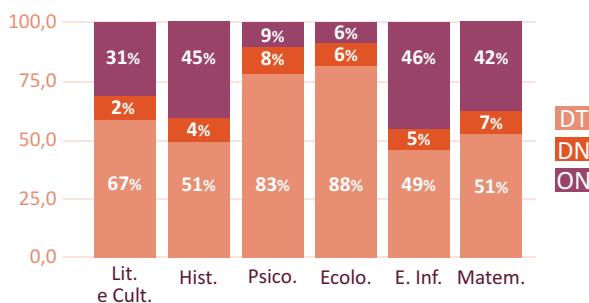
<sup>16</sup> Note-se que estes valores em Psicologia incluem exemplares que seguem modelos macroestruturais diferentes. Dado o escopo deste artigo, não se explorou as diferenças na extensão entre os exemplares que seguem o modelo IMRD (entre 2661 e 4214 palavras) e os do modelo misto (entre 477 e 535 palavras).

<sup>17</sup> Embora se identifique a estrutura Introdução-Metodologia-Resultados-Discussão nas dissertações de Engenharia Informática, há capítulos com intenções comunicativas semelhantes, mas com outras designações, como Abordagem / Desenvolvimento (semelhantes a Metodologia). Alguns exemplares têm movimentos não contemplados no modelo IMRD, como Implementação ou Aplicação.

quantificação das ocorrências e das sequências dos passos de cada movimento retórico do modelo CaRS. Como resultado complementar desta análise, foram identificados dois novos passos não contemplados nas propostas de Swales (1990) e de Bunton (2002).

Considerando estes 60 exemplares, observou-se que os movimentos 1 e 3 (Delimitação do Território/DT e Ocupação do Nicho/ON) ocorrem em todos os textos, mesmo que distribuídos de modo diferente em cada dissertação e nas diferentes áreas; o movimento 2 (Delimitação do Nicho/DN) não foi detetado em quatro introduções de Matemática, em quatro de Literatura e Cultura e em duas de História.

A figura 5 sistematiza a extensão média de cada movimento atestado nas dissertações analisadas. Os valores apresentados são percentuais e foram calculados com base no número de palavras que cada movimento ocupa nas introduções.



**Figura 5** – Percentagem do número de palavras ocupado pelos três movimentos do modelo CaRS nos 60 exemplares analisados

**Fonte:** Autores

O movimento 1 (DT) é, em média, o mais extenso em todas as dissertações estudadas, seguindo-se o movimento 3 (ON) e, por fim, o movimento 2 (DN). Como observaram Silva e Santos (2018) na análise de introduções das teses de doutoramento da Universidade de Coimbra, “esta assimetria entre a menor extensão do movimento 2 e a maior extensão dos movimentos 1 e 3 deve-se, antes de mais, à estrutura composicional e ao diferente peso que os passos assumem na construção de uma argumentação retórica” (Silva & Santos, 2018, p. 184).

Nos cursos de Ecologia e de Psicologia, há uma diferença assinalável entre a extensão média (em número de palavras) ocupada pelo movimento 1 e pelos outros dois movimentos. Em Literatura e Cultura, essa diferença

diz respeito aos movimentos 1 e 3. Em História, Engenharia Informática e Matemática, observa-se algum equilíbrio entre os movimentos 1 e 3, mas sempre com prevalência do movimento 1<sup>18</sup>.

Nas secções seguintes, analisa-se com maior detalhe cada um dos três movimentos, nomeadamente os passos que mais vezes foram atestados.

#### 4.2.1 Movimento 1: delimitação do território

Todas as dissertações se iniciam com uma contextualização do tema<sup>19</sup>, apresentam conhecimento prévio ou definem conceitos com vista a identificar e a caracterizar a área do tópico a abordar, variando entre cada mestrado a forma como este primeiro movimento é realizado e o espaço reservado a cada passo.

A tabela 2 indica o número de exemplares em que foram concretizados passos do movimento 1.

Passos do Movimento 1 Delimitar o território						
	L. e C.	Hist.	Psic.	Eco.	E. Inf.	Mat.
1. Centralidade da área de pesquisa	4	5	9	8	9	8
2. Contextualização/ conhecimento prévio	10	10	10	10	10	5
3. Definição de termos ou conceitos	5	1	6	7	2	6
4. Revisão da Literatura	4	8	8	9	2	4
5. Parâmetros de pesquisa	-	-	-	-	-	-

**Tabela 2** – Número de DM em que os passos do movimento 1 ocorrem pelo menos uma vez

**Fonte:** Autores (a partir de Bunton, 2002)

No que diz respeito às áreas disciplinares das CTEM, as introduções de Ecologia e de Psicologia abrem com enunciados de caráter genérico, em que os autores procuram *demarcar o contexto e o conhecimento prévio sobre*

<sup>18</sup> Embora tenham sido recolhidos elementos sobre a distribuição dos movimentos nas introduções e os seus ciclos de repetição, limitações de espaço levaram-nos a reservar a apresentação desses dados para um momento futuro.

<sup>19</sup> No original, o passo é *topic generalisations/background*. A palavra *background* tem vários equivalentes em português, podendo indicar a envolvente que está no segundo plano de algo (contexto espacial sincrónico) ou os antecedentes de um evento (contexto temporal anacrônico). Optou-se por designar o passo como *contextualização e conhecimento prévio* para abranger os dois sentidos do termo inglês.

*o tema* (passo 2) e, simultaneamente, *estabelecer a sua centralidade* (passo 1), recorrendo a termos que denotam a elevada importância da área de investigação<sup>20</sup>. Os autores fazem uso de menções bibliográficas, quase sempre na primeira frase<sup>21</sup>, e de expressões sem modalização (sem *hedges*) para marcar a factualidade das afirmações.

- (1) *A Diabetes Mellitus Tipo 1 (DMT1) é o tipo de diabetes mais comum nos jovens (ADA, 2019) e a sua incidência tem vindo a aumentar a nível mundial (Mayer-Davis et al., 2018; IDF, 2017; WHO, 2016).*

**Psicologia UP Por 17**

Nas dissertações de Ecologia e de Psicologia do tipo IMRD é feito um *enquadramento teórico* (passo 2) organizado em secções com títulos que expressam aspetos do conteúdo tratado<sup>22</sup>, incluindo uma secção final com um rótulo genérico para apresentação dos objetivos da investigação. Além de *contextualizarem a área de pesquisa* (passo 2) e de *marcarem a sua centralidade* (passo 1), vários autores *definem termos e conceitos* (passo 3) e quase todos *evocam estudos prévios* (passo 4) nas respetivas áreas de estudo<sup>23</sup>.

- (2) *Concerning birds, for example, Dorado-Correa et al. (2018) showed the presence of a particular form of signal plasticity.* **Ecologia UP ING 3**

<sup>20</sup> Algumas das palavras e expressões usadas são adjetivos graduáveis ou valorativos, muitas vezes usados no grau superlativo (comparativo e absoluto), e quantificadores como *todos/todas, particular, constante, crescente, marcado, elevado, comum, vital, fundamental, grande (maior)*, a par de advérbios que marcam generalização, difusão, propagação ou proliferação como *sempre, constantemente, frequentemente*, acompanhando nomes que denotam centralidade como *importância, papel, interesse, elemento-chave*, entre outros. Algumas expressões parecem ser usadas especificamente em certas áreas disciplinares. Por exemplo, em Ecologia, são frequentes adjetivos que indicam grandeza ou intensidade, como *severe* (ing.), mas também adjetivos que marcam mudanças súbitas ou não previstas como *unprecedent e accentuated* (ing.).

<sup>21</sup> Quase todas as introduções destes mestrados começam com frases que remetem para referências bibliográficas (70% em Ecologia, 90% em Psicologia) e todas têm referências bibliográficas no primeiro parágrafo, muitas vezes com uma menção por cada frase.

<sup>22</sup> Por exemplo, numa dissertação de Ecologia encontrámos as seguintes secções: *1.1. Landscape changes and its effects on biodiversity / 1.2. Passerine species as bioindicators of change / 1.3. Remote sensing in ecology / 1.4. Aims.*

<sup>23</sup> Foi feita uma distinção entre a referência (ou menção) bibliográfica e a revisão bibliográfica com base na intenção comunicativa associada a cada uma delas: no primeiro caso, o autor menciona autores apenas através da inserção da respetiva referência bibliográfica para mostrar domínio dos fundamentos teóricos, evitando também acusações de plágio; na revisão bibliográfica, o autor evoca estudos prévios, referindo dados, resultados ou conclusões para justificar ou dar credibilidade, validade e confiabilidade à sua investigação e aos resultados que dela resultam.

Nos outros dois mestrados das CTEM, a revisão da literatura (passo 4) ocorre muito menos vezes. Em Engenharia Informática, é residual o número de referências a estudos prévios nas introduções, porque há um ou vários capítulos subsequentes nas dissertações que concretizam esse passo retórico, seja com um título genérico ou outro derivado do tópico abordado. Por sua vez, os passos de *contextualização do tema* (passo 2) e de *evocação da sua centralidade* (passo 1) surgem em quase todos os exemplares.

(3) *Industrial automation is the main context for this dissertation, inserted inside the growing world of Industry 4.0 and Internet of Things (IoT), which are promising paradigms with significant foreseen economical impact [LBK15]. Informática UP ING 1*

Em Matemática, os autores estão divididos entre os que fazem uma *contextualização* (Matemática aplicada) e os que privilegiam a *definição de termos e conceitos* (Matemática pura). Neste último grupo, a definição de conceitos terá funções semelhantes às do passo 1 (*Contextualização da pesquisa*) e do passo 4 (*Revisão da literatura*), servindo simultaneamente para “identificar detalhes do tópico, esclarecer a lacuna no conhecimento abordada e criar conhecimento partilhado entre escritor e leitor a partir do qual os resultados surgem”<sup>24</sup> (Graves et al., 2013, p. 425). No exemplo (4), a autora abre a introdução com o passo 3 (*Definição de termos ou conceitos*); na frase seguinte, realiza novamente esse passo<sup>25</sup> e, na última frase do parágrafo, refere a *centralidade do tópico* (passo 1)<sup>26</sup>.

(4) *A Teoria Ergódica é a área que se dedica ao estudo dos Sistemas Dinâmicos usando uma panóplia de ferramentas probabilísticas para melhor compreender o comportamento estatístico dos sistemas. A ferramenta principal nesta dissertação é o operador de Perron-Frobenius, que será introduzido no Capítulo 2 e que tem como pontos fixos as*

<sup>24</sup> No original: “identifies topic details, clarifies the gap in knowledge being addressed, and creates shared knowledge between writer and reader from which the results arise” (tradução nossa). Os autores referem que as introduções de todos os artigos científicos analisados incluíram enunciados que definem conceitos matemáticos.

<sup>25</sup> Na segunda frase, pode-se identificar também passos do movimento 3 referentes à explicitação da metodologia e da estrutura da dissertação.

<sup>26</sup> A centralidade do tema é evocada de modo diferente nas subáreas de Matemática. Nas disciplinas aplicadas, a formulação é semelhante à dos outros mestrados; em Matemática pura, a valorização da área de estudo depende não só da utilidade e da aplicabilidade do estudo, mas também da simplicidade e facilidade do processo matemático envolvido, algo próximo de uma dimensão estética (McGrath & Kuteeva, 2012).

*densidades invariantes de um determinado sistema. As suas propriedades espectrais revelam-se muito importantes para melhor compreender o comportamento estatístico dos sistemas e, em particular, a rapidez com que estes perdem memória. Matemática UP POR 4*

Quanto às áreas disciplinares de Literatura e Cultura e de História, a *centralidade do tema* (passo 1) é evocada pela importância do objeto de estudo ou, quando este passo retórico não é concretizado, inferida pelo leitor. Por outras palavras, ao contrário do que sucede em quase todas as dissertações dos restantes cursos<sup>27</sup>, em que a evocação da centralidade do tema pode incidir tanto no mundo real como no mundo da investigação científica (Samraj, 2002), nestes dois mestrados, a importância da investigação liga-se a elementos extrínsecos à área de investigação, ora centrados no próprio objeto de estudo (5) ora motivados por experiências pessoais do autor (6).

(5) *William S. Burroughs, nascido em St Louis, Missouri, a 5 de fevereiro de 1914 e falecido a 2 de agosto de 1997, foi um dos mais importantes autores da Beat Generation [...]. Literatura e Cultura UP 2018 POR 1*

Em Literatura e Cultura, a *contextualização do tema* (passo 2) é usualmente feita através da sucessiva caracterização do objeto de estudo e de elementos que irão enformar o trabalho de investigação, por vezes acompanhada da *definição de termos e conceitos* (passo 3). Em História, a *contextualização do tema* (passo 2) é acompanhada frequentemente pelo passo de *revisão da literatura* (passo 4), por vezes identificada nas introduções como uma secção autónoma designada “Estado da Arte”<sup>28</sup>. Certos passos do movimento 3, como a *exposição do processo metodológico* desenvolvido ao longo da investigação (passo 3 do movimento 3) e a seleção das *fontes materiais consultadas* (passo 4 do movimento 3), são também usados com vista à contextualização do tema. Este processo preliminar de circunscrição da metodologia e das fontes, a par do enunciar de experiências prévias do autor, define até, em alguns casos, a seleção do tema da dissertação (6).

<sup>27</sup> Dado o seu caráter abstrato, a centralidade do tema nas dissertações de Matemática pura parece derivar unicamente do mundo da investigação científica, salvo os casos em que são explicitadas possíveis aplicações no mundo real.

<sup>28</sup> No total, das 57 dissertações de História analisadas, além das 2 introduções identificadas, apenas outros 4 textos apresentam uma secção com este título na introdução e há outros 8 com capítulos subsequentes com o título “Estado da Arte”. Nos restantes casos, a reflexão sobre as fontes e os materiais estudados são incorporados em capítulos com títulos ligados aos tópicos trabalhados ou nas próprias introduções.

(6) Esta dissertação de Mestrado centra-se na análise de um semanário republicano vila-condense [...]. Pretende-se estudar as suas representações sobre o ambiente político nacional em transformação [...] e as representações de Vila do Conde sob o ponto de vista socioeconómico, político-municipal e cultural. A motivação da escolha deste tema prende-se, principalmente, com a minha ligação a Vila do Conde, visto que sou natural da cidade. [...] Tendo, também, adquirido já alguma experiência na análise de fontes hemerográficas [...] pareceu quase natural e adequado desenvolver um estudo primordialmente documentado na imprensa periódica da cidade em que nasci. **História UP POR 3**

Em algumas introduções de História e de Literatura e Cultura, a motivação pessoal para a escolha do tema serve, sobretudo, como definição do nicho de investigação, como se proporá na secção seguinte, em que são analisados os passos do movimento 2 atestados nos exemplares selecionados.

#### 4.2.2 Movimento 2: delimitação do nicho

O movimento 2 é designado, na proposta de Swales (1990), por delimitação do nicho. Ao concretizar esse movimento, o autor da pesquisa procede à identificação e sistematização das insuficiências nas investigações já realizadas, dos problemas ainda não resolvidos e das questões a que ainda não foi dada uma resposta válida.

A tabela 3 indica o número de exemplares nos quais foi detetada uma ocorrência (ou mais do que uma) de cada passo do movimento 2.

Passos do Movimento 2 Delimitar o nicho	L. e C.	Hist.	Psic.	Eco.	E. Inf.	Mat.
1 A. Lacuna na investigação prévia	2	4	8	4	3	-
1 B. Problema ou necessidade	1	-	1	4	4	1
1 C. Levantamento de questões	-	-	-	-	1	1
1 D. Continuação de tradição	-	3	-	2	1	-
1 E. Contra-alegação	-	-	-	-	-	-

**Tabela 3** – Número de DM em que os passos do movimento 2 ocorrem pelo menos uma vez

Fonte: Autores (a partir de Bunton, 2002)

Em todas as dissertações de Ecologia e em 90% das de Engenharia Informática e de Psicologia, foram concretizados passos do movimento 2. A *indicação de lacuna na investigação prévia* (passo 1A, que ocorre em 21 dos 60 exemplares) e a *apresentação de problema ou necessidade* (passo 1B, que ocorre em 11 dos 60 exemplares) foram os passos mais frequentemente atestados.

Contrastando com estes dados, a maior parte das introduções de Literatura e Cultura e de Matemática omite o movimento 2; só em três exemplares de Literatura e Cultura e em dois de Matemática foram atestados passos deste segundo movimento. Por fim, foram identificados passos do movimento 2 em seis DM de História, o que situa esta área disciplinar numa posição intermédia entre os dois extremos atrás referidos.

O exemplo (7) ilustra a concretização do passo 1A (*indicação de lacuna na investigação prévia*) num exemplar de Psicologia:

- (7) *No entanto os estudos sobre a vivência do casal e sobre a parentalidade na sobrevivência são escassos.* **Psicologia UP POR 16**

Em metade das introduções de Ecologia, o nicho é delimitado através da *indicação de uma necessidade ou um problema* (passo 1B):

- (8) *There is a continuing need for long-term data-sets (LTDs), since they allow to evaluate the impact of extreme climatic events on species and to help in the management of water resources (Wood & Armitage, 2004).* **Ecologia UC Ing 1**

Em Engenharia Informática, não surpreende que o passo mais comum seja o que diz respeito à *identificação de uma necessidade ou problema* (passo 1B) dado o caráter prático da investigação desenvolvida nas dissertações desta área, quase todas produzidas no âmbito de estágios realizados em empresas e com o objetivo de criar produtos. Porém, há dois casos em que os autores indicam que o tema foi selecionado externamente pela empresa sem indicar especificamente uma necessidade/problema ou uma lacuna. O mesmo sucede em três introduções de Matemática, nas quais mestrandos de Engenharia Matemática referem que a escolha dos tópicos das suas dissertações foi feita pelas empresas onde realizaram os seus estágios de mestrado. Propõe-se que, em casos como este, seja considerado um novo passo não previsto nos modelos de Swales (1990) nem de Bunton (2002): a *in-*

*dicação do nicho por terceiros* (passo 2 do movimento 2), como no exemplo abaixo transcrito.<sup>29</sup>

*(9) Critical Manufacturing, interested in learning more about this tool, proposed this dissertation theme. Informática UP ING 1*

Nas dissertações de Literatura e Cultura, os autores aparentam subalternizar a delimitação do nicho (movimento 2). Apenas três exemplares concretizam passos retóricos previstos para o movimento DN do modelo CaRS e todos eles ocorrem no último parágrafo da introdução, como se exemplifica em (10), com a concretização do passo 1B (*indicação de uma necessidade ou um problema*).

*(10) A escolha destas autoras prendeu-se com a necessidade de colmatar uma falha ao nível do estudo das suas obras em Portugal. Literatura e Cultura UP POR 2*

A aparente opcionalidade da delimitação do nicho nas introduções desta área disciplinar, atestada também em estudos sobre os resumos de artigos científicos de literatura (Tankó, 2017), poderá ser explicada por o impacto da sua produção académica se limitar ao espaço da comunidade, não tendo o objetivo de gerar preceitos universalizáveis e não sendo avaliada com base num valor socioeconómico (Tankó, 2017). Outra razão poderá advir do modo como se constitui o objeto de pesquisa nos Estudos Culturais e nos Estudos Literários. Além da problematização existente no seio da comunidade de especialistas daquilo que faz parte do cânone literário ou dos aspetos culturais considerados merecedores de análise académica, o próprio território é alvo de constantes renegociações da definição do que constitui Literatura ou Cultura. Estas configurações epistemológicas, a par de metodologias e de instrumentos de análise que implicam intimamente o especialista, têm consequências ao nível da voz autoral – a presença do *Eu Reflexivo* (Starfield & Ravelli, 2006) – e, possivelmente, na forma como o nicho é delimitado.

<sup>29</sup> A delimitação do nicho é, sobretudo, um ato retórico, pelo que não parece ser relevante se, nos restantes casos, os mestrandos escolheram ou não, por sua autónoma iniciativa, os tópicos das suas dissertações. Nesta classificação, o que importou foram os passos retóricos dados por cada autor para circunscrever, no seu texto, o espaço da investigação realizada. De resto, poder-se-ia questionar até que ponto os mestrandos, ou mesmo doutorandos, de qualquer área disciplinar são verdadeiramente autónomos na delimitação do nicho de investigação.

As características da área disciplinar de Literatura e Cultura acima enunciadas poderão explicar outro novo passo do movimento 2 que consideramos ter identificado na nossa análise das introduções. Assim, o passo 3, denominado *motivação pessoal*, tem uma função comunicativa semelhante à dos outros passos da delimitação do nicho: procura circunscrever um espaço no qual a dissertação possa florescer através de narrativas do processo de seleção do tópico da dissertação. Em Literatura e Cultura, foram identificados quatro relatos que estabelecem conexões entre aspectos biográficos dos autores e o estudo desenvolvido, concretizando, assim, o passo 3 (*motivação pessoal*). No exemplo (11), a autora estabelece ligações entre a sua etnicidade, diferentes casos de violência policial sobre afro-americanos e o papel social da literatura escrita por jovens norte-americanos.

(11) *Being of African descent myself, I am interested in questions regarding the African Diaspora worldwide [...] I knew there was still a lot of racism in the United States, but only when confronted with the story of 18-year old Michael Brown and his shooting on August 9, 2014, did I understand how complex the African-American experience was and still is in the United States. [...] This is why I want to claim in this dissertation that literature, namely Young Adult (YA) Fiction, can be a way through which racism, police brutality and other forms of violence can be fought against. [...] In order to fulfil this task, I will be looking at Angie Thomas' YA novel as well as at two other novels written by other African-American authors.* **Literatura e Cultura UC ING 1**

A existência deste passo foi atestada também nas introduções de História, onde o passo *motivação pessoal* pode surgir a par dos passos *identificação de lacuna* (1A) ou *continuação da tradição* (1D) para identificar um processo de delimitação do nicho que se desenvolve paralelamente, como vimos na secção anterior, ao trabalho de seleção das fontes e de afinação da metodologia a utilizar.

(12) *O tema escolhido para o estudo relacionou-se com dois fatores: por um lado, devido às ligações profissionais ao ensino particular, existia um interesse prévio na história da educação nacional, sobretudo na percepção daquele que foi o papel do ensino particular português no contexto educacional do país; por outro lado, com as primeiras pesquisas, tornou-se perceptível a escassez de estudos que incidissem sobre esta temática. En-*

*quanto resposta a este interesse e a esta constatação, o presente projeto começou a delinear-se e a ganhar forma. História UP POR 8*

As referências a lacunas em investigação prévia nas introduções de História são curtas, com a dimensão de uma frase, e parecem resultar quase sempre de passos preliminares de investigação ou do surgimento de novas fontes. Parece haver um complexo cuidado retórico na delimitação do nicho, apresentado como resultado de uma construção progressiva da investigação, toda ela baseada em estudos prévios, pelo que, mesmo nos casos em que se referem lacunas na investigação prévia, a dissertação é apresentada como um complemento ou um aprofundamento de estudos anteriores.

O passo *motivação pessoal* em História parece ser específico de textos produzidos no contexto de avaliação académica. Foram consultadas teses de doutoramento e artigos científicos de revistas da especialidade nas duas áreas disciplinares e observou-se a presença do passo 3 (*motivação pessoal*) apenas em teses e dissertações.

A tabela 4 inclui os novos passos detetados na análise realizada e indica o número de exemplares em que foram atestados.

Novos passos do Movimento 2 Delimitar o nicho						
	L. e C.	Hist.	Psic.	Eco.	E. Inf.	Mat.
2. Indicação do nicho por terceiros	-	-	-	-	2	3
3. Motivação pessoal	4	4	-	-	-	-

**Tabela 4** – Novos passos do movimento 2 detetados nas DM analisadas

**Fonte:** Autores

Embora não sejam os mais frequentemente concretizados e pareçam ser indexáveis a áreas disciplinares específicas (o passo 2, *indicação do nicho por terceiros*, a Engenharia Informática e a Matemática, e o passo 3, *motivação pessoal*, a Literatura e Cultura e a História), considera-se que estes novos passos permitem descrever com mais rigor a estruturação retórica adotada nas introduções de alguns dos exemplares estudados.

Na secção seguinte, serão analisados os passos do movimento 3 que foram concretizados nas DM analisadas.

#### 4.2.3 Movimento 3: ocupação do nicho

Passos do Movimento 3 Ocupar o nicho		L. e C.	Hist.	Psic.	Eco.	E. Inf.	Mat.
1. Objetivos ou finalidades	8	10	10	10	10	5	
2. Tarefas concretizadas	4	9	2	6	3	8	
3. Metodologia	3	6	1	5	3	3	
4. Materiais ou sujeitos	6	9	2	3	2	0	
5. Descobertas ou resultados	0	0	1	0	0	3	
6. Produto ou modelo proposto	1	0	0	1	3	3	
7. Relevância/justificação da pesquisa	3	3	3	3	4	3	
8. Estrutura da dissertação	9	5	4	1	10	8	
9. Estrutura do capítulo	-	-	-	-	-	-	
10. Questões de pesquisa/hipótese	3	10	4	3	1	1	
11. Posicionamento teórico	6	2	4	0	2	0	
12. Definição de conceitos	3	3	1	0	0	1	
13. Parâmetros de pesquisa	2	10	0	0	0	1	
14. Aplicação da investigação	2	0	2	3	2	0	
15. Avaliação da pesquisa	0	1	0	0	1	0	
16. Limitações e constrangimentos	0	2	0	0	0	0	

**Tabela 5** – Número de DM em que os passos do movimento 3 ocorrem pelo menos uma vez  
**Fonte:** Autores (a partir de Bunton, 2002)

Quanto ao movimento 3, todos os passos ocorrem pelo menos uma vez em CSH e em CTEM, com exceção do passo 9 (*estrutura do capítulo*).

Em quase todas as áreas, elencar os *objetivos de investigação* (passo 1) é um passo fundamental, contribuindo para a definição da intencionalidade de ocupação do nicho. Em Engenharia Informática, todas as introduções apresentam uma secção cuja etiqueta inclui “Objetivos”<sup>30</sup> e o mesmo sucede em Ecologia<sup>31</sup>. Nas introduções das CSH, a listagem dos objetivos não ocorre numa secção própria<sup>32</sup>. Só em Matemática o passo 1 parece ser menos relevante, dado que ocorre apenas em 50% dos exempla-

<sup>30</sup> Além dos exemplares selecionados do *corpus* para estudo das introduções, foi também analisada a estrutura de mais 43 introduções de Engenharia Informática e todas elas incluem as secções *Motivação*, *Objetivos* e *Estrutura da dissertação* com uma única exceção, que não tem qualquer secção.

<sup>31</sup> Foram analisadas também mais 30 introduções de Ecologia e observou-se que as secções de apresentação dos objetivos das dissertações em inglês podem ter os títulos *Objectives*, *Aims* ou *Goals*.

<sup>32</sup> Nas dissertações de CSH, observou-se a existência de secções em Psicologia nas introduções que fazem o enquadramento teórico (secções com títulos que refletem o tópico tratado em cada uma delas) e duas secções “Estado da Arte” em História.

res analisados (e apenas nas dissertações de Matemática aplicada da área financeira, a par de um exemplar de Matemática pura).

Importa realçar que, em articulação com a *apresentação dos objetivos* da dissertação (passo 1), todas as introduções de História enunciam *questões de pesquisa* (passo 10). Este passo aparenta ser usado pelos autores não apenas para delimitar o tópico da investigação, mas também para marcar a sua originalidade, uma vez que questões de investigação distintas possibilitam a diferentes autores debruçarem-se sobre o mesmo objeto sem, contudo, repetirem objetivos. O papel central deste passo parece estar evidente, por um lado, no seu posicionamento no primeiro parágrafo de metade dos exemplares e, por outro lado, na sua reformulação e aprofundamento em sucessivos momentos ao longo de quase todas as introduções.

- (13) *A presente investigação debruça-se sobre a relação entre a crescente pressão no sentido da abolição do tráfico de escravos no Brasil e o engajamento de colonos nos Açores, entre 1835 e 1873, onde procuramos responder à questão norteadora deste trabalho: “Qual a relação entre a crescente ameaça de abolição do tráfico de escravos no Brasil e o engajamento de colonos nos Açores, entre 1835 e 1873?”.* **História UP POR 6**

Outros três passos frequentemente atestados em introduções de diferentes áreas referem-se às *tarefas concretizadas* na investigação (passo 2), à *metodologia* adotada nessas tarefas (passo 3) e a *materiais e/ou sujeitos* estudados<sup>33</sup> (passo 4). A interligação entre estes passos e a necessidade de os concretizar varia conforme a área disciplinar. Em Matemática, os autores apresentam as *tarefas concretizadas* (passo 2), que são as demonstrações da(s) prova(s) matemática(s) ou as etapas realizadas para a obtenção de determinados objetivos, antecipando os resultados ao mesmo tempo que descrevem a *estrutura da dissertação* (passo 8). Poucos exemplares de Matemática aplicada mencionam a *metodologia* (passo 3); noutras áreas da Matemática, este tipo de referência está ausente por estarem subjacentes, entre os membros da comunidade discursiva, as metodologias usadas para

<sup>33</sup> Não é feita uma definição deste novo passo identificado por Bunton (2002), no original *Materials/Subjects*, pelo que a tradução para português implica também a sua conceptualização, dada a polissemia do termo. *Subject* pode corresponder às noções de 1) tema/assunto, 2) matéria ou 3) sujeito/indivíduo e, neste caso, por se associar a *materials*, assumiu-se na análise tratar-se de uma referência aos sujeitos estudados (por exemplo, uma amostra de um grupo de pessoas ou um *corpus*), distinguindo-se de tema/assunto e de matéria, conceito referido por Bunton (1999) num outro artigo como *subject matter*, que será uma designação mais corrente em inglês.

resolver determinados problemas matemáticos (Graves et al., 2013, p. 428). Por outro lado, sendo matéria passível de abstração, estão ausentes também menções a materiais usados ou a sujeitos estudados (passo 4).

Nas dissertações do modelo IMRD de Psicologia e de Ecologia e nas de Engenharia Informática, todas elas com um modelo misto semelhante ao IMRD, a apresentação da *metodologia* (passo 3) e dos *materiais e/ou sujeitos de estudo* (passo 4) ocorre depois da Introdução. Ainda assim, referências a estes elementos são antecipadas em algumas introduções, e até mesmo em mais de metade das de Ecologia, para explicar sumariamente o que foi feito, como foi feito e qual foi o objeto do estudo. Outro aspeto interessante é que, nos exemplares analisados, estes passos tendem a justapor-se: a referência às *tarefas concretizadas* (passo) inclui simultaneamente menções à *metodologia* (passo 3) ou aos *materiais/sujeitos* estudados (passo 4).

- (14) *To test these predictions, I first tested if the temperature manipulation was sufficient to alter the physiological state of the individuals, by influencing birds' behaviour (movement indexes and feeding rates). [passos 2, 3 e 4] [...] During this temperature manipulation experiment [passos 2 e 3], I regularly measured bill colour using reflectance spectrophotometry [passos 2, 3 e 4] and also quantified movement and feeding rates of the birds [passos 2 e 4], as an add-on to the research [passo 3], to see if there were some physiological changes beside the colour of the bill [passo 10]. Ecologia UP ING 3*

Em História, a relação entre os três passos aparenta ser também umbilical, embora nem todos os autores das introduções analisadas os concretizem. Nesta área disciplinar, a importância dos *materiais utilizados* (passo 4), correspondente às fontes documentais, reflete-se no espaço ocupado por este passo, entre 15 a 30% do total das introduções. Por outro lado, há uma imbricação entre as *tarefas concretizadas* (passo 2) e a *metodologia* (passo 3) através da narração, por um lado, do trabalho de pesquisa, sobretudo nas fases iniciais de seleção, recolha e consulta de materiais, e, por outro lado, da tomada de decisões pelos autores face a limitações metodológicas e materiais surgidas ao longo da investigação.

- (15) *Decidiu-se então estudar os dois títulos de imprensa periódica mencionados. Neste sentido, foi levada a cabo uma breve análise de ambos [...]. Contudo, chegou-se à conclusão de que não seria particularmente van-*

*tajosa a utilização dos dois [...]. A intenção inicial visava estabelecer uma comparação e cruzamento das informações dos dois jornais; todavia, os periódicos apresentam posições deveras semelhantes (principalmente na defesa da República e aversão a regimes ditatoriais), acabando a escolha por recair sobre O Democrático [...]. História UP POR 3*

Em Literatura e Cultura, não se observou a mesma ligação entre os passos 2, 3 e 4. Apenas a referência aos *materiais* (passo 4) parece ser frequente e ocorre na menção a obras selecionadas para estudo ou no *corpus* constituído pelos autores. Já a indicação de *posicionamentos teóricos* (passo 11), que surge com elevada frequência, poderá estar associada à configuração epistemológica da área disciplinar, com quadros teóricos diversos e concorrentes, levando os autores a identificarem a perspetiva adotada na análise dos objetos de estudo, por vezes a partir de referências bibliográficas. Este passo parece funcionar como uma alusão a metodologias associadas a determinadas abordagens teóricas (por exemplo, estudos feministas ou estudos comparatistas, entre outros), clarificando aspectos teóricos que apoiam a investigação desenvolvida pelos autores.

- (16) *Iremos analisar a presença das artes plásticas no seu cinema, não através de uma ideia de transposição, pois não se trata desse tipo de relação, mas de inspiração, isto é, o cineasta recorre às artes plásticas como inspiração para produzir as imagens do cinematógrafo. Trata-se, então, de uma écrase subtil, rigorosa e, em última análise, irreconhecível.*

**Literatura e Cultura UP POR 6**

Num sentido semelhante, mas sem a alusão a oposições teóricas, como no passo anterior, as dissertações de História realizam o passo *parâmetros de pesquisa* (passo 13) para indicar opções dos autores que condicionam o processo de investigação, nomeadamente a indicação do arco temporal selecionado para o estudo das fontes materiais.

- (17) *Os limites temporais escolhidos, das origens a 2017, têm fundamento. Isto é, compreendem a fundação da empresa, em 1945, e não as datas em que a companhia aérea foi mudando de designação: de TAP para TAP Air Portugal, em 1979, e desta para TAP Portugal, em 2005.*

**História UL POR 11**

A concluir esta secção, refira-se que o passo *estrutura da dissertação* (passo 8) ocorre em Matemática para antecipar os resultados obtidos, mas, em Engenharia Informática, os capítulos são apresentados sob pontos numerados ou por tópicos com uma função semelhante à de um índice com sumários. Em Literatura e Cultura, além da intenção de guiar a leitura da dissertação, este passo parece servir para realçar a coerência da investigação como um todo, interligando as etapas da investigação ou as diferentes abordagens do objeto de estudo.

(18) *Por fim, o terceiro capítulo roda em torno da prevalência do oculto e da espiritualidade que William Burroughs transfere da sua vida pessoal para a sua obra, indo da busca pelo eu espiritual em The Yage Letters a meras superstições ou à prática da magia do caos, directamente influenciada por Aleister Crowley e pelo seu método de praticar o oculto. Esta é a trajetória de Burroughs pelo mundo da religião e espiritualidade, temáticas fundamentais para entender a obra e o universo literário do autor.* **Literatura e Cultura 2018 UP POR 1**

## 5. Considerações finais

Nesta secção final, procurar-se-á sistematizar os principais resultados do estudo apresentado, incidindo a atenção nas questões de pesquisa enunciadas na secção 2:

- Que semelhanças e diferenças (no que diz respeito à língua de comunicação usada, ao número total de páginas e ao modelo de estruturação adotado nas DM, bem como a propriedades retórico-estruturais e ao número médio de páginas, nas introduções das DM) podem ser atestadas entre os exemplares de DM de áreas disciplinares distintas (CSH e CTEM)?

- Que propriedades retórico-estruturais (segundo o modelo CaRS, de Swales, 1990, na versão de Bunton, 2002) caracterizam o capítulo de Introdução das dissertações de mestrado?

Observou-se que, entre os 520 exemplares analisados, 88% das DM de CSH adotaram o português como língua de comunicação. Em História, todas as dissertações foram redigidas em português. Em Psicologia, o valor ascende a 85,5%, e, em Literatura e Cultura, a 79,7%. Em mais de metade das DM das CTEM (56%), foi usado o inglês: 69,1% em Engenharia Informática e 62,1% em Ecologia. Todavia, nos cursos de Matemática, predomina ainda o uso do português (69,9%).

Verificou-se, também, que as dissertações redigidas em português (em particular, as de História e as de Literatura e Cultura) tendem a ser mais extensas do que os exemplares escritos em inglês. Entre as áreas disciplinares selecionadas para análise, as DM de Psicologia e de Ecologia são, em média, as menos extensas.

Quanto aos planos de texto adotados, em História (100%), em Literatura e Cultura (95%) e em Matemática (71%), prevalece a estruturação por tópicos. Em Engenharia Informática (100%) e em Psicologia (56%), o modelo misto é o mais adotado; nesta área disciplinar, 39% dos exemplares seguiram o modelo IMRD. Na área de Ecologia, predomina o modelo IMRD (72%), embora o modelo misto apresente um valor relevante (19%). As DM estruturadas por tópicos são, em média, mais extensas do que os exemplares que adotam os modelos de estruturação IMRD e misto.

Assim, desenha-se uma tendência (especialmente visível em História e em Literatura e Cultura) que associa o português como língua de comunicação, a estruturação por tópicos e DM mais extensas, e outra (particularmente, em Ecologia e em Engenharia Informática) que inclui o uso do inglês, a adoção dos modelos IMRD e misto e exemplares menos extensos.

O uso do português e a adoção da estruturação por tópicos são comuns às DM de Matemática; porém, neste caso, os exemplares analisados têm extensão equivalente às de áreas como a Psicologia, a Ecologia e a Engenharia Informática. De igual modo, a adoção dos modelos de estruturação IMRD e misto, assim como a reduzida extensão das DM são propriedades também indexáveis à área da Psicologia; contudo, os exemplares desta área contrastam na escolha da língua de comunicação, dado que predomina o uso do português.

Quanto às introduções, no *corpus* de 520 exemplares, verificou-se que as mais extensas são as de Ecologia, de História e de Literatura e Cultura. A explicação para que as introduções das dissertações de Ecologia sejam as mais longas parece residir no facto de elas incluírem a explicitação do enquadramento teórico, o que não sucede geralmente nas de História ou nas de Literatura e Cultura. No extremo oposto, observou-se que as introduções mais curtas são as de Matemática. As dos restantes cursos (Psicologia e Engenharia Informática) apresentam valores intermédios.

A análise dos movimentos retóricos da introdução das DM selecionadas, segundo o modelo CaRS, incidiu em 60 exemplares (10 de cada área disciplinar) e revelou que o movimento 1 (delimitar o território) é o que ocupa mais espaço nas introduções de todas as áreas disciplinares, seguindo-se o movimento 3 (ocupar o nicho). O movimento 2 (delimitar o nicho) inclui,

por definição, passos que se concretizam de forma mais abreviada e constitui uma ligação entre os outros dois movimentos, pelo que lhe é reservado um espaço muito inferior na estrutura da introdução.

Os passos mais atestados do movimento 1 foram o passo 1 (*centralidade da área de pesquisa*) e o passo 2 (*contextualização/conhecimento prévio*). O passo 1 é menos comum nas DM de História e de Literatura e Cultura do que nas restantes áreas disciplinares estudadas; o passo 2 foi concretizado em todos exemplares das diversas áreas estudadas, exceto na de Matemática (tendo sido observado em metade do total das DM analisadas).

Em relação ao movimento 2 (delimitar o nicho), destacam-se os passos 1A (*lacuna na investigação prévia*) e 1B (*problema ou necessidade*). O passo 1A ocorre em oito exemplares de Psicologia e em nenhuma DM de Matemática; o passo 1B foi concretizado em 4 exemplares de Ecologia e de Engenharia Informática, mas em nenhuma DM de História. Globalmente, as dissertações de Psicologia, Ecologia e Engenharia Informática valorizam mais o movimento 2 do que as das restantes áreas, o que se traduz na escassa ocorrência de passos deste movimento em Literatura e Cultura, em História e em Matemática. Contudo, foram identificados dois novos passos no âmbito do movimento 2: o passo 2 (*indicação do nicho por terceiros*) foi atestado em dois exemplares de Engenharia Informática e em três de Matemática. O passo 3 (*motivação pessoal*) foi detetado em quatro DM de Literatura e Cultura e em outras tantas de História.

Quanto ao movimento 3 (ocupação do nicho), os passos mais frequentemente concretizados foram os seguintes: passo 1 (*objetivos ou finalidades*), passo 2 (*tarefas concretizadas*) e passo 8 (*estrutura da dissertação*). Também foram abundantemente detetados os passos 3 (*metodologia*), 4 (*materiais ou sujeitos*), 7 (*relevância/justificação da pesquisa*) e 10 (*questões de pesquisa/hipóteses*).

Considerando cada uma das áreas disciplinares estudadas no seio das CSH, em Literatura e Cultura, privilegiam-se os passos 1 (*objetivos e finalidades*) e 8 (*estrutura da dissertação*). Em História, foram mais vezes concretizados os passos 1 (*objetivos ou finalidades*), 4 (*materiais ou sujeitos*), 10 (*questões de pesquisa/hipóteses*) e 13 (*parâmetros de investigação*), que ocorreram em todas as DM (passos 1, 10 e 13) ou em quase todas (passo 4). Em Psicologia, salienta-se o passo 1 (*objetivos ou finalidades*), atestado em todos os exemplares analisados.

No que diz respeito às áreas das CTEM, em Ecologia, destaca-se o passo 1 (*objetivos ou finalidades*), que ocorreu nas dez DM, enquanto o passo 2 (*tarefas concretizadas*) foi identificado em seis exemplares. Também em todas as DM de Engenharia Informática foram concretizados os passos 1 (*objetivos ou*

*finalidades*) e 8 (*estrutura da dissertação*). Por fim, em Matemática, os passos mais frequentemente atestados foram o passo 2 (*tarefas concretizadas*) e o passo 8 (*estrutura da dissertação*), que ocorreram em oito exemplares cada um.

Entre as conclusões mais relevantes que podem ser extraídas dos dados sistematizados e interpretados conta-se a que permite entrever a inexistência de uma fronteira clara entre áreas disciplinares das CSH e das CTEM. Em diversos parâmetros, os exemplares de Psicologia revelaram, em maior ou menor grau, tendências semelhantes às que foram atestadas nas DM de Ecologia e de Engenharia Informática e, inversamente, os de Matemática evidenciaram, também em maior ou menor grau, tendências próximas dos exemplares de Literatura e Cultura e de História. Objetos e metodologias de estudo, bem como práticas enraizadas de investigação e de comunicação dos respetivos resultados contribuem para que se observe esta porosidade em áreas disciplinares como a Psicologia e a Matemática.

Na sequência do presente estudo, será realizada uma análise mais fina e uma interpretação mais desenvolvida dos dados recolhidos. Também se incidirá a atenção na ocorrência de ciclos de movimentos e de passos nas introduções do *subcorpus* de 60 exemplares, procurando explicitar tendências indexáveis a cada uma das áreas disciplinares selecionadas.

De qualquer modo, os resultados indicam que as práticas discursivas habituais em áreas disciplinares diferentes (seja em CSH/CTEM, seja nos seis cursos específicos em que o estudo incidiu) revelam especificidades a vários níveis. No seio da formação sociodiscursiva constituída pelos indivíduos que se dedicam a realizar investigação conducente à obtenção do grau de mestre, coexistem múltiplas comunidades cujas produções discursivas refletem hábitos de pesquisa e de escrita com propriedades comuns, mas também com diversas particularidades. Esta constatação está em consonância com preceitos teóricos (do ISD e da Análise do Discurso) inicialmente explicitados e reforça a importância de se estudar exemplares de géneros académicos oriundos de áreas disciplinares distintas, visando identificar e sistematizar em que se assemelham e em que diferem. Tais pesquisas contribuem, por um lado, para mapear as práticas adotadas no discurso académico em Portugal e, por outro lado, para desenvolver materiais e dinamizar ações formativas e didáticas que promovam a melhoria das competências de expressão escrita dos indivíduos que pretendem redigir dissertações de mestrado.

## Referências

- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Ed.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation* (pp. 25-43). EUS.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
- Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricté. *La Licorne*, 79, 21-34.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres & other late essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.
- Basturkmen, H. (2009). Commenting on results in published research articles and masters dissertations in Language Teaching. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 241-251. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.07.001>
- Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in Ph. D theses. *English for Specific Purposes*, 18, S41-S56.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in Ph. D. thesis introductions. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). Routledge.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Chen, T.-Y., & Kuo, C.-H. (2012). A genre-based analysis of the information structure of master's theses in applied linguistics. *The Asian ESP Journal*, 8(1), 24-52. <https://www.asian-esp-journal.com/wp-content/uploads/2013/11/Volume-8-1.pdf>
- Graves, H., Moghaddasi, S., & Hashim, A. (2013). Mathematics is the method: Exploring the macro-organizational structure of research articles in mathematics. *Discourse Studies*, 15(4), 421-438. <https://doi.org/10.1177/1461445613482430>
- Hopkins, A., & Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7(2), 113-121. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0889-4906\(88\)90029-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0889-4906(88)90029-4)
- Hyland, K. (2004a). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133-151. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.02.001>
- Hyland, K. (2004b). Graduates' gratitude: The generic structure of dissertation acknowledgements. *English for Specific Purposes*, 23(3), 303-324. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00051-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00051-6)
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.
- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 125-143.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). "I would like to thank my supervisor". Acknowledgements in graduate dissertations. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 259-275. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00062.x>
- Mäntynen, A., & Shore, S. (2014). What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in genre studies. *Text and Talk*, 34(6), 737-758.
- McGrath, L., & Kuteeva, M. (2012). Stance and engagement in pure mathematics research articles: Linking discourse features to disciplinary practices. *English for Specific Purposes*, 31(3), 161-173.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Marques, M. A., & Duarte, I. M. (2016). Dêixis e valores enunciativo-pragmáticos dos predicados verbais no discurso académico. In X. M. Sánchez Rei, & M. A. Marques (Orgs.), *As*

- Ciências da Linguagem no espaço galego-português – Diversidade e convergência* (pp. 179-208). Universidade do Minho <https://hdl.handle.net/1822/53697>
- Marques, M. A., & Ramos, R. (2015). Marcas deíticas da presença do locutor no discurso científico. *Dissertações de mestrado apresentadas na Universidade do Minho. REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 4, 144-168.
- Munhoz, M. V. M. P. G. (2014). Marcas de autoria no gênero acadêmico dissertação de mestrado [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14323>
- Nguyen, L. T. T., & Pramoolsook, I. (2014). A move-based structure of the master's thesis literature review chapters by Vietnamese TESOL postgraduates. *LangLit*, 1(2), 282-301. <https://doi.org/http://langlit.org/vol1-issue-2-2014>
- Nguyen, L. T. T., & Pramoolsook, I. (2015). Move analysis of results-discussion chapters in TESOL Master's theses written by Vietnamese students. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 21(2), 1-15. <https://doi.org/10.17576/3l-2015-2102-01>
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. PUF.
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. *English for Specific Purposes*, 21(1), 1-17.
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 55-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.02.005>
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2016). Issues of textual hybridity in a major academic genre: PhD dissertations vs. research articles. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 5, 171-193. <http://hdl.handle.net/10400.2/8692>
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2021). Dinâmicas de gênero e de texto: Entre plano convencional e plano ocasional nas teses de doutoramento da Universidade de Coimbra. In H. T. Valen-tim, T. Oliveira, & C. Teixeira (Orgs.), *Gramática e texto. Interações e aplicação ao ensino* (pp. 93-112). NOVA FCSH-CLUNL. <http://hdl.handle.net/10400.2/11899>
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2023). Encruzilhadas do Artigo Científico: Língua, plano de texto, tempos verbais e voz autoral. *Linha D'Água*, 36(2), 26-43. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i2p26-43>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino (trad.). *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Silva, P. N. (2013). Parâmetros e marcadores do gênero 'Dissertação de mestrado': Análise de um *corpus* do português europeu. *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 243-261. [https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/243\\_262.pdf](https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/243_262.pdf)
- Silva, P. N., & Rosa, R. (2019). O plano de texto do artigo científico: Caracterização e perspectivas didáticas. *DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)*, 35(4), 1-38. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350409>
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2018). Do saber ao poder: Estruturas retóricas e planos de texto nas Introduções de Teses de Doutoramento. In Z. Aquino, P. Gonçalves-Segundo, & M. A. G. Pinto (Orgs.), *Estudos do discurso. O poder do discurso e o discurso do poder* (vol. 2) (pp. 178-196). Editora Paulistana. <http://hdl.handle.net/10400.2/11892>
- Starfield, S., & Ravelli, L. J. (2006). "The writing of this thesis was a process that I could not explore with the positivistic detachment of the classical sociologist": Self and structure in New Humanities research theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(3), 222-243. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.07.004>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

INTRODUÇÕES DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DE UNIVERSIDADES PORTUGUESAS:  
DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE ÁREAS DISCIPLINARES DISTINTAS

Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge University Press.

Tankó, G. (2017). Literary research article abstracts: An analysis of rhetorical moves and their linguistic realizations. *Journal of English for Academic Purposes*, 27, 42-55.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.04.003>

# Os agradecimentos no discurso académico: um estudo comparativo de dissertações e teses em português europeu e em português brasileiro<sup>1</sup>

Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara <sup>a, b, c</sup>,  
Simone Souza Cunha da Silva <sup>a</sup>

a Universidade Aberta (UAb)

b CLUNL – Universidade NOVA de Lisboa

c LE@D – UAb

## 1. A escrita académica e a construção do *ethos*

A escrita de um texto pertencente ao domínio discursivo académico exige do enunciador a adoção de uma postura enunciativa permeada por uma orientação argumentativa, que visa defender um ponto de vista fundamentado teoricamente, a fim de expor o desenvolvimento de um pensamento lógico e científico. Nesse sentido, para além da chamada “retórica da objetividade” (Duarte & Pinto, 2015), um género académico não apresenta somente um caráter puramente científico, mas serve também para construir relações sociais e interpessoais, adotando para isso uma lingua-

<sup>1</sup> O trabalho de Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa ( CLUNL).

gem mais subjetiva (Hyland, 2003, 2004). Segundo Maingueneau (2016):

O enunciador não é um ponto de origem estável que se “expressaria” dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado (p. 75).

Sob esse olhar, os géneros académicos apresentam uma composição discursiva que, embora seja considerada formal e objetiva, revela o estilo adotado pelo autor, ou seja, o *ethos* discursivo, por meio de escolhas linguístico-discursivas que refletem a subjetividade e a interdiscursividade, bem como as idiossincrasias resultantes da configuração contextual social, cultural, histórica e linguística do autor. Essa construção do *ethos* ocorre previamente ao ato discursivo propriamente dito, pois, como afirma Maingueneau (2016), “se o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, não se pode ignorar, entretanto, que o público constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale” (p. 71).

Considerando tal asserção e tomando como objeto de análise os géneros académicos, escolhemos especificamente os *Agradecimentos* de teses de doutoramento e dissertações de mestrado escritas em Portugal e no Brasil. O interesse por este género incluído<sup>2</sup> foi suscitado não apenas por considerarmos que há uma ausência de pesquisas aprofundadas por este texto preambular, mas também por constatarmos que os trabalhos de investigação de caráiz comparativo e contrastivo com as duas variedades do português são, ainda, escassos, sobretudo quando abordamos questões discursivas e textuais. Nesse sentido, estamos conscientes de que o género *Agradecimentos*, como texto inaugural de trabalhos académicos, embora se revista de um carácter opcional, está maioritariamente presente e pode denotar especificidades linguístico-enunciativas comuns e, simultaneamente, distintas, refletindo aspetos socioculturais dos dois países.

<sup>2</sup> Sobre essa conceção, Rastier (1997) afirma: “Sometimes, in texts that include parables, apologies, authoritative citations (judicial, religious, scientific, etc.), the sections of the text included or presumed to be, impose the truth values of their universe of reference to those of the inclusive text” (p. 56); e ainda acrescenta: “It [genre] results from the sometimes conflictual interaction (but always governed by a genre) of several orders of autonomous, albeit interdependent, structures (p. 76). Já Silva e Santos (2020) explanam que “um género incluído é uma classe de textos que ocorre geralmente como parte de um género maior” (p. 191).

Face a uma amostra de textos escritos em língua portuguesa, em duas variedades distintas, propomo-nos compreender as peculiaridades do *ethos* discursivo presente nos *Agradecimentos* dos *corpora* selecionados e analisados, os quais permitem aos seus autores um espaço em que transparecem valores pessoais, como a gratidão e a modéstia; reconhecer dívidas obtidas de outrem; e frisar o *terminus* de um processo que exigiu empenhamento e persistência (Hyland, 2003, 2004). Nos *Agradecimentos*, em um movimento de si para os outros, os autores apagam enunciativamente o seu *ethos* científico e, através do discurso, reconhecem o seu papel na relação com cada um dos interlocutores evocados. Para Coulmas (1981), de forma similar, “apologies and thanks are strategics whose most important function is to balance politeness relations between interlocutors” (p. 81). Ainda a esse respeito, “a number of factors can indeed affect the construction, the strategies and the linguistic realizations used in DA [dissertation acknowledgements] such as discipline, cultural expectations, language background, social norms, and academic conventions” (Yang, 2012, p. 54).

Sendo assim, concordamos com Hyland (2003) e Swales e Feak (2000) quanto à relevância dos *Agradecimentos* para a compreensão das subjetividades subjacentes à escrita académica, pelos quais “we can discover personal histories of collaboration, patterns of affiliation, demonstrations of academic credibility, and glimpses of a more contingent world” (Hyland, 2003, p. 247).

## 2. Os agradecimentos na escrita académica

De caráter autobiográfico, os *Agradecimentos* em teses de doutoramento e dissertações de mestrado remetem para aspectos afetivos e sociais que espelham um pouco a trajetória académica percorrida pelo autor, partilhando o momento em que se encerra uma etapa, a qual se pressupõe exigente, morosa e solitária, mas, ao mesmo tempo, gratificante. E, por isso, deve-se agradecer. Sendo assim, é nessa secção que são evocadas pessoas ou entidades que, de alguma forma, contribuíram para a consecução do curso e a elaboração do seu produto final: a tese ou a dissertação. Segundo Hyland (2003), “the main purpose of acknowledgements is to allocate credit to institutions and individuals who have contributed to the dissertation in some way” (p. 250). Nesse sentido, Seara (2021) afirma que:

Os atos expressivos [como os de agradecimentos] configuram instrumentos de socialização, estando ao serviço da construção das funções sociais, na medida em que o locutor expressa, para além de um estado psicológico sobre um conteúdo proposicional, uma intenção de obter do seu interlocutor uma reação não somente verbal, mas também afetiva (p. 2).

Como um ritual enunciativo, os atos ilocutórios de agradecimento (Austin, 1990 [1962]; Searle, 1969) representam uma convenção de polidez, em que se informa o recebimento de um “presente” de alguém e aponta a sua relevância para a finalização do curso (Pedrosa & Matos, 2009; Seara, 2021), bem como colaboram para a construção de uma identidade social e profissional do autor. Assim, ainda que não sejam sinceros, os *Agradecimentos*, como um *Face Flattering Act* (FFA), primam pela preservação das faces (Brown & Levinson, 1987) ao expressarem o sentimento de gratidão do autor da tese/dissertação por meio do uso de adjetivos e expressões qualificadoras, na maioria das vezes, com sentido hiperbólico (Seara, 2021).

Sob tal perspetiva, Hyland (2004) destaca que os *Agradecimentos* contribuem para a criação de um *ethos* tanto pessoal como profissional do autor, pois indicam, por meio dos recursos enunciativos disponíveis, as relações que se quer estabelecer com a comunidade discursiva em que está inserido. Além disso, Hyland (2003) destaca: “However, writing acknowledgements does not simply involve listing the individuals acknowledged for their assistance; rather, acknowledgements are sophisticated and complex textual constructs which bridge the personal and the public, the social and the professional, and the academic and the lay” (p. 265).

Segundo Amossy (2016), “a posição institucional do orador e o grau de legitimidade que ela lhe confere contribuem para suscitar uma imagem prévia. Esse *ethos* pré-discursivo faz parte da bagagem dóxica dos interlocutores e é necessariamente mobilizado pelo enunciado em situação” (p. 137), assim, não agradecer, agradecer mais ou ainda menos àqueles que tiveram colaborado para a produção do respetivo género discursivo é considerado, por muitos que integram a comunidade académica, uma ruptura do *ethos* prévio/pré-discursivo existente em relação ao autor de um trabalho de conclusão de curso, ainda que seja um elemento preambular de caráter opcional (Seara, 2021).

Assim o enunciador neste caso, o autor da tese/dissertação elabora o seu discurso sobre a temática, procede a uma seleção linguístico-enunciativa e, desta forma, assume o papel a que se destina, conforme as representações e cenografias dadas pela comunidade em que está inserido, considerando a imagem de si, a imagem do público e o contexto em que ocorre a enunciação. Para Charaudeau e Maingueneau (2002):

Un discours impose sa scénographie d'entrée de jeu; mais d'un autre côté d'énonciation, en se développant, s'efforce de justifier son propre dispositif de parole. On a donc affaire à un processus en boucle: en émergeant, la parole implique une certaine scène d'énonciation, laquelle en fait, se valide progressivement à travers cette énonciation elle-même" (p. 516).

Além disso, compreendemos que os *Agradecimentos*, incluídos em géneros académicos, ainda que se afigurem como textos fechados e monológicos (em que somente o enunciador assume a palavra), refletem uma intersubjetividade estabelecida entre enunciador e coenunciador, que é evocada no ato de linguagem ilocutório de agradecer. Cada interlocutor convocado representa uma cenografia construída pelo autor, mediante as relações e representações existentes entre eles. Essa interlocução é uma demonstração da predominância do *ethos* (imagem de si) fundamentada no *pathos* (imagem do outro). Esse outro pode ser aquele a quem o *ethos* discursivo se dirige e, especificamente, agradece por algo que lhe foi feito, podendo ser igualmente aquele que integra o público leitor da tese/dissertação.

Nesse sentido, o autor da tese/dissertação tem a legitimidade de, nesse momento, enunciar tais atos ilocutórios expressivos de agradecimento, singulares para cada destinatário ou interlocutor, no âmbito de sua produção discursiva académica. Como afirma Amossy (2016), “o poder das palavras deriva da adequação entre a função social do locutor e seu discurso: o discurso não pode ter autoridade se não for pronunciado pela pessoa legitimada a pronunciá-lo em uma situação legítima, portanto, diante dos receptores legítimos” (p. 120).

Na elaboração metadiscursiva da secção *Agradecimentos*, projeta-se o estereótipo, baseado na *doxa*, de que se deve agradecer a determinadas pessoas e entidades, como Deus, orientador(es), pais, familiares, amigos, etc.: em alguns textos dos *corpora*, cumpre-se este paradigma; em outros, porém, teste-

munham-se ruturas, que decorrem de estilos incomuns e/ou idiossincráticos ou ainda referências e alusões conhecidas apenas dos coenunciadores.

É sob esse olhar que pretendemos analisar os agradecimentos feitos pelos autores brasileiros e portugueses nas suas respetivas teses e dissertações.

Face a esta constatação, urge perguntar: que *ethos* prévio se presume dos autores de teses e dissertações na escrita dos *Agradecimentos* no Brasil e em Portugal? Por outro lado, que *ethos* discursivo é construído no discurso em si? Há diferenças composicionais e estilísticas entre os *Agradecimentos* produzidos pelos autores dos dois países? Como se realizam discursivamente esses atos de agradecimento?

Sob a perspetiva dos estudos sobre géneros discursivo-textuais, questionamos ainda como as mulheres pesquisadoras agradecem a quem as ajudou no processo de investigação científica e elaboração dos trabalhos académicos, considerando que, numa sociedade patriarcal, como a brasileira, essas mulheres revelam dificuldades em desenvolver as suas investigações científicas, dada a responsabilidade de assumirem cumulativamente compromissos familiares, profissionais e académicos. Ou seja, tais atos de linguagem expressivos demonstram dificuldades peculiares na conciliação da atividade de investigação com as rotinas marcadamente femininas, consagrada e socialmente impostas, desde o desempenho de tarefas domésticas decorrentes das rotinas diárias como as de mulher, mãe, dona de casa, trabalhadora, de uma classe social e/ou etnia específicas? A análise dos *corpora* brasileiro e português permite comprovar essas representações? Além deste aspeto, haverá outros de caráter social e cultural que possam influenciar a escrita dos *Agradecimentos*? Nesse sentido, Hyland (2004) questiona: “Do situational factors such as the author’s age, gender, seniority, and publishing experience have an impact on genre patterns?” (p. 323). Este seria um amplo caminho de investigação acerca dos *Agradecimentos* escritos pelas mais diferentes comunidades discursivas académicas ao redor do mundo. Neste estudo, apenas nos aterremos aos aspetos de género e relações familiares, contudo verificamos que, nos *corpora*, alguns exemplos indiciam uma perspetiva social relativa ao incentivo à pesquisa científica, mais explicitamente no Brasil.

Sob esse olhar, a leitura dos *Agradecimentos* pode levar o leitor a compreender como se deu o processo de escrita do texto que tem em mãos, pois, ao agradecer, o autor convoca factos relevantes ocorridos no percurso e aspetos partilhados, muitas vezes, apenas com o coenunciador evocado. A disposição das pessoas/entidades a agradecer também é reveladora daquilo que

o autor deseja demonstrar: a quem agradeço? Por quê? De que forma expresso a minha gratidão? “Reservar um espaço na dissertação ou tese para a escrita que dá forma e legitima esses outros é também uma escolha política e ética” (Ferreira, Aguiar & Bollis, 2023, p. 10). Assim, o autor reconhece e retribui, neste momento, a ajuda que lhe foi prestada, direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente, exprimindo seu sentimento de dívida ou obrigação com o outro.

Com base na fundamentação teórica, acrescentamos que um ato ilocutório de agradecimento é considerado, em linhas gerais, conforme os autores abaixo citados:

- a) um universal pragmático (Coulmas, 1981, p. 81);
- b) um ato reativo, ou seja, é determinado por uma ação anterior de um interlocutor (Haverkate, 1993, p. 160);
- c) um ato expressivo que encerra uma função pragmática essencial para estabelecer laços sociais, intrinsecamente associada à construção da cortesia verbal (Eisenstein & Bodman, 1993, p. 67); e
- d) um ato com elevado grau de ritualização, sendo usual os locutores recorrerem a estratégias de intensificação (Dumitrescu, 2006, p. 378).

Sob tal perspectiva, ao realizar o ato ilocutório de agradecer, sustenta-se que os *Agradecimentos* são:

The most explicitly interactional genre of academy, one whose communicative purpose virtually obliges writers to represent themselves more openly. It is also a genre which allows readers to peer behind the carefully constructed façade of research texts to see a human writer with a real identity enmeshed in a network of personal and academic relationships (Hyland, 2003, p. 265).

Desta forma, como veiculado por outros investigadores, aos *Agradecimentos* estão subjacentes os aspectos socioculturais e históricos, corroborando a ideia de que, na escrita desse género, o conhecimento é coconstruído por meio da coletividade, da alteridade e do sentimento de companheirismo, seja entre familiares e amigos, seja entre orientador(es), professores e entidades, através de uma linguagem expressiva, subjetiva e

reveladora das condições de produção académica.

### 3. Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, decorre do interesse pelo discurso académico escrito em Portugal e no Brasil, suscitado pela necessidade de compreender como se escreve nas respetivas comunidades académicas. Pretende-se, desta forma, dar um contributo para práticas de escrita mais eficazes e condizentes com os objetivos comunicativos e as funcionalidades dos géneros do discurso pertencentes a esse domínio discursivo.

Os *corpora*, que estão na base desta investigação, integram 20 teses e 20 dissertações, e foram selecionados dos repositórios científicos do Brasil e de Portugal – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), respetivamente, conforme o descritor “linguística”, entre os anos de 2017 e 2022, escritos em língua portuguesa, com acesso aberto permitido por seus autores.

Foram escolhidos os trabalhos académicos que contivessem a secção *Agradecimentos* e que, de certa forma, apresentassem uma inovação na sua escrita, reveladora da subjetividade e da voz autoral de seus enunciadores, ainda que permanecessem as características próprias do género. Os corpora encontram-se devidamente referenciados no final do capítulo e estão denominados pelo sobrenome do autor e sua filiação académica em cada um dos exemplos selecionados.

Dada a composição dos *corpora*, analisamos a construção dos *Agradecimentos* à luz da fundamentação teórica abordada. Sendo assim, concomitantemente à seleção das teses e dissertações, realizamos a leitura bibliográfica e estabelecemos os seguintes critérios de análise dos *corpora* brasileiro e português: a) a quem e por que motivos os autores agradecem; b) a estrutura em que os agradecimentos são apresentados, como “reflecting move, thanking move; announcing move” (Hyland, 2004); c) a hierarquização em que os agradecimentos são dispostos (Hyland, 2003); e d) a escolha lexical e sintática feita pelo autor, bem como a construção retórico-argumentativa, em relação a coenunciadores determinados, como familiares e agências de fomento/instituições de financiamento.

Na prossecução destes objetivos, procedemos a uma análise compara-

tiva, ensaiando sistematizar as estratégias discursivas utilizadas no *corpus* de Português Europeu e no *corpus* de Português do Brasil.

#### 4. Os agradecimentos em análise

Compreendendo a natural relevância de agradecer pelo bem recebido no âmbito da comunidade académica, este ato ilocutório expressa um traço ético e profissional merecedor de confiança e credibilidade. Assim dispõem-se, nesta secção, extraídos dos *corpora* de análise de cada país, as pessoas/entidades e os respetivos feitos que devem ser lembrados e, por isso, agradecidos.

Os autores cujas produções académicas foram selecionadas estruturam os seus *Agradecimentos* com a escrita iniciada por uma breve introdução do que será abordado, representando o *Reflecting move*, apontado por Hyland (2004) como “introspective comment on the writer’s research experience” (p. 308), conforme os exemplos abaixo demonstram:

Brasil	Portugal
<p>Há muito por dizer, e me é exigido que o faça per summa capita, isto é, de modo sucinto, e buscarei fazê-lo, embora o desejo seja contrário. (Alvim, Universidade de Brasília)</p>	<p>O início de 2020 não foi apenas o início de uma catástrofe na China, mas também o começo de uma luta coletiva contra um inimigo invisível por todo o mundo [...] (Zhu, Universidade Nova de Lisboa)</p>
<p>Primeiramente eu agradeço às pedras do meu caminho, todas vocês passaram e eu passarinhei, você. (Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>Esta dissertação é o culminar de dois anos difíceis, trabalhosos e que implicaram, por vezes, deixar coisas para segundo plano. (Correia, Universidade Nova de Lisboa)</p>
<p>Eu sou a menina das letras, dos poemas, das mal traçadas linhas e textos certeiros e, como tal, não poderia deixar de trazer nestes “agradecimentos” um pouquinho dos textos/versos musicais que me inspiram, explicam, encantam, refletem e me acompanham nesta vida. (Sales, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>Concretizar, com sucesso, o propósito de uma longa viagem dá ânimo para “viver” e perspetivar outras aventuras com confiança, sem se esquecer dos companheiros que colaboraram, de maneira diversificada, para que a mesma fosse interessante. Esse reconhecimento faz experimentar a paz de adormecer sorrindo. (Mauai, Universidade Aberta)</p>
<p>Ao longo da vida, perdem-se tantas coisas que podem nos fazer desistir de nossos sonhos, mas ser professora e conquistar meu espaço nessa profissão foi o sonho pelo qual tenho lutado há mais de dez anos. (Moura, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)</p>	<p>Concluir uma Tese de doutoramento implica uma longa e difícil jornada. Sabemos que este trabalho exige de nós muita dedicação e empenho, um trabalho individual e solitário que nos desafia constantemente. (Ferreira, Universidade de Coimbra)</p>

Quadro 1 – *Reflecting move*

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

OS AGRADECIMENTOS NO DISCURSO ACADÉMICO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE  
DISSERTAÇÕES E TESES EM PORTUGUÊS EUROPEU E EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

A construção do *ethos* de humildade faz-se, principalmente, nessa etapa, em que o autor reconhece a importância do outro na elaboração do seu texto. Vejamos os trechos a seguir:

Brasil	Portugal
<p>Agradecer é reconhecer que nunca estamos ou fazemos caminhadas sozinhas. Escolhemos escrever uma carta como forma de agradecimento porque este texto foi possível.</p> <p>(Guimarães, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)</p>	<p>O apoio de várias pessoas contribuiu para a concretização do estudo e da investigação conducentes à elaboração desta dissertação de mestrado.</p> <p>(Nunes, Universidade da Madeira)</p>
<p>Apesar de a trajetória de uma pesquisa de doutorado ser um caminho em grande parte solitário, ela não se dá sem o apoio de outras pessoas.</p> <p>(Motta, Universidade Federal do Rio Grande do Sul)</p>	<p>No final desta longa jornada, tornam-se poucas as muitas palavras que o dicionário tem e que me pareçam ajustar-se a todos aqueles a quem quero agradecer pelo resultado final que aqui se apresenta.</p> <p>(Marques, Universidade de Aveiro)</p>
<p>Gostaria de utilizar este espaço para expressar a minha profunda gratidão a algumas pessoas e entidades que não apenas contribuíram para que esta tese se materializasse, como também fizeram com que a minha jornada de doutorado se tornasse a melhor experiência que já vivi.</p> <p>(Nikulin, Universidade de Brasília)</p>	<p>Este trabalho seria impossível de realizar se não tivéssemos podido contar com todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram com todo o seu saber, paciência, afeto e carinho.</p> <p>(Chicumba, Universidade Lisboa)</p>
<p>Ao longo da vida, perdem-se tantas coisas que podem nos fazer desistir de nossos sonhos, mas ser professora e conquistar meu espaço nessa profissão foi o sonho pelo qual tenho lutado há mais de dez anos.</p> <p>(Moura, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)</p>	<p>A dada altura, a conclusão deste mestrado estava tão longínqua que pensei mesmo em desistir e foi áí que as pessoas a quem estes agradecimentos se dirigem “entraram em ação”.</p> <p>(Correia, Universidade Nova de Lisboa)</p>
<p>Dai, creio ser importante, agradecer, inclusive, pelos momentos, pois pressupõe reconhecer que, no processo, só é possível ser grato, quando se consideram sujeitos, espaços e momentos/contextos.</p> <p>(Alvim, Universidade de Brasília)</p>	<p>Um desafio tão grande quanto escrever esta tese é agradecer, num espaço limitado, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, que não teria sido possível sem a colaboração e ajuda de diversas pessoas.</p> <p>(Liu, Universidade de Lisboa)</p>
<p>Estou cercada de pessoas cujo conhecimento não académico foi fundamental nesta trajetória, pessoas cuja sabedoria domina o excesso de informação e as palavras preencheram todos os vazios nos momentos de intensa improdutividade, desconselo, medo...</p> <p>(Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>A presente tese de doutoramento não constitui uma obra de orgulho exclusivamente individual, pois resulta de um processo cooperativo envolvendo muitas pessoas especiais que não será possível mencionar, na sua totalidade [...].</p> <p>(Mauai, Universidade Aberta)</p>

Quadro 2 – Construção do *ethos* de humildade

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

No âmbito do *ethos* de proximidade, a linguagem é utilizada de acordo com o nível de intimidade com o interlocutor. A seleção lexical, com uso de apelidos/diminutivos carinhosos e expressões singulares, e o relato de factos conhecidos apenas dos coenunciadores mostram um enunciador preocupado em realçar aqueles que, de diferentes maneiras, foram fundamentais para a conclusão da tese/dissertação.

Brasil	Portugal
Compartilhamos leituras, escritos, cafés, queijos, alegrias, comemorações, comunicações orais, debates, oficinas, minicursos, viagens, trocas de mensagens instantâneas (os lactantes intelectuais). (Guimarães, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Obrigado, Pita Maria, pois, sem aquele outro acordo ainda mais antigo de as-jóias-são-tuas-e-os-livros-são-meus, o Jalan-Jalan não estava nestas páginas. (Mouta, Universidade Aberta)
Trabalhar com você tem sido um privilégio; ainda bem que é apenas o começo (haja cerveja)! Nikulin, Universidade de Brasília)	[...] por ter mostrado que é possível (e desejável) o equilíbrio entre as esferas profissional e pessoal/familiar, por ter me obrigado a parar (“Ainda está a trabalhar? Vá de férias! Também precisamos”) (Ninitas, Universidade Aberta)
Foi em sua casa, por entre chás, lobianis, tortas ossetas e jogos de tabuleiros, que aprendi linguística moderna [...] (Nikulin, Universidade de Brasília)	[...] e também, em especial, agradeço a Professora Doutora Rute Costa, a segunda mãe dos angolanos [...]. (Miaca, Universidade Nova de Lisboa)
Quando Aninha me levou ao campo de pesquisa com as Umbandas de João Pessoa [...] (Medeiros, Universidade Federal da Paraíba)	Por último, àquela que será sempre a minha professora de Português que me fez apontar em post-it que 10 anos depois do meu 9º ano seria professora. Está quase, professora Inês Picado! (Marques, Universidade de Aveiro)
Ao meu “Só nós”, Edelzia, Giselle e Flavinha, “não tem que fazer nada basta ser o que se é” e está perfeito desse jeitinho que dá tão certo [...] (Sales, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	Agradeço, ainda, à amiga e colega de trabalho, Daniela Salcedo, pelo incentivo e discussões produtivas sobre “ <i>la tesis</i> ”. (Quadros, Universidade Aberta)

**Quadro 3 – Construção do *ethos* de proximidade**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

O *Thanking move*, “the core of the acknowledgement genre and the only move which occurs in all the texts” (Hyland, 2004, p. 313), concretiza-se efetivamente no agradecimento a pessoas e entidades que colaboraram para a realização da tese/dissertação, sendo especificadas e hierarquizadas de diferentes formas pelos autores, tal como já foi subli-

nhado por Santos e Silva (2018): “já nos *agradecimentos*, há dois tipos de destinatários: os da comunidade socioprofissional ou académica com relações de tipo formal, e os da interpessoal, com relações predominantemente informais e afetivas” (p. 400, sublinhado dos autores), conforme atestamos nos exemplos abaixo.

*a) Familiares e amigos*

Presentes em 100% das teses e dissertações analisadas, os familiares e amigos são lembrados pelo apoio dado não somente no decurso do doutoramento ou do mestrado, mas também pelos sentimentos e valores construídos ao longo de uma vivência conjunta. Assim palavras como “amor”, “exemplo” e “dedicação” são recorrentemente utilizadas nos agradecimentos a tais coenunciadores.

Brasil	Portugal
O maior agradecimento é dedicado a minha Mãe (sim, com inicial maiúscula), Valdete Mota. (Mota, Universidade Federal da Paraíba)	Joseph, Ducha, Manuel, Antônio Maria e Kikinha. Obrigado, gordeinhas, em particular, pelo sangue que não se lava [...] (Mouta, Universidade Aberta)
À minha família, nas pessoas da minha mãe Noca, do meu irmão Felipe e da minha gata Nina. (Medeiros, Universidade Federal da Paraíba)	Aos meus filhos, [...], a quem confesso não ter conseguido dar o carinho esperável de pai por diversas solicitações profissionais associadas às pesquisas no âmbito de produção deste trabalho. (Mauai, Universidade Aberta)

**Quadro 4 – Agradecimentos a familiares e amigos**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Apesar da sua relevância para a construção da identidade social do autor, Hyland (2003) afirma que “friends and family members tended to be thanked succinctly, a brevity often in stark contrast to the lenght offered to supervisors and academics, and to be mentioned after academic thanks” (p. 262). No *corpus* de Portugal, como nos exemplos abaixo, percebemos a ocorrência dessa hierarquização, diferentemente do que se verifica no Brasil.

Os meus agradecimentos vão, merecidamente e **em primeiro lugar**, para as minhas orientadoras. (Justino, Universidade de Lisboa)

**Em primeiro lugar**, à minha orientadora, Professora Doutora Ca-

tarina Isabel Sousa Gaspar, para quem não há gratidões que cheguem. (Liu, Universidade de Lisboa)

**Finalmente**, gostaria de transmitir os meus agradecimentos aos meus pais, aos meus/as minhas professores/as tailandeses/as, que me disseram que nada era de graça, mas podíamos fazer tudo com graça [...]. (Pruekchaikul, Universidade Nova de Lisboa)

Também verificamos, como em Hyland (2003), que os parentes e amigos são nomeados e, muitas vezes, tratados por apelidos/diminutivos carinhosos, demonstrando assim uma intimidade legitimada pelos interlocutores e que ultrapassa os limites da formalidade e objetividade linguística atribuída ao género académico. Neste *corpus*, podemos observar tal fenómeno:

Brasil	Portugal
Aos meus pais, Albaniza Estevam e Edson Marinho, por serem simplesmente, meus pais. (Souza, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Aos meus tios-avós, tia Hermínia e tio Tó, que, no fundo, são meus avós também [...]. (Correia, Universidade Nova de Lisboa)
Em segundo lugar, agradeço por ser mãe do Lucas, esse ser iluminado que [...] (Silveira, Universidade Federal da Grande Dourados)	Às colegas, em primeira instância, amigas, depois de algumas semanas, e, por vezes, “mães adotivas” que este mestrado me deu, a Mila e a Ana, pelo companheirismo, apoio e disponibilidade. (Correia, Universidade Nova de Lisboa)

**Quadro 5 – Agradecimentos a familiares e amigos nomeados**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Além disso, constatamos que, em algumas teses e dissertações, os autores fazem referência a aspetos inerentes à questão do género (feminino e masculino) no meio académico, em que é explicitada a sobrecarga de trabalho, devido à vida profissional, académica e familiar; o papel de outras mulheres na realização da tese/dissertação; bem como a ocorrência de determinados prejuízos às relações familiares, decorrentes da dedicação e do empenho voltados para a conclusão do curso (Hyland, 2004). Com base nessa perspetiva, ilustra-se com os seguintes exemplos:

Brasil	Portugal
<p>Às minhas filhas pelo apoio e compreensão. À Mariana, que, mesmo longe, sempre me incentivou a prosseguir com este projeto. E à Vitória, que, estando perto, sofreu com minha falta de tempo e, por vezes, falta de paciência em razão da sobrecarga de trabalho.</p> <p>(Motta, Universidade Federal do Rio Grande do Sul)</p>	<p>À minha esposa, [...] e aos nossos filhos, [...], agradeço a compreensão, a cumplicidade e a paciência com que souberam esperar pelo projeto grande do companheiro e pai.</p> <p>(Justino, Univ. Lisboa)</p>
<p>Em especial, cito as mulheres da família Silveira, que são fortes e guerreiras. A maioria atua na educação e sabe da alegria e da dor de estar nesse meio.</p> <p>(Silveira, Universidade Federal da Grande Dourados)</p>	<p>À minha família, incluindo os três homens da minha vida - o meu filho, o meu marido e o meu pai -, e aos meus amigos reconheço todo o apoio e compreensão em tantos momentos em que não estive presente.</p> <p>(Martins, Universidade de Lisboa)</p>

**Quadro 6 – Agradecimentos sob a perspetiva dos géneros**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

*b) Orientador(a), professores e pesquisadores conceituados*

Sob o aspeto académico/científico, agradecer ao orientador, a professores específicos e até a pesquisadores/investigadores conceituados da área de conhecimento (por terem eventual e diretamente contribuído para a escrita da tese/dissertação) pode dar credibilidade ao autor e à sua produção científica perante a comunidade académica. Além disso, “winning the protection and goodwill of established figures is often vital for gaining post-doctoral grants, a lab to work in, or a teaching position” (Hyland, 2004, p. 316). Enfim, demonstrar gratidão a essas pessoas contribui para a construção de uma identidade que pode promover o início ou a continuação de uma relação profissional e académica entre os interlocutores. É o que podemos comprovar nos exemplos extraídos dos *corpora* a seguir:

Brasil	Portugal
<p>À querida professora doutora Sueli Cristina Marquesi, uma pessoa especial que o universo me presenteou.</p> <p>(Monteiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)</p>	<p>Professora Doutora Isabel Roboredo Seara, simplesmente por ser exactamente como é, nada diglóssica, tão viva e apaixonada na escrita como em presença.</p> <p>(Mouta, Universidade Aberta)</p>
<p>Agradeço ao professor Dr. João Wanderley Geraldi, por ser, se não o motivo da escrita desta tese, mas um deles.</p> <p>(Guimarães, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)</p>	<p>À Professora Doutora Perpétua Gonçalves, agradeço a disponibilidade para discutir alguns aspectos desta tese, a leitura de alguns capítulos e todas as sugestões que me foi dando.</p> <p>(Justino, Universidade de Lisboa)</p>

Brasil	Portugal
<p>Sou grata a Rildo Cosson por me lembrar ser a utopia na educação uma porta inalcançável que existe para nos fazer caminhar. (Lima, Universidade Federal da Paraíba)</p>	<p>Também manifestamos a nossa particular gratidão ao Professor Doutor António Fernandes da Costa, coorientador desta tese [...]. (Chicumba, Universidade de Lisboa)</p>

**Quadro 7 – Agradecimentos a orientador/professores/pesquisadores**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

*c) Funcionários das instituições de ensino*

Alguns dos autores selecionados atribuíram o sucesso de sua produção académica aos funcionários das instituições de ensino onde estudam, seja pelo acesso permitido a materiais bibliográficos, seja pela disponibilidade e prontidão em fornecer documentos e declarações necessários à prossecução da investigação. Nos exemplos que se seguem, relevamos o olhar de gratidão para com esses sujeitos que, na maioria das vezes, são esquecidos.

Brasil	Portugal
<p>À ex-secretária do programa, Lourdes Scaglione e ao atual assistente da coordenação, Cláudio Carvalho, por sempre estarem atentos aos prazos a serem cumpridos na pós-graduação. (Barbosa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)</p>	<p>Aos coordenadores da Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa e da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, expresso, do mesmo modo, o meu agradecimento pelo seu auxílio no recrutamento de participantes. (Martins, Universidade de Lisboa)</p>

**Quadro 8 – Agradecimentos a funcionários das instituições de ensino**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

*d) Entidades de fomento à pesquisa/Instituições de apoio à investigação*

Tal qual uma obrigação, os autores endereçam igualmente agradecimentos às agências de incentivo à pesquisa científica, às instituições que apoiaram a investigação, por seu apoio material e provavelmente financeiro, bem como a instituições e laboratórios, sem os quais a investigação não se realizaria. Atente-se aos exemplos selecionados, presentes nas teses e dissertações tanto do Brasil como de Portugal.

OS AGRADECIMENTOS NO DISCURSO ACADÉMICO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE  
DISSERTAÇÕES E TESES EM PORTUGUÊS EUROPEU E EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Brasil	Portugal
Aproveito para expressar ainda meu reconhecimento à CAPES, pela concessão de uma bolsa de doutorado, ao DPG/UnB, pela oncessão de três auxílios-viagem, e à Universidade de Brasília como um todo, por ter me proporcionado um ambiente adequado para a realização da minha pesquisa. (Nikulin, Universidade de Brasília)	Todo o trabalho se enquadrou no Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no qual se acedeu a equipamentos e espaços imprescindíveis à prossecução das tarefas experimentais (computadores, <i>eye tracker</i> ). (Martins, Universidade de Lisboa)
Agradecimentos à educação pública de qualidade que apesar dos golpes, segue em resistência. (Guimarães, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	À Fundação Calouste Gulbenkian, agradeço a bolsa de estudo que me permitiu frequentar o doutoramento em Lisboa, entre 2013 e 2018. (Justino, Universidade de Lisboa)
À prefeitura e Secretaria Municipal de Macaúbas representadas por Amelinho e Jonaldo pelo importante apoio para essa conquista. (Sousa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Queria deixar mais um agradecimento para o Office of the Higher Education Comission, o financiador tailandês, que se preocupa com a importância do estudo na área da língua portuguesa na Tailândia [...] (Pruekchaikul, Universidade Nova de Lisboa)

**Quadro 9 – Agradecimentos a entidades de fomento à pesquisa**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

*e) Entidades religiosas e culturais*

Na redação dos seus agradecimentos, o autor pode invocar entidades religiosas logo no início ou, mais raramente, na parte final deste género incluído. Neste caso, sendo “expressão de um traço cultural bastante presente na vida dos brasileiros, a fé parece dialogar com a ciência quando pesquisadores registram a importância de suas crenças na preservação de uma atitude de pesquisa” (Ferreira, Aguiar & Bollis, 2023, p. 13).

Dos *corpora* analisados, extraímos os exemplos que constam do Quadro 10. Nele podemos comprovar o *ethos* pré-discursivo dos autores de teses e dissertações brasileiras, sendo menos frequente nos correspondentes portugueses. Importa, ainda, ressalvar que, nos exemplos recolhidos do *corpus* português, os autores que invocam e agradecem a entidades divinas não são maioritariamente de nacionalidade portuguesa, mas de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o que justifica e determina que, embora tendo realizado os estudos de mestrado e de doutoramento em Portugal que culminaram com a apresentação dos trabalhos académicos respetivos, mantêm a fidelidade aos hábitos e às tradições culturais e religiosas dos países de onde são provenientes, o que nos compete assinalar.

Brasil	Portugal
<p>Precipuamente, agradeço ao Grande Arquiteto do Universo, pois assim como Tomás de Aquino e Calvin o acredito haver uma força motriz que sustenta o universo. (Alvim, Universidade de Brasília)</p>	<p>A Deus, meu maior orientador, pela saúde mental e física que me concedeu sem as quais jamais desenvolveria o presente estudo [...]. (Mauai, Universidade Aberta)</p>
<p>A Deus, meus agradecimentos, primeiramente, dadas as vezes que me ouviu sem eu merecer sua clemência. Pelas inúmeras ocasiões que duvidei de tua palavra, fui falho e você pai. A Ti agradeço o dom da vida. (Guimarães, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)</p>	<p>Dou graças a Deus, que, com Sua Mão poderosa e através do Seu Espírito tem vindo a fazer-me caminhos, por mim, jamais imaginados [...]. (Cambuta, Universidade Nova de Lisboa)</p>
<p>E a ele, "Luz que me ilumina o caminho/ E que me ajuda a seguir" ... sempre! (Sales, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>Agradeço, primeiramente, a Deus que me fez chegar até este momento pela sua proteção, dando-me a sabedoria nesta investigação [...]. (Miaca, Universidade Nova de Lisboa)</p>

**Quadro 10 – Agradecimentos a entidades divinas**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Para além das formas mais comuns de agradecer a esse tipo de benfeitor, destacamos os exemplos a seguir, nos quais são evocadas entidades de outras religiões, diferentes das cristãs, o que pode simbolizar uma característica cultural do sincretismo religioso, fortemente presente no Brasil, dada a miscigenação inerente a seu povo.

Ao universo e à força metafísica, as quais podemos nomear por Deus, anos, natureza ou energia [...] (Monteiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Agradeço a Deus, aos Orixás, santos e entidades da Umbanda e Jurema que emergiram em minha vida desde o ano de 2018 [...] (Me-deiros, Universidade Federal da Paraíba)

Sou grata à consciência maior que nos une por me dar coragem para seguir caminhando... (Lima, Universidade Federal da Paraíba)

#### *f) Membros do júri de avaliação/banca de defesa*

Mais raramente, encontramos menção àqueles que compõem o júri de avaliação. Quando esta ocorre, os autores prestam um tributo e um agra-

decimento aos comentários e às críticas que foram feitos durante as provas públicas e que irão permitir aprimorar a versão final da dissertação ou tese. Trata-se de um agradecimento *a anteriori*, com ocorrência não significativa, dado que, na maioria dos casos, o/a mestrando/a não tem conhecimento prévio dos elementos do júri de avaliação do trabalho académico.

Brasil	Portugal
<p>A Edméa Santos, Luciana Velloso e Mariano Pimentel, minha banca mais do que luxuosa, sábia, respeitosa, um exemplo a seguir. (Sales, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>Aos Professores Maria Lobo, Telmo Móia e Rui Marques, membros do júri da prova de conclusão da parte curricular do doutoramento, agradeço as críticas e sugestões que fizeram ao conteúdo dos capítulos 2 e 3 da tese e espero ter conseguido integrá-las devidamente. (Justino, Universidade de Lisboa)</p>
<p>Às professoras, membros da banca examinadora que gentilmente aceitaram o convite. (Alvim, Universidade de Brasília)</p>	<p>À argenteira Professora Doutora Inês Margarida Duarte pelas apreciações, pelas referências bibliográficas e pelas sugestões, elaboradas ao longo da defesa [...] (Nunes, Universidade da Madeira)</p>

**Quadro 11 – Agradecimentos a júri/banca de avaliação**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

### *g) Participantes na pesquisa de campo*

Como pessoas menos presentes nos *Agradecimentos*, encontramos os sujeitos que participaram na pesquisa, apontando principalmente a disponibilidade para contribuir com dados para a realização da investigação, sem os quais esta não seria possível. A eventualidade desta categoria provavelmente deve-se à especificidade da pesquisa de campo, na qual são necessários outros recursos metodológicos para a sua realização. Nos exemplos que se seguem, podemos observar as razões pelas quais tais indivíduos se fazem presentes nos *Agradecimentos*:

Brasil	Portugal
<p>Agradeço às pessoas, que atuaram como participantes e colaboradores nesta pesquisa. Por doarem um pouco de tempo para fomentar uma pesquisa para a educação, por terem empatia com o pesquisador, em tempos tão complicados. (Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>Agradeço [...] aos alunos que preencheram os testes sem os quais não haveria dados para esta tese. (Alves, Universidade de Lisboa)</p>

Brasil	Portugal
<p>Aos alunos, pela confiança, empenho e comprometimento em participar de todo o processo. (Valverde, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>Agradeço a todos os Ouvintes que integraram o grupo de controlo da presente investigação. (Martins, Universidade de Lisboa)</p>
<p>Agradeço às pessoas, que atuaram como participantes e colaboradores nesta pesquisa. Por doarem um pouco de tempo para fomentar uma pesquisa para a educação, por terem empatia com o pesquisador, em tempos tão complicados. (Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>Por fim, com profundo agradecimento, evoco todas as pessoas surdas que aqui participaram e que representam o motor da minha inspiração. (Martins, Universidade de Lisboa)</p>

**Quadro 12 – Agradecimentos aos participantes da pesquisa**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Finda a exemplificação das categorias de benfeiteiros a quem se pode agradecer no *Thanking move*, verificamos também o uso de citações diretas, as quais estabelecem uma relação com o contexto comunicativo partilhado pelo enunciador e pelo(s) coenunciador(es) evocado(s), dispostas como epígrafe ou inclusas em todos os parágrafos dos *Agradecimentos*.

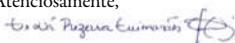
Brasil	Portugal
<p>Agradeço-lhes entoando as palavras de Wally Salomão, chegadas através da voz de Maria Bethânia: “Ó senhora dos cem remédios/ Domai as minhas brutas ânsias acrobáticas/ Que suspensas/ Piruetam pânicos nas janelas do caos/ Ó garrafada das marceradas ervas do breu das brenhas/ Adonai-vos do peito lacerado e do lenho o oco que ocupo”. (Medeiros, Universidade Federal da Paraíba)</p>	<p>Ondjaki (2004, p. 29), em Ynari: a menina das cinco tranças, diz que “quando se saber ver as coisas simples da vida descobre-se que o mundo é muito, muito bonito” (Correia, Universidade Nova de Lisboa)</p>
<p>Há uma frase de Virgínia Woolf que diz: “Eu perdi muitos amigos, alguns com a morte... Outros pela simples incapacidade de atravessar a rua”. Sou grata aos que permanecem na travessia [...] (Lima, Universidade Federal da Paraíba)</p>	<p>“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” Antoine de Saint-Exupéry. (Ferreira, Universidade de Coimbra)</p>

**Quadro 13 – Uso de citações diretas**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Importa, ainda, assinalar que, em alguns exemplos dos *corpora* analisados, tanto no Brasil como em Portugal, encontramos agradecimentos inusitados, tanto na forma quanto no conteúdo:

OS AGRADECIMENTOS NO DISCURSO ACADÉMICO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE  
DISSERTAÇÕES E TESES EM PORTUGUÊS EUROPEU E EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Brasil	Portugal
<p>[...] sem fazer listas, oferecer as horas, que sempre podem ser as primeiras, as últimas, as únicas, ou as de toda a vida. As presenças e as ausências fazem parte da vida, mas quero que todos se reconheçam sem que haja uma lista.</p> <p>(Cecato, Universidade Federal do Rio Grande do Sul)</p>	<p>Finalmente, gostaria de agradecer a mim própria por nunca ter desistido dos meus estudos [...]</p> <p>(Zhu, Universidade Nova de Lisboa)</p>
<p>E à vida. Para tanto reproduzo Violeta Parra: “gracias a la vida que me ha dado tanto”.</p> <p>(Alvim, Universidade de Brasília)</p>	<p>A todos os tigres mindelenses (e aos das outras ilhas também) que, desde 2011, se sentam diante de mim, uns cheios de enfado e de “medos” relativamente à língua portuguesa [...]</p> <p>(Mouta, Universidade Aberta)</p>
<p>Agradecemos os leitores que esta experiência possa tocar. [...]</p> <p>Atenciosamente,</p> <p></p> <p>(Guimarães, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)</p>	<p>Agradeço ainda a todos os que fizeram críticas, sugestões e observações durante as apresentações de parte da tese no XXXI e no XXXIII Encontros da Associação Portuguesa de Linguística, e no XXXIII Encontro Nacional da ENPOLL - GT Teoria da Gramática - 2018.</p> <p>(Justino, Universidade de Lisboa)</p>

**Quadro 14 – Agradecimentos inusitados**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Ou ainda a benfeiteiros que não são comumente lembrados pelos benefícios dados aos autores, havendo inclusive inserção de imagens. Assinala-se a importância da referência a animais de estimação, o que evidencia a importância crescente que lhes é dada nos tempos atuais, num processo crescente de humanização dos animais de companhia, colmatando, muitas vezes, estados de solidão. No caso em apreço, é curiosa a formulação “por me desestressarem nas horas de aperreio”, na medida em que mostra como a companhia animal também pode ser relevante e um bálsamo em momentos de maior stress.

Brasil	Portugal
<p>A Elisa Virgínia, pelo apoio na revisão final e na formatação do trabalho.</p> <p>(Motta, Universidade Federal do Rio Grande do Sul)</p>	<p>Apenas um obrigado nunca será suficiente para a Dr.<sup>a</sup> Carla Teixeira, Isabel Ramos, bem como Marta Fidalgo, que contribuíram incansavelmente para a revisão textual da versão final da tese.</p> <p>(Pruekchaikul, Universidade Nova de Lisboa)</p>
<p>Agradeço à medicina, aos médicos que se dedicam aos cuidados em saúde mental eu não teria chegado aqui sem esse suporte.</p> <p>(Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>Ao Senhor José Maia Mendes, um vizinho e amigo de sempre, que se doutorou em História, com 79 anos, curso no qual foi aprovado com Distinção e Louvor.</p> <p>(Ninitas, Universidade Aberta)</p>

Brasil	Portugal
À psicóloga, Sheila Melo de Oliveira, que se dispôs prontamente a contribuir com essa dissertação através de sua palestra e com a indicação de textos para a leitura. (Valerde, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	A todos os autores dos livros, dos artigos e das publicações que li e reli, valorizo-os muito. (Pruekchaikul, Universidade Nova de Lisboa)
Não posso deixar de agradecer também ao meu padrasto, Sena, que me deu suporte em tudo [...] (Cavalcante, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Sem o intérprete de Língua Gestual Portuguesa, [...], também não seria possível esta investigação. (Martins, Universidade de Lisboa)
Aos meus <i>pets</i> , Titica, Bibia, Arisco e Amora, por me desestressarem nas horas de aperreio. (Souza, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Agradeço também ao público dos seguintes eventos científicos onde tive oportunidade de apresentar e discutir o meu trabalho de investigação. (Martins, Universidade de Lisboa)
Por fim, às senhoras ervas, plantas, cascas, raízes e frutos que nutriram, curaram e me ajudaram a estar de pé e bem durante o processo. (Medeiros, Universidade Federal da Paraíba)	<p></p> <p>(Quadros, Universidade Aberta)</p>

**Quadro 15 – Agradecimentos incomuns**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Nos *Agradecimentos* analisados, concluímos que a grande maioria é estruturada em parágrafos, em que se dispõem hierarquicamente os benfeiteiros. Apenas em três deles, um do Brasil (Nunes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e dois de Portugal (X. Liu, Universidade de Lisboa; e Miaca, Universidade Nova de Lisboa), encontramos sua disposição em um único parágrafo. E ainda outros dois são apresentados de forma diferente: centralizada (Sousa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e recuada à direita (Marques, Universidade de Aveiro). Quanto a esse aspecto, apenas a estruturação dos *Agradecimentos* de Marques segue um padrão estabelecido pela universidade a que pertence, tendo em vista a similaridade com os demais elementos pré-textuais, sendo então este exemplar, mais nitidamente, uma convenção académica (Yang, 2012).

Igualmente destacamos o uso de expressões idiomáticas e regionais, representativas das idiossincrasias inerentes a cada povo, brasileiro e português:

OS AGRADECIMENTOS NO DISCURSO ACADÉMICO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE  
DISSERTAÇÕES E TESES EM PORTUGUÊS EUROPEU E EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Brasil	Portugal
<p>Quero seguir partilhando aprendizado, alegria e esperança com você por todos os dias em que estivermos neste plano, apesar dos abusos e arengas. (Medeiros, Universidade Federal da Paraíba)</p>	<p>[...] pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis e pelos 20€ “para comer um gelado” ao longo dos anos [...] (Correia, Universidade Nova de Lisboa)</p>
<p>O amor e cuidado de vocês foram imprescindíveis, bem como foi imprescindível a paciência que tiveram comigo todas as vezes que precisei estar ausente em momentos importantes, ou que precisei desabafar e chorar as pitangas. (Medeiros, Universidade Federal da Paraíba)</p>	<p>Obrigada por teres estado sempre comigo, apoian-do-me nas fases de maior trabalho, demonstrando a tua confiança, acreditando na possibilidade de dobrar este cabo das tormentas [...]. (Ninitas, Universidade Aberta)</p>

**Quadro 16 – Uso de expressões idiomáticas e regionais**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Registe-se, ainda, que alguns *Agradecimentos* incluem enunciados textuais, no Brasil e em Portugal, em línguas diferentes da portuguesa, fazendo referência a línguas utilizadas em contextos socioculturais específicos, numa demonstração do plurilinguismo existente nos dois países, sobretudo no Brasil:

Primeiramente, agradeço ao povo Chiquitano, que me proporcionou o melhor dos acolhimentos em diversas ocasiões. Devo o meu conhecimento de sua língua à dona Ignacia (Násiya) Yopié Tomichá, à dona Antonia (Ato’íxh) Socoré Masaí, ao dom Victoriano Julián Laverán Ramos († 2019), à dona Micaela Ribera Montero, ao dom Miguel Putaré Tapanaché († 2019) e ao dom Benjamín Bas Aguilera. *Nachapienakaka j-aume, tyákuta apainonikyaka iñemo y auki ti ikyaka ñanityá'a au r-ózura. ¡Chapié, tyákuta ch’apikyene-kapiñi! En San Juan de Lomerío, les doy las gracias al cacique Elmar Socoré Casupá, a Rubén Pitigá Socoré y a sus familias por haberme brindado todo el respaldo necesario para que mi investigación de la lengua chiquitana se realizara con éxito.*  
(Nikulin, Universidade de Brasília)

A todas(os) o meu eterno *Kanimambo!*  
(Costa, Universidade de Coimbra)

E, finalmente, pretendemos ressaltar dois exemplos de intergenericidade. No primeiro, a autora incluiu uma carta, género discursivo do tipo textual narrativo, na construção dos *Agradecimentos* de sua tese.

Avô,

tal como te prometi, entreguei a minha tese de doutoramento. Sei que estás orgulhoso de mim, sei que estás de lágrimas nos olhos, que as limpas com o lenço de pano, enquanto desvias os óculos, oiço-te dizer “Minha boneca”, vejo-te a aproximates-te para me abraçares e garantires ao ouvido, ainda que não por vergonha, mas por cumplicidade, a força do teu amor (“Não fazes nem uma pequena ideia do que eu gosto de ti”). Sempre foste o mais fervoroso apoianto, sempre acreditaste em mim como ninguém - ao ponto de me creres, até, capaz de conquistar o mundo. O mundo é muito grande, avô, mas nunca senti que fizesse sentido contrariar-te. Preferi esforçar-me por te deixar orgulhoso. Esse era o nosso pacto - e ainda bem, porque, se não fosse a culpa de te faltar com a palavra, talvez esta tese não tivesse realmente nascido. Obrigada por me teres ensinado pelo exemplo, por teres sido sempre resiliência, força, brio profissional e amor. Muito amor. Daquele que não se esconde, porque não há forma de esconder, nem razão para tal. Prometo que tudo farei para honrar o facto de ser, para sempre, por todo o lado, “a neta do Senhor Nelson”. Tenho saudades tuas, Nelsinho.

(Ninitas, Universidade Aberta)

Já no segundo, o autor elabora seus *Agradecimentos* em forma de carta aberta, como podemos ver a seguir:

#### CARTA ABERTA DE AGRADECIMENTO:

aos que nos ajudaram a escrever e aos que porventura esta  
experiência possa tocar

(Guimarães, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Em tais exemplos, percebemos a presença do enunciador na tessitura do género discursivo em análise, pois a voz autoral realiza-se na interlocução direta com o outro, por meio de um género textual do domínio discursivo interpessoal, no qual é utilizada uma linguagem própria de um *ethos* de proximidade, como “Minha boneca” e “Nelsinho”.

Ainda no âmbito da análise realizada, detivemo-nos na etapa do *announcing move* (Hyland, 2004, p. 308), que é um “public statement of responsibility and inspiration”, em que os autores encaminham seu discurso para um fechamento, seja assumindo a responsabilidade por aquilo que está apresentado na tese/dissertação, seja pela dedicatória feita a pessoas específicas. Todavia, mais frequentemente, encontramos na conclusão dos *Agradecimentos* a referência àqueles que, de um modo geral, contribuíram para a realização da tese/dissertação, como se comprova nos exemplos abaixo:

Brasil	Portugal
<p>Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram para a idealização e a escrita desta tese, colegas da universidade e do trabalho, que, em diferentes ocasiões, me encorajaram a prosseguir. (Barbosa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)</p>	<p>A todas as pessoas que me deram apoios no meu caminho da aprendizagem da língua portuguesa e na minha vida em Portugal. (Liu, Universidade de Lisboa)</p>
<p>A todos os nomes, citados ou não aqui, meus mais sinceros agradecimentos. (Silveira, Universidade Federal da Grande Dourados)</p>	<p>Finalmente, a todos, inclusive os não destacados, pela amizade, solidariedade e confiança, ou seja, pela contribuição de natureza diversa para a concretização do presente estudo. (Mauai, Universidade Aberta)</p>

**Quadro 17 – Agradecimentos em geral**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Sob uma perspetiva linguístico-discursiva, os recursos selecionados denotam uma qualificação dos benfeiteiros, seja pelo uso constante de qualificadores, como adjetivos e advérbios de intensidade, valorativos, com caráter hiperbólico, seja pelo recurso a substantivos que remetem para as qualidades dos que são convocados, inclusivamente ilustrando com enunciados metafóricos, como acontece no terceiro exemplo do Quadro 18: “a minha bússola”.

Brasil	Portugal
<p>É um profissional ímpar: além de competente, extremamente simples, humano e solidário. (Motta, Universidade Federal do Rio Grande do Sul)</p>	<p>Obrigado pela disponibilidade permanente, dos telefonemas infinidáveis Mindelo-Mindelo, Mindelo-Praia, até Mindelo-Lisboa [...] (Mouta, Universidade Aberta)</p>
<p>Sou infinitamente grato à minha orientadora [...] (Nikulin, Universidade de Brasília)</p>	<p>À minha grande e doce família, desde a aquisição que observo na prima mais nova à filosofia que há em ter avós. (Alves, Universidade de Lisboa)</p>

Brasil	Portugal
<p>À professora doutora Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa), que já me inspirava desde quando lia suas produções acadêmicas e que, com muita generosidade, responsabilidade e propostividade, ampliou meu olhar para os caminhos [...] (Monteiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)</p>	<p>Começo por dizer 'Obrigadíssimo' à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Antónia Diniz Caetano Coutinho, que é a minha bússola. (Pruekchaikul, Universidade Nova de Lisboa)</p>

**Quadro 18 – Recursos lexicais nos *Agradecimentos***

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Numa abordagem sintática, identificamos a predominância do uso da 3.<sup>a</sup> pessoa em verbos e pronomes, mas alguns exemplos dos *corpora* evidenciam uma interlocução direta entre enunciador e coenunciador, presentes no uso de formas verbais e pronominais na 2.<sup>a</sup> pessoa, além de vocativos. Os exemplos abaixo demonstram esse procedimento linguístico-discursivo que ocorre nos *Agradecimentos* escritos em ambos os países, como uma estratégia de maior assunção da voz autoral, reconhecida pelos interlocutores.

Brasil	Portugal
<p>Amigos, vocês estiveram comigo durante esses dois anos e cinco meses, sempre me apoiando e me acolhendo. (Cavalcante, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)</p>	<p>Ao Pedro Santos, pois sem o teu carinho não teria conseguido ultrapassar os momentos mais difíceis. (Ferreira, Universidade de Coimbra)</p>
<p>Sempre guardarei em meu coração os ensinamentos e o amor que vocês me transmitiram através da ciência sagrada da Jurema. (Medeiros, Universidade Federal da Paraíba)</p>	<p>Mesmo que estejas a meio mundo de distância, terás sempre um lugar especial no meu coração. (Ferreira, Universidade de Coimbra)</p>
<p>Aos meus amados amigos e companheiros de vida [...], vocês são a definição de que "a amizade, nem mesmo a força do tempo irá destruir" [...]. (Sales, Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</p>	<p>O vosso afeto, ânimo e carinho são um verdadeiro analgésico e tornam-me mais resiliente a qualquer situação aversiva aos meus propósitos de vida sócio-académica. (Mauai, Universidade Aberta)</p>
<p>Alice, você é incrível! (Laurentino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)</p>	<p>Tenho saudades tuas, Nelsinho. (Ninitas, Universidade Aberta)</p>

**Quadro 19 – Recursos sintáticos nos *Agradecimentos***

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Perante os exemplos anteriormente expostos, corroboramos as conclusões de Santos e Silva (2018) quanto à voz autoral, em que os investigadores sublinham que:

Cada autor dialoga com comunidades de leitores que correspondem a dois círculos de relações: a comunidade profissional, em que é geralmente assumida uma voz autoral social, construída com base em elementos não marcados; e a comunidade interpessoal, em que é geralmente assumida uma voz autoral individual, assente em elementos marcados. (p. 409)

Da análise dos *corpora*, podemos igualmente comprovar construção frásica negativa para enfatizar um aspeto relevante da relação evocada entre os interlocutores, ilustrada nos exemplos do quadro abaixo:

Brasil	Portugal
Não posso deixar de mencionar duas pessoas com as quais tenho mantido pouco contato mas sem as quais tudo seria diferente [...] (Nikulin, Universidade de Brasília)	Não posso deixar de expressar a minha gratidão aos meus pais e ao meu irmão [...] (Loureiro, Universidade de Coimbra)
Eu nunca poderei agradecer o bastante por todo esse apoio em momentos que me foram tão desafiadores. (Cavalcante, Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Não poderia deixar também de agradecer a meus pais, por me terem permitido frustrar-lhes o sonho de ter sido médica ou advogada [...] (Marques, Universidade de Aveiro)

**Quadro 20 – Recursos sintáticos nos *Agradecimentos***

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Finalmente, sob a perspetiva da análise linguística, ressaltamos as formas de realização discursiva mais proeminentes nos *corpora*, o que aponta para formulações tanto prototípicas e explícitas quanto indiretas de tais atos expressivos: obrigado/a

- Um reconhecimento a
- Quero agradecer
- Estou profundamente grata/o
- Cumpre-me agradecer
- Gostaria de agradecer

- O meu agradecimento é extensivo a...
- Não poderia deixar de agradecer...
- Apóstrofe + realização do ato...
- O meu profundo agradecimento a ...

Seara (2021), com base em Coulmas (1981), corrobora a tese de que, “embora o ato de agradecimento possa estar presente em todas as culturas, as condições pragmáticas subjacentes à sua utilização numa interação são idiossincráticas a cada cultura, evidenciando que há muitos outros fatores que influenciam este ato” (p. 7). Dessa forma, a análise dos Agradecimentos em teses e dissertações produzidas no Brasil e em Portugal demonstra que há uma predominância de agradecimentos a familiares, amigos, orientadores e professores, bem como a entidades de fomento/apoio à pesquisa científica. Tais pessoas/entidades são lembradas por terem apoiado moral, emocional, educacional ou financeiramente os autores dos Agradecimentos analisados. Agradecer-lhes, neste espaço inaugural do texto, é crucial para a construção de um ethos de humildade inerente ao processo de elaboração do conhecimento científico.

Sendo assim, considerando os fatores contextuais e socioculturais dos *corpora* em análise, concluímos que são muitas as similitudes em tais *Agradecimentos*: os destinatários dos agradecimentos são invocados da mesma forma, mostrando o autor um *ethos* de humildade, de proximidade e, ainda, um *ethos* de gratidão. Além disso, as realizações discursivas são variadas, recorrendo quer às formulações diretas prototípicas, quer às indiretas, com prevalência de construções anafóricas. Por fim, a repetição do ato ilocutório parece intensificar o sentimento de dívida para com o benfeitor.

Por outro lado, anotam-se algumas divergências. Quanto à hierarquização dos destinatários, no caso do *corpus* brasileiro, é invocada primeiramente a entidade divina, os familiares e, seguidamente, os amigos; ao passo que, no *corpus* português, os primeiros agradecimentos destinam-se aos orientadores e às entidades de apoio à investigação. Concomitantemente, sublinhamos que, no *corpus* brasileiro, surgem com maior frequência agradecimentos aos elementos da banca/júri, o que não se verifica no *corpus* português, provavelmente devido a questões socioculturais decorrentes dos hábitos académicos. E como último aspetto divergente entre os *corpora*, verificam-se ocorrências em maior número de intergenericidade/intertextualidade nos exemplos do *corpus* português.

## 5. Considerações finais

A presente investigação pretendeu analisar os *Agradecimentos* de *corpora* constantes de repositórios científicos pertencentes às comunidades discursivas académicas do Brasil e de Portugal, não só sob uma perspetiva composicional, mas também linguística e discursiva, revelando a intersubjetividade presente nesse género incluído de um domínio discursivo tão prototípicamente formal e objetivo como é o académico.

A secção dos *Agradecimentos* analisados nos *corpora* revelou assim um sujeito-enunciador que evoca coenunciadores específicos, os quais constituem um outro que se faz presente pela proximidade ou imprescindibilidade no árduo processo de investigação vivenciado pelo autor. No género incluído em análise, convocam-se não só família e amigos, orientador(es) e professores, mas também funcionários da instituição de ensino e entidades de fomento à pesquisa, os quais são lembrados como coparticipantes essenciais à concretização e ao culminar do percurso de investigação, além de outros que, embora importantes, não estão presentes na grande maioria das produções académicas.

Assim, o autor da tese/dissertação constrói seu *ethos* discursivo a partir do reconhecimento do relevante papel do outro, que é convocado para a construção do autor como produtor de conhecimento, num processo interacional e dialógico constante. Ou seja, ao escrever os *Agradecimentos*, o pesquisador/investigador regista uma conquista que envolve aspectos formativos não só académicos, em que se inserem a apropriação de teorias e a realização de pesquisas, mas também (e principalmente) os profissionais e os afetivos, nos quais o outro se revela como peça fundamental na inserção do autor da tese/dissertação na comunidade discursiva académica.

O presente estudo encerra naturais limitações, desde logo, decorrentes da reduzida amostra dos *corpora* brasileiro e português e, ainda, da escolha e assunção de um único domínio disciplinar. Todavia, é intenção das autoras prosseguir e ampliar os estudos comparativo e contrastivo, não apenas nas duas variedades do português, mas estendendo também às do PALOP, e incluindo trabalhos académicos de vários campos disciplinares. Defendemos, por fim, a necessidade de, em reflexões futuras, colmatar a ausência de dados estatísticos através de estudos quantitativos que completem e esclareçam outros aspectos discursivos relevantes.

## Referências

- Amossy, R. (Org.). (2016). *Imagens de si no discurso: A construção do ethos*. Contexto.
- Austin, J. (1990 [1962]). *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Artes Médicas.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universal in language usage*. Cambridge University Press.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Seuil.
- Coulmas, F. (1981). Poison to your soul: thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas. *Conversational Routine* (pp. 69-91). The Hague.
- Duarte, I. M., & Pinto, A. G. (2015). La construction de l'ethos scientifique: stratégies d'effacement et d'inscription de soi dans des dissertations académiques. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 4, 95-115. <https://hdl.handle.net/10216/82818>
- Dumitrescu, D. (2006). Imagen y (des)cortesía en la comunicación académica por ordenador. Reflexiones en torno a un caso concreto. In A. Briz, A. Hidalgo, & M. Albeda (Orgs.). *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE. Cortesía y conversación: de lo escrito a oral* (pp. 437-467). Universidade de Valéncia. <https://www.edice.org/descargas/3coloquioEDICE.pdf>
- Einsenstein, M., & Bodman, J. (1993). Expressing gratitude in American English. In G. Kasper & Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 64-81). Oxford University Press.
- Ferreira, L. H., Aguiar, T. B. de, & Bollis, R. A. R. (2023). Agradecimentos em teses e dissertações da área de Educação: um pouco de mim, um pouco de nós. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280001>
- Haverkate, H. (1993). Acerca de los actos de habla expresivos y comisivos en español. Em H. Haverkate, K. Hengeveld, & G. Mulder (Eds.), *Aproximaciones pragmalingüísticas al español* (pp. 149-180). Rodopi.
- Hyland, K. (2003). Dissertation acknowledgements: the anatomy of a Cinderella genre. *Written Communication*, 20(3), 242-268. <https://doi.org/10.1177/0741088303257276>
- Hyland, K. (2004). Graduate's gratitude: the generic structure of dissertation acknowledgements. *English for Specific Purposes*, 23(3), 303-324. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00051-6](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00051-6)
- Maingueneau, D. (2016). Ethos, cenografia, incorporação. In R. Amossy (Org.), *Imagens de si no discurso: A construção do ethos*. Contexto.
- Pedrosa, C. E. F., & Matos, C. S. de S. (2009). Mapeando trabalhos acadêmicos: os agradecimentos como atos de fala, *SOLETRAS*, IX(17), 71-83. <https://doi.org/10.12957/soletras.2009.6292>
- Rastier, F. (1997). *Meaning and Textuality*. University of Toronto Press.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2018). Polifonia na voz autoral: agradecimentos e resumos na tese de doutoramento. In J. Veloso, J. Guimarães, P. Silvano, & R. Sousa-Silva (Coords.), *ALingüística em Diálogo. Volume Comemorativo dos 40 anos do CLUP* (pp. 395-413). CLUP. <https://hdl.handle.net/10216/119810>
- Seara, I. M. R. (2021). "Obrigada pela gentileza! Deus lhe pague! Não tem de quê! Bem-haja! Ora essa! Imagina!" Para o estudo do ato de agradecimento em Português Europeu e em Português do Brasil. Similitudes? Divergências? Em A. Ciama, & S.-A. Stefan (Eds.), *Convergências e divergências no espaço ibero-americano: Estudos Linguísticos e Didáticos* (pp. 250-267). Bucharest University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2020). *In my ending is my beginning*: as estruturas argumentativas das seções finais em teses de doutoramento como ponto de partida para novas argumentações. Em Z. Aquino, P. Gonçalves-Segundo, & M. A. Pinto, *Argumentação e discurso: fronteiras e*

- desafios* (pp. 188-207). FFLCH/USP. <http://dx.doi.org/10.11606/9786587621043>
- Swales, J., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students. Essential Skills and Tasks* (3.ª ed.). Michigan ELT.
- Yang, W. (2012). A genre analysis of PhD dissertation acknowledgments across disciplinary variations. *LSP Journal*, 3(2), 51-70. [https://www.researchgate.net/publication/273145974\\_A\\_genre\\_analysis\\_of\\_PhD\\_dissertation\\_acknowledgements\\_across\\_disciplinary\\_variations](https://www.researchgate.net/publication/273145974_A_genre_analysis_of_PhD_dissertation_acknowledgements_across_disciplinary_variations)

## Referências dos *corpora*

### *Dissertações do Brasil*

- Batista, C. S. (2018). *O herói (re)criado por Diários de Motocicleta*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Grande Dourados]. Repositório da Universidade da Grande Dourados. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/933>
- Cavalcante, A. L. de A. (2021). *A Construção Transitiva Comitativa sob a ótica da Linguística Funcional centrada no uso*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44782>
- Jesus, R. S. de. (2019). *Conversas docentes no WhatsApp: Uma pesquisa multirreferencial com os cotidianos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10065>
- Lima, J. A. T. (2022). *Vazio e quebra da Good Continuation em microcontos e curtas-metragens de ficção: implicações teóricas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22773>
- Medeiros, M. G. de. (2022). *Jurema e umbanda nas vozes de Mãe Rita Preta e Mãe Marinalva: Narrativas do pioneirismo feminino nos cultos afro-indígenas da Paraíba*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22837>
- Santos, V. da S. (2021). *Leitura de gênero textual em meio digital: A categoria de "imigrante digital", analisada através da compreensão do gênero hiperficação exploratória*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/16774>
- Sousa, L. D. P. (2021). *Tabus retóricos e discursivos: é proibido proibir?* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23810>
- Souza, E. W. E. de. (2022). *O processo cognitivo-discursivo da construção de sentidos metafóricos de medo em O Cemitério à luz da Linguística Cognitiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48328>
- Teixeira, G. M. (2022). *Artigos de opinião finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa "Escrevendo o Futuro": um estudo do emprego dos articuladores e das sequências textuais*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25919>
- Valverde Júnior, W. P. (2019). *O ensino da língua escrita culta: As múltiplas gramáticas como chave para novas práticas docentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/14494>

## *Teses do Brasil*

- Barbosa, P. R. (2022). *Base Nacional Comum Curricular: Um estudo sobre os gêneros textuais*. [Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/27227>
- Cecato, C. (2021). *A dissertação argumentativa do ENEM: Qualidades discursivas, imitação e improvisação*. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/230057>
- Guimaraes, G. B. (2022). *Ensino da escrita: Análise crítica da imposição de um arbitrário cultural tornado suposto consenso*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49550>
- Laurentino, J. J. (2021). *Multifuncionalidade do item Tipo na fala de Natal/RN: Funções morfossintáticas versus funções interacionais*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49317>
- Maia, S. N. (2021). *“Tão ousada quanto você. Tão colorida quanto o Brasil.” O uso de estruturas correlatas como estratégia discursivo-argumentativa em headlines: Uma análise semiolinguística do discurso publicitário*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.brdt.uerj.br/handle/1/16729>
- Messias, T. M. de. (2021). *Manutenção das faces em feedbacks: Uma análise das estratégias de polidez utilizadas por tutores na formação continuada de gestores escolares na modalidade educação a distância*. [Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26008>
- Mota, K. V. da. (2022). *Leituras e escritas de vida em A Resposta e Histórias Cruzadas: Estratégias metaficcionais no Ensino Fundamental, através do diálogo entre cinema, literatura e educação*. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23344>
- Motta, E. (2022). *Sentenças judiciais e linguagem simples: Um encontro possível e necessário*. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/246496>
- Nikulin, A. (2020). *Proto-Macro-Jé: Um estudo reconstrutivo*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/38893>
- Pereira Filho, C. A. (2020). *Um olhar transatlântico sobre o espanhol e suas políticas linguísticas: do(s) discurso(s) às práticas*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/40280>

## *Dissertações de Portugal*

- Alves, I. B. M. (2020). *Concordância negativa transfrásica no português europeu: O papel das propriedades semânticas do predicado*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/45939>
- Correia, B. C. (2022). *Proposta de didatização da obra Ynari: A menina das cinco tranças, de Ondjaki, para alunos de português língua não materna*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. RÚN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/148377>
- Costa, I. P. da. (2017). *O uso de expressões anafóricas e a definição de norma(s) o caso de Moçambique*.

## OS AGRADECIMENTOS NO DISCURSO ACADÉMICO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE DISERTAÇÕES E TESES EM PORTUGUÊS EUROPEU E EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

- [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/85314>
- Liu, X. (2021). *Contribuições da linguística sistémico-funcional para o ensino da leitura*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/51298>
- Loureiro, T. N. R. P. G. (2021). *Valores aspetuais do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito na aquisição/aprendizagem do português como língua não materna*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/93782>
- Marques, M. C. F. da S. (2019). *A consciência (meta)lingüística a partir da análise do erro: Um estudo numa turma do 9.º Ano*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/28606>
- Mouta, T. (2019). *Bo, tu e você: vértices do Triângulo das Bermudas do sistema de tratamento do emergente português de Cabo Verde*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10048>
- Nunes, A. J. C. S. (2020). *Contributos pragmático-lingüísticos para a análise da déixis em textos online*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUma – Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3021>
- Quadros, D. T. de. (2017). *Analise dos géneros nas mídias sociais: Facebook e Twitter (num corpus de português do Brasil)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7189>
- Zhu, Y. (2022). *A importância da gramática na oralidade e na aprendizagem do português como língua estrangeira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. RÚN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/148487>
- ### *Teses de Portugal*
- Cambuta, J. (2018). *Neologia do português em Angola: A inovação lexical do português na Zona Linguística Umbundu*. [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. RUN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/59010>
- Chicumba, M. S. (2019). *A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37927>
- Ferreira, T. S. (2019). *Aquisição/aprendizagem do sistema de atribuição de género nominal em PLNM*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/87643>
- Justino, V. M. (2018). *As condicionais de se no português de Moçambique e no português europeu*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/36371>
- Liu, J. (2022). *Efeito retroativo e impacto dos exames do CAPLE no contexto da China*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54930>
- Martins, A. I. M. S. (2022). *Processos de leitura em adultos surdos que comunicam pela Língua Gestual Portuguesa*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/53522>
- Mauai, Â. A. (2021). *Os géneros do discurso académico em Moçambique: Um diagnóstico, uma proposta de análise*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/11699>
- Miaca, F. C. (2020). *Corpus lexical dos verbos em iwoyo e português proposta de um dicionário bilíngue de verbos em português e iwoyo*. [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. RUN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/116285>

Ninatas, M. R. M. S. (2022). *(Des)Acordo Ortográfico: Análise discursivo-pragmática da polémica verbal em textos de opinião sobre o Acordo Ortográfico de 1990*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/13212>

Pruekchaikul, K. (2019). *Prática publicitária como construção identitária: Análise textual e discursiva de folhetos bancários portugueses*. [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. RUN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/89713>

# O recurso à crença como estratégia de justificação no género fundamentação pedagógico-didática: desafios para a profissionalidade docente<sup>1</sup>

Fátima Silva <sup>a, b</sup>, Sónia Valente Rodrigues <sup>a, b</sup>

a. Faculdade de Letras

b. Centro de Linguística da Universidade do Porto

## 1. Introdução

O estudo apresentado integra-se numa investigação em curso na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que tem como objeto o género fundamentação pedagógico-didática (FP). Parte da análise de um *corpus* de trinta exemplares do género FP produzidos por estudantes do segundo ano do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, no contexto do estágio pedagógico, com três objetivos centrais: i) caracterizar o género FP, ii) relacioná-lo com o agir docente dos professores em formação inicial e iii) criar propostas que facilitem a sua apropriação, contribuindo para o desenvolvimento da consciência pedagógico-didática docente do professor em formação inicial.

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, ao abrigo do Programa de Financiamento FCT - UIDB/00022/2020 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).

A FP, um género textual de circulação interna à área de formação de professores, define-se no quadro da interação verbal entre o estudante em estágio profissional e o professor-supervisor (Silva et al., 2015) e constitui uma estratégia para o desenvolvimento das competências de ‘saber analisar’, ‘saber refletir’ e ‘saber justificar-se’ (Altet, 2001, p. 35), centrais na sua formação académico-profissional. Trata-se de um documento que integra o dossier da planificação didática para verbalização do esquema conceptual subjacente ao processo de ensino-aprendizagem desenhado, evidenciando o conhecimento específico da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem mobilizado pelo professor em formação inicial para explicar a planificação das aulas que irá realizar. Apresenta um plano de texto organizado numa estrutura tripartida (Silva et al., 2015), que se estabelece tematicamente em torno de seis dimensões de aula (Rodrigues et al., 2019), materializando-se como um texto expositivo-argumentativo. É expositivo quando o professor enuncia as opções tomadas no âmbito da planificação da unidade didática e argumentativo quando explicita o porquê das escolhas feitas, após uma ponderação cuidada daquilo que aceitou e daquilo que excluiu, relativamente ao que vai ensinar ou aprender e ao modo como vai ensinar ou aprender, a partir de uma avaliação da situação de ensino e de aprendizagem (Silva et al., 2015, p. 236).

Numa fase anterior do estudo, foram explicitadas essas dimensões e delimitados os segmentos expositivos e justificativos das trinta FP. Globalmente, os primeiros correspondem à descrição das opções tomadas em cada uma das dimensões consideradas e os segundos à apresentação de argumentos para justificar essas opções. Quanto aos segmentos justificativos, verificou-se o recurso a três estratégias de justificação: citação de vozes reconhecidas, expressão da opinião e experiência da prática letiva (Rodrigues et al., 2019).

Tendo sido objeto de análise prévia a justificação fundamentada na citação de vozes reconhecidas (Silva et al., 2019), o presente estudo centra-se nos segmentos que mobilizam a expressão da opinião, entendida como uma estratégia através da qual o estudante justifica as decisões tomadas e avalia a pertinência e produtividade de uma determinada proposta pedagógico-didática, com recurso às crenças pessoais ou a percepções resultantes dos seus conhecimentos teóricos e práticos prévios. Numa abordagem que convoca um “modelo compósito” (Santos & Silva, 2023, p. 277) para a análise textual, procede-se à análise das 30 FP, seguindo uma metodologia quantitativa e qualitativa, com o objetivo de: i) identificar as crenças ati-

vadas; ii) associar a expressão dessas crenças ao mapa das dimensões da planificação; iii) identificar os recursos linguístico-discursivos prevalentes nesses segmentos justificativos; e iv) discutir as implicações dos resultados no desenvolvimento da consciência pedagógico-didática docente do professor em formação inicial.

Os objetivos enunciados subjazem à organização deste capítulo, que é constituído por quatro secções. Na primeira, é apresentado o quadro teórico do estudo. A segunda consiste na descrição dos resultados decorrentes da análise das 30 FP. Na terceira, procede-se à discussão dos resultados à luz dos objetivos enunciados, sendo, na quarta, produzidas algumas considerações finais.

## 2. Quadro teórico do estudo

Nesta secção, procedemos ao enquadramento do estudo, definindo os princípios teóricos que o sustentam. Para a consecução desse objetivo, começamos por definir o conceito de crença em contexto educativo e apresentamos algumas propostas de delimitação de tipos de crença (1.1), passando, de seguida, aos princípios linguístico-discursivos pelos quais norteamos a sua abordagem (1.2).

### 2.1. Crenças e tipos de crença

Em contexto educativo, o comportamento e a organização da informação e do conhecimento são influenciados pelas crenças, um filtro afetivo e avaliativo que está por trás da seleção das ferramentas cognitivas com as quais se interpreta, planeia e toma decisões relacionadas com as tarefas, como explica Pajares (1992, pp. 325-326). É consistente a defesa de que as crenças guiam as decisões dos professores na prática pedagógica (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Fang, 1996). Ainda que a definição de crenças, neste âmbito, não reúna consenso entre os investigadores e não esteja completamente esclarecida, é aceite a influência que exercem na tomada de decisão dos professores nos três momentos do processo de ensino (antes da aula, durante a aula e depois da aula). Para Erkman (2012), de acordo com Nespor (1987), as decisões baseadas em crenças emergem na aula sobretudo quando o professor tem de gerir “*“ill-defined” situations*” (1987, p. 324), ou seja, interações, pedidos e dúvidas relativamente às quais não existem respostas conclusivas ou conhecimento didático específico e incontestável.

O trabalho de Pajares (1992) foi importante para a consciência da diversidade de crenças, que tentou classificar, categorizando-as a partir da expressão “crenças sobre...”, seguida de dimensões específicas do trabalho docente (eficácia do professor, natureza do conhecimento a ensinar, causas do comportamento dos alunos, entre outras). Na senda deste trabalho, outras tipologias foram propostas a fim de se captar a diversidade das crenças subjacentes ao fazer docente. A fecundidade da investigação sobre crenças em contexto educativo permitiu aprofundar o tema.

Atualmente, as crenças são associadas com relativa segurança a “evaluative propositions” que os professores assumem como verdadeiras, em contexto de realização curricular, em qualquer dos momentos do processo de ensino e aprendizagem (Gao, 2014, p. 42). Associada a esta perspectiva, Gao (2014, pp. 42-43) destaca a investigação de Barcelos (2003), que propõe a distinção das crenças em três categorias:

- 1) In normative studies, beliefs as opinions or generally inaccurate myths regarding L2 learning and teaching;
- 2) In metacognitive studies, beliefs as metacognitive idiosyncratic knowledge or representations characterized by some personal commitment; and
- 3) In contextual studies, beliefs as ideas which are interrelated with contexts and experiences of participants (cited in Negueruela-Azaraola, 2011).

No âmbito da formação inicial de professores, a investigação revela que a consciência sobre as crenças subjacentes às práticas letivas exerce forte influência no desenvolvimento profissional dos futuros docentes<sup>2</sup>. Erkman (2012) demonstra a validade de convocar as crenças dos professores como uma forma de aumentar a sua consciencialização, postulando, em consequência, a necessidade de promover estratégias que contribuam para o treino da capacidade de consciencialização do modo como as suas crenças influenciam as suas práticas. Erkman (2012, pp. 145-146) sugere que “One

<sup>2</sup> Convém não escamotear as dificuldades inerentes a este exercício de obtenção e descrição das crenças, já que fazem parte do processo de pensamento, que não é observável, nem mensurável. Erkman (2012) explicita duas razões para essa dificuldade: “Firstly, teachers’ beliefs may be held subconsciously and so teachers may be unable to explain what they have on their minds or what goes on in their minds. Secondly, teachers subconsciously or consciously may want to project a particular image of themselves, especially if they are being evaluated or taking part in a research study or project. (Erkman, 2012, p. 142).

way of doing this is by involving teachers in “teaching awareness tasks” (Malderez and Bodoczky, 1999, p. 17) that encourage teachers to notice and reflect on their teaching, in terms of their actions and its effectiveness, and consider the reasons behind their actions.”

Usualmente, os métodos utilizados para se aceder à forma de pensar dos professores estão ligados ao relato verbal: técnica do ‘pensar em voz alta’, entrevista retrospectiva, entrevista de recordação estimulada, registo diário, observações seguidas de entrevista, escritos retrospetivos, técnica da grelha de repertório e elicitação de metáforas (cf. Erkman, 2012).

Como vimos, as FP são textos escritos por professores em formação inicial que explicitam as razões em que firmam determinadas opções pedagógico-didáticas, revelando, no ato de justificação, a tomada de decisão subjacente. Nesse sentido, as FP revelam o modo como o professor em estágio pensa durante o seu processo de planificar uma aula. Sendo um texto escrito para ser lido pelo professor cooperante e pelo supervisor, também responsáveis pela sua avaliação, no âmbito de um processo de formação inicial, é certo que este está interessado em projetar uma imagem positiva de si enquanto professor em formação. Esta circunstância pode levar a que, consciente ou inconscientemente, esconda o modo como verdadeiramente pensou no momento de planificar as aulas. Apesar disso, extraír de atos justificativos crenças que suportam a tomada de decisão pedagógico-didática, nas FP, contribui com dados fundamentais para construir tarefas para desenvolvimento de consciência pedagógico-didática dos professores em formação inicial, além de dar a conhecer o modo como estes docentes se posicionam quando explicitam o porquê das escolhas feitas.

## *2.2. As crenças e a sua expressão linguístico-discursiva*

A noção de crença está intimamente ligada aos conceitos de (inter)subjetividade, ponto de vista e responsabilidade enunciativa no discurso, que são explorados por diversos teóricos, incluindo, entre outros, Alain Rabaté e Jean-Michel Adam, que tomamos como referência para a breve reflexão apresentada nesta secção.

Na proposta de Rabaté (2013, 2023), os conceitos de locutor, enunciador, ponto de vista e assunção de responsabilidade enunciativa são interligados de forma a revelar as dinâmicas da comunicação e da interação discursiva. Neste contexto, filia-se na linha de Ducrot (1984), ao propor a disjunção entre locutor e enunciador. Enquanto o locutor é definido como

a instância que profere o enunciado, sendo responsável pela sua existência, o enunciador é a instância discursiva que constitui a fonte de um dado ponto de vista, entendido como a perspetiva expressa ou implícita no discurso, organizada pelo locutor através do(s) enunciador(es), que podem assumir diferentes graus de responsabilidade quanto aos enunciados (Rabatel, 2013).

O autor postula ainda uma visão dinâmica e interdependente das relações entre locutor e enunciador, afirmando que ambos desempenham papéis críticos na construção e interpretação do discurso. As relações entre estas duas instâncias discursivas são complexas e multifacetadas. Entre outras, são frequentes as ocorrências em que locutor e enunciador coincidem (L1/E1), especialmente quando o locutor expressa diretamente o seu próprio ponto de vista e as suas atitudes no discurso, mas também aquelas em que o locutor e o enunciador são diferentes (L1/L2). Neste último caso, L1 atribui um ponto de vista (PDV) a um enunciador segundo, em que há um locutor encaixado (L2), que é a fonte do PDV.

Nas FP, o locutor é claramente associado aos estudantes em estágio conducente a uma habilitação profissional para a docência. Nos atos justificativos da sua planificação, locutor e enunciador podem ser coincidentes, o que se verifica no caso da expressão das crenças, ou não coincidentes, quando atribuem determinado PDV a outro locutor/enunciado, situação ocorrente na citação de vozes reconhecidas (cf. Silva et al., 2019). Os segmentos justificativos (1) e (2), extraídos do nosso *corpus*, ilustram, respetivamente, estas duas situações enunciativas. Em (1), o locutor e o enunciador coincidem: o produtor do enunciado (L1) é o mesmo que a instância discursiva fonte do ponto de vista enunciado (E1), materializado em ‘por me parecer’, que aponta para a 1.<sup>a</sup> pessoa do singular e exprime a responsabilidade pela opção tomada (‘a poesia’). Em (2), o locutor que profere o enunciado e o enunciador ao qual é atribuída a fonte de um dado ponto de vista, que, neste contexto, servirá para justificar a opção tomada, não são coincidentes, sendo o primeiro o produtor da FP e o segundo, Tomlinson. Os ‘princípios de aquisição na aprendizagem de LE’ são o argumento para as opções tomadas no ‘desenvolvimento dos materiais de suporte à aprendizagem’, justificados com recurso ao discurso relatado (citação de Tomlinson), ponto de vista com o qual se valida essa opção.

- (1) A opção pela poesia justifica-se por me parecer mais produtivo para estes alunos de nível C amplificarem a motivação (que tenham obtido na aula) para a leitura do texto literário. [SEQ101, Doc\_17]
- (2) O desenvolvimento dos materiais de suporte à aprendizagem procurou ter em linha de conta princípios e procedimentos atinentes à aprendizagem da LE, tal como são enunciados por Tomlinson, dos quais destaco os princípios de aquisição 2 e 3, respetivamente: “in order for the learners to maximize their exposure to language in use they need to be engaged both affectively and cognitively in the language experience” e “language learners who achieve positive affect are much more likely to achieve communicative competence than those who do not” (Tomlinson, 2009: 48-49) [SEQ169\_Doc17]

Para Rabatel (2005, p. 59), o ponto de vista (PDV) corresponde “à un contenu propositionnel renvoyant à un énonciateur auquel le locuteur « s'assimile » ou au contraire dont il se distancie”. A forma como o falante se posiciona em relação ao seu enunciado e aos interlocutores marca a sua postura enunciativa, na qual se inclui a atitude, a perspetiva e a responsabilidade que o locutor ou enunciador adota ao longo do discurso, modulada pelas relações interacionais e contextuais que nele operam. Estas posturas, graduáveis quanto aos níveis de acordo ou assunção da responsabilidade, são codificadas na língua e no discurso, sendo variadas as escolhas disponíveis para a sua explicitação: “the choices of category (nouns and verbs), qualification (adjectives and adverbs), modifier and modalization, word order and predication, together with the choices of what to highlight” (Rabatel, 2023, p. 109).

O conceito de responsabilidade enunciativa (RE) é também adotado por Adam (2011). Na sua proposta, este conceito está associado ao de ponto de vista (PdV<sup>3</sup>), que se situa no nível textual da Enunciação (N7), um dos oito planos de análise do seu modelo teórico em que trata as relações texto-discurso (Adam, 2011, p. 86). Na representação discursiva, constitui uma das dimensões da proposição-enunciado, a responsabilidade enunciativa da proposição e o ponto de vista (Adam, 2011, p. 86). Rela-

<sup>3</sup> Neste trabalho, optou-se por não uniformizar a sigla correspondente ao termo ‘ponto de vista’, usando a que é indicada nos estudos convocados por nos parecer mais rigoroso esse procedimento. Assim, no contexto da proposta de Alain Rabatel, ‘ponto de vista’ corresponde à sigla PDV e, no de Jean-Michel Adam, à sigla PdV.

ciona-se com o nível textual referido (N7) por se constituir como produto de uma enunciação.

O conceito de RE em Adam refere-se, por conseguinte, à atribuição da responsabilidade por um enunciado específico a um locutor ou instância enunciadora, o que significa identificar quem é responsável por determinado conteúdo proposicional dentro de um texto. A RE pode ser individual ou coletiva. Primariamente, o locutor é a fonte responsável pela enunciação. Quando há assunção do PdV, locutor e enunciador sobre-põem-se. Porém, nos casos em que locutor e enunciador são distintos, é ao enunciador que o PdV é imputado. A RE possibilita a determinação do grau de implicação do locutor/enunciador num dado ato de enunciação, o que permite verificar se esse locutor/enunciador assume a responsabilidade, se desresponsabiliza quanto ao seu enunciado ou se o atribui a outras instâncias enunciativas. O grau de responsabilidade enunciativa pode, de acordo com Adam (2011, p. 91), ser marcado por um grande número de estruturas linguísticas, que o autor organiza em torno de oito categorias nas quais se integram os índices de pessoas, os deícticos espaciais e temporais, os tempos verbais, as modalidades, diferentes tipos de representação da fala, marcadores de quadros mediátivos, fenómenos de modalização autonímica e indicadores de um suporte de percepções e de pensamentos relatados (Adam, 2011, pp. 91-94). No contexto do nosso estudo, assumem especial relevância, como veremos em 3, os índices de pessoas, os tempos verbais e as designadas modalidades, nas quais se inclui parte significativa dos segmentos analisados.

Tendo delimitado e relacionado alguns dos conceitos operatórios que suportam esta investigação, passamos, de seguida, à descrição do estudo, começando pela apresentação do *corpus* e do método de análise adotado.

### **3. *Corpus* e método de análise**

Como já referimos, o *corpus* deste estudo é constituído por trinta FP de estudantes do segundo ano do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, no contexto do estágio pedagógico, que foram compiladas seguindo critérios de diversidade autoral e de supervisores, já tratado e anotado no âmbito dos estudos previamente realizados.

O método adotado seguiu uma abordagem mista, que consistiu numa análise qualitativa-descritiva com a extração de dados quantitativos. Toma

como referência as propostas Adam (2011), Rabatel (2005, 2009, 2013, 2023), para o tratamento discursivo-textual desses segmentos, e as de Calderhead (1996) e Erkman (2012), para a descrição dos tipos de crenças.

Assim, no que se refere à classificação das crenças, num primeiro momento, isolámos os enunciados em que emergem ao serviço da justificação de opções assumidas na planificação das aulas, recorrendo a algumas pistas linguísticas para a sua identificação. Num segundo momento, analisámos categorizando as crenças expressas. Para esta análise de conteúdo, primeiro, partimos dos tipos de crenças mais comumente associadas à docência, com base na literatura (Calderhead, 1996; Erkman, 2012). Depois, num segundo exercício analítico mais aprofundado, detetámos categorias e subcategorias emergentes, que incorporámos nos nossos procedimentos. No terceiro momento da análise, fizemos corresponder cada tipo de crenças às dimensões da aula mencionadas nas FP (Rodrigues et al., 2019). Seguiu-se um quarto momento, em que descrevemos de forma circunstanciada os recursos linguístico-discursivos que verbalizam essas crenças. Finalmente, na quinta etapa da análise, discutimos os resultados obtidos.

## 4. Resultados

Na apresentação dos resultados deste estudo, começamos por identificar os tipos de crença ocorrentes no *corpus* (3.1), passando depois à observação da sua ocorrência nas dimensões da planificação (3.2), para, por fim, descrevermos os seus mecanismos de realização e as estratégias discursivas que lhes estão associadas (3.3).

### 4.1. Tipos de crenças

Foram extraídas do *corpus* 119 unidades de registo identificadas como enunciados em que se manifestam crenças. Os tipos de crenças considerados são apresentados na tabela 1. Nesta tabela, são nomeadas as crenças, com a identificação da fonte de onde provém a sua etiquetagem, e é proposta a respetiva descrição, a que se associa um exemplo ilustrativo extraído do *corpus* (cf. (3)-(10)).

Crenças	Descrição
<b>Crenças sobre os alunos e a aprendizagem</b> (Calderhead, 1996; Erkman, 2012)	As crenças dos professores sobre os seus alunos e sobre a forma como aprendem influenciam o modo como abordam as tarefas e as relações com eles.
<b>Crenças sobre o ensino</b> (Calderhead, 1996; Erkman, 2012)	As crenças dos professores sobre o paradigma educativo subjacente ao modo como organizam o processo de ensino e aprendizagem (o ensino como transmissão de conhecimento ou como construção de ambientes e experiências de aprendizagem a realizar pelos alunos ou como construção de relações sociais).
<b>Crenças sobre o ensino de (P)LE</b> (nossa proposta)	As crenças dos professores sobre a finalidade do ensino de língua estrangeira estão na base de muitas das opções assumidas na planificação da aula.
<b>Crenças sobre a matéria disciplinar</b> (Calderhead, 1996; Erkman, 2012)	A percepção dos professores sobre o conteúdo que é objeto de aprendizagem influencia a sua incorporação ou não como objeto de ensino-aprendizagem, bem como da abordagem a usar em aula.
<b>Crenças sobre aprender a ensinar</b> (Calderhead, 1996; Erkman, 2012)	As crenças dos professores sobre o desenvolvimento profissional.
<b>Crenças sobre si próprio e o seu papel como professor</b> (Calderhead, 1996; Erkman, 2012)	As crenças dos professores acerca das suas funções enquanto professores influenciam o modo como organizam e gerem a aula.
<b>Crenças sobre os recursos didáticos</b> (proposta nossa)	As crenças dos professores sobre a potencialidade didática de determinados materiais influenciam a opção pela sua utilização em aula e o modo como são abordados ou utilizados.
<b>Crenças sobre a atividade didática</b> (proposta nossa)	As crenças relacionadas com a atividade ou tarefa didática influenciam a sua adoção e o modo como é gerida a sua realização pelos alunos.
	(3) Os alunos não terão grandes dificuldades na tomada de notas do léxico [SEQ80, Doc_06]
	(4) Prescindo das definições e explicações linguísticas e passo de imediato para o campo da observação, mas uma vez com exemplos bastante simples [SEQ112, Doc_23]
	(5) Considero que a utilização de materiais autênticos é essencial no ensino de uma língua estrangeira e o seu uso deverá ser uma prática corrente nas aulas de português como língua estrangeira [SEQ91, Doc_12]
	(6) A modalidade é um aspecto linguístico bastante complexo do qual não lhe podemos retirar aspetos pragmático-discursivos que lhe subjazem [SEQ112, Doc_23]
	(7) Devo dizer que esta foi a parte que me suscitou mais dúvidas relativamente à forma de abordar este assunto [SEQ112, Doc_23]
	(8) A flexibilidade e a tolerância do professor devem ser uma constante [SEQ62, Doc_04]
	(9) Todos os contos portugueses sobre a época natalícia que encontrei eram extensos, ou demasiado infantis, inapropriados para o nível C [SEQ61, Doc_04]
	(10) Atividades práticas como a audição de canções, a recolha de palavras, os trabalhos em grupo, o cantar das janelas etc, pareceram-me bastante pertinentes para esta temática. [SEQ62, Doc_04]

**Tabela 1 – Tipologia de crenças adaptada de Calderhead (1996) e Erkman (2012)**

Foram delimitados oito tipos de crenças relacionadas com diferentes aspetos envolvidos no processo educativo, com verbalização nas FP. Destes oito, conforme assinalado, cinco são adaptados das propostas de

Calderhead (1996) e Erkman (2012), tendo sido os restantes três identificados na análise de conteúdo realizada, por considerarmos que correspondem a crenças não constantes das referidas propostas, mas que têm expressão nas FP do *corpus* estudado. Importa referir que as categorias “crenças sobre a matéria disciplinar”, “crenças sobre os recursos didáticos” e “crenças sobre a atividade didática” são especificações de crenças referentes à organização do processo de ensino e aprendizagem ou gestão curricular em contexto e, no *corpus*, são mencionadas apenas estas dimensões (o quê, como e com que recursos ensinar), enquanto as “crenças sobre o ensino” se referem a paradigmas e abordagens educacionais (abordagem tradicional ou transmissiva, abordagem comunicativo-íntercultural, abordagem acional, entre outras).

Em termos quantitativos, o gráfico 1 apresenta a sua distribuição no *corpus*.

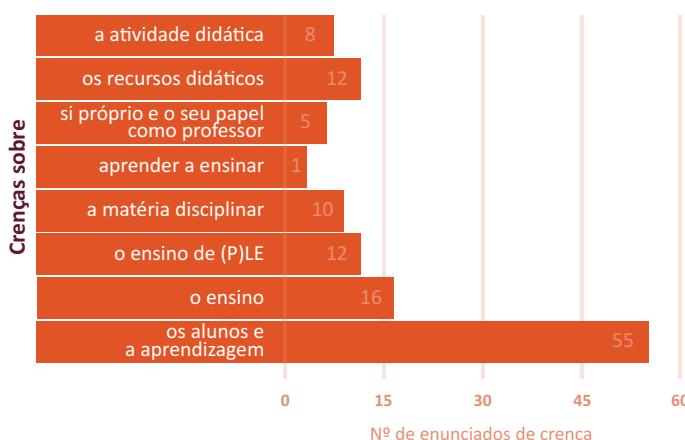


Gráfico 1 – Tipos de crenças ocorrentes no *corpus*

Os resultados permitem observar que a crença dominante incide sobre os alunos e a aprendizagem, seguida, de forma já distanciada, pelas crenças sobre o ensino (16), os recursos didáticos e ensino do (P)LE, com o mesmo número de ocorrências (12), que é aproximado ao das crenças sobre a matéria disciplinar (10). A crença sobre si próprio e o seu papel como professor é bastante menos frequente (5), sendo a crença sobre aprender a ensinar residual, com apenas uma ocorrência.

#### *4.2. Expressão da crença nas dimensões da planificação*

O cruzamento dos tipos de crença com as dimensões de aula permite identificar a distribuição das crenças em cada uma dessas dimensões. Como descrito em Rodrigues et al. (2019), são seis as dimensões registadas nas FP analisadas: A – objetivos de aprendizagem; B –temas; C – momentos da aula; D – ações estratégicas de ensino e/ou atividades; E – avaliação; F – recursos didáticos.

Os segmentos (3)-(10), apresentados em 3.1, ilustram a dimensão de aula D. Os excertos (11)-(15) exemplificam, respetivamente, as dimensões de aula A, B, C, E e F.

- (11) a leitura e contacto com pequenas notícias de jornal fará com que, idealmente, os aprendentes sejam capazes de estabelecer e manter um diálogo deste tipo, em circunstâncias normais, com diferentes interlocutores [SEQ19, Doc\_30]
- (12) O tema da publicidade permite ao público aprendente, uma ação-motivação acrescidas [SEQ120, Doc\_07]
- (13) Seguidamente, terá lugar a leitura da crónica “Diminutivos”, de Maria Judite de Carvalho. Neste exercício que considero ser de pré-leitura, existem algumas passagens que creio que irão auxiliar no entendimento do tema global da aula. [SEQ24\_Doc\_12]
- (14) Para isso, facultarei uma tabela com os parâmetros a ter em conta para esse processo de avaliação. [SEQ78, Doc\_06]
- (15) O uso da canção na sala de aula não é, de todo, um recurso novo, mas continua a ser de extrema importância no que diz respeito ao método de ensino/aprendizagem, sendo sempre pertinente a abordagem desta interação. [SEQ135, Doc\_04]

Os exemplos (3)-(10), como a tabela 1 mostra, ilustram cada um dos oito tipos de crenças considerados neste estudo. Os segmentos (11)-(13), por sua vez, exemplificam a expressão de crenças sobre os alunos e a aprendizagem, enquanto (15) manifesta uma crença sobre o recurso didático. Em (14), não há qualquer expressão de crença.

No gráfico 2, é apresentado o resultado, em termos de ocorrências, do cruzamento entre crenças e dimensões de aula.

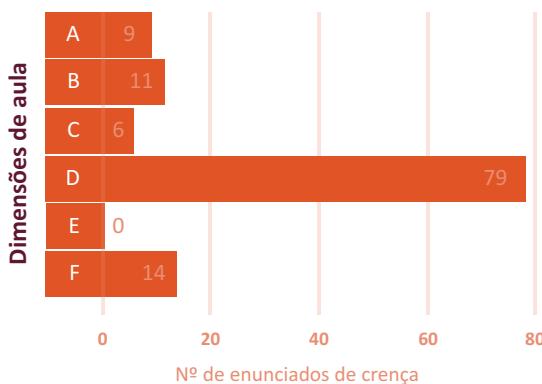


Gráfico 2 – Nº de enunciados de crença por dimensão de aula

Os dados evidenciam que a dimensão de aula com o maior número de enunciados de crença é a D (ações estratégicas de ensino e/ou atividades), seguindo-se, de modo aproximado entre si, mas bastante distanciado da dimensão D, a expressão da crença nas dimensões F (recursos didáticos) e B (temas), respetivamente com 14 e 11 ocorrências. As dimensões que se seguem com menor número de enunciados de crença são a A (objetivos), com 9 ocorrências, e a C (momentos da aula), com 6. Não se regista qualquer ocorrência na dimensão E (avaliação).

São discriminados, na tabela 2, os tipos de crença registados em cada uma das dimensões de aula.

Tipos de crenças	Dimensões de aula					
	A	B	C	D	E	F
Crença sobre os alunos e aprendizagem	5	7	3	36	0	4
Crença sobre o ensino	0	0	0	16	0	0
Crença sobre o ensino de (P)LE	0	4	2	4	0	2
Crença sobre a matéria disciplinar	4	0	0	6	0	0
Crença sobre aprender a ensinar	0	0	0	1	0	0
Crença sobre si próprio e o seu papel como professor	0	0	0	5	0	0
Crença sobre os recursos didáticos	0	0	1	5	0	6
Crença sobre a atividade didática	0	0	0	6	0	2

Tabela 2 – Tipos de crença por dimensão de aula

Os dados observados mostram que as crenças sobre os alunos e as aprendizagens ocorrem em todas as dimensões de aula desenvolvidas nas FP, excetuando a E, que se refere à avaliação e nunca é referida. Distinguem-se, por isso, dos restantes tipos de crenças, que se localizam apenas em determinadas dimensões. Assim, verifica-se que a crença sobre o ensino apenas é verbalizada na dimensão D, com 16 ocorrências, assim como as crenças sobre aprender a ensinar (1) e sobre si próprio e o seu papel como professor (5). Para as restantes crenças, é variável o número de dimensões de aula em que são ativadas: 2 com a expressão da crença sobre a matéria disciplinar e a atividade didática, 3 no caso das crenças sobre recursos didáticos e 4 na expressão da crença sobre o ensino de (P)LE.

Por outro lado, verifica-se também que a dimensão de aula relativa às ações estratégicas de ensino e atividades (D) é a que regista, como vimos, maior número de enunciados e maior variedade de crenças. É a única dimensão em que ocorrem os oito tipos de crenças, com destaque para a expressão das que se centram sobre os alunos e a aprendizagem e o ensino, com, respetivamente, 36 e 16 ocorrências, contra apenas um enunciado em que é expressa a crença do professor sobre recursos didáticos. Nas restantes dimensões de aula, excetuando a de avaliação, que, como foi acima referido, não integra nenhum enunciado de expressão de crença, o número e variedade das crenças a que recorrem os professores para justificar as suas decisões é menor. Veja-se, a título de exemplo, as dimensões F e B, aquelas que apresentam maior número de ocorrências de expressão de crenças a seguir à D, 14 e 11, respetivamente. No caso de F, relativa à dimensão de aula dos recursos didáticos, ocorrem 4 tipos de crença, sendo a dominante a crença sobre recursos didáticos (6), seguida da crença sobre os alunos e a aprendizagem (4) e das crenças sobre o ensino de P(LE) e sobre as atividades didáticas. Quanto a B, a dimensão relativa aos temas integrados na planificação, as crenças expressas incidem sobre os alunos e a aprendizagem (7) e sobre a matéria disciplinar (4).

Pelos resultados descritos, a maior ocorrência de expressão de crenças na dimensão D poderá ser eventualmente relacionada com o momento em que os estudantes em estágio necessitam de justificar as suas decisões quanto à estratégia pedagógica ou aos métodos de ensino. Esta é uma área crucial da planificação de aula, na medida em que se trata de organizar as situações em que a aprendizagem deverá ocorrer, integrando variáveis como características dos alunos, contexto (lugar e tempo), objetivos de

aprendizagem, conhecimento a adquirir/competência a desenvolver, atividades e recursos didáticos.

#### *4.3. Estratégias linguístico-discursivas ativadas<sup>4</sup>*

O ato de justificação baseia-se na expressão de uma opinião ou crença que é explicitamente introduzida pelo estudante com recurso a estruturas linguísticas diversas e diferentes posicionamentos em relação ao dito.

No *corpus* analisado, destacam-se duas estratégias distintas:

- I. O ato de justificação é precedido da explicitação de que o enunciado é a verbalização de uma opinião ou crença do enunciador, manifestando-se de forma explícita a sua implicação na crença verbalizada.
- II. O ato de justificação não é precedido da explicitação de que o enunciado é a verbalização de uma opinião ou crença do enunciador, não se manifestando, por conseguinte, de modo explícito a sua implicação na expressão da crença verbalizada.

Os segmentos (16)-(17) ilustram estas estratégias.

(16) É neste sentido que considero que a utilização de materiais autênticos é essencial no ensino de uma língua estrangeira.

(DOC\_12, SEQ91)

(17) É indispensável, numa primeira fase, que os alunos compreendam o significado dessas expressões, no contexto em questão.

(DOC\_5, SEQ68)

Em (16) o argumento justificativo ‘a utilização de materiais autênticos é essencial no ensino de uma língua estrangeira’ é introduzido como parte integrante de uma frase que é objeto direto de um verbo de opinião no presente do indicativo na 1.<sup>a</sup> pessoa, com a estrutura ‘considero que X é Y’ (estratégia I). Já em (17), a expressão da crença não é precedida da assunção explícita de um ponto de vista do enunciador, limitando-se à estrutura ‘X é Y’, em que X é a completiva (‘que os alunos compreendam o significado dessas expressões’) e Y o predicativo (‘indispensável’), que introduz a expressão de crença ou opinião (estratégia II).

<sup>4</sup> Agradecemos à Professora Fátima Oliveira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a disponibilidade para discutir connosco a análise linguística de alguns dos exemplos do *corpus*.

De seguida, apresentamos de forma mais circunstanciada os mecanismos textuais mobilizados na operacionalização da estratégia I (3.3.1), passando depois à apresentação das estruturas linguísticas que são ativadas em II (3.3.2).

#### 4.3.1. Recursos linguístico-discursivos mobilizados em I

São três as estruturas linguísticas usadas pelos professores em formação inicial para a expressão de crença em que o locutor se assume simultaneamente como enunciador, marcando de forma explícita que a responsabilidade enunciativa do dito é sua. A tabela 3 sintetiza as construções linguísticas associadas a cada um dos tipos de estrutura linguística identificados.

Estruturas linguísticas	Construções
<b>AI.</b> Estruturas de subordinação introduzida por verbos de crença	<p>penso que X é/seria ADJ {importante, impossível, fácil}          considero que X é ADJ {essencial, importante}          considero que X (não) terão N {dificuldades}          considero que X deverá ser Y          considero que X pode(rá) dar azo a Z          creio que X vão auxiliar Y          julgo que X          creio X não ter ficado Y          julgo ser ADJ X          acredito serem ADJ {capazes}</p>
<b>BI.</b> Estruturas de predicção secundária com verbos de crença	<p>considero X ADJ {essencial, adequadas}          achei ADJ {pertinente; propósito} X          parece-me ADJ {pertinente, adequado, viável, produtivo} X</p>
<b>CI.</b> Marcadores de ponto de vista/crença	<p>a meu ver X são/é ADJ {relevantes, profícuo}          a meu ver X motivará Y          a meu ver X acarreta Y          na minha opinião X será ADJ {motivadora}          na minha opinião X poderá surtir Y          na minha opinião X é Y          na minha opinião X poderá {ser, funcionar como} Y          no meu entender X funcionará como Y</p>

**Tabela 3** – Estruturas linguísticas e construções associadas em I

Vejamos, a título exemplificativo, os segmentos (18)-(23), que ilustram estas estruturas.

Em (18) e (19), que correspondem à estrutura AI, a expressão de crença é verbalizada recorrendo a verbos de crença ('considerar' e 'julgar') que selecionam subordinadas completivas, finita no 1.º caso (18), não finita no 2.º (19).

- (18) <sup>[1]</sup>Visto tratar-se de uma canção popular, marcada por estruturas repetitivas, <sup>[2]</sup>**considero** <sup>[3]</sup>que os alunos não terão grandes dificuldades na tomada de notas do léxico. [SEQ80, Doc\_06]
- (19) <sup>[1]</sup>Dada a sua natureza polifuncional, <sup>[2]</sup>**julgo** ser essencial <sup>[3]</sup>levar a cabo um trabalho sistemático e sistematizado das propriedades inerentes aos marcadores conversacionais. [SEQ118, Doc\_06]

Do ponto de vista da expressão da crença, verifica-se em ambos os segmentos a mesma orientação na sua formulação, na medida em que [1] consiste na justificação para a crença, sendo a crença introduzida em [2] e o conteúdo proposicional sobre o qual recai a crença enunciado em [3].

Por sua vez, os exemplos (20) e (21), exemplificativos da estrutura BI, correspondem a predicações secundárias introduzidas por verbos de crença ('achar' e 'considerar'), seguidos de um adjetivo avaliativo (respectivamente 'pertinente' e 'essencial'), e de uma oração infinitiva em que se veicula a situação sobre a qual o enunciador, sujeito gramatical, expõe o seu ponto de vista ('introduzir exercícios de gramática' e 'explorar essas aceções'). Neste contexto, os segmentos apresentam uma organização similar, no sentido em que [1] introduz a crença, [2] exprime a apreciação da crença e [3], a crença propriamente dita. Complementarmente, (19) apresenta ainda as razões que validam a apreciação [4].

- (20) Neste ponto, <sup>[1]</sup>**achei** <sup>[2]</sup>pertinente <sup>[3]</sup>introduzir exercícios de gramática. [SEQ61, Doc\_04]
- (21) <sup>[1]</sup>**Considero** <sup>[2]</sup>essencial <sup>[3]</sup>explorar essas aceções <sup>[4]</sup>já que são essas possibilidades várias de significado que fazem com que o aluno incorpore de modo adequado as expressões coloquiais no seu discurso, conforme a situação comunicativa. [SEQ73, Doc\_05]

No que se refere aos segmentos (22)-(23), ilustrativos da estrutura CI, a organização da informação contempla os mesmos elementos (introdutor de crença, crença e justificação para a crença), mas com uma organização

informacional diferente. Em (22), [1] indica o responsável pela crença expressa, que consiste na assunção da responsabilidade enunciativa do conteúdo proposicional que materializa a decisão realizada, expresso em [2], fundamentada na justificação apresentada em [3]. Já em (23), é apresentada em primeiro lugar a justificação para a crença [1], seguindo-se a introdução do objeto sobre o qual ela recai [2], que é interrompido pela introdução do marcador de ponto de vista ‘a meu ver’ [3], para continuar de seguida [2].

- (22) <sup>[1]</sup> **Na minha opinião**, <sup>[2]</sup> este será um dos exercícios fundamentais desta unidade didática, <sup>[3]</sup> uma vez que diz respeito à aplicação do reconhecimento de formas de atenuação e posterior explicitação do mecanismo linguístico e da sua função. [SEQ51, Doc\_03]
- (23) <sup>[1]</sup> O facto de a turma ser constituída maioritariamente por jovens adultos ajudou a esta escolha, pois <sup>[2]</sup> é um tema que, <sup>[3]</sup> **a meu ver**, <sup>[2]</sup> acarreta uma motivação sociocultural importante para alunos estrangeiros que estão em Portugal a estudar, ao mesmo tempo que pode servir de comparação com os hábitos dos jovens dos seus países.

Neste contexto, a implicação do locutor-enunciador é atualizada através de dois marcadores de responsabilidade enunciativa, sintaticamente realizados por sintagmas preposicionais com valor adverbial (‘na minha opinião’ e ‘a meu ver’). Designados na literatura, entre outros, como advérbios de opinião (Borillo, 2004; Adam, 2011; e.o.) e marcadores de modalização do discurso de si (Colthier & Dandale, 2004), constituem, para Borillo (2004, p. 32), um subgrupo de advérbios com valor modal de tipo epistémico integrando frases declarativas que têm função avaliativa e exprimem um grau de certeza forte na referência ao universo de crenças do locutor. Por essa razão, são designados como advérbios de opinião forte. A assunção da crença assenta numa base subjetiva, marcada na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular através dos possessivos ‘minha’ (“na minha opinião”) e ‘meu’ (“a meu ver”). Nesse contexto, a focalização operada pelo marcador incide menos no dito do que no universo de crenças do locutor-enunciador que o produz (Borillo, 2004, p. 36), especificando-se sobretudo situacionalmente (Nita & Chuquet, 2013, p. 215).

Considerando a proposta de Adam (2011), poderemos concluir, relativamente a esta estratégia de expressão implicada da responsabilidade enun-

ciativa, que são ativadas estruturas integráveis nas categorias índice de pessoa, tempos verbais e modalidades.

A estratégia discursiva faz uso recorrente de verbos de crença na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular, maioritariamente no presente do indicativo (24) e, de forma menos frequente, no futuro (25), com expressão de probabilidade, assim como de marcadores de ponto de vista/crença, também centrados na 1.<sup>a</sup> pessoa, o que revela a assunção da responsabilidade enunciativa por parte do locutor-enunciador em relação ao objeto da crença/opinião.

(24) É um tema que, a meu ver, **acarreta** uma motivação sociocultural importante para os alunos. [SEQ113, Doc\_02]

(25) É também um exercício aberto à partilha de opiniões e que, a meu ver, **motivará** os alunos para o tema em questão. [SEQ39, Doc\_02]

Há ainda recurso ao uso dos verbos semiauxiliares ‘poder’ e ‘dever’, com expressão de valor modal epistémico ((26)-(27)) e deôntico (28).

(26) Escolhi este texto pois considero que **pode** dar azo a alguma discussão e troca de opiniões entre os alunos, algo que, a acontecer, será de salutar[sic]. Outra das razões para a escolha deste texto prende-se com o facto de possuir um vocabulário e uma estrutura que considero adequadas ao nível C.” [SEQ153, Doc\_02]

(27) É uma abordagem do habitual que, na minha opinião, **poderá** surtir um efeito positivo e de pequena e saudável competição entre os alunos. [SEQ35, Doc\_02]

(28) Considero que o uso de materiais autênticos **deverá** ser uma prática corrente nas aulas de português como língua estrangeira.  
[SEQ23, Doc\_12]

Nos exemplos em que ocorre modalidade epistémica, a que “está relacionada com o grau de certeza/incerteza manifestado pelo falante relativamente à verdade da proposição que produz” (Oliveira & Mendes, 2013, p. 630), o verbo ‘poder’ tem a leitura de possibilidade, com maior grau de certeza em (26) do que em (27), devido ao tempo verbal usado, já que a forma do verbo poder no futuro (‘poderá’), em (27), apresenta, além do valor temporal futuro, um valor modal de incerteza (cf. Oliveira, 2013, p. 526) quanto ao efeito positivo intencionado com a aplicação da abordagem

proposta. Em (28), o verbo ‘dever’ (cf. Oliveira & Mendes, 2013, pp. 637-643) exprime modalidade deôntica, que, no contexto em apreço, veicula obrigação. Estabelece-se sobre ‘o uso de materiais autênticos’ a obrigação ou necessidade de ‘ser uma prática corrente nas aulas de português como língua estrangeira’, sendo a imposição determinada por fatores externos. A sua realização no futuro do indicativo (‘deverá’) projeta a obrigação num tempo futuro (valor temporal), enquanto exprime um grau de força mais fraco à obrigação, por oposição, a título de exemplo, ao que aconteceria com o uso do presente do indicativo.

Finalmente, nos segmentos identificados em I, verifica-se o uso recorrente de adjetivos avaliativos, de polaridade positiva, essencialmente em posição predicativa (X é ADJ), que denotam a apreciação das opções tomadas em relação às diferentes dimensões da planificação em que o enunciador assume como válida a sua proposta. Os adjetivos mais frequentes neste âmbito são ‘importante’, ‘essencial’, ‘adequado’, ‘pertinente’, ‘propício’, ‘relevante’, ‘capaz’, ‘profícuo’, ‘motivador’, ‘fácil’.

A título ilustrativo, veja-se (29). O adjetivo ‘pertinente’ é usado em contexto predicativo, intensificado pelo advérbio com valor quantificacional ‘bastante’, exprimindo de modo muito positivo a crença que o locutor tem (‘pareceram-me’) quanto às ações estratégicas de ensino e/ou atividades selecionadas (‘atividades práticas como a audição de canções, a recolha de palavras, os trabalhos em grupo, o cantar das janeiras etc.’).

- (29) Atividades práticas como a audição de canções, a recolha de palavras, os trabalhos em grupo, o cantar das janeiras etc., pareceram-me bastante **pertinentes** para esta temática. [SEQ62, Doc\_04]

#### 4.3.1. Recursos linguístico-discursivos mobilizados em II

Em oposição aos recursos linguístico-discursivos mobilizados em I, no caso de II, o ato de justificação não é precedido pela clarificação de que o enunciado representa a opinião ou crença do locutor, não se manifestando, assim, de forma explícita a sua implicação. Ocorrem cinco estruturas linguísticas diferentes no *corpus*, sintetizadas na tabela 4.

Estruturas linguísticas	Construções
<b>AII.</b> Estruturas copulativas	X é ADJ (porque Z) X é ADJ para Z X seria N (para Z) X torna-se Y
<b>BII.</b> Completivas de sujeito dependentes de adjetivo	É ADJ que X É ADJ INF
<b>CII.</b> Estruturas com predicados com verbos plenos	X verbo pleno Y
<b>DII.</b> Estruturas com predicados com verbos (semauxiliares) modais	X dever + infinitivo X poder + infinitivo
<b>EII.</b> Expressões modalizadoras assentes em condições não explícitas	possivelmente X idealmente X em princípio X à partida X pelo menos a priori X

**Tabela 4** – Estruturas linguísticas e construções associadas em II

Os segmentos (30) e (31) ilustram a estrutura AII. Trata-se, em ambos os casos, do uso de um verbo copulativo, seguido de um adjetivo (“importante”) em posição predicativa. Em (30), é feita uma apreciação com polaridade positiva [2] sobre a escolha da canção como recurso para a aula [1], com o recurso ao verbo ‘tornar-se’, manifestando-se uma crença sobre os recursos didáticos, justificada na oração introduzida pela conjunção ‘porque’ [3]. Em (31), verifica-se uma orientação similar na expressão não implicada de uma crença projetada num tempo futuro, neste contexto, sobre a aprendizagem e os alunos, mas em que [3] é a finalidade que valida a opção tomada (“para descobrir...”) e não a causa, como acontecia em (30).

(30) [1]A canção [2]torna-se, então, **importante** [3]porque é o expoente maior da manifestação cultural abordada. [SEQ60, Doc\_04]

(31) [1]Este diálogo [2]será **importante** [3]para descobrir a importância da figura apresentada [SEQ92, Doc\_12]

Por sua vez, os segmentos (32)-(33) exemplificam a estrutura BII, dado que são frases completivas de sujeito dependentes de adjetivo, finita em (32) e infinitiva em (33). Em ambos os exemplos, a apreciação realizada [1] sobre o conteúdo proposicional da completiva [2] é integrada numa estratégia de validação das opções da FP, com justificação [3], através de oração introduzida pela locução conjuncional ‘já que’, no caso de (32), mas sem justificação explícita em (33), embora possa entender-se que o aposto de ‘José Afonso’ é passível de apontar para uma justificação da crença (sobre a matéria disciplinar) de o dar a conhecer [3]. Neste contexto, os adjetivos (‘importante’ e ‘imperativo’) encontram-se em posição predicativa e denotam uma avaliação, aproximando-se o segundo de um valor próximo de modal deôntico, equivalente a ‘necessário’, ‘obrigatório’.

(32) **Também** [1] **é importante que** [2] os alunos justifiquem as suas escolhas, [3] já que assim demonstram a sua compreensão deste item linguístico.  
[SEQ73, Doc\_05]

(33) [3] **José Afonso**, ícone histórico da música popular portuguesa, que [1] **é imperativo** [2] **o aluno de PLE conhecer ou saber identificar**.  
[SEQ60, Doc\_04]

Os exemplos (34) e (35) ilustram o recurso a verbos plenos que implicam atividades com valoração positiva (CII). Trata-se dos verbos com valor causativo ‘facilitar’ e ‘estimular’. Em ambos está implicada uma crença sobre os alunos e a aprendizagem, que, em (34), se exprime no contexto da dimensão de aula F (recursos didáticos) e, em (35), na dimensão de aula D (ações estratégicas de ensino e atividades). No caso de (34), o uso do futuro do indicativo projeta a situação num tempo posterior, enquanto, em (35), o uso do presente do indicativo denota uma leitura genérica.

(34) A presença desses elementos visuais – pipos, ramo de loureiro, petiscos – **facilitará** a introdução contextualizada de léxico relativo ao tema da aula, que por sua vez, será registado no quadro.  
[SEQ63, Doc\_05]

(35) Por outro lado, o visionamento sem som do filme **estimula** a criatividade e motivação dos alunos para a criação dos seus próprios diálogos para a posterior dramatização. [SEQ72, Doc\_05]

No que diz respeito ao exemplo (36), o locutor recorre ao uso do verbo semiauxiliar ‘dever’, exprimindo valor modal deôntico (estrutura DII). Estabelece-se sobre ‘as atividades no seio do grupo-turma’[1] a obrigação ou necessidade de ‘serem motivadoras, apelativas, atrativas, e/ou não demasiado complexas’[2], com apresentação da justificação (‘para facilitação da compreensão e da expressão orais...’)[3]. Neste contexto, o uso do presente do indicativo imprime maior grau de força à obrigação.

- (36) De facto, <sup>[3]</sup>para a facilitação da compreensão e da expressão orais, <sup>[1]</sup>as atividades no seio do grupo-turma, <sup>[2]</sup>**devem ser motivadoras, apelativas, atrativas, e/ou não demasiado complexas.** [SEQ82, Doc\_7]

Finalmente, em (37) e (38), que constituem exemplos da estrutura EII, a expressão da opinião está ancorada no advérbio ‘idealmente’ e na locução preposicional ‘em princípio’, que operam como expressões modalizadoras assentes em condições não explícitas, com estatuto periférico. Nos dois casos, é ativada uma crença sobre os alunos e a aprendizagem. Em (37), considera-se que o objetivo na base das opções tomadas será atingido se as condições ideais se verificarem. Já em (38), o locutor exprime a expectativa que tem de que se atingirá um dado resultado em consequência das opções tomadas. Em ambas as situações, é introduzido um certo grau de incerteza quanto ao sucesso total das opções, o que é coadjuvado pelo uso do futuro do indicativo, respetivamente, X fará com que Y (idealmente) e X será Y (em princípio).

- (37) A leitura e contacto com pequenas notícias de jornal fará com que, **idealmente**, os aprendentes sejam capazes de estabelecer e manter um diálogo deste tipo, em circunstâncias normais, com diferentes interlocutores. [SEQ19, Doc\_30]
- (38) O meu objetivo é que os alunos desenvolvam a competência conversacional, uma vez que estarão a expressar a opinião em relação a hábitos que tm, ou seja, o discurso, **em princípio**, será mais coloquial devido ao grau de afetividade e proximidade que as perguntas provocam. [SEQ40, Doc\_02].

No caso do grupo II e tendo ainda em conta os recursos linguístico-discursivos da responsabilidade enunciativa com base em Adam (2011),

verifica-se que são usadas estruturas integráveis nas categorias já identificadas para I, assim como os mesmos tempos verbais dominantes (presente e futuro do indicativo), o uso dos mesmos semiauxiliares modais ('dever', 'poder'), o uso de verbos plenos com valoração positiva ('promover', 'estimular', e.o.) e o uso recorrente de adjetivos avaliativos, essencialmente de polaridade positiva, quer em posição predicativa, a maior parte (e.g. 'fundamental', 'atrativo', 'diversificado', 'importante', 'considerável', 'indispensável', 'pertinente', 'essencial', 'boa'), quer em posição atributiva (e.g. 'ponto de passagem perfeito', 'boa forma', 'momento privilegiado').

## 5. Implicações dos resultados para a formação inicial de professores

Os resultados da análise descritos na secção 3 permitiram identificar oito tipos de crenças mobilizados nas asserções justificativas das FP, assim como as estratégias discursivas e as estruturas linguísticas mais frequentemente usadas na sua expressão.

Neste contexto, verificámos que a realização textual da expressão da crença nas FP veicula a adoção de uma tomada de posição do professor estagiário relativamente aos aspetos sobre os quais incide a sua planificação e prática letiva. Ela é verbalizada sob a forma de asserções com grau variável de convicção ou certeza quanto ao valor de verdade do que é dito, considerando-se que cada enunciado pressupõe uma instância que lida com o "dictum", de acordo com o esquema mínimo de enunciação "EU DIGO ("o que é dito")" (cf. Rabatel, 2009, p. 2).

Na tomada de posição, é mais frequente o recurso ao apagamento das marcas de implicação do locutor/enunciador, mas de forma mediatizada, através do uso da 3.<sup>a</sup> pessoa ou usos impessoais (estruturas do grupo II). Ocorre com menos frequência a tomada de posição implicada, caso em que o professor assume explicitamente a sua posição, sinalizada através de marcadores de responsabilidade enunciativa, com prevalência do uso da 1.<sup>a</sup> pessoa com verbos e marcadores de crença (estruturas do grupo I). Em ambos os casos, a tomada de posição manifestada é orientada no sentido da validação da crença explicitada para justificar as razões das opões tomadas.

Há, contudo, ainda a ativação de uma outra estratégia. Nos segmentos em que a justificação se apoia em crenças, nas FP, embora o locutor seja o estudante que realiza o estágio e escreve no momento em que assume de-

cisões preparatórias de uma ação pedagógico-didática, em contexto de realização de um currículo, são visíveis à superfície do texto pontos de vista subjetivos, que decorrem muito provavelmente da experiência que foi acumulando como aluno no decurso de uma escolaridade longa (normalmente, nos dias de hoje, entre os 5 e os 18 anos de idade). Como referem Formosinho e Niza,

a formação para professor não se inicia com o curso profissional, como acontece com a formação para as outras profissões, mas decorre de toda a experiência que o candidato teve ao longo da sua escolaridade anterior e no exercício do ofício de aluno. A formação pessoal e a formação escolar anteriores à frequência de um curso de formação de professores constituem, nesta situação singular, uma fase de preparação profissional. (2009, p. 126)

As crenças subjacentes a um significativo conjunto de asserções nas FP decorrem deste “ofício de aluno”, de que o estudante em estágio se socorre para fundamentar ações pedagógico-didáticas. Assim, o enunciador que, no discurso, assenta o juízo de valor sobre um texto ou um recurso didático, um exercício, uma atividade, uma tarefa, um conteúdo a ensinar numa escala de fácil ou difícil é o aluno que o estagiário foi. Isto explica a razão pela qual o ponto de vista assumido é o dos alunos: “isto é difícil para os alunos”, “assim é mais fácil para os alunos compreenderem”, “este conteúdo é mais motivador para os alunos”. Deste modo, os segmentos que deixam entrever crenças possuem, na mesma pessoa do estudante em estágio, duas *personae* discursivas: o estudante futuro professor como locutor, aquele que produz materialmente o enunciado, e o estudante aluno que foi como enunciador, uma posição enunciativa que assume por proximidade não só etária, mas também experiencial com aqueles para quem está a preparar a ação de aprender, em aula.

Por outro lado, a assimetria de papéis dos intervenientes no processo de supervisão clínica desenvolvido no estágio pedagógico, o supervisor orientador e o professor em formação inicial, pode explicar, pelo menos parcialmente, a menor ocorrência de enunciados em que o ponto de vista é assumido com elementos das modalidades (cf. Adam, 2011). A razão reside no facto de esta estratégia representar um posicionamento enunciativo menos marcado, que, de forma consciente ou inconsciente, protege a face

do produtor da FP perante um potencial posicionamento menos favorável do supervisor à FP apresentada.

Em contrapartida, o professor pode exprimir uma crença forte ou convicção nas suas opções sem recurso a estruturas linguísticas marcadamente associadas a crença, assumindo-as com um valor quase axiomático, em que ocorre sempre o presente do indicativo, como ilustram os exemplos (39) e (40).

(39) Um trabalho de cooperação é mais profícuo do que um trabalho individual. [SEQ29, Doc\_02]

(40) O aluno ocupa a posição mais importante na sala de aula.  
[SEQ62, Doc\_04]

O grau de certeza com que o locutor produz as suas asserções relaciona-se, pelo menos parcialmente, com o facto de, sendo essas asserções sujeitas a uma avaliação subjetiva do professor, descreverem situações que podem ser validadas, mas também refutadas ou postas em causa em sala de aula. Além disso, verifica-se que há um maior grau de subjetividade quando o tema está mais próximo, isto é, tem como foco um grupo de alunos em particular numa situação concreta. Esta observação pode relacionar-se com o facto de, na dimensão de aula D (ações estratégicas de ensino e atividades), ocorrer o maior número de enunciados de crença, sendo as mais mobilizadas aquelas que incidem sobre os alunos e a aprendizagem e sobre o ensino. Neste contexto, a existência de juízos de valor sobre diferentes domínios implicados na planificação didática, focados nomeadamente em ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’, é visível na seleção dos mecanismos de realização textual. Assim, verifica-se, por exemplo, que determinados adjetivos (‘fácil’, ‘difícil’) e advérbios (‘facilmente’) medem o que está ao alcance dos estudantes aprender (‘como ensinar’), enquanto outros apontam para o que deve ser objeto de ensino (‘o que ensinar’), como é o caso, a título ilustrativo, dos adjetivos ‘essencial’, ‘importante’, ‘imperativo’, ‘pertinente’.

Conclui-se, por conseguinte, que a identificação de crenças manifestadas nas FP é importante no desenvolvimento profissional do professor, especialmente no domínio das competências curriculares ao nível do contexto de realização.

A compreensão dessa importância parte da consciência de que o professor tem o papel crucial de programar para implementar, em contexto de realização, o currículo prescrito, apresentado oficialmente por escrito

como normativo a ser cumprido de um modo geral. É o professor que articula “o currículo prescrito (oficial e formal) com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, fazendo-o de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, programas e/ou conteúdos programáticos, actividades didácticas, produção de materiais curriculares, definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos” (Pacheco, 2001, p. 101). Ao planificar, o professor toma decisões assentes na sua autonomia curricular relativamente a aspetos pedagógico-didáticos como: a formulação de objetivos de aprendizagem; a transformação didática, sequenciação e extensão de conteúdos; a criação ou adaptação de atividades e recursos didáticos; a gestão do tempo de aprendizagem; a utilização de modelos de ensino e de aprendizagem específicos; a implementação de modalidades e procedimentos específicos de aprendizagem (Pacheco, 2001, p. 103). As decisões curriculares tomadas pelo professor antes da aula resultam de conhecimento científico e pedagógico, da experiência do professor enquanto aluno e enquanto professor noutras contextos, crenças, valores e conhecimento do mundo.

Muitas vezes, são as crenças que sustentam decisões sobre aspetos de realização do currículo para os quais não se possui conhecimento pedagógico-didático baseado em investigação. Ao referir as vantagens dos paradigmas de formação em contexto real de sala de aula, Sá-Chaves (1997, p. 114) destaca como positiva “A impossibilidade real de conhecer *a priori* os constrangimentos de cada situação (...), espaço em aberto no conhecimento do professor, que só se completará definitivamente no momento exacto da sua intervenção quando, a partir dela, processar a informação indispensável à tomada de decisão.” E é na preparação para a ação, num contexto de realização ainda em aberto, tendo em mente os alunos concretos com quem trabalha, que o professor decide com base em crenças.

As crenças podem, contudo, constituir obstáculos quando impedem a renovação e a inovação pedagógico-didática, validam rotinas e procedimentos acomodados, perpetuam imobilismos, não deixando o professor tomar consciência da replicação acrítica de gestos didáticos e de proposições de base que o conhecimento científico pode já ter posto em causa.

Assim, partir da identificação de crenças, num texto de fundamentação de uma intervenção planeada, para as assumir como objeto de problematização constitui um percurso convergente com o de um modelo reflexivo de formação de professores. Crenças sobre o que motiva os alunos para

uma dada atividade comunicativa (como ler, escrever, debater um tema) podem ter por base não o conhecimento desses alunos em particular, mas o que, no passado recente dos estagiários, os motivou a eles próprios quando eram alunos. Questionar crenças desta natureza tem o potencial de, por exemplo, desenvolver a descentração do futuro professor de si próprio e a interação positiva com os outros, procurando pela escuta das vozes dos alunos conhecer efetivamente o que os motiva.

## 6. Considerações finais

Neste capítulo, foram analisadas as crenças mobilizadas na produção de FP por professores em formação inicial para justificar decisões pedagógicas assumidas no âmbito da planificação didática e procedeu-se à sua delimitação, integração nas diferentes dimensões de aula e descrição dos recursos linguístico-discursivos mais significativos na sua expressão. Os resultados permitiram verificar que são seguidas essencialmente duas estratégias discursivas nos segmentos justificativos, sendo mobilizadas frequentemente distintas estruturas linguísticas na sua textualização. Por outro lado, observou-se que as crenças são a justificação preferencialmente associada a atividades e recursos didáticos, as tais áreas indefinidas e complexas, que dependem maioritariamente da decisão em tempo real do professor com os seus alunos (muito pouco generalizável). A interpretação dos resultados da análise conduziu a uma reflexão sobre as implicações do estudo para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

A identificação de crenças manifestadas nas FP é importante para o desenvolvimento de planos de consciencialização dos estudantes em formação inicial de professores acerca do modo como influenciam as práticas letivas. Sendo as fundamentações pedagógicas uma estratégia de desenvolvimento profissional de professores em formação inicial, a sua análise pode contribuir não só para a melhoria da competência de escrita, mas também para a consciencialização pedagógico-didática dos professores em formação inicial, por exemplo, relativamente ao papel das crenças nas suas decisões. Smylie (1995) enfatiza que para “mudar a prática de modo significativo e que valha a pena, os professores precisam não apenas aprender novos conteúdos e técnicas educativas, mas também modificar suas crenças e conceções de prática, suas teorias de prática e suas ‘teorias de ação’” (p. 95). Sabe-se que o modo de pensar e os processos de compreender são fundamentais na prática letiva

no que diz respeito à tomada de decisões. Essa tomada de decisões é fortemente ancorada no sistema de crenças, instrumental na organização das tarefas e de todo o processo de ensino e aprendizagem. Um processo reflexivo assente em dados decorrentes da análise de produções textuais de professores pode desocultar algumas dessas crenças.

## Referências

- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours* (3ème éd.). A. Colin.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, L. Ph. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Artmed Editora.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja, & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Kluwer.
- Borillo, A. (2004). Les « Adverbes d'opinion forte » selon moi, à mes yeux, à mon avis,... : Point de vue subjectif et effet d'atténuation. *Langue Française*, 142(2), 31-40.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. Em D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Macmillan.
- Coltier, D., & Dendale, P. (2004). La modalisation du discours de soi : Éléments de description sémantique des expressions pour moi, selon moi et à mon avis. *Langue Française*, 142(2), 41-57.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Éditions de Minuit.
- Erkman, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47, 141-146.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Porto Editora.
- Gao, Y. (2014). Language Teacher Beliefs and Practices: A Historical Review. *Journal of English as an International Language*, 9(2), 40-56.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nita, R., & Chuquet, H. (2013). Manifestations incidentes du point de vue : Quelques marqueurs du français, et leurs équivalents en anglais. Em H. Chuquet, R. Nita, & F. Valetopoulos (Orgs.), *Des sentiments au point de vue : études de linguistique contrastive* (pp. 211-228). Presses Universitaires de Rennes.
- Oliveira, F. (2013). Tempo verbal. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português* (pp. 509-556). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, F., & Mendes, A. (2013). Modalidade. Em E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português* (pp. 623-672). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pacheco, J. A. (2001). *Curriculum: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Rabatel, A. (2005). Le point de vue, une catégorie transversale. *Le Français aujourd’hui*, 151, 57-68.
- Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. *Langue Française*, 162(2), 71-87.
- Rabatel, A. (2013). Les relations Locuteur/énonciateur au prisme de la notion de voix. In D. Du-card, L. Dufaye, & L. Gournay (Eds.), *Les théories énonciatives aujourd’hui : Un demi-siècle après Benveniste* (pp. 212-231). Ophrys.
- Rabatel, A. (2023). Enunciator position, positioning and posture. Em D. Ablali, & G. Achard-Bayle (Eds.), *French Theories on Text and Discourse* (pp. 107-129). De Gruyter.
- Rodrigues, S. V., Silva, F., Carvalho, Fardilha, L. F., & Santos, P. J. (2019). O potencial formativo das fundamentações pedagógico-didáticas nas práticas reflexivas dos professores em formação inicial: Contributo para o seu estudo. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. V. Rodrigues (Eds.), *A Linguística na formação do professor: das teorias às práticas* (pp. 163-180). FLUP/CLUP.
- Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica: Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. Em I. Sá-Chaves (Org.), *Per-cursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 107-118). Porto Editora.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2023). Discurso, Texto e Género: abordagens disparem ou complementares? *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 13, 261-293.
- Silva, F., Rodrigues, S. V., Carvalho, A., & Fardilha, L. (2019). A fundamentação pedagógico-didática como prática discursiva na formação inicial de professores de línguas. Em F. Caeles, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção* (pp. 237-264). CELGA-ILTEC/ESECS.
- Silva, F., Rodrigues, S. V., & Carvalho, A. (2015). A fundamentação pedagógica como género de escrita na construção da profissionalidade docente. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 4, 229-252.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. Em Guskey, T. R., Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). Teachers College Press.

# A construção dos tipos de discurso por estudantes do ensino superior: mecanismos enunciativos e modalidade epistémica em questões de comentário<sup>1</sup>

Carla Teixeira <sup>a, b</sup>, Teresa Oliveira <sup>c, b</sup>

a Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa

b Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

c ESECS-Instituto Politécnico de Portalegre

## 1. Introdução

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins, 2018), um dos documentos estruturadores do referencial curricular em vigor para o ensino básico e secundário, incentiva ao desenvolvimento holístico dos alunos. Em dez áreas de competência, entre as quais “Linguagem e Textos”, “Informação e Comunicação” e “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”, trabalha-se “um perfil de base humanista” para as cidadãs e os cidadãos “de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Martins, 2018, p. 6).

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

Ainda que esta disposição programática seja recente, a sua explicitação torna-se premente, devido à necessidade de definir uma série de competências transversais que os alunos deveriam apresentar, qualquer que tivesse sido a opção formativa tomada (cursos científico-humanísticos ou cursos profissionais), mas, também, em virtude da urgência de dar maior visibilidade a áreas, tais como as mencionadas acima, cujo contributo para o desenvolvimento do aluno está amplamente fundamentado em diversos estudos.

Retomando uma das áreas de competência referidas acima, a capacidade de pensar criticamente é considerada fundamental no âmbito educativo e está intimamente relacionada com o desenvolvimento societal, tendo em conta “a significant influence on the progress in all sectors and spheres of life” (Meirbekov et al., 2022), inclusive, com a promoção da competitividade económica, assim como com a independência política e cultural (Giacomazzi et al., 2022). Ora, pensar de forma crítica envolve intencionalidade, um trabalho recorrente e consistente, ao invés de uma qualquer predisposição (Dunne, 2018, 2019). A capacidade do pensamento crítico vai muito além da aprendizagem potenciada pela lógica formal (por exemplo, a realização de tarefas que envolvam resolução de problemas lógicos) e está igualmente associada à globalidade do processo mental que vai estruturar o conhecimento e, portanto, ao modo como o sujeito trata a informação e respetivas capacidades de recolha, categorização, produção, processamento de informação (por exemplo, na apresentação de informação em gráficos, realização de *brainstorming* e colaboração para resolução de problemas; cf. Alharbi et al., 2022; Meirbekov et al., 2022). Neste âmbito, é inegável que o pensamento crítico é uma competência basilar na construção do conhecimento e, na atualidade, é contextualizada desde o pré-escolar (O'Reilly et al., 2022).

De acordo com o exposto, podemos afirmar que o atual propósito formativo em Portugal está alinhado com os princípios teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), um dos referenciais teóricos que fundamentam este trabalho. Além de observar as práticas de ação dos sujeitos em associação com os domínios sociais, que funcionam como campos de mediações formativas, o ISD atenta nas condições nas quais os sujeitos se desenvolvem. Lousada afirma que a partir de:

Bronckart (2004)[,] no nível do desenvolvimento, o ISD interessa-se, por um lado, pelas condições de construção das pessoas e, por outro, pelas condições da transformação dos construídos socio-históricos. Em relação às condições de construção das pessoas, o ISD sustenta a necessidade de demonstrar a tese vygotskiana do papel da interiorização dos signos na constituição do pensamento consciente, tendo realizado diversos trabalhos nesse sentido. (Lousada, 2010, p. 6)

Desta forma, são objetivos deste trabalho: i) analisar uma seleção de respostas abertas, produzidas por estudantes do 1.º ano do ensino superior, integrantes de um *corpus*; ii) observar a construção dos tipos de discurso em algumas dessas respostas; iii) observar as produções textuais dos alunos em termos da proximidade com os tipos de discursos mobilizados nos textos de referência e da emergência de um pensamento crítico, em função da textualização da experiência pessoal dos sujeitos.

## 2. Enquadramento teórico

A abordagem que subjaz à análise dos dados é, de certa forma, eclética, na medida em que combina duas perspetivas teóricas que se complementam, permitindo uma visão integrada dos fenómenos linguísticos. Por um lado, a Linguística da Enunciação, segundo os pressupostos da Teoria Formal Enunciativa (TFE), desenvolvida por Antoine Culoli (cf. Culoli, 1990, entre outros), descreve e explica as construções linguísticas, nas suas vertentes sintática e semântica, com base nas representações cognitivas que lhe são subjacentes. Por outro lado, a Linguística do Texto, assente no ISD proposto por Jean-Paul Bronckart (2003, 2008), parte das relações e configurações sociais para compreender as construções textuais, nas suas várias dimensões.

No quadro da TFE, entende-se a linguagem como um sistema de representações organizado em três níveis distintos. No nível 1, situam-se as representações mentais (noções, experiências, operações de relacionamento e de encadeamento, construção de propriedades compostas), às quais não temos acesso imediato, só pela mediação do texto (representações de nível 2). No nível 2, encontramos as representações linguísticas (formas e construções linguísticas, textos), que constituem traços da atividade de nível 1. O nível 3 é o das representações metalinguísticas (terminologia, notações, categorias),

que permitem a reconstrução das noções e operações primitivas, a partir dos textos. Em termos práticos, a tarefa do linguista consiste em partir dos dados empíricos (formas e construções linguísticas), aos quais atribuirá uma representação formal, cuja manipulação controlada fará ressaltar os esquemas mentais e as operações invariantes das línguas. Nesta perspetiva, os textos constituem a forma de acesso (indireto) à linguagem, entendida como uma atividade significante de produção e reconhecimento de formas.

O sociointeracionismo, por seu lado, convoca contributos de várias áreas disciplinares para constituir o seu programa de trabalhos, das quais se destacam, para este estudo, a filosofia, a psicologia e a linguística. O ISD apoia-se no pensamento filosófico de Espinoza para sustentar que o ser humano é integrante da matéria universal, passível de mudança ou de evolução. Desta forma, de acordo com o monismo, o princípio psicofisiológico estabelece que os atributos associados às diversas materializações da matéria, de ordem física e psicológica, coexistem, ainda que os atributos psicológicos não sejam observáveis (Bronckart, 2017). Ontologicamente, os seres humanos produzem, então, evidências dos atributos da matéria que evidenciam as suas capacidades psicológicas e comportamentais, demonstrando de que modo é que estes se vão apropriando do meio e constituindo espaços gnoseológicos.

Nestes termos, considera-se essencial tanto o impacto do entorno social como o papel da linguagem para o desenvolvimento humano, já que este decorre da evolução das condutas humanas, nomeadamente da transformação das capacidades mentais e das capacidades comportamentais. Segundo Vygotsky, vários estádios da ontogénese dão-se por meio do uso da linguagem, em que as produções verbais revelam a mediatização das relações entre o sujeito e o coletivo:

*l'action sensée humaine est le produit de l'intériorisation des propriétés de l'activité collective, telle que celle-ci est évaluée dans le langage, et le développement des actions sensées est le résultat des médiations sociales intervenant entre ces actions et les activités collectives (Bronckart, 2017, p. 9)*

De acordo com o posicionamento vygotskiano (Vygotsky, 2007), o desenvolvimento das funções mentais superiores (e respetiva evolução dos

processos e estruturas de pensamento) está relacionado com as transformações específicas da significação das palavras (Bota & Bulea, 2017).

Isto posto, reitera-se a abordagem integrada dos fenómenos linguísticos partilhada pelo ISD e pela TFE, o que significa apreciar as evidências linguísticas em vários patamares de análise, do social ao texto, e do texto a outros níveis linguísticos que o compõem. Neste sentido e de acordo com Bulea e Bronckart (2008, p. 44),

a linguagem está no centro tanto da organização e do desenvolvimento dos indivíduos quanto das organizações sociais, ela visa à elaboração de uma ciência global que conceptualize, de início (e não *a posteriori*), as modalidades de interação e de integração das dimensões sociológica, lingüeira e psicológica das condutas humanas.

Considerando a abordagem sociointeracionista, está-se, então, perante um complexo aparelho descriptivo de funcionamento da linguagem, em que as atividades lingüeiras, realizadas no entorno das formações sociolinguísticas, refletem a intencionalidade das ações dos sujeitos, efetivadas por meio de objetos empíricos, os textos. Por sua vez, cada texto é produzido à semelhança do respetivo género de texto (um modelo socio-historicamente reconhecido) e é caracterizado pelas unidades macro e microtextuais em ocorrência, do plano de texto às unidades linguísticas menores. Isto significa que o ISD se preocupa em estabelecer relações de construção de significado alinhadas do domínio social ao linguístico. Deste modo, considera-se, num nível infraordenado ao texto, os tipos de discurso, configurações ou segmentos de formas linguísticas atestadas nos textos, que retratam os chamados *mundos discursivos* (Bronckart, 2003).

Com efeito, a importância do social também é evidenciada nos mundos discursivos, no sentido em que estes retratam uma representação de linguagem partilhada, com correspondência relativamente aos mundos virtuais (ou constructos psicológicos) aos quais reportam: os tipos de discurso. Estes decorrem da interseção das coordenadas da temporalidade (conjunção e disjunção) com as coordenadas da agentividade (implicação e autonomia), formando quatro tipos discursivos, enformados a partir da organização temporal (cf. Figura 1): à ordem do narrar (disjunção em relação ao momento presente) pertencem o relato interativo (que pressupõe uma implicação enunciativa) e a narração (na qual se verifica uma autonomia

enunciativa do sujeito), enquanto na ordem do expor se encontram o discurso interativo (em que o sujeito se apresenta no texto) e o discurso teórico (em que o sujeito se ausenta enunciativamente do texto) (Bronckart, 2008).

		Organização temporal	
		Conjunção	Disjunção
Organização agentiva	Implicação	ordem do expor	ordem do narrar
	Autonomia	discurso interativo	relato interativo
		discurso teórico	narração

**Figura 1 – Os tipos de discurso**

**Fonte:** Adaptado por Coutinho (2009) de Bronckart (2008, p. 71)

Neste trabalho, apreciar-se-á como é construída, enunciativamente, a descrição dos acontecimentos vividos pelo sujeito, através do modo como são convocados os tipos de discurso. Desta maneira, tomar-se-á em conta o discurso interativo, que consiste numa ação de linguagem que pressupõe a interação de dois sujeitos que alternam a tomada da palavra num espaço-tempo comum (Bronckart, 2003). Como se pode verificar a partir do Quadro 1, o discurso interativo remete para uma situação partilhada, ancorada no presente, pelo que ocorre em géneros de texto típicos da modalidade oral que (re)criam uma situação interativa, entre dois sujeitos, tais como o *diálogo*, o *monólogo*<sup>2</sup> ou géneros que são designados como discursos e que pressupõem alguma oralização da escrita ou, na escrita, simulam uma interação com o leitor. É também de assinalar que a diversidade de géneros de textos e a sua concretização quotidiana geram configurações específicas de unidades linguísticas em cada tipo de discurso.

<sup>2</sup> Opta-se por manter as designações dos géneros de texto usadas por Bronckart (2003), destacando que, por exemplo, estas são vagas e necessitam de contextualização, o que resulta das limitações inerentes ao uso da linguagem. Por exemplo, o monólogo ou o diálogo são modos de expressão que poderão ambos estar presentes num romance; por outro lado, o monólogo poderá constituir, na totalidade, um texto dramático.

- Semiotização de um “conteúdo temático delimitado”;
- Implicação dos sujeitos da interação;
- Unidades linguísticas com estatuto deílico;
- Interpretação dependente do “conhecimento dos parâmetros da situação da ação linguageira em curso”.

**Quadro 1 – Síntese de características do discurso interativo**

**Fonte:** Adaptado a partir de Bronckart (2003, pp. 158-159)

No que diz respeito ao discurso teórico, este está presente nos géneros designados *monografia científica* e *entrada de dicionário*, por exemplo, cujos exemplares se caracterizam pela ausência de evidências que possam localizar a situação de comunicação, como se apresenta no Quadro 2.

- Conteúdo temático bem delimitado;
- “Ausência de qualquer origem espaço-temporal”;
- Ausência de unidades linguística de implicação do sujeito.

**Quadro 2 – Síntese de características do discurso teórico**

**Fonte:** Adaptado a partir de Bronckart (2003, pp. 159-161)

Já o relato interativo consiste numa ação de linguagem que pressupõe uma interação verbal assente num movimento de disjunção, iniciada com o encaixe de uma espécie de fórmula que retoma um momento relacionado com o presente, em que o produtor textual visa ilustrar algo, ou seja, o relato relaciona-se com os “parâmetros físicos da ação de linguagem em curso” (Bronckart, 2003, p. 162). Tal como se pode observar no Quadro 3, o relato interativo remete para uma situação preferencialmente monologada, em géneros de texto típicos da modalidade escrita que (re)criam uma situação, tais como o *romance* e a *intervenção política*.

- Configuração de coordenadas gerais “disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes-ouvintes”;
- Apresentação de segmento que introduz ou enforma uma experiência;
- Implicação do produtor textual e/ou de outros sujeitos presentes na interação verbal;
- Ocorrência de unidades linguísticas (por exemplo, pronominais, temporais e espaciais) que relacionem o momento relatado e o da interação verbal presente.

**Quadro 3 – Síntese de características do relato interativo**

**Fonte:** Adaptado a partir de Bronckart (2003, pp. 162-163)

Na construção dos tipos de discurso, dar-se-á particular atenção aos mecanismos enunciativos e ao uso da modalidade epistémica<sup>3</sup>. Entende-se, aqui, modalidade como “a grammaticalização de atitudes e opiniões dos falantes” (Oliveira, 2003, p. 245). No quadro da TFE, Campos e Xavier (1991) propõem uma organização da categoria modalidade em três domínios, a qual será adotada no presente trabalho: a modalidade epistémica, que se relaciona com a atitude do sujeito enunciador em relação à validação ou não validação da relação predicativa, exprimindo o seu grau de conhecimento relativamente ao acontecimento construído; a modalidade apreciativa, que consiste na construção de um juízo de valor sobre uma relação predicativa já constituída e validada (ou validável); e a modalidade intersujeitos, que corresponde a uma relação interagentiva entre sujeitos (enunciador, coenunciador, sujeito do enunciado...), com vista a desencadear uma situação dinâmica. Assim, destacar-se-ão, neste trabalho, as formas e as construções que evidenciam o grau de conhecimento dos sujeitos relativamente aos acontecimentos construídos linguisticamente.

<sup>3</sup> Com a intenção de não convocar um excesso de referencial teórico sociointeracionista, esclarece-se que a designação “mecanismos enunciativos” é tipicamente usada para designar o nível mais superficial da arquitetura geral dos textos, remetendo diretamente para as figuras autorais, vozes e modalização (Bronckart, 2003). Considerando a análise que se realizará no âmbito dos tipos de discurso, além da relação que existe entre os tipos de discurso e a arquitetura geral dos textos, considera-se que a observação do referido nível só pode ser conseguida através da identificação das unidades linguísticas, e que este assume, por vezes, um caráter mais interpretativo. Além disso, a compatibilização do ISD com a TFE e a possibilidade de uma análise linguística mais fina faz com que, à semelhança de Teixeira (2014), se opte por observar a modalidade em vez da modalização.

## 2.1. Escrita e práticas sociais de referência

É sabido que a escrita é valorizada devido ao prestígio e valor simbólico (Fonseca, 1992, entre outros) que tem na sociedade. De facto, é recorrentemente evocada a transversalidade da escrita para a aprendizagem de outros conteúdos e para o sucesso escolar e profissional (Dolz et al., 2008). Por isso, a escola, enquanto lugar de reflexão sobre o uso da língua em contextos diversos e de preparação para a vida ativa, é reconhecida como o lugar privilegiado para aprender a comunicar. Contudo, ainda que esta seja uma atividade complexa associada a um processo longo e árduo de aprendizagem (Dolz et al., 2008), ao longo dos doze anos de ensino obrigatório em Portugal, a conclusão do ensino secundário habilita o aluno para prosseguir os estudos no ensino superior, onde encetará um novo processo de aprendizagem para saber comunicar na esfera académica e/ou no domínio social específico de atividade<sup>4</sup>.

Martinand (1994) denominou de “práticas sociais de referência” os conhecimentos, os valores e as técnicas que orientam o desempenho profissional de um domínio social. Nesse sentido, os textos, na qualidade de objetos empíricos, veiculam e promovem a reprodução de saberes e dos melhores desempenhos. Por conseguinte, considera-se que a escrita implica diretamente o sucesso académico e profissional do aprendente.

## 3. Questões metodológicas

O presente trabalho integra-se num conjunto de estudos sobre os textos que ocorrem com a etiqueta *comentário* (Teixeira & Oliveira, 2017; Teixeira & Oliveira, 2021) ou que visam refletir sobre o quotidiano, como é o caso do género que se identifica com a designação *crónica com humor*. Este trabalho, particularmente, tem por base um estudo exploratório (cf. Oliveira & Teixeira, 2021) realizado com a turma do 1.º ano da licenciatura em Jornalismo e Comunicação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, no ano letivo de 2020/2021. A amostra é constituída por 45 questionários válidos, realizados por 25 indivíduos do género feminino e 20 do género masculino, com idades compreendidas entre 18 e 23 anos (média = 20). Sublinha-se que os alunos responderam

<sup>4</sup> Sublinha-se que a aprovação do PASEO data de 2018, pelo que os alunos participantes no presente estudo realizaram a maior parte da escolaridade obrigatória sem estarem sob a égide do documento.

ao questionário, remotamente, através da plataforma interativa da referida instituição de ensino superior, durante a pandemia de COVID-19.

O propósito maior subjacente à realização do questionário foi iniciar uma reflexão sobre as “capacidades de linguagem”<sup>5</sup> (Dolz & Schneuwly, 2010, p. 44) dos estudantes do 1.º ano da licenciatura em Jornalismo e Comunicação, relativamente a questões de literacia mediática e sobre os géneros de texto relevantes para o contexto socioprofissional jornalístico.

A primeira parte do questionário destinava-se a caracterizar a amostra e aferir hábitos e práticas de leitura mediática, por meio de perguntas de resposta fechada e resposta rápida e aberta. Dos resultados obtidos, destaca-se que, de entre os géneros de texto consumidos e identificados pela amostra, tanto os *textos de opinião* (e/ou *comentário*)<sup>6</sup> como os *textos de humor* foram assinalados por 18% dos participantes, somente ultrapassados pelas *notícias* (28%), mas situando-se à frente de *críticas* (15%) e de *editoriais* (3%). Quando os participantes foram questionados sobre os géneros preferidos, 22% identificaram os *textos de opinião* e 14% os *textos de humor*, confirmado algum tipo de conhecimento deste texto, mas que contrastava com o que era a percepção que se tinha do reconhecimento público do uso do humor, em particular, do humorista Ricardo Araújo Pereira: ou seja, a popularidade do humorista, que se expressa em vários contextos mediáticos, inclusive o televisivo, parece sobressair face ao gosto dos estudantes pelos textos escritos através dos quais o autor se expressa. Não obstante, a maioria dos participantes do questionário (69%) identifica com sucesso a afirmação dada que melhor define a crónica de humor: “texto baseado nas experiências do autor para fazer o leitor rir”. Os participantes deram igualmente a sua opinião sobre a relevância destes textos (questão de resposta rápida) para o presente, completando a frase “Os textos de humor são interessantes para refletir sobre a realidade atual, porque...”. Destacam-se aqui duas das respostas que representam o ponto de vista em que o humor é um meio para refletir sobre o quotidiano: “utilizam o humor para transmitir o que se passa na realidade de forma mais leve e

<sup>5</sup> A noção *capacidades de linguagem* é convocada de modo genérico, enquanto “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Dolz & Schneuwly, 2010, p. 44), na medida em que o foco do presente trabalho se restringe às categorias linguísticas necessárias para interpretar os tipos de discurso.

<sup>6</sup> Para uma explicação sobre a equivalência no uso destas etiquetas sociais, cf. Teixeira (2016). Sobre as restantes etiquetas usadas no questionário, procurou-se usar designações que fossem facilmente reconhecidas pelos participantes.

irônica” e “criticam a realidade atual mas de uma forma mais cuidada, fazendo o leitor rir” (Oliveira & Teixeira, 2021, p. 63).

A segunda parte do questionário visava a interpretação de dois textos selecionados do *corpus* de crónicas de humor sobre política (Teixeira & Oliveira, 2021), a saber, os textos intitulados “Afinal não” e “Ideias claras sobre vagas”, da autoria de Ricardo Araújo Pereira, publicados na revista *Visão*, em 2020, durante a pandemia por COVID-19. Esta parte era composta por cinco questões de resposta fechada, em quatro das quais os participantes obtiveram um mínimo de 66% de sucesso<sup>7</sup>, e duas questões de resposta aberta (instrução de completar a partir de frase inicial), em que eram mobilizadas capacidades de escrita. É sobre uma seleção de respostas a uma dessas questões que incidirá a análise que se segue.

Assume-se, então, que esta parte do questionário é motivada pela leitura do texto e que não foi possível empreender um ensino formal do género de texto cujos exemplares foram usados para as questões de leitura, na sequência dos constrangimentos da pandemia de COVID-19. Embora se esteja perante um trabalho de observação de comentário do quotidiano num formato (mais) escolar, a partir de produções escritas, a análise desenvolvida seguidamente dá-se em função da assimilação social da composição dos tipos de discurso. Destaca-se este ponto, visto que a análise dos textos apresentados, sobre os quais recaem as questões de interpretação, exemplifica a presença dos tipos de discurso que podem atuar como referência textual para os estudantes.

Para estas questões de resposta aberta, também foi dada uma instrução prévia à questão propriamente dita. É de assinalar que a questão já orientava tematicamente a resposta e o tipo de resposta pretendido, como é possível comprovar na instrução que a seguir se transcreve:

Instrução para a produção escrita: Complete o seguinte pensamento com a sua opinião.

Neste texto, revejo/não revejo (selecione) parte da minha própria experiência durante a pandemia da COVID-19, porque...

<sup>7</sup> Há uma quinta questão, de análise mais complexa, com um percentual de sucesso entre os 22% e os 62%.

Relembra-se que os textos convocados para orientar as questões de leitura apresentavam traços típicos dos tipos de discurso que caracterizam uma situação de interação, o discurso interativo, e uma situação que constitui um momento de construção de conhecimento sobre um assunto ou acontecimento, o que é habitual no discurso teórico. Para atestar estas evidências, destacamos, a título de exemplo, um excerto de cada um dos textos lidos pelos alunos, que, para estas questões, serviram de inspiração implícita.

Todos os que estiveram meia hora a imunizar um cacho de uvas, bago a bago, compreendem bem a humilhação que o método científico nos infligiu. Foi para evitar isto que eu fui para Letras – e mesmo assim não resultou. (in “Afinal não”, *VISÃO*, n.º 1420, 21/maio/2020)

De acordo com o que tenho observado, as pessoas que despacharam o vírus, logo no final do ano passado, sovaram-no em segredo com os seus anticorpos e não contaminaram nenhum dos seus entes queridos. O segundo grupo é o das pessoas que mantêm gráficos no Excel, que actualizam diariamente com os novos dados e aborrecem todos os que os rodeiam com comentários e conjecturas sobre curvas. E, infelizmente, não há autoridades preocupadas em acharat a curva dos chatos da curva. (in “Ideias claras sobre vagas”, *VISÃO*, n.º 1421, 28/maio/2020)

No primeiro excerto, assinala-se a ocorrência do pronominal de 1.<sup>a</sup> pessoa do plural, em “nos infligiu”, que remete para um universo partilhado entre o sujeito enunciador e os seus leitores, particularmente, aqueles que, tal como ele, empreenderam a ação de limpar a fruta ou outras compras, por recomendação (excessivamente zelosa, sabe-se agora) das autoridades sanitárias, o que constitui uma configuração de discurso interativo. Este mesmo universo partilhado surge também referido, em ambos os excertos, através da 3.<sup>a</sup> pessoa, em “Todos os que estiveram” e “todos os que os rodeiam”, marcando, assim, uma generalização da experiência, e instanciando o discurso teórico. Este tipo de discurso está também presente, no segundo excerto, quando RAP se refere às “pessoas que despacharam o vírus” e às “pessoas que mantêm gráficos no Excel”: o uso de “pessoas” (outras), por oposição a “todos” (nós), marca o distanciamento entre grupos e experiências.

Por seu lado, as marcas da 1.ª pessoa do singular surgem em ambos os excertos, em “fui para Letras” e “tenho observado”. No primeiro caso, a disjunção temporal aponta para o relato interativo; no segundo, a ocorrência do pretérito perfeito composto tem um valor aspetual durativo e localiza o sujeito enunciador num intervalo temporal que inclui o presente, configurando uma instância de discurso interativo. Já o adverbial “infelizmente”, no segundo excerto, funciona como marca de 1.ª pessoa do singular e de modalidade apreciativa, ao introduzir um juízo de valor do sujeito enunciador sobre um estado de coisas presente.

Estes segmentos exemplificam, ainda, as temáticas às quais os estudantes foram expostos por meio das crónicas, mas que vivenciaram igualmente: o ceticismo do cidadão comum face à resposta da ciência perante a COVID-19 e os vários perfis de comportamentos sociais durante a pandemia.

A produção escrita pretendia que o aluno retomasse os temas das crónicas anteriormente lidas acerca dos estudos sobre a COVID-19 (quantidade excessiva de estudos, estudos contraditórios, cansaço relativamente ao excesso de informação), bem como outros assuntos relacionados com a experiência pessoal de RAP (que, dada a escala global da pandemia, também correspondia à experiência da maior parte das pessoas) e que se referem ao excesso de notícias, à desinfeção das compras do supermercado, às reações dos cidadãos e à normalização das circunstâncias do confinamento.

De um ponto de vista linguístico, visto que os alunos foram expostos a um género textual e respetivos tipos de discurso e temáticas com características semelhantes àquelas que deveriam ocorrer nas suas respostas, a expectativa seria a de que os alunos pudessem mimetizar, com propriedade, esse comportamento linguístico. Passar-se-á, então, à análise de uma seleção de respostas redigidas pelos estudantes.

#### **4. Análise de produções escritas dos estudantes**

Nesta secção, observar-se-á três respostas às questões de comentário que evidenciam como os tipos de discurso revelam a diversidade de formas de os sujeitos se implicarem ao convocar os momentos experienciados, atentando, particularmente, nos mecanismos enunciativos e na modalidade. As análises apontarão possíveis graduações de complexidade na apreciação da realidade.

Neste texto revejo muito a minha experiência durante a pandemia pois é como Ricardo diz já vimos e ouvimos tanta coisa a cerca deste vírus que ficamos sem saber o que é correto, o que é verdade ou não, chego a pensar agora que ninguém sabe com o que estamos a lidar porque nunca aconteceu, porque se calhar também não sabem como lidar com isto. Basta pensarmos no seguinte como é que é possível haverem pessoas que tomam todos os cuidados como o de usar máscara, manter e distância social, não estarem com aglomerados de pessoas e mesmo assim apanharem covid como também há pessoas como eu que não tomam os cuidados necessários e não o apanham, como é que é possível explicar isto? É algo estranho e difícil de explicar e entender acho que é então por causa disso que saem tantas informações umas diferentes das outras, afinal toda a gente tem a sua opinião a cerca disto o que acaba por confundir os de mais. (T7)

**Figura 2 –** Resposta do aluno T7 à questão aberta

**Fonte:** Recolha realizada pelas autoras

No primeiro exemplo analisado (cf. Figura 2), verifica-se a ocorrência de várias marcas de autorialidade de 1.<sup>a</sup> pessoa do singular, patentes nas formas verbais (“revejo”, “chego”), no pronome pessoal “eu” e no determinante possessivo “minha”, que remetem diretamente para o sujeito enunciador. Encontram-se, também, formas de 1.<sup>a</sup> pessoa do plural (“vemos”, “ouvimos”, “ficamos”, “estamos”, “pensarmos”), através das quais o sujeito enunciador se inclui numa autorreferenciação simultânea com todas as pessoas que viveram a mesma experiência. Além destas claras marcas de discurso interativo, surgem também nesta resposta referências de 3.<sup>a</sup> pessoa que remetem quer para uma entidade indeterminada (“ninguém sabe”, “não sabem”, “saiem [sic] tantas informações”) quer para uma generalização da experiência partilhada (“pessoas que tomam todos os cuidados”, “pessoas como eu que não tomam os cuidados necessários”, “toda a gente tem a sua opinião”, “os de mais”) e, consecutivamente, para o discurso teórico.

Observando agora as ocorrências verbais, esta produção textual constrói-se, sobretudo, em torno de formas do presente do indicativo e do infinitivo (pessoal e impessoal). Entre as primeiras, temos aquelas que localizam a situação em relação ao presente da enunciação (“ficamos sem

saber”, “chego a pensar”, “estamos a lidar”, “acho que é”) e que estruturam o discurso interativo, mas também ocorrências de presente genérico (“ninguém sabe”, “pessoas que (não) tomam todos os cuidados”, “e não o apanham”, “toda a gente tem a sua opinião”) que constroem o discurso teórico. Este tipo de discurso é, sobretudo, marcado no texto pela profusão de formas de infinitivo, que, não estando ancoradas no tempo, remetem para noções abstratas (“sem saber”, “pensar”, “lidar”, “haverem [sic]<sup>8</sup> pessoas que tomam todos os cuidados como o de usar mascara, manter e [sic] distancia social, não estarem com aglomerados de pessoas e mesmo assim apanharem covid”, “difícil de explicar e entender”, “confundir”).

Outro aspecto que ressalta desta produção textual é o uso de marcadores deíticos, maioritariamente demonstrativos: “deste vírus”, “lidar com isto”, “pensarmos no seguinte”, “explicar isto”, “por causa disso”, “a cerca [sic] disto”. Estas formas têm valor endofórico, ou seja, remetem, anaforicamente, para ocorrências intratextuais, sejam elas segmentos linguísticos ou alusões temáticas (ao vírus ou à pandemia).

A análise desta resposta mostra que o estudante mimetizou os textos lidos, no que diz respeito à convocação dos tipos de discurso (interativo e teórico) e à orientação argumentativa. Desta forma, o valor modal predominante é o epistémico, na medida em que a produção textual foi construída em torno da validade (e da validabilidade) da informação (“ficamos sem saber o que é correto, o que é verdade ou não”, “ninguém sabe”, “como é que é possível”, “como é que é possível explicar isto?”, “É algo estranho e difícil de explicar e entender”, “acho que é então por causa disso”).

primeiramente achei bastante engraçada a forma como o texto foi abordado pelo Ricardo Araújo Pereira, pois consigo sentir o que ele me está a tentar transmitir, cada vez mais estamos presentes numa sociedade onde a ciência está a ser valorizada pela sua exatidão e ao mesmo tempo é criticada pela forma como muda as informações que a mesma afirma, por exemplo, quando era pequeno diziam me que o leite fazia bem para o fortalecimento e o crescimento dos ossos, hoje em dia já ouvi dizer que o leite nas idades mais avançadas não faz bem, na outra mão temos o aparecimento

<sup>8</sup> A ortografia desta resposta enferma de demasiados problemas (causados, em grande medida, pelo fraco domínio dos meios digitais), pelo que apenas se assinalam aqueles que poderiam comprometer a leitura e a análise.

de um vírus que chocou completamente o mundo inteiro, matou muita gente, e como terá sido uma situação não planeada, a ciência tentar prestar o máximo de atenção possível para proteger as pessoas e saber como o que estamos a lidar, por vezes acabam por sair informações que não são as mais corretas, pois nem todas as pessoas ligadas ao ramo da ciência tem o mesmo tempo de análise e exatidão, daí termos também várias vacinas feitas por diferentes marcas que por mais que acabem por variar os preços elas acabam por tentar combater pela mesma causa. (T8)

**Figura 3 –** Resposta do aluno T8 à questão aberta

**Fonte:** Recolha realizada pelas autoras

No segundo exemplo que se apresenta (cf. Figura 3), o sujeito enunciador implica-se autorialmente no texto, através do uso da 1.<sup>a</sup> pessoa do singular (“achei bastante engraçada”, “consigo sentir”, “me está a tentar transmitir”, “ouvi dizer”), assim como da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural, quando se inclui num grupo que partilha a mesma experiência (“estamos presentes”, “temos o aparecimento de um vírus”, “estamos a lidar”, “termos também várias vacinas”). Uma vez mais, estamos na presença de discurso interativo, que, nesta resposta, surge intercalado com o relato interativo do sujeito, que fala sobre a sua experiência passada (“quando era pequeno diziam me”). O discurso e o relato interativo podem distinguir-se pelo uso que é feito dos tempos verbais: o presente do indicativo, que ancora o discurso no momento da enunciação (“consigo sentir”, “estamos presentes”, “estamos a lidar”), e o pretérito imperfeito do indicativo (“diziam me”, “fazia bem”), que, com base nos princípios teóricos da TFE, assenta numa operação enunciativa de translação, ou seja, na transposição da coordenada temporal para uma situação em rutura com o momento da enunciação.

Nesta produção textual, encontramos também o discurso teórico, marcado pelo uso da 3.<sup>a</sup> pessoa e do presente do indicativo com valor genérico (“numa sociedade onde a ciência está a ser valorizada pela sua exatidão e ao mesmo tempo é criticada pela forma como muda as informações que a mesma afirma”, “o leite nas idades mais avançadas não faz bem”, “nem todas as pessoas ligadas ao ramo da ciência tem o mesmo tempo de análise e exatidão”)<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Nesta produção textual, assinala-se também um segmento de narração, quando o sujeito relata uma situação marcada pela autonomia agentiva, com a 3.<sup>a</sup> pessoa, e pela disjunção temporal, com o pretérito perfeito simples (“um vírus que chocou completamente o mundo inteiro, matou muita gente”).

Do ponto de vista temático, esta resposta retoma o argumento de o conhecimento científico estar em permanente mudança e não ser totalmente fiável, questionando a validade da informação (“a ciência está a ser valorizada pela sua exatidão e ao mesmo tempo é criticada pela forma como muda as informações que a mesma afirma”, “terá sido uma situação não planeada”, “informações que não são as mais corretas”), pelo que o valor modal predominante é o epistémico.

Estruturalmente, esta produção também se distingue pela ocorrência de organizadores textuais (“primeiramente”, “pois”, “por exemplo”, “na outra mão”, “dai”), o que indica algum tipo de planificação prévia da escrita.

Eu revejo neste pensamento devido, primeiro, porque acho que são estudos a mais, notícias a mais, notícias falsas e basicamente tudo a mais. A Covid-19 não sou se transmite de uma forma astronómica como tudo a sua volta é demasiado exagerado. Os estudos são de facto um grande problema porque existem em grandes quantidades como se desmentem uns aos outros, por vezes chegassem mesmo a confundir a população. Cria-se por vezes teorias mesmo pessoas que não são cientistas por causa desse motivo existem pessoas que não sabem o que fazer. Causando assim, muita confusão na população e desorganização nas entidades competentes. As supostas evidências também são um problema porque já existem tantas que acabam por variar dependendo do estudo que acaba por ser um problema e muitas vezes dão origem a teorias da treta. São estes os motivos que me fazem rever na crónica, ainda para mais estudo na área de jornalismo e comunicação e esta contrainformação constante acaba por ser desgastante. O facto de o autor ter relatado situações do dia a dia fez-me rever ainda mais na crónica, a forma como critica e escreve foram simplesmente brilhantes. (T10)

**Figura 4 –** Resposta do aluno T10 à questão aberta

**Fonte:** Recolha realizada pelas autoras

No último exemplo (cf. Figura 4), apesar do tom coloquial e da escrita muito descuidada, observa-se que, à semelhança do que ocorria na resposta transcrita na Figura 2, o aluno retoma parte da questão que lhe foi colocado, o que induz o discurso interativo. As marcas de implicação do sujeito

no texto apontam para uma atitude reflexiva, tanto sobre a crónica de RAP como sobre a situação pandémica, consubstanciada na 1.ª pessoa do singular e, em grande medida, no presente do indicativo (“Eu revejo”, “acho que”, “os motivos que me fazem rever na crónica”, “estudo”, “fez-me rever”). Porém, ao contrário das duas produções escritas anteriores, esta resposta não faz uso da 1.ª pessoa do plural, evitando, assim, qualquer manifestação de solidariedade de grupo.

Desta forma, o texto, à exceção dos pequenos segmentos de discurso interativo já referidos, foi construído em torno do discurso teórico, marcado pelo uso da 3.ª pessoa (“A Covid-19”, “tudo a sua volta”, “Os estudos”, “pessoas”, “a população”, “As supostas evidências”, “esta contrainformação”, “o autor”, “a forma como critica e escreve”), inclusive sujeitos indeterminados (“chegasse” [*sic*, leia-se “chega-se”], “Cria-se por vezes teorias”), do presente com valor genérico (“são”, “existem”, “se desmentem”, “não sabem”, “acabam por”, “dão origem a”) e do infinitivo (“confundir”, “fazer”, “variar”, “ser”).

Do ponto de vista temático, esta resposta gira em torno da atitude do sujeito em relação à validade da informação (“estudos a mais, notícias a mais, notícias falsas”, “demasiado exagerado”, “Os estudos são de facto um grande problema”, “se desmentem uns aos outros”, “Cria-se por vezes teorias”, “Causando assim, muita confusão na população”, “supostas evidências”, “teorias da treta”, “contrainformação”), pelo que o valor modal predominante é, também aqui, o epistémico.

Em síntese, as respostas apresentadas nas Figuras 2 e 3 convocam, naturalmente, os textos de RAP, para depois passarem à sua própria apreciação da realidade; no caso da Figura 3, o sujeito ainda convoca elementos tematicamente distintos do momento pandémico para construir o seu próprio pensamento. Já a produção exposta na Figura 4 resume, inicialmente, a informação comentada por RAP ao lexema “pensamento”: apesar dos muitos problemas de escrita, este texto é aquele em que o discurso teórico é mais exemplarmente construído.

## 5. Notas finais

Este trabalho apresentou um estudo referente à análise de uma questão de resposta aberta, a partir de uma instrução para a partilha das experiências em situação pandémica da COVID-19, em função da leitura de duas crónicas humorísticas de RAP. Para essa tarefa, foi dada uma orientação

temática, na primeira parte de uma frase para completar (*Neste texto, revejo/não revejo (selecione) parte da minha própria experiência durante a pandemia da COVID-19, porque...*). Esta instrução constituía já uma clara indicação para o uso do discurso interativo, visto que empregava a 1.ª pessoa e o presente do indicativo, que constituem as marcas mais características deste tipo de discurso e que estão tipicamente presentes num tipo de configuração em que sobressai a autorialidade do produtor textual. Assim, nas suas respostas de comentário, os estudantes retomaram as marcas de interatividade. Além disso, mesmo nos segmentos de discurso teórico, observou-se que estes incidiam, tematicamente, sobre a construção do conhecimento referente aos aspectos mais técnicos da COVID-19 (o vírus, a informação, a própria percepção sobre o acontecimento), e que os sujeitos, com mais ou menos sucesso, se apagavam enunciativamente dos textos, mas que se encontravam experencialmente presentes.

De um modo geral, nas três respostas analisadas, o tratamento temático reflete sobre a informação veiculada pelos meios de comunicação, apresentada como “falsa”, “exagerada”, “confusa”. Verifica-se, assim, um distanciamento do sujeito enunciador em relação às fontes da informação e ao seu conteúdo, como se constata em: “teorias criadas”, “relatos alheios”, “supostas evidências”, “terá sido uma situação não planeada”. Estas expressões, entre outras do mesmo teor utilizadas pelos estudantes, são marcas de enunciação mediatizada (cf. Oliveira, 2021), a explorar noutro trabalho.

A identificação de diferentes tipos de discurso para comentar ou apreciar a realidade a partir de um outro estímulo texto apresenta-se como um exercício de análise interessante, em particular, em função da percepção da presença do sujeito no texto e da construção da modalidade epistémica. Desta forma, há uma produção textual que se distingue, devido a uma maior capacidade tanto da retoma da experiência vivida como da abstração em relação a esta, revelando um maior potencial de pensamento crítico.

De um ponto de vista desenvolvimentista, julgamos ser de destacar o domínio destas capacidades de linguagem, que convocam diferentes formas linguísticas, para o sucesso da produção do comentário. Para um contexto de trabalho sobre a escrita no ensino superior, poder-se-á entender a inclusão de estratégias que incentivem a uma explicitação das capacidades de generalização e de distanciamento enunciativo como um passo para a produção de sequências didáticas de comentário, de modo a apoiar o sucesso dos alunos.

## Referências

- Alharbi, S. M., Abdellah, I. E., & Ebtsam, S. A. (2022). The Effect of E-Collaborative Learning Environment on Development of Critical Thinking And Higher Order Thinking Skills. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 6848-6854.
- Bora, C., & Bulea, E. (2017). Développement des significations et significations du développement dans la perspective de L.S. Vygotski. *Veredas, Interacionismo Sociodiscursivo*, 1, 47-58. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.27993>
- Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. PUC-SP/EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2017). Theories linguistiques et psychologie du développement. F. de Saussure et V. Volosinov en appui aux theses interactionnistes. *Cahiers de l'ILSL*, 52, 5-25. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109876>
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2008). As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. *SCRIPTA*, 12(22), 42-83.
- Campos, M. H. C., & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Universidade Aberta.
- Culioli, A. (1990-1999). *Pour une Linguistique de l'Énonciation*. (Vols. 1-3). Ophrys.
- Dunne, G. (2018). The dispositions of critical thinkers. *Think*, 17(48), 67-83. <https://doi.org/10.1017/S1477175617000331>
- Dunne, G. (2019). *Critical Thinking: A Neo-Aristotelian Perspective*. [Tese de doutoramento, Trinity College Dublin, University of Dublin].
- Dolz, J., Gagnon, R., & Vuillet, Y. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In B. Schneuwly, & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 35-60). Mercado das Letras.
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Mathésis*, 1, 223-251.
- Giacomazzi, M., Fontana, M., & Camilli Trujillo, C. (2022). Contextualization of critical thinking in sub-Saharan Africa: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46.
- Lousada, E. G. (2010). A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. C.L. da C.R. e Silva, E.L. Piris, & J.T. Carlos, *Abordagens metodológicas em estudos discursivos* (pp. 5-20). Paulistana.
- Martins, G. d'O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatoria*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Meirbekov, A., Maslova, I., & Gallyamova, Z. (2022). Digital education tools for critical thinking development. *Thinking Skills and Creativity*, 44. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187122000268>
- Oliveira, F. (2003). Modo e modalidade. Em M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, & I. H. Faria, *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 243-272). Editorial Caminho.
- Oliveira, T. (2021). O futuro e o condicional no texto jornalístico: das formas e construções linguísticas às configurações textuais. Em H. Valentim, T. Oliveira, C. Teixeira (Eds.), *Gramática e Texto. Interações e aplicação ao ensino* (pp. 165-176). NOVA FCSH-CLUNL. [https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/31446961/GramaticaTexto2015\\_16.pdf](https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/31446961/GramaticaTexto2015_16.pdf)
- Oliveira, T., & Teixeira, C. (2021). Media literacy of humor in times of pandemic. Assessing the comprehension of texts by first-year college students. *ICCL2021. International Congress on 21<sup>st</sup> Century Literacies. Proceedings* (pp. 94-108). ESECS-IPP. <http://hdl.handle.net/10362/131213>
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom – A sys-

A CONSTRUÇÃO DOS TIPOS DE DISCURSO POR ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR:  
MECANISMOS ENUNCIATIVOS E MODALIDADE EPISTÉMICA EM QUESTÕES DE COMENTÁRIO

- tematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122001134> <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122001134>
- Teixeira, C. (2014). *A indução e a formulação de experiências. Análise linguística de textos da área do vinho*. [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/12319>
- Teixeira, C. (2016). Representações, opiniões e comentários. In M. T. Brocardo (Org.), *Cadernos WGT Representação em Gramática & Texto* (pp. 1-6). CLUNL. <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/07/C.-Teixeira-2.pdf>
- Teixeira, C., & Oliveira, T. (2017). O poder da opinião. Análise comparada de comentários televisivos sobre política. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 6, 212-234. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15725.pdf>
- Teixeira, C., & Oliveira, T. (2021). “Como é óbvio, só um linguista nos pode ajudar”: opinião política com humor, entre gramática & texto. *Cadernos WGT: Voltar a falar em Gramática & Texto*, 31-37. <http://hdl.handle.net/10362/118267>
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Relógio D’Água.

# O lugar da modalidade linguística no ensino da competência discursiva<sup>1</sup>

Alexandra Guedes Pinto <sup>a, b</sup>,

Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro <sup>a, b, c</sup>

a Faculdade de Letras da Universidade do Porto

b Centro de Linguística da Universidade do Porto

c IFCE

## 1. Introdução

A modalidade, uma das mais complexas categorias de análise em Linguística, apresenta uma ampla diversidade de propostas conceptuais. Essa amplitude de perspetivas demonstra o seu reconhecimento como uma categoria seminal nas línguas naturais. Tal categoria revela-se como uma peça-chave na construção de significado, como destacado por Nascimento (2012), e na graduação da subjetividade na escrita, conforme argumentado por Ninin (2014). Mesmo em contextos que favorecem a objetividade, como os géneros da escrita académica, em que a recomendação é muitas vezes a da minimização do papel do enunciador, a presença da modalidade é inegável. Assim, o domínio das estratégias modais, para a manifestação ou o apagamento do enunciador, para a construção de uma relação inter-subjetiva com o enunciatório, para a construção de distâncias enunciativas específicas com o dito, emerge como condição essencial para uma competência linguística e discursiva adequada. Não surpreende, portanto, que o

<sup>1</sup>Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

ensino da modalidade seja uma constante nos currículos de Português, tanto em Portugal quanto no Brasil.

Neste artigo, que desenvolve a comunicação apresentada durante o ENDA 3, partindo de uma conceção semântico-pragmática e enunciativa da modalidade e da modalização, propomo-nos: (1) mapear a forma como a categoria *modalidade* é apresentada nos documentos orientadores e nos programas de Português (do Ensino Secundário e do Ensino Médio) em Portugal e no Brasil; (2) mapear a forma como ela é didatizada pelos manuais de Português, com base num *corpus* de manuais do Ensino Secundário em Portugal e do Ensino Médio no Brasil; (3) avaliar criticamente como documentos orientadores, programas e manuais relacionam *modalidade* e *competência discursiva*, particularmente, na escrita académica.

## 2. Enquadramento teórico

A modalidade é reconhecida como uma das mais complexas categorias de análise em Linguística, ao mesmo tempo que constitui um fenómeno central nas línguas naturais, diretamente ligado à sua génese, à sua vocação comunicativa, subjetiva e intersubjetiva.<sup>2</sup>

Para traçar a história deste conceito, é necessário remontar à doutrina lógico-filosófica de Aristóteles, sobre o quadradão da oposição modal e sobre as modalidades aléticas em *Organon*. Desde então, a questão tem sido objeto de análise por parte de várias áreas científicas, entre as quais se contam a Filosofia, a Lógica, a Semiótica, a Linguística, tendo sido propostos vários esquemas de formalização do conceito. Dentro da Linguística, a temática foi trabalhada a partir de perspetivas como a semântica, a morfossintaxe, a pragmática, a teoria da enunciação, resultando em propostas de sistematização diferentes e numa grande dispersão conceptual e terminológica.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Carreira (1997) afirma esta dupla realidade em que a centralidade da questão modal corresponde a uma complexidade difícil de manejar: “Le domaine modal est sans doute celui qui dans les sciences du langage est le plus difficile à cerner, tout en étant un domaine fondamental de l'étude des langues.” (p. 197).

<sup>3</sup> Meunier (1974) refere-se, ainda na década de 70, a esta dispersão conceptual e terminológica reincidente na área: “Parler de modalités, sans plus de précision, c'est s'exposer à de graves malentendus. Le terme est, en effet, saturé d'interprétations qui ressortissent explicitement ou non, selon les linguistes qui l'utilisent, de la logique, de la sémantique, de la psychologie, de la syntaxe, de la pragmatique ou de la théorie de l'énonciation. De ce fait, il renvoie à des réalités linguistiques très diverses (...).” (p. 8).

Uma visão compreensiva das abordagens disponíveis habilita a dizer que, no quadro da Linguística atual, uma “teoria geral da(s) modalidade(s)” permanece uma utopia. Sulkunen e Törrönen (1997) apontam para esta derrota anunciada a qualquer tentativa de categorização sistemática do fenómeno:

There seems to be no axiomatic road to a comprehensive taxonomy. In our view any overarching logical principle of organizing modalities fails to incorporate nuances in a sufficient way to account for meanings in phrases (...). Modalities are intersubjective relationships rather than logical categories. (p. 54)

Uma breve revisão de (apenas) algumas propostas de diferentes autores torna esta situação evidente: a dispersão de taxonomias é grande e a variabilidade de termos também:

Área	Autor	Classificação
Semântica	Lyons (1977)	epistémica (objetiva e subjetiva) e deôntica (objetiva e subjetiva)
	Palmer (2001)	epistémica, evidencial, deôntica e dinâmica
	Campos e Xavier (1991)	epistémica, apreciativa e intersujeitos
	Oliveira e Mendes (2013)	epistémica; interna e externa aos participantes; deôntica e desiderativa
Enunciação e pragmática	Halliday (1991)	modalidade, modalização e modulação
	Fairclough (2001)	modalidade (epistémica, deôntica e categórica) e avaliação (objetiva e subjetiva)
	Hengeveld (2004)	facultativa; deôntica; volitiva; epistémica; evidencial
	Maingueneau (2004)	modalização em discurso segundo e modalização autonómica (Authier-Revuz, 1998)
	Neves (2012)	epistémica e deôntica
	Castilho e Castilho (2012)	epistémica; deôntica e afetiva

Quadro 1 – Quadro-síntese de teorias sobre a modalidade e a modalização<sup>4</sup>

Nas palavras de García Fajardo (1997), o domínio da modalidade apresenta-se ainda como demasiadamente extenso e, aparentemente, caótico:

<sup>4</sup> Não nos é possível, no presente trabalho, proceder à explanação das propostas sintetizadas no Quadro 1. A sua apresentação neste estudo tem como objetivo comprovar a dispersão de classificações existente. Em Palmer (1986) e Bybee & Fleischman (1995), é possível confrontar várias propostas de sistematização do fenómeno *modalidade*.

(...) al revisar los resultados que hasta la fecha se han obtenido en lenguas de diversas familias del mundo, parecería que los valores específicos de las formas de modalidad están abiertos al infinito y vertidos en una especie de caos. (p. 194)

Uma conceção semântico-pragmática e discursiva deve acomodar esta incapacidade de qualquer aparato teórico ser agregador de todas as manifestações discursivas da modalidade. No discurso autêntico, raros são os casos em que *modus* e *dictum*, tal como propôs Charles Bally (1944, p. 36), se oferecem na proposição de forma discreta e segmentada. Numa ocorrência como *Eu creio que choveu*, o conteúdo proposicional (*dictum* – “choveu”) é expresso por elementos linguísticos diferentes dos que veiculam a posição do locutor face ao dito (*modus* – “eu creio que”), mas, na maior parte dos enunciados, *modus* e *dictum* convergem no mesmo material linguístico, impossibilitando este tipo de análise. Por outro lado, nos usos, os diferentes tipos de modalidade sobrepõem-se, aproximam-se, distinguem-se mais por nuances de grau do que de recortes semânticos privativos, manifestam-se em vários níveis linguísticos em simultâneo, geram inferências novas, resultantes de combinatórias novas, etc.<sup>5</sup> Como defendem Sulkunen e Törrönen (1997), para estudar os usos, é melhor partir de um conjunto de termos e de categorias com a elasticidade necessária: “In discourse analysis it is better to agree on a set of modal terms as willing, obligation, etc. that serve as labels for *modal groups*. Each group consists of several related modal relationships with different degrees of intensity” (p. 54).

Emergentes do uso, “no sentido de serem abstraídas e convencionalizadas como rotinas cognitivas a partir da interação verbal” (Silva, 2022, p. 269), as categorias formais da modalidade serão sempre uma espécie de parceiro desajeitado face à riqueza, variedade, complexidade e imprevisibilidade dos usos autênticos. Este desajuste não significa, todavia, que elas não sejam necessárias como instrumentos analíticos e descritivos desses usos tão variáveis.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Benveniste ((1965) 1974, p. 191) apelida os fenómenos de coocorrência de modais de “sobremodalização”.

<sup>6</sup> “Caprichosos” é o adjetivo que utiliza Campos (1997) para qualificar os marcadores modais: “Robin Lakoff dizia, num artigo de 1972, que a modalidade é uma das áreas mais misteriosas da linguística. E aparentemente assim permanece pois, a despeito do muito que se tem escrito, surgem constantemente novos estudos procurando descrever e explicar o comportamento caprichoso dos marcadores modais.” (p. 173).

Nas palavras de Silva (2022), “a generalidade das categorias conceituais e linguísticas são não discretas, (...) mas flexíveis” (p. 271). As categorias da modalidade, recortadas pelos autores de formas tão diversas, refletem bem a flexibilidade necessária para sintetizar padrões a partir de um uso que se apresenta como altamente complexo e heterogéneo:

(...) os sentidos não são dados, estáticos, distintos, mas construídos, dinâmicos, flexíveis, negociáveis. Pode, assim, evitar-se tanto a falácia da generalidade ou o mito dos “significados essenciais” como a falácia da polissemia infinita ou o mito dos “usos puramente contextuais” (p. 282).

No Quadro 1 acima registado, apesar dos aspectos divergentes, encontramos também convergências, havendo um conjunto de modalidades que tendem a repetir-se de autor para autor. Entre as mais referidas estão as modalidades epistémica e deôntica. Nos documentos orientadores e nos programas de Português do ensino secundário em Portugal e do ensino médio no Brasil, assim como nos próprios manuais, que são o nosso objeto de análise neste trabalho, estas duas categorias da modalidade mantêm-se estáveis. A estas soma-se, ainda, a modalidade apreciativa, considerada em algumas taxonomias, como é o caso da de Campos (1998, 2004) e de Campos e Xavier (1991). As definições expostas nos documentos, que teremos oportunidade de confrontar nas secções seguintes, são também compatíveis com as definições propostas pela literatura e, em particular, por estas autoras portuguesas nos vários estudos que divulgaram sobre a matéria.<sup>7</sup>

García Fajardo (2001) adota a perspetiva consensual de modalidade como a expressão linguística da atitude do falante face a um conteúdo proposicional,<sup>8</sup> fazendo assentar a sua taxonomia de valores modais na teoria da linguagem de Karl Bühler, para quem o signo linguístico é:

<sup>7</sup> Numa primeira proposta, Campos e Xavier recortam a existência de três tipos de modalidades, a modalidade epistémica, a modalidade inter-sujeitos (intersubjetiva) e a modalidade apreciativa (1991). No entanto, em propostas ulteriores, Campos (1997, 1998, 2004) fala também da modalidade deôntica para referir a intersubjetiva, sugerindo tratar-se da mesma categoria. As propostas da autora entroncam nas teorizações de Culíoli sobre a enunciação (1990).

<sup>8</sup> García Fajardo alinha pela definição de Palmer (1986, 2001). Este autor também alerta para que a tipologia relacionada com a modalidade não pode ser concebida com base em fundamentos puramente formais, devido à grande amplitude de meios gramaticais utilizados em diferentes línguas para exprimir categorias nacionais como a da modalidade. Esta afirmação é fundamentada pela grande variedade de formas e estruturas, extraídas pelo autor de 122 línguas, para ilustrar a expressão da modalidade.

(...) símbolo en virtud de su ordenación a objetos y relaciones; síntoma (o indicio), en virtud de su dependencia del emisor, cuya inferioridad expresa, y señal en virtud de su apelación al oyente, cuya conducta externa o interna dirige como otros signos de tráfico. (Bühler, (1934) 1950, secção 2)

É possível que este padrão fundacional da linguagem, triangulando entre um *Eu*, o *Mundo* e um *Tu*, esteja na base da relativa unanimidade que os três tipos de modalidade, epistémica, deôntica e apreciativa, apresentam. Esta coincidência, como vimos, acontece no seio das propostas teóricas sobre a modalidade e também nos documentos reguladores do ensino de português em Portugal e no Brasil, que veremos já a seguir.<sup>9</sup>

### 3. Enquadramento metodológico

Os dados que sustentam este estudo foram coligidos por meio de uma investigação simultaneamente documental e bibliográfica, que toma como objeto de estudo as referências à categoria modalidade (1) nos documentos norteadores do ensino de português em Portugal e no Brasil e (2) nos manuais escolares de Português do Ensino Secundário (em Portugal) e do Ensino Médio (no Brasil). Desse modo, esta pesquisa apresenta-se também como descritiva e analítica, na qual os eventos foram observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, conforme preconizado por Gil (2002).

O projeto mais abrangente de que este artigo foi extraído contempla a análise de 30 manuais escolares, sendo 21 brasileiros<sup>10</sup> e 9 portugueses.<sup>11</sup> Esses

<sup>9</sup> Note-se que García Fajardo (2001) assenta a sua reflexão numa crítica a teorizações mais formais que excluían o sujeito enunciador da concepción de modalidade, quando este é justamente o centro da modalidade: “En la línea formal, de los lenguajes de la lógica a la semántica formal, una constante es la exclusión del sujeto de la enunciación que, paradójicamente, resulta ser el centro de la modalidad en la lengua natural”. A autora estrutura a sua proposta em torno dos três polos da comunicación previstos por Bühler (1950), pretendendo descobrir “los movimientos que realiza el sujeto en la simbolización de la realidad, en la manifestación de sí mismo y en su actuación con el otro.” Todavia, os polos estão em interrelação: “El no poder referir sin manifestarse a sí mismo es una de las características que distinguen la lengua natural.” (s/p).

<sup>10</sup> Com a recente mudança curricular no Brasil, caracterizada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e pela reformulação do Ensino Médio, houve um aumento significativo no número de manuais utilizados. Como resultado, ao longo dos três anos de formação, os estudantes têm acesso a sete livros que integram o projeto/coleção destinado ao Ensino Médio. Foram eleitos, portanto, 3 projetos/coleções de grande tradição editorial no Brasil e com distintas organizações didáticas.

manuais foram editados entre 2020 e 2021 e adotados nas escolas dos seus respetivos países no mesmo período. Foram, portanto, recolhidas e estudadas as menções à categoria *modalidade* nos documentos reguladores em vigor no intervalo de tempo referido. No Brasil, destacamos a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e, em Portugal, o *Dicionário Terminológico* (Educação, 2022) e o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário* (2014).<sup>12</sup> A partir dos dados obtidos, procurou-se (1) verificar a relevância da categoria modalidade nos manuais escolares e nos documentos reguladores do ensino de português, em Portugal e no Brasil; (2) identificar os géneros textuais associados a esta categoria nos manuais; (3) verificar a presença ou ausência de géneros da escrita académica nas propostas de trabalho.

#### **4. A modalidade nos documentos orientadores do currículo português**

Como referimos acima, concentrarmos a nossa análise nos documentos reguladores do currículo escolar em vigor à data da editoração dos manuais analisados: de caráter normativo, o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário* e, de caráter consultivo, o *Dicionário Terminológico* (DT).

O DT aborda a modalidade como parte integrante da Semântica, disponibilizando definições relevantes para a matéria, identificando os mecanismos linguísticos que a expressam e fornecendo exemplos dos seus usos, como evidenciado no trecho a seguir:

##### **Modalidade**

Categoría gramatical que expreza a atitude do locutor face a um enunciado ou aos participantes do discurso. A modalidade permite expressar apreciações sobre o conteúdo de um enunciado (i) ou representar valores de probabilidade ou certeza (modalidade epistémica) (ii), ou de permissão ou obrigação (valor deôntico) (iii). A

<sup>11</sup> Em relação aos manuais portugueses, foram analisados os manuais de Português dos três anos que compõem o Ensino Secundário: 10.º, 11.º e 12.º ano. Nesse contexto, devido à escassez de editoras que produzem manuais de Português para o Ensino Secundário em Portugal, dois dos três projetos examinados são publicações do mesmo grupo editorial.

<sup>12</sup> É sabido que os documentos que regem os currículos das escolas portuguesas atualmente são o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*. Entretanto, estes documentos reguladores foram excluídos desta análise por não terem fundamentado a confecção dos manuais em análise, à data.

modalidade pode ser expressa de muitas formas diferentes: através da entoação, da variação no modo verbal, através de advérbios, de verbos modais (auxiliares como “dever”, “poder”... ou principais com valor modal como “crer”, “pensar”, “obrigar”,...), etc.

- (i) a. Felizmente, está a chover.  
b. Lamento que tenhas reprovado.  
c. Francamente, esta situação não é clara.
- (ii) a. Talvez esteja a chover.  
b. A Maria, certamente, não sabe do que está a falar.  
c. Duvido que chova.
- (iii) a. Tens de trabalhar mais!  
b. Podes sair esta noite.  
c. Não entres! (Educação, 2022)<sup>13</sup>

É possível observar que o DT parece alinhar com uma tipologia triádica, semelhante à proposta por Campos e Xavier (1991) e Campos (1997, 1998, 2004), que classifica a modalidade em epistémica, apreciativa e intersujeitos (deôntica). Destaca-se também a atenção dada a certos mecanismos linguísticos, tais como advérbios, verbos auxiliares modais e verbos principais com valores modais. Quanto à definição, este considera aspectos semântico-pragmáticos, ao apresentar a categoria como “atitude do locutor face ao enunciado ou aos participantes do discurso” (Educação, 2022).

Relativamente ao Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário, considerando o que se encontra exposto para o 12.º ano, verificamos que, de maneira congruente, é feita menção ao referido conteúdo, tal como citamos a seguir:

#### Gramática

1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no 10.º e no 11.º ano.
2. Linguística textual Texto e textualidade: a) organização de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal); b) intertextualidade.
3. Semântica 3.1. Valor temporal: a) formas de expressão do tempo (localização temporal): flexão verbal, verbos auxiliares, advérbios

<sup>13</sup> Disponível em: <https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n402>

ou expressões de tempo e orações temporais; b) relações de ordem cronológica: simultaneidade, anterioridade e posterioridade. 3.2. Valor aspetual: aspetto gramatical (valor perfetivo, valor imperfeito, situação genérica, situação habitual e situação iterativa). 3.3. Valor modal: modalidade epistémica (valor de probabilidade ou de certeza), deôntica (valor de permissão ou de obrigação) e apreciativa. (Buescu et al., 2014, p. 28, grifo nosso)

É relevante destacar que o *Programa e Metas* segmenta o estudo do português em domínios, sendo eles: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. Neste documento, observa-se que o domínio da gramática surge a partir da interação com os demais. Essa abordagem metodológica aparenta promover o ensino de gramática de forma contextualizada e aplicada ao texto e ao discurso. Contudo, também sugere que esse domínio assume uma posição secundária, levando Oliveira, Silvano e Leal (2019) a argumentarem que o ensino de gramática parece adotar uma perspetiva instrumental: “o conhecimento explícito das estruturas gramaticais e da metalinguagem respetiva são tidos, pelos autores dos Programas, como instrumentos ao serviço de outras competências, nomeadamente da compreensão e produção, tanto oral como escrita” (p. 15).

O DT, vigente até ao momento presente, não funciona como um guia programático, mas sim como uma ferramenta de consulta para professores e autores de materiais didáticos. Por outro lado, o Programa e Metas<sup>14</sup> foi desenvolvido com o propósito explícito de regulamentar os conteúdos programáticos. Essa distinção reflete-se diretamente na abordagem da categoria pelos manuais, alinhada com o Programa, como será discutido mais detalhadamente na secção 6.

## 5. A modalidade nos documentos orientadores do currículo brasileiro

Entre os documentos normativos e consultivos brasileiros, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é o mais importante, tendo sustentado a confeção dos manuais analisados neste trabalho. Homologada parcialmente em 2017 e em 2018, tem o objetivo de uniformizar os currículos e

<sup>14</sup> A partir de 1 de setembro de 2021/2022, prevalecem o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatoria* e as *Aprendizagens Essenciais*, tendo sido revogados os Programas.

competências do Ensino Básico<sup>15</sup> brasileiro entre os estados e municípios. Além de orientar a revisão e produção de materiais didáticos, orienta a formação inicial e continuada de professores. A BNCC apresenta, de maneira mais detalhada, os conteúdos a abordar em cada série do Ensino Básico, tornando-se um documento de referência indispensável.

A BNCC organiza o trabalho do português em 4 eixos: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica.<sup>16</sup> A modalidade apresenta-se como conteúdo do eixo de análise linguística/semiótica, apresentado de forma transversal aos demais, uma vez que procura ensinar os recursos da língua por meio da sua aplicação em várias práticas, como descrito no documento:

**O Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 80)

Ao priorizar o texto como elemento central no processo de ensino e aprendizagem do português, reafirma-se a conceção de linguagem interativa delineada pela própria BNCC. Nessa perspectiva, argumenta-se que o domínio gramatical isolado não garante a eficácia do aluno como leitor ou produtor de textos. É, portanto, com esse entendimento, que as habilidades (o documento é organizado em competências e habilidades) são delineadas, dentre elas, a que apresenta a modalidade como conteúdo, como vemos a seguir:

Analizar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: **uso de diferentes mo-**

<sup>15</sup> No Brasil, a terminologia Ensino Básico corresponde aos seguintes níveis escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Ensino Básico português) e Ensino Médio (Ensino Secundário português).

<sup>16</sup> No Brasil, nos anos 90, o conceito de Análise Linguística como eixo de ensino desenvolveu-se associado ao uso dos recursos expressivos na formulação do texto (Reinaldo, 2012).

**dalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.** (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 507, grifo nosso)

A BNCC assume-se como o primeiro documento a mencionar explicitamente a categoria da modalidade como conteúdo e fá-lo atribuindo-lhe o estatuto de recurso essencial para a compreensão e produção de discursos, visando o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos. Nesse sentido, destaca-se a relevância do contexto de produção do texto e do papel dos interlocutores, aspectos que se alinham com as diversas competências previamente mencionadas no documento. Em relação às teorias linguísticas, a BNCC adota a tradicional classificação da modalidade em epistêmica, deôntica e apreciativa. No entanto, ao examinar não apenas a habilidade que aborda esse conteúdo, mas também as demais mencionadas anteriormente, torna-se evidente o destaque dado à modalidade como uma categoria discursiva fundamental na construção de sentido.

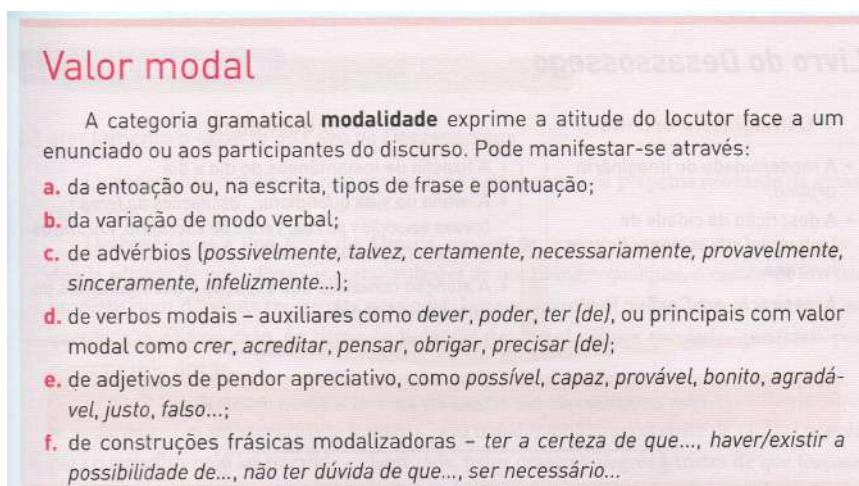
## 6. A modalidade nos manuais portugueses e brasileiros

Como exposto na secção anterior, os documentos reguladores dos programas colocam a modalidade numa perspetiva prioritariamente semântica, segundo uma tipologia tripartida, idêntica à proposta por Campos e Xavier (1991) e Campos (1998, 2004), mas também, em segundo plano, numa perspetiva textual-discursiva, ao sugerir o trabalho integrado entre os domínios e, portanto, envolvendo o texto.

A taxonomia tripartida é repetida em todos os manuais portugueses revistos. Contudo, o resumo da proposta não considera, além dos valores modais, os seus graus e os diferentes níveis de comprometimento do enunciador com o enunciado, por exemplo. Nos manuais brasileiros, foi identificado um maior leque de abordagens teóricas. Além da proposta semântica tripartida indicada pela BNCC, outros enfoques são apresentados, in-

cluindo teorias da Enunciação e da Pragmática (Castilho & Castilho, 2002; Charaudeau, 1992; Maingueneau, 2004). Entretanto, esse enquadramento teórico não foi unânime, visto que os manuais da editora Moderna, com uma estrutura e abordagem mais tradicionais, não mencionaram sequer tipologias, sugerindo, em nota ao professor, um estudo dos advérbios modalizadores, de acordo com a classificação de Castilho e Castilho (2002).

No que tange à maneira de abordar os conteúdos e de promover as atividades, é possível perceber uma constante nos manuais portugueses. Nos três projetos/coleções em consideração, a modalidade surge exposta, como conteúdo teórico, no manual do 12.º Ano. Nesse manual, a modalidade aparece, muitas vezes, como atividade integrada no domínio da leitura, enquanto a sua exposição gramatical fica a cargo de uma secção dentro do corpo do livro e do *Bloco informativo* (apêndice final). As Figuras 1, 2 e 3 exemplificam a forma como a modalidade é trabalhada num dos manuais de 12.º ano das coleções revistas:



**Valor modal**

A categoria gramatical **modalidade** exprime a atitude do locutor face a um enunciado ou aos participantes do discurso. Pode manifestar-se através:

- da entoação ou, na escrita, tipos de frase e pontuação;
- da variação de modo verbal;
- de advérbios (*possivelmente, talvez, certamente, necessariamente, provavelmente, sinceramente, infelizmente...*);
- de verbos modais – auxiliares como *dever, poder, ter (de)*, ou principais com valor modal como *crer, acreditar, pensar, obrigar, precisar (de)*;
- de adjetivos de pendor apreciativo, como *possível, capaz, provável, bonito, agradável, justo, falso...*;
- de construções frásicas modalizadoras – *ter a certeza de que..., haver/existir a possibilidade de..., não ter dúvida de que..., ser necessário...*

**Figura 1** – Exposição do conteúdo “Valor modal”, *Manual Outras Expressões 12.º ano*.  
Capítulo 1, Parte I.

**Fonte:** Silva, Cardoso e Rente (2020, p. 107)

**1** Observa os excertos do texto “O único viajante” e seleciona a opção que completa adequadamente cada uma das afirmações.

**1.1.** Na passagem “*ou talvez em nome de qualquer escritório existente*” [l. 7-8] o conteúdo é apresentado como uma

(A)  certeza. (C)  obrigação.  
 (B)  probabilidade. (D)  impossibilidade.

**1.2.** A frase “*Tenho pena de não saber o que é feito dele*” [l. 12-13] expressa uma

(A)  probabilidade. (C)  apreciação.  
 (B)  dúvida. (D)  certeza.

**1.3.** O excerto “*deve ser homem, estúpido, cumpridor dos seus deveres, casado talvez [...]. É até capaz de ter viajado com o corpo, ele que tão bem viajava com a alma.*” [l. 15-17] possui um valor de

(A)  permissão. (C)  certeza.  
 (B)  obrigação. (D)  probabilidade.

**Figura 2** – Exposição do conteúdo “Valor modal”, *Manual Outras Expressões 12.º ano*.

Capítulo 1, Parte II.

Fonte: Silva, Cardoso e Rente (2020, p. 107)

Segundo os valores expressos, a modalidade subdivide-se em:

<b>Modalidade epistémica</b>	Representa valores de: <b>a. probabilidade/possibilidade:</b> Ex.: <i>Talvez consiga ir ao cinema no sábado.</i> <b>b. certeza:</b> Ex.: <i>Vou ao cinema no sábado.</i>
<b>Modalidade deôntica</b>	Expressa valores de: <b>a. permissão:</b> Ex.: <i>Se já terminaste o trabalho, podes ir ao cinema no sábado.</i> <b>b. obrigação:</b> Ex.: <i>Até sábado, tenho de terminar o trabalho!</i>
<b>Modalidade apreciativa</b>	Expressa <b>apreciações, juízos valorativos</b> , sobre o conteúdo de um enunciado: Ex.: <i>Felizmente, terminei o trabalho e fui ao cinema. Adorei o filme!</i>

**Figura 3** – Exposição do conteúdo “Valor modal”, *Manual Outras Expressões 12.º ano*.

Capítulo 1, Parte III.

Fonte: Silva, Cardoso e Rente (2020, p. 107)

A secção em que é tratado o tema da modalidade concentra-se em géneros do texto literário, fazendo ressaltar a sua importância no ensino da língua materna, conforme destacado por Fonseca (1992) e Fonseca (2000). No entanto, Silvano e Rodrigues (2010) reforçam que o texto literário não deve ser envolvido como um mero pretexto. Por outro lado, é fundamental que a metalinguagem seja empregue para realçar as funcionalidades das es-

truturas modais no discurso, numa perspetiva enunciativa. Na abordagem ilustrada acima, é solicitada a identificação do valor modal de certas estruturas, sem ser pedida, porém, uma exploração mais profunda desse uso em relação a outros aspectos textuais e discursivos.

Além disso, a definição de modalidade apresentada pelo manual – exprime a atitude do locutor face a um enunciado ou aos participantes do discurso (Silva, Cardoso & Rente, 2020, p. 107) – adota uma perspetiva semântico-pragmática, fazendo esperar que, paralelamente à análise dos efeitos dos modalizadores sobre a proposição, fosse realizada uma investigação mais profunda sobre o ato de enunciação, procurando compreender as intenções do enunciador com as suas escolhas linguísticas e os efeitos das mesmas no enunciatário. No entanto, isso não é observado nas atividades e nos exercícios previstos no manual exemplificado nem nos demais livros estudados.

No que diz respeito aos manuais brasileiros, não há uma padronização do local nos livros onde o conteúdo possa ser encontrado, sendo que, em cada projeto/coleção, a modalidade é apresentada em um ou mais manuais diferentes. As Figuras 4, 5 e 6 exemplificam o tratamento atribuído a esta categoria num dos manuais brasileiros do *corpus* estudado:

**Pensar a língua**  
Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

### Modalização: os verbos epistêmicos e deônticos

O texto a seguir é um trecho de uma reportagem sobre o economista e filósofo brasileiro Eduardo Giannetti. Leia-o e perceba a sua visão sobre o "complexo de vira-latas".

**Lançamento**  
Filósofo Eduardo Giannetti diz que complexo de vira-lata do brasileiro é positivo

Respostas e comentários nas Orientações para o professor.

domingo 17 junho 2018 0:00 ... Por Euler de França Belém -- Edição 2240

**1** No trecho reproduzido, não é mencionado o "complexo de vira-latas" de forma explícita; no entanto, é possível identificá-lo. Que prática indicada por Giannetti pode se relacionar a esse complexo?

[...]

Aos poucos, com um olhar, digamos, mais leve, possivelmente o do antropólogo perspicaz, Giannetti relata que percebeu "que o Brasil é portador de coisas muito belas e valiosas, das quais nós não **deveríamos** abrir mão no afã de nos tornarmos um país de Primeiro Mundo".

Entre as "coisas muito belas e valiosas", Giannetti apresenta: **"A espontaneidade, a vitalidade das relações pessoais, certa disposição para desfrutar o momento. O dom da vida como celebração imotivada,**

**2** No período destacado, as características

**4** Os verbos **poder** e **dever** podem se comportar como auxiliares para modalizar algumas informações.

a) Que informações são modalizadas por esses verbos nas duas últimas frases do trecho?

b) Quais sentidos essa modalização dos verbos produz?

**Figura 4** - Exposição do conteúdo "Modalização: os verbos epistêmicos e deônticos", *Manual Multiversos. Linguagens. Diversidade: lugares, falas e culturas. Parte I.*

**Fonte:** Campos, Oda e Gazzeta (2020, p. 118)

 Os **verbos auxiliares modais** são usados para exprimir a atitude do enunciador em relação ao que se diz. São considerados auxiliares modais verbos como **poder**, **dever**, **querer** e **ter**, sempre acompanhados de verbos principais no infinitivo.

Retome estes trechos.

[...] É daí que **pode** surgir nossa originalidade. [...]

[...] **Devemos** ter o cuidado de não abrir mão daquilo que nós também temos [...].

No primeiro caso, o verbo **poder** expressa uma possibilidade com relação à fonte da originalidade brasileira. Nesse caso, diz-se que o verbo expressa uma **modalidade epistêmica**.

No segundo caso, o verbo **dever** indica uma obrigação com relação ao cuidado com a escolha daquilo de que se deve abrir mão. Por esse sentido, esse tipo de construção é expresso na **modalidade deôntica**.

 **Modalidade epistêmica** expressa o entendimento do enunciador com relação à verdade ou à falsidade de um enunciado, podendo indicar ou negar uma certeza, uma possibilidade ou uma probabilidade.

**Modalidade deôntica** expressa obrigação, permissão ou proibição. Em geral, afirma leis, normas morais ou sociais de conduta. Inclui-se também nessa modalidade a habilidade ou capacidade de realizar uma ação.

**Figura 5** - Exposição do conteúdo “Modalização: os verbos epistêmicos e deônticos”, *Manual Multiversos. Linguagens. Diversidade: lugares, falas e culturas. Parte II.*

**Fonte:** Campos, Oda e Gazzeta (2020, p. 118)

2. O Artigo I propõe que os seres humanos “devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.
  - a) A expressão dessa proposta é feita por meio de uma modalização deôntica. Explique o sentido que essa construção sugere nesse contexto.
  - b) Quais seriam as implicações de uma modalização epistêmica na escrita desse artigo?
3. Releia: “No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei [...].”
  - a) Ocorre alguma modalização nesse enunciado? Justifique.
  - b) Por que se pode dizer que a afirmação de que “todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei” é uma generalização incorreta?
  - c) Como a modalização deôntica poderia evitar essa generalização?

**Figura 6** – “Atividade”, *Manual Multiversos. Linguagens. Diversidade: lugares, falas e culturas.*

**Fonte:** Campos, Oda e Gazzeta (2020, p. 121)

O conteúdo principal concentra-se na categoria verbal e na sua função de modalizar o discurso, priorizando os aspectos semânticos e discursivos dessa categoria. A classificação da modalidade é introduzida já no título, sendo os diversos valores explorados ao longo da exposição do tópico. No entanto, não há

uma abordagem aprofundada das diferentes nuances de cada categorização, seja epistémica ou deôntica. A estrutura da secção é composta por uma introdução e contextualização do tema. Para isso, é analisado um texto sob a ótica da competência de leitura, que exemplifica o uso dos verbos modais *poder* e *dever*. Dessa forma, são examinadas as funções de cada uso, assim como os diversos efeitos de sentido produzidos pela presença ou ausência desses verbos, conforme vemos nas Figuras 4 e 5. Como o destaque são os verbos modais, sómente as *modalidades* deôntica e epistémica são abordadas, não havendo alusão à *modalidade* apreciativa nesta secção, nem em outro manual desta coleção.

Já a Figura 6 mostra-nos como são trabalhadas as atividades nestes manuais. Assim, é possível observar um convite à interpretação dos sentidos ativados pela presença ou ausência dos modais e respetiva intencionalidade. A discussão das atividades sugere uma interpretação não só do texto, mas uma compreensão do género textual em debate, que, neste caso, diz respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos.<sup>17</sup>

Estendendo os resultados da análise aqui exemplificada aos restantes manuais do *corpus*, é possível depreendermos alguns padrões nas abordagens dos manuais portugueses e brasileiros. Assim, embora os manuais portugueses incluam o tópico da modalidade, parece existir uma lacuna na sua integração com os demais aspectos linguísticos e discursivos, faltando uma reflexão sobre o uso da modalidade como estratégia na construção do texto, género e discurso, além da compreensão dos diversos efeitos de sentido nos enunciados. Verifica-se também um monopólio da análise da categoria em textos de géneros literários. Conforme destacado por Nascimento (2012, p. 6): “um ensino de língua que considere o real funcionamento da *modalização* não a isolará como um conteúdo específico, mas a abordará em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem: no ensino da leitura, da escrita e da análise linguística”. Por outro lado, os manuais brasileiros parecem conseguir integrar de maneira mais eficaz os diferentes eixos de ensino, proporcionando uma reflexão sobre a modalidade em textos reais, nos quais ela não é apenas um pretexto. No entanto, não se verifica uma sistematização do fenômeno com o intuito de desenvolver o conhecimento formal dos alunos sobre a modalidade e sobre a língua, assim como as suas competências de investigação

<sup>17</sup> Uma questão relevante em alguns manuais brasileiros é o aparecimento explícito do termo “*modalização*” cujo recorte semântico não é sobreponível com o de modalidade. Para Charaudeau e Maingueneau (2002), a *modalização* indica “l’attitude du sujet parlant à l’égard de son interlocuteur, de lui-même et de son propre énoncé”. Com o termo “*modalização*” introduz-se uma visão da modalidade que atua no campo pragmático-discursivo e não apenas no semântico (pp. 382-383).

## 7. A modalidade e os géneros textuais nos manuais portugueses e brasileiros

Os documentos orientadores dos programas portugueses e brasileiros, bem como a própria configuração dos manuais de Português demonstraram o lugar de destaque do texto e dos géneros textuais no ensino da língua. Nesse contexto, esta secção tem como objetivo indicar que géneros são mobilizados para o trabalho com a modalidade, tendo em conta que tal categoria se converte num instrumento poderoso e indispensável à competência discursiva adequada, podendo funcionar como um parâmetro diferenciador de géneros. Nesse sentido, fizemos um mapeamento de todos os géneros mobilizados nos manuais estudados (Quadros 2 e 3). Em cada género, elencamos também o tipo de modalidade trabalhado e os elementos linguísticos convocados.

Manual	Género	Modalidade
Manual <i>Outras Expressões</i> 12.º	Crítica literária	Modalidade epistémica (verbo modal pleno)
	Literários	
	Romance (3) (excertos)	Modalidade epistémica (advérbio, verbo modal, tempo verbal) Modalidade apreciativa (construção frásica modalizadora)
	Conto (2)	Modalidade epistémica (verbo modal) Modalidade deôntica (verbo modal) Modalidade apreciativa (construção frásica modalizadora)
	Poema (1)	Modalidade epistémica (advérbio)
Manual <i>Encontros</i> 12.º	Artigo de opinião (2)	Modalidade epistémica (verbo pleno modal) Modalidade deôntica (verbo modal) Modalidade apreciativa (advérbio))
	Literários	
	Romance (3) (excertos)	Modalidade epistémica (verbo modal, tempo verbal, modo verbal)
	Poema (2)	Modalidade epistémica (verbo pleno modal, verbo modal, advérbio, construção frásica modalizadora) Modalidade deôntica (verbo modal, verbo pleno modal, modo verbal) Modalidade apreciativa (advérbio, entonação)
	Diário	Modalidade epistémica (advérbio)
Manual <i>Palavras</i> 12.º	Apreciação crítica (2)	Modalidade deôntica (verbo modal, tempo verbal) Modalidade epistémica (advérbio)
	Literários	
	Romance (3) (excertos)	Modalidade epistémica (tempo verbal, verbo pleno modal) Modalidade deôntica (Verbo modal)
	Poema (3)	Modalidade epistémica (advérbio, tempo verbal) Modalidade deôntica (verbo modal)

Quadro 2 – Os géneros textuais e as modalidades nos manuais portugueses.

Manual	Género	Modalidade
Manual específico <i>Multiversos</i>	Estatuto da Criança e do Adolescente	Epistêmica (verbos modais e plenos com valor de modais)
	Notícia	Epistêmica (advérbios)
	Ensaio Jornalístico	Modalidade epistêmica / deôntica (verbos modais)
	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Modalidade deôntica
	Notícia	Modalidade epistêmica (orações subordinadas substantivas)
Manual específico <i>Práticas de Língua Portuguesa</i>	Discurso político	Modalidade epistêmica (oração subordinada adverbial condicional)
	Reportagem	Modalidade epistêmica (verbos plenos com valor modal)
	Ensaio jornalístico	Modalidade epistêmica (verbos modais plenos)
Manual Linguagens <i>Prática de Linguagens</i>	Relatório de pesquisa	Modalidade epistêmica (verbos modais plenos)
	Artigo de opinião	Modalidade deôntica (verbo auxiliar modal, adjetivo em posição predicativa) Modalidade epistêmica (adjetivos avaliativos)
Manual Linguagens <i>Se liga nas linguagens</i>	Notícia	Modalidade epistêmica (advérbios)
	Artigo científico	Modalidade epistêmica (verbos modais plenos e auxiliares modais, advérbios)

Quadro 3 – Os géneros textuais e as modalidades nos manuais brasileiros<sup>18</sup>

Conforme evidenciado no Quadro 2, os manuais portugueses abordam os diferentes tipos de modalidade especialmente a partir de géneros literários, seguindo as orientações dos documentos reguladores, que priorizam esse campo discursivo. No entanto, não observamos uma abordagem diferenciada da categoria, influenciada pelo género textual específico; por outras palavras, o género não se revelou crucial para a compreensão da modalidade. Em contrapartida, em relação aos manuais brasileiros, conforme o Quadro 3 e a nossa análise, é possível notar, de maneira geral, uma correlação entre os géneros textuais abordados e os tipos de modalidade explorados. Nesse contexto, os manuais apresentaram uma variedade maior de géneros textuais, estabelecendo uma relação mais direta entre esses textos e as formas

<sup>18</sup> Reproduzimos nestes quadros os rótulos de género adotados pelos próprios manuais. Não cabe neste estudo desenvolver uma perspetiva crítica sobre o conceito de género nem sobre os rótulos de géneros apresentados pelos manuais.

linguísticas utilizadas. Assim, na maioria das vezes, as atividades propostas conseguiram integrar diferentes eixos, como análise linguística e leitura.

No que tange à relação entre modalidade e géneros do discurso académico, só foram identificadas ocorrências nos manuais brasileiros, e, ainda assim, de forma escassa. Os géneros mobilizados foram o *relatório de pesquisa* e o *artigo científico*. Numa das abordagens, no manual da editora Saraiva, relaciona-se o género *relatório de pesquisa* (Figura 7) com o eixo da escrita, em que os diferentes recursos modais são convocados como componente importante da composição linguístico-textual e enunciativa do género em estudo. Entretanto, esta relação não está integrada diretamente com o conteúdo explanado sobre a modalidade, nem, tão pouco, é aprofundada, conforme vemos na Figura 7 a seguir.

 **RELATÓRIO DE PESQUISA**

O que demanda a escrita de um artigo científico ou de um relatório é a necessidade de organizar e compartilhar os resultados de uma pesquisa ou de uma experiência fundamentada nos princípios da investigação científica com pessoas interessadas nessa prática ou no tema da pesquisa de modo geral.

Assim como no artigo científico, o nível de linguagem empregado no relatório deve ser formal e adequado ao leitor visado (um outro estudante ou um pesquisador). As expressões empregadas, o grau e o tipo de modalização (formas de expressão da opinião e do julgamento que tornam o texto mais objetivo do que subjetivo), o vocabulário técnico utilizado, as formas de citação e os recursos para construir os argumentos, entre outros aspectos, precisam ser compreensíveis ao leitor suposto do relatório.

Para produzir um artigo científico, seu autor consulta pesquisas e textos de outros especialistas, promovendo um diálogo entre os resultados das diversas pesquisas em torno de um tema e suas conclusões. Por sua vez, ao produzir um relatório, é fundamental você referenciar o que afirma nele considerando pesquisas atualizadas e de fontes confiáveis e, no caso de a experiência que fundamenta o relatório ser feita com acompanhamento de registros fotográficos, selecionar os registros mais significativos para apoiar o texto verbal do relatório. Será um relatório icônico-verbal.

**Figura 7** – O género “relatório de pesquisa” e a modalidade, *Manual Práticas de Língua Portuguesa. Ensino Médio*.

**Fonte:** Faraco, Moura e Júnior (2020, p. 223)

Relativamente ao artigo científico (Figura 8), a modalidade está vinculada ao eixo da leitura, exigindo do aluno uma reflexão sobre o uso dos elementos modalizadores nesse género, tais como verbos e advérbios. Desse modo, o aluno interioriza que estas formas são estratégias do enunciador para atenuar ou reforçar os argumentos desenvolvidos ao longo do texto. No entanto, o conteúdo expositivo não é aprofundado, faltando um detalhamento das for-

mas e dos seus valores modais. Essa lacuna na abordagem teórica é recorrente nos manuais desta coleção. A referência teórica é apresentada apenas como sugestão ao professor para aprofundar o tema, indicando o texto “Advérbios modalizadores”, de Castilho e Castilho (2002). Ademais, há somente quadros com pequenas notas, como é possível constatar na Figura 8:

**revisão bibliográfica.**

**4.** No quarto parágrafo, os autores apresentam o método de sua pesquisa, bem como os resultados e sua interpretação desses resultados. Releia o trecho em que tratam deles.

“Os resultados encontrados no presente trabalho mostram que os animais submetidos ao nado forçado crônico apresentam aumento no tempo gasto explorando os braços abertos no labirinto de cruz elevado, comportamento clasicamente relacionado a menor ansiedade em roedores. [...] Nossos resultados sugerem que nado forçado crônico não promove ansiedade em camundongos, pelo contrário, leva à diminuição da ansiedade.”

**a)** A apresentação de resultados difere da interpretação dos resultados. Qual é a diferença?  
**4b.** Sim. A separação permite explicitar quais são os dados objetivos e quais não as suposições.

**b)** É importante que a apresentação de resultados e a interpretação deles constituam dois movimentos independentes no texto? Por quê?

**5.** Na “Conclusão”, os autores empregam alguns termos modalizadores, como “sugere”, “pode” e “possivelmente”.

**a)** O que esses termos revelam sobre o conteúdo que está sendo exposto?  
**b)** Esse tipo de modalização é desejável em um trabalho científico? Explique.

permaneço...Na interpretação dos resultados, no segundo parágrafo, propõem explicações para o que foi observado.

5b. Sim. Esse tipo de modalização contribui para explicitar quais as conclusões não devem ser tomadas como verdades definitivas e que outros estudos precisam ser realizados.

1. É possível que muitos alunos apontem, como faz o senso comum, que a ciência deve prover respostas definitivas. Aproveite este momento para explicar que o conhecimento é modificado conforme as pesquisas revelam novas informações ou são construídos novos equipamentos, por exemplo.

**Lembra?**

Os modalizadores são as palavras ou expressões que, entre outros sentidos, revelam o grau de certeza que os autores têm sobre suas conclusões.

**Fala aí!**

**Figura 8 – O género “artigo científico” e a modalidade, *Manual Se Liga nas Linguagens. Experimenta dialogar!***

**Fonte:** Ormundo W. et al. (2020, p. 63)

## 8. Considerações finais

A análise do *corpus* de 30 manuais, representados neste artigo a partir de recortes de alguns deles, permitiu-nos chegar a algumas conclusões. Enquanto em Portugal a abordagem da modalidade, seguindo a orientação do Programa, tende a concentrar-se nos géneros literários, no Brasil, há uma maior diversidade de géneros, predominando os géneros do discurso jornalístico. Em ambos os países, é raro encontrar atividades destinadas ao estudo da modalidade e da modalização em géneros do discurso académico. Apenas foram reportados dois casos no conjunto dos 30 manuais avaliados. Esses dois casos ocorreram em manuais brasileiros.

Considerando esta lacuna, há um amplo espaço para melhorar o ensino da modalidade nos manuais de Português de ambos os países, visando uma

maior eficácia na competência discursiva dos alunos. Isso pode ser alcançado através do alargamento dos géneros textuais contemplados, incluindo os géneros da escrita académica. Além disso, é fundamental estabelecer uma relação mais explícita entre os operadores de modalidade e modalização e a construção do sentido do texto, assim como entre esses operadores e as características específicas dos diferentes géneros textuais. Também ao nível da produção escrita, a mobilização dos operadores modais se revela como fundamental. A integração dos operadores de modalidade e modalização em instruções de escrita de textos longos pode enriquecer significativamente a compreensão e produção textual dos alunos.

## ***Corpus***

- Campos, M. T., & Sanches, L. K. (2020). *Multiversos: língua portuguesa: ensino médio*. FTD.
- Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: Linguagens: cidade em pauta*. FTD.
- Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: Linguagens: diversidade: lugares, falas e culturas: ensino médio*. FTD.
- Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: linguagens: identidades: ensino médio*. FTD.
- Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: linguagens: natureza em pauta: ensino médio*. FTD.
- Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: linguagens: no mundo do trabalho: ensino médio*. FTD.
- Campos, M. T., Oda, L. S., Carvalho, I. C., & Gazzetta, R. (2020). *Multiversos: linguagens: no mundo dos afetos: ensino médio*. FTD.
- Faraco, C. E., Moura, F. M., & Júnior, J. H. (2020). *Práticas de língua portuguesa: obra didática específica de língua portuguesa: área de linguagens e suas tecnologias*. Saraiva.
- Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagem: ciência, arte e tecnologia*. Saraiva.
- Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagem: corpo, arte e cultura*. Saraiva.
- Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagem: mundo do trabalho*. Saraiva.
- Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagem: perspectivas multiculturais*. Saraiva.
- Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagens: múltiplas vozes*. Saraiva.
- Filho, C. d., Rodrigues, G., Filgueiras, I., Andrade, S. d., Lima, S., & Figueiredo, V. (2020). *Práticas de linguagens: projetos de vida e sociedade*. Saraiva.
- Jorge, N., & Junqueira, S. G. (2020). *Encontros. Português. 10.º ano*. Porto Editora.
- Jorge, N., Aguiar, C., & Magalhães, M. (2020). *Encontros. Português. 12.º ano*. Porto Editora.

- Jorge, N., Aguiar, C., & Ribeiros, I. (2020). *Encontros. Português. 11.º ano*. Porto editora.
- Ormundo, W., & Siniscalchi, C. (2020). *Se liga nas linguagens: português: obra específica*. Moderna.
- Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta atuar!* Moderna.
- Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta comparar!* Moderna.
- Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta dialogar!* Moderna.
- Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta enxergar!* Moderna.
- Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta pertencer!* Moderna.
- Ormundo, W., Siniscalchi, C., Ferreira, A. F., Diniz, I. K., Júnior, O. M., & Boas, P. V. (2020). *Se liga nas linguagens: área do conhecimento: linguagens e suas tecnologias. Experimenta se situar!* Moderna.
- Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2019). *Palavras. Português. 10.º ano*. Areal Editores.
- Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2019). *Palavras. Português. 11.º ano*. Areal Editores.
- Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2019). *Palavras. Português. 12.º ano*. Areal Editores.
- Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2020). *Outras Expressões. Português 11.º ano*. Porto Editora.
- Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2020). *Outras Expressões. Português 12.º ano*. Porto Editora.
- Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2020). *Outras expressões. Português. 10.º ano*. Porto Editora.

## Referências

- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Editora da UNICAMP.
- Bally, C. (1944). *Linguistique générale et linguistique française*. A. Francke.
- Benveniste, É. (1965/ 1974). *Structures des relations d'auxiliarité. Problèmes de Linguistique Générale 2*. Gallimard.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programas e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Bühler, K. (1934/ 1950). *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente.
- Bybee, J., & Fleischman, S. (Eds.). (1995). *Modality in grammar and discourse*. John Benjamins.
- Campos, M. H. C. (1997). *Tempo, aspecto e modalidade. Estudos de Linguística Portuguesa*. Porto Editora.
- Campos, M. H. C. (1998). *Dever e Poder: um Subsistema Modal do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, M. H. C. (2004). A modalidade apreciativa: uma questão teórica. Em F. Oliveira & I. M. Duarte (Orgs.), *Da Língua e do Discurso* (pp. 265-281). Campo das Letras.
- Campos, M. H. C., & Xavier, F. M. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Universidade Aberta.
- Carreira, M. H. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en Portugais*. Peeters.
- Castilho, A. T., & Castilho, C. M. (2002). Advérbios modalizadores. Em R. I. (Org.), *Gramática do Português Falado: Níveis de Análise Linguística* (pp. 199-247). Editora da UNICAMP.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Armand Colin.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Éducation.
- Culioli, A. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation. Ophrys.

ALEXANDRA GUEDES PINTO &  
FRANCISCA NATÁLIA SAMPAIO PINHEIRO MONTEIRO

- Direção-Geral da Educação (27 de junho de 2022). Dicionário Terminológico para consulta em linha. <http://dt.dge.mec.pt/>
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Universidade de Brasília.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura. Em C. Reis, A. C. Lopes, J. A. Bernardes, C. Mello, A. P. Arnaut, I. Lopes, & M. L. Azevedo (Orgs.), *Didática da língua e da literatura* (Vol. I, pp. 37-45). Almedina/ILLP, Faculdade de Letras.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- García Fajardo, J. (1997). Modalidad: hacia un marco de análisis. In R. Barriga Villanueva, P. Martín Butragueño, A. Rivas Velázquez, & Y. Rodríguez Gonzalez, *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL: I. Lingüística* (pp. 193-210). El Colegio de México.
- García Fajardo, J. (2001). La modalidad como instrumento para el análisis del discurso. *Dimensión Antropológica*, 23, 73-92. <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=649>
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.
- Halliday, M. A. (1991). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hengeveld, K. (2004). Illocution, mood, and modality. In G. Booij, C. Lehmann., & J. Mugdan (Eds.), *Morphology: a handbook on inflection and word formation*. Mouton de Gruyter.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
- Maingueneau, D. (2004). *Análise de textos de comunicação*. Cortez.
- Meunier, A. (1974). Modalités et communication. *Langue française*, 21, 8-25.
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Nascimento, E. P. (2012). A modalização no ensino de língua: contribuições para os processos de leitura, análise linguística e produção textual. Em *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE* (pp. 1-13). EDUFRN.
- Neves, M. H. (2002). A modalidade. In I. V. Koch, *Gramática do Português Falado* (pp. 171-208). Editora da UNICAMP.
- Ninim, M. O. G. (2014). Pode ser... Poderia ser... O uso de modalizações na escrita acadêmica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA*, 14(1), 175-197. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100009>
- Oliveira, F., & Mendes, A. (2013). Modalidade. Em Raposo, E. P.; Nascimento, M. F. B. do; Mota, M. A. C. da; Segura, L., & Mendes, A. (Orgs.), *Gramática do Português* (pp. 623-669) (Vol. 1). Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, F. (2004). Modalidade e modo. Em M. H. M. Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 245-272) (6.ª ed.). Editorial Caminho.
- Oliveira, F., Silvano, P., & Leal, A. (2019). Sobre alguns conceitos semânticos fundamentais para o ensino e avaliação nos ensinos básico e secundário. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (6), 94-106. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a8>
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Reinaldo, M. A. (2012). O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 8, 229-241. [https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229\\_242.pdf](https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229_242.pdf)
- Silva, A. S. (2022). Evidencialidade/mediatividade, modalidade epistémica. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* [N.º Especial], 1, 263-294. <https://doi.org/10.21747/16466195/ling2022v1a11>
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. Em A. M. Brito (Org.), *Gramática: his-*

tória, teorias, aplicações (pp. 275-286). Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Sulkunen, P., & Törrönen, J. (1997). The production of values: the concept of modality in textual discourse analysis. *Semiotica*, 113(1/2), 43-69. Mouton de Gruyter. [https://blogs.helsinki.fi/psulkune/files/2012/07/1997\\_Semiotica\\_The-production-of-values.pdf](https://blogs.helsinki.fi/psulkune/files/2012/07/1997_Semiotica_The-production-of-values.pdf)

# As escolhas na reescrita conjunta: orientação e apreciação pelo professor das propostas dos alunos

Luís Filipe Barbeiro <sup>a, b</sup>, Célia Barbeiro <sup>c, b</sup>

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

b Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC

c Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

## 1. Introdução

A reescrita conjunta constitui uma atividade do programa *Reading to Learn (R2L) / Ler para Aprender*, um programa de base genológica, desenhado pela Escola de Sydney, para desenvolver a literacia dos alunos (Caels et al., 2020; Gouveia, 2014; Rose & Martin, 2012; Rose, 2012, 2018 a, b, 2023). A partir do contexto australiano, o programa tem vindo a ser difundido para outras zonas do mundo, incluindo Portugal. O estudo que se apresenta tem por base dados recolhidos pela equipa que procedeu à aplicação do programa *R2L* numa escola portuguesa, com alunos do 5.º ano de escolaridade, na disciplina de Português. No presente estudo, o foco da análise é dirigido para a atividade de reescrita conjunta, especificamente para o processo que é conduzido pelo professor e que é marcado pelas escolhas das formulações que figurarão no resultado da (re)escrita realizada colaborativamente.

Um dos princípios fundamentais do programa *R2L* é o princípio “**orientação através da interação** em contexto de experiência **partilhada**”<sup>1</sup> (Rose & Martin, 2012, p. 307). A atividade de reescrita conjunta coloca este princípio em ação. Em grupo, sob condução do professor, é efetuada a reescrita de uma passagem do texto, anteriormente trabalhada na atividade de leitura detalhada. Para realizarem a reescrita, alcançando o nível de elaboração linguística desejado, os alunos contam com o apoio do professor, que os orienta e participa ativamente no processo.

Tendo como quadro teórico as propostas da pedagogia baseada em géneros da Escola de Sydney e também a teoria da avaliatividade (“*appraisal theory*”) (Martin & Rose, 2007; Martin & White, 2005), o estudo que se apresenta teve como objetivo caracterizar o modo como o professor se posiciona em relação às propostas dos alunos e a forma como gera os processos de apresentação de propostas e de tomada de decisão, ou seja, de realização de escolhas para a construção da reescrita.

Em estudos anteriores sobre a reescrita conjunta (Barbeiro & Barbeiro, 2019, 2023a), a atividade foi caracterizada quanto a dimensões que emergem no discurso do professor. De acordo com os resultados de Barbeiro e Barbeiro (2019), entre essas dimensões, destacam-se: i) a promoção da autoria dos alunos, por meio de estratégias que os envolvem na apresentação de propostas e na tomada de decisão e que lhes atribuem a autoria, mesmo quando o resultado a que se chega conta com a participação e intervenção direta do professor; ii) o fornecimento de *feedback*, que envolve a aceitação ou rejeição das propostas formuladas (Rose, 2018b) e que evidencia o caráter assimétrico dos estatutos do professor e dos alunos; iii) a inclusão das fases de preparação e de elaboração na interação pedagógica entre professor e alunos, com o objetivo de apoio à realização de tarefas específicas e de aprofundamento ou desenvolvimento da aprendizagem — a elaboração explora várias linhas, como a explicitação do significado e indicação de sinônimos, o estabelecimento da ligação a outras áreas de aprendizagem e a referência metalinguística; iv) a consolidação da aprendizagem por meio da reativação de conhecimento partilhado, designadamente o que foi construído em aulas anteriores na turma. Em Barbeiro e Barbeiro (2023a), aprofundámos a análise relativa à dimensão metalinguística. Os resultados evidenciaram o potencial da atividade de (re)escrita conjunta para ativar a

<sup>1</sup> Original: “**guidance through interaction** in the context of **shared experience**” (Rose & Martin, 2012, p. 307).

referência metalinguística, incluindo a utilização funcional de termos metalinguísticos e também, por meio da elaboração desencadeada pelo professor, a explicitação do conhecimento metalinguístico correspondente a esses termos. O presente estudo pretende, por seu turno, aprofundar a análise da dimensão relativa à apreciação das propostas dos alunos que o professor efetua. Como referido em ii) acima, esta dimensão emergiu como uma das que se salientaram no discurso de professor; ela reflete o estatuto assimétrico que tem face aos alunos e o papel específico que se espera que o professor desempenhe, para se proceder a escolhas e tomadas de decisão na reescrita conjunta.

Constituem, por conseguinte, objetivos deste estudo analisar as manifestações de avaliação das propostas dos alunos que o professor vai efetuando na interação por meio da qual se desenvolve a reescrita colaborativa, captar a presença das orientações positiva ou negativa dessa avaliação e respetivos pesos, identificar vertentes ou áreas semânticas (Martin & Rose, 2007; Martin & White, 2005; Oteíza, 2017, 2023) que o professor ativa para realizar a avaliação, analisar os recursos linguísticos que a configuram, incluindo a força com que é construída e os critérios mais salientes em que encontra justificação, e observar a gestão do processo, em função da avaliação.

## 2. Enquadramento pedagógico e conceitual

O enquadramento do estudo envolve duas componentes relevantes: a respeitante à pedagogia *R2L*, em que a atividade de reescrita conjunta surge integrada, e a respeitante à dimensão de avaliação das propostas apresentadas para a construção da reescrita realizada colaborativamente na turma, sob a dinamização e condução do professor.

Dois dos princípios em que se funda a pedagogia *R2L*, enunciados por Acevedo et al. (2023, p. 1), referem-se à ação didática do professor, que deve procurar que todos os alunos alcancem sucesso nas tarefas e no processo de aprendizagem, tendo uma participação ativa (“o ensino deve permitir que todos os alunos participem e sejam, de igual modo, bem sucedidos”<sup>2</sup>), e ao papel que a linguagem escrita, designadamente por meio da leitura, desempenha na aprendizagem (“aprender por meio da leitura é essencial para uma participação confiante e para o sucesso”<sup>3</sup>). Esse potencial

<sup>2</sup> Original: “teaching should enable every student to participate and succeed equally” (Acevedo et al., 2023, p. 1).

estende-se à aprendizagem da escrita — a pedagogia *R2L* encontra nos textos que são desconstruídos, no âmbito da leitura, um potencial de descoberta e de modelação em relação a recursos textuais e linguísticos de que os alunos deverão apropriar-se, a fim de os utilizarem ao produzirem os seus próprios textos.

O programa *R2L* encontra as suas raízes na pedagogia baseada nos géneros textuais, a qual, nas palavras de Rose (2023), “através da escrita colaborativa orientada pelo professor, (...) focou a atenção na organização dos géneros-alvo e em algumas das características linguísticas que serviram para os construir”<sup>4</sup> (p. 6). Na perspetiva da Escola de Sydney, as características de um género textual resultaram da prossecução de determinados objetivos, na atividade humana desenvolvida em sociedade, dentro de determinada cultura. Para os linguistas dessa Escola, um género textual consiste num “processo social orientado para um fim específico e estruturado em etapas” (Gouveia, 2014, p. 208; Martin & Rose, 2007; Rose & Martin, 2012). A sua organização estrutural e as escolhas linguísticas para que remete são colocadas ao serviço da realização desses objetivos. Estas escolhas correspondem à adoção, por parte do produtor de discurso, de entre as possibilidades disponibilizadas pelo sistema linguístico, da solução tomada como mais adequada para alcançar os objetivos, num determinado contexto (Halliday, 2013; Hasan, 2013; Jewitt, 2006). Tais escolhas podem assumir um caráter inconsciente, por ativação de uma via facultada pelo sistema, ou consciente, com decisão refletida entre alternativas (Asp, 2013).

A pedagogia *R2L* retomou as componentes referidas, ligadas à apropriação da estrutura dos géneros e das suas propriedades linguísticas, e articulou-as com uma perspetiva sobre as tarefas de aprendizagem que implica a inclusão de uma etapa de preparação, para que o sucesso abranja o conjunto dos alunos da turma (Rose, 2023). Organizou ainda as atividades de aprendizagem fundadas nos textos segundo três ciclos de ensino-aprendizagem, representados na Figura 1. Estes incidem sobre níveis diferentes da organização textual e linguística: o ciclo externo, respeitante ao nível global da estrutura do texto de acordo com o género em causa; o ciclo intermédio, que envolve passagens dentro do texto, as quais podem corresponder às etapas

<sup>3</sup> Original: “learning from reading is essential for confident participation and success” (Acevedo et al., 2023, p. 1).

<sup>4</sup> Original: “through teacher-guided collaborative writing, (...) focused attention on the staging of target genres, and some of the language features that served to organize them” (Rose, 2023, p. 6).

do género ou a partes em que se organiza o texto, a parágrafos ou sequência de frases, unidades em que a construção do texto é marcada pela escolha dos recursos linguísticos, para contribuírem para o significado textual; o ciclo interno, que envolve a construção, desconstrução e reconstrução das frases e das unidades internas à frase e à palavra, considerando também a ortografia. A vertente de preparação ou apoio é ativada na interação que se desenvolve no interior de cada atividade e na própria organização sequencial das atividades. Nessa sequência, antes de os alunos serem chamados a realizar individualmente as atividades ou tarefas de escrita ou de reescrita, essas atividades são realizadas de forma colaborativa, o que constitui uma modalidade de preparação para a realização individual que se seguirá. Para além disso, e não menos relevante, na atividade conjunta, os alunos contam com o apoio, orientação e participação do próprio professor na realização da atividade. Este último aspeto estará em relevo na secção seguinte, respeitante à Reescrita Conjunta, e na globalidade deste estudo.



**Figura 1** – Pedagogia *Ler Para Aprender*: os três ciclos ou níveis de ação (Gouveia, 2014; Rose, 2012, 2023; Rose & Martin, 2012)

## 2.1. A Reescrita Conjunta no programa *Ler para Aprender*

A atividade de Reescrita Conjunta constitui uma das atividades do programa *R2L*, que, enquanto atividade realizada colaborativamente, con-

substancia a preparação para a realização das tarefas de (re)escrita com autonomia individual e que ativa a interação conduzida pelo professor, em elevado grau. No âmbito dessa interação, em momentos frequentes e perante tarefas específicas, o professor ativa também as dimensões de preparação e de elaboração ou aprofundamento do conhecimento (Barbeiro & Barbeiro, 2019, 2023a).

A Reescrita Conjunta situa-se no nível intermédio dos ciclos de ensino-aprendizagem (Figura 1). A tarefa que lhe corresponde consiste na reescrita de uma passagem do texto que se encontra a ser trabalhado. A seleção da passagem textual funda-se nos recursos linguísticos apresentados e que corresponderam a escolhas do produtor do texto (conscientes ou inconscientes – Asp, 2013; O'Donnell, 2013) pela sua relevância para a construção do significado textual. Anteriormente, no trabalho realizado na atividade que a precede, a Leitura Detalhada, esses recursos selecionados já foram objeto de identificação, de consciencialização do seu valor semântico-textual e de elaboração. Na reescrita, eles vão ser colocados novamente em foco. Tal pode acontecer através da sua reutilização na construção de um novo texto modelado pela passagem em causa, mas com alteração do campo ou de parâmetros do texto (por exemplo, personagens, problema, espaço, etc., nos textos narrativos, ou uma nova questão, nos textos argumentativos) (Rose, 2012, 2023). Nesta modalidade, coloca-se em prática uma estratégia de retextualização (Barbeiro, 2015, 2016; Barbeiro & Barbeiro, 2021) ou escrita de um novo texto “em paralelo”, “ao lado” da passagem original. Numa outra modalidade, procede-se à exploração na própria passagem dos paradigmas correspondentes aos recursos aí presentes, procurando-se encontrar novas formulações que correspondam ao nível de sofisticação e elaboração do texto original, mesmo quando estamos em presença de um texto literário. Nesta segunda modalidade, adota-se uma estratégia que atua “por dentro” da passagem, por meio de mecanismos como a paráfrase.

Para a ativação de possibilidades de (re)escrita e para a escolha entre formulações que são apresentadas na interação, os alunos contam com o apoio e orientação do professor. Nesse processo de orientação consubstanciado na interação, o *feedback* ou avaliação constitui uma componente relevante, ao lado de outras, como a promoção da autoria dos alunos, a inclusão da preparação e da elaboração na condução da tarefa específica de formulação textual, o estabelecimento de ligações com outros conhecimentos e momentos de aprendizagem, como referido acima na introdução (Barbeiro & Barbeiro, 2019).

## 2.2. Avaliação na interação da Reescrita Conjunta

O processo de escrita é marcado pela pluralidade de possibilidades que vão sendo consideradas quanto à formulação textual que surgirá perante o leitor. Essas possibilidades envolvem operações de adição, substituição, supressão ou deslocação de elementos em diferentes níveis da organização linguística e discursiva (Barbeiro, 1999, 2001, 2019, 2023). A (re)escrita colaborativa potencia o aparecimento de possibilidades, designadamente na modalidade de escrita “reativa” (Lowry et al., 2004) ou em interação direta, pelo facto de se encontrarem vários sujeitos a participar em simultâneo no processo de construção do texto e de procura das formulações consideradas mais adequadas para alcançar os propósitos sociocomunicativos.

A pluralidade de possibilidades implica a realização de escolhas, a tomada de decisões que, na escrita colaborativa, emergem no próprio discurso da interação entre os sujeitos. Esse discurso revela atitudes dos participantes perante as propostas que vão sendo formuladas (Barbeiro, 2021). A participação do professor no processo atribui-lhe um estatuto especial, assimétrico em relação ao dos alunos, pois, como dissemos acima, é dele que se espera o *feedback* avaliativo crucial para a aceitação ou rejeição das propostas, ou seja, para a tomada de decisão. É nesses estatuto e papel assimétricos que se funda a orientação que coloca em prática para promover a aprendizagem, envolvida na construção textual, segundo o nível de elaboração pretendido.

A caracterização da atividade da Reescrita Conjunta e o incremento do seu potencial passam pelo conhecimento aprofundado da avaliação imediata, no decorrer da interação, que o professor faz incidir sobre as propostas. Não se trata de uma avaliação fechada, classificativa em relação a um produto, mas o professor relaciona essa avaliação com a orientação do processo e a tomada de decisão para atingir o nível de formulação linguística pretendido.

A presença da componente de avaliação no discurso que ocorre na sala de aula pode situar-se nos domínios do sistema de avaliatividade que tem vindo a ser construído no âmbito da LSF (Martin & White, 2005; Martin & Rose, 2007; Oteíza, 2017, 2023). Tendo como referência a sistematização de Oteíza (2017), os domínios principais referem-se ao Envolvimento, à Atitude e à Graduação, que incidem sobre dimensões diversas, mas complementares e interligadas, da construção da avaliação.

O sistema semântico relativo ao Envolvimento dá conta das manifes-

tações no discurso da dimensão interpessoal envolvida na manifestação e negociação das atitudes. Essa manifestação pode afirmar uma perspetiva individualizada (“monoglóssica”) ou ter em conta e integrar outras perspetivas, envolvendo-as, implicando-as ou negociando a avaliação a construir no discurso. No caso da Reescrita Conjunta, os participantes na atividade, professor e alunos, constituem também as fontes ou origens da avaliação, que pode ou não ser coincidente. O estatuto do professor abre a possibilidade de uma orientação monoglóssica, mas também a possibilidade de integração ou conjugação com uma orientação heteroglóssica, convocando a perspetiva dos alunos.

O sistema relativo à Atitude refere-se aos sentimentos enquanto posicionamentos de avaliação. Pode fundar-se nas áreas semânticas respeitantes ao *afeto* (ligado às emoções), ao  *julgamento* (que incide sobre o comportamento) e à *apreciação* (que constrói a atitude a partir da estética, correspondendo, segundo Oteíza (2017), a “avaliações de fenómenos semióticos e naturais, de acordo com os modos como são valorizados ou não num determinado domínio”<sup>5</sup> (p. 460). Tomada na globalidade da sua concretização no contexto da sala de aula, a atividade de Reescrita Conjunta pode dar origem, na interação dos participantes, à ativação das três áreas: pelas reações avaliativas correspondentes a emoções, pelo julgamento de comportamentos envolvidos na participação e pela apreciação que incide sobre o valor das propostas para a consecução dos objetivos sociocomunicativos, designadamente quando está em foco, como se procura na Reescrita Conjunta, a modelação segundo o esperado para o género textual. Dado o peso que a componente de apresentação de propostas de formulação tem no desenrolar da atividade, a área da *apreciação* adquire relevo.

A Graduação diz respeito à possibilidade que a língua proporciona de construir a avaliação segundo diferentes graus de força. Este subsistema está, assim, ao serviço dos participantes para atenuarem ou intensificarem, darem mais força às suas avaliações. Como em qualquer atividade que envolva a produção de discurso, este é um recurso ao dispor dos produtores de significado.

A Reescrita Conjunta envolve escolhas, tomadas de decisão, em relação à inscrição na reescrita das propostas que vão sendo apresentadas e, eventualmente, negociadas. Para a tomada de decisão, o professor possui um estatuto assimétrico que lhe confere maior poder, face aos alunos. Tem

<sup>5</sup> Original: “evaluations of semiotic and natural phenomena according to the ways in which they are valued or not in a given field” (Oteíza, 2017, p. 460).

também o papel de promover a participação alargada dos alunos e de basear a aprendizagem no sucesso. A gestão da atividade orientada segundo estas finalidades ativa a avaliação. O estudo que se apresenta nas secções seguintes pretende apreender o sentido e dimensões da sua ativação, no desenrolar da atividade, como base para reforçar o seu potencial.

### **3. Metodologia**

Para alcançar o propósito de caracterizar as avaliações das propostas dos alunos, por parte do professor, e a sua relação com a gestão do processo de reescrita, os dados consistiram na transcrição da interação que ocorreu no decurso da concretização da atividade de Reescrita Conjunta, em seis aulas.

#### *3.1. Participantes*

Constituíram os participantes alunos de duas turmas de uma escola da cidade de Leiria, que frequentavam o 5.º ano de escolaridade, e respetivos professores de Português. Uma das turmas era constituída por 25 alunos e a outra por 19. Os professores envolvidos eram a professora titular das turmas (P1), com experiência de lecionação superior a 25 anos, e duas professoras formandas (P2 e P3), que desenvolveram a sua prática pedagógica numa das turmas, durante o primeiro semestre do ano letivo. As formandas encontravam-se, na altura das atividades, no segundo ano do mestrado profissionalizante da formação de professores. No ano anterior, tinham desenvolvido a prática pedagógica no primeiro ciclo do ensino básico.

Para as capacitar a colocar em prática a pedagogia *R2L*, as professoras participaram numa ação de formação que se desenrolou ao longo do ano letivo. Esta ação incluiu formação acerca da pedagogia, o acompanhamento, em aula, de atividades nas quais foi concretizada, e a reflexão acerca dessa concretização.

#### *3.2. Atividade*

Como expresso em Barbeiro e Barbeiro (2019, 2023a), os textos trabalhados nas atividades de Reescrita Conjunta e, de um modo geral, também nas outras atividades do projeto de implementação da pedagogia *R2L*, corresponderam aos textos selecionados na escola, pelo grupo de Português, para as turmas do 5.º ano de escolaridade. Deste modo, manteve-se a programação da escola, inclusivamente para a leitura de obras completas. Neste

caso, surgiram alguns desafios, relacionados com o facto de se estar a utilizar excertos da obra e não textos autónomos selecionados por corresponderem a exemplos representativos de um género. Em relação à reescrita, surgiu especificamente o desafio de a alteração do campo ou conteúdo do texto original (em relação a parâmetros como personagens, espaço, etc.) nem sempre ser viável, tendo em conta relações de coerência com a obra no seu todo, que, de um modo geral, se procurou manter, para preservar o respetivo foco. A obra completa que esteve em causa em aulas de aplicação do programa *R2L* foi *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. No caso da reescrita de passagens de textos desta obra, experimentou-se inicialmente e manteve-se em diversas ocasiões a modalidade de realizar a tarefa de reescrita, com manutenção do conteúdo. Deste modo, o desafio consistia em reescrever a passagem não “ao lado” (segundo novos parâmetros textuais), como dissemos, para uma das modalidades referidas, mas “por dentro” do texto (Barbeiro & Barbeiro, 2023b), ou seja, mantendo na reescrita os “padrões de linguagem literária” (Rose, 2018a) do texto original. Estes recursos haviam sido realçados na atividade de Leitura Detalhada.

As atividades foram maioritariamente (quatro em seis) conduzidas pela professora titular das turmas. Tal deveu-se ao facto de a colocação em prática do programa *R2L* ter sido iniciada na parte final do primeiro trimestre letivo e as formandas terem terminado a sua prática pedagógica no mês de janeiro. A partir dessa altura, a professora titular passou a assumir plenamente a lecionação e a condução das atividades nas duas turmas. De qualquer modo, para a diversificação dos participantes, optou-se por integrar no estudo a participação das professoras formandas. Foram objeto de reescrita, por cada uma das turmas, duas passagens de *A Floresta* (as passagens correspondentes ao primeiro encontro da protagonista, Isabel, com o anão e à batalha dos cavaleiros com os salteadores — as atividades do programa *R2L* correspondentes a estas passagens foram conduzidas pelas professoras formandas na sua turma e pela professora titular na outra turma). Foram também integradas no estudo as reescritas, pelas mesmas turmas, de uma passagem do conto “Sábios como Camelos”, de José Eduardo Agualusa (atividades já conduzidas pela professora titular nas duas turmas). A passagem em causa corresponde ao início da etapa de Complição, que é desencadeada pelo desaparecimento dos camelos, devido ao aparecimento de uma tempestade de areia. No caso deste conto, a reescrita seguiu uma modalidade diversa, tendo implicado alteração de

conteúdo. Para a reescrita, foi colocado aos alunos o desafio de substituírem o problema, ou seja, a tempestade de areia, por uma causa diferente. Man teve-se igualmente a exigência ou recomendação de que a reescrita deveria continuar a apresentar uma linguagem cuidada e expressiva, como se fossem eles o escritor.

Anteriormente à Reescrita Conjunta, os alunos tinham realizado a sequência de atividades previstas no programa: Preparação para a Leitura e leitura do texto, na aula anterior, e a atividade de Leitura Detalhada, na primeira parte da aula em que procederam à reescrita sob a condução do professor.

### 3.3. Recolha, tratamento e análise de dados

A recolha de dados incluiu as versões reescritas em cada atividade e turma e, para ter acesso à interação dos participantes, os registos áudio (nalguns casos, também vídeo) do desenrolar da atividade. Para a realização deste registo, obtiveram-se as autorizações devidas da escola, professores e encarregados de educação dos alunos, no âmbito do projeto pedagógico de desenvolvimento da pedagogia *Ler para Aprender* nas turmas em causa.

Os registos foram transcritos, tendo-se identificado os autores das intervenções individuais, sempre que possível. Em caso de impossibilidade, diferenciou-se a autoria correspondente ao professor e aos alunos.

Para a realização da análise, identificaram-se as manifestações de avaliação e respetiva autoria (professor e alunos); determinou-se o sentido dessa avaliação (designadamente positivo *vs.* negativo; com a eventual ocorrência de casos em que o sentido não se encontra definido); analisaram-se os recursos linguísticos utilizados em ligação a esse sentido (que podem ser variados, designadamente a polaridade de *sim/não*, a modalidade,<sup>6</sup> a retoma ou repetição no próprio discurso, como manifestação de aceitação, a atribuição do estatuto de exemplo, logo possível, a uma proposta, a formulação como hipótese; a manifestação valorativa, por meio de mecanismos de apreciação,...); procurou-se determinar a força atribuída a essa avaliação e explorar o aprofundamento ou fundamentação da avaliação, ou seja, a apresentação de argumentos que a justificam, para além da simples atribuição de sentido avaliativo. Procurou-se ainda observar a gestão do processo de decisão, em função da existência de diversidade de pro-

<sup>6</sup> Englobamos nesta categoria os recursos tradicionalmente associados à expressão de valores modais, designadamente a expressão de possibilidade e obrigação, no âmbito da modalidade epistémica e deôntica, e não apenas a modalização em contraste com a modulação, segundo a perspetiva da LSF (Halliday, 2014; Martin & Rose, 2007; Oteíza, 2017, 2023).

postas que podem dar origem a uma pluralidade de possibilidades para a construção da reescrita.

## 4. Resultados

### 4.1. Autoria e sentido das manifestações avaliativas

Num processo marcado pela interação direta e pela reação dos participantes (“escrita reativa”, na denominação tipológica de Lowry et al., 2004), em relação às propostas de formulação, o primeiro aspecto em análise refere-se à autoria das manifestações avaliativas, considerando, por um lado, o professor e, por outro, os alunos. Os resultados encontrados são apresentados na Tabela 1. As avaliações expressas pelos participantes podem orientar-se positivamente, ou seja, no sentido favorável à aceitação da proposta, ou num sentido negativo, conducente à sua rejeição (havendo ainda casos em que a manifestação avaliativa é indefinida, quanto ao sentido ou orientação, o que acontece sobretudo por consistir num questionamento, à espera de resposta). Na Tabela 1, os resultados relativos à autoria são combinados com os valores respeitantes ao sentido da avaliação.

Sentido da avaliação	Professoras	Alunos	Global
Positivo	526 (76%)	166 (24%)	692 (67%)
Negativo	188 (60%)	125 (40%)	313 (30%)
Questionamento	17 (59%)	12 (41%)	29 (3%)
<b>Total</b>	<b>731 (71%)</b>	<b>303 (29%)</b>	<b>1034</b>

**Tabela 1 – Autoria e sentido da avaliação**

**Fonte:** os autores

Em relação à autoria, os resultados evidenciam os valores largamente superiores da avaliação realizada pelas professoras, que constituem o participante sobre o qual recai predominantemente o papel de avaliador das propostas. No entanto, os alunos não se encontram afastados desta dimensão de avaliação na Reescrita Conjunta, pois cerca 29% das manifestações de avaliação são da sua autoria.

As manifestações de atitude positiva na apreciação das propostas marcam o processo, suplantando amplamente as manifestações avaliativas de sentido negativo. Esta saliência quantitativa da atitude positiva faz emergir a questão relativamente ao que acontece quando uma proposta recebe uma apreciação de sentido positivo, ou seja, de aprovação ou consideração como válida: essa manifestação implica a sua escolha e adoção na reescrita? Adiante, retomaremos esta questão, quando colocarmos o foco na gestão da pluralidade de propostas e possibilidades.

De forma menos frequente que a apreciação imediata da proposta, encontram-se também presentes manifestações que consistem no questionamento das propostas, antes da atribuição do sentido avaliativo, que fica à espera de explicação do proponente (P1: “há?/ saltou?”). A atividade de Reescrita Conjunta ativa também a vertente de interpelação, de solicitação de justificação para as propostas apresentadas. A interpelação, por via do questionamento, pode ter como objeto a própria avaliação, ou seja, os participantes, incluindo os alunos, podem ser interpelados para ativarem esta dimensão e atribuírem um sentido avaliativo à proposta (P3: “fica bem?”; P1: “gostam ou não de *é um sonho?*”). Como mostram os exemplos, este movimento interpelativo está presente no discurso do professor, que não se limita a expressar uma apreciação positiva ou negativa, a aceitar ou rejeitar as propostas, mas, por meio dele, procura ir ao encontro delas, alcançar a sua compreensão, para depois emitir a sua apreciação. Destes últimos exemplos, designadamente da pergunta de P1, ressalta a atribuição da participação na avaliação (e subsequente escolha) também aos alunos.

#### *4.2. Recursos no posicionamento das professoras*

A atitude perante as propostas pode ser construída por meio de diversos recursos facultados pela língua. Nesta secção, estarão em foco os recursos que constroem o posicionamento do professor em relação às possibilidades de reescrita que vão sendo apresentadas. Os resultados da frequência desses recursos são apresentados na Tabela 2 (organizados desde os recursos menos aprofundados, como a resposta de aceitação ou recusa, *sim/ não*, a modalidade, a repetição ou integração no próprio discurso, até a manifestações de apreciação valorativa e aprofundamento da avaliação, por meio de justificação).

Os valores globais da Tabela 2 colocam em relevo a dimensão de justificação, ou seja, de apresentação de argumentos em que se funda o posi-

cionamento das professoras. Adiante, na secção relativa à profundidade avaliativa, colocaremos em foco esta dimensão para apreendermos os domínios ou eixos de argumentação que são ativados para a fundamentação, no âmbito da reescrita.

Recursos	Favorável	Desfavorável	Global
Polaridade simples (sim/não)	23	21	44
Recursos modais	109	18	127
Retoma discursiva	104	–	104
Exemplo	10	–	10
Disjunção	17	–	17
Hipótese	8	–	8
Apreciação	124	5	129
Justificação	131	144	275
<b>Total</b>	<b>526 (76%)</b>	<b>188 (24%)</b>	<b>714</b>

**Tabela 2** – Recursos linguístico-discursivos no posicionamento das professoras

**Fonte:** os autores

Constituem também recursos com frequências elevadas as categorias correspondentes à utilização de construções modais, à apreciação e à retoma. Os recursos modais utilizados são sobretudo os verbos modais, que estão presentes principalmente para exprimir a possibilidade, com recurso ao verbo *poder*, na forma afirmativa, por exemplo: “podemos pôr *estática*”, “pode ser *X*”, etc. (81 ocorrências), e mais raramente a negação ou rejeição da possibilidade de adoção da proposta (verbo *poder*, utilizado na construção negativa: “*rápida* não podemos pôr”, “*X* não pode ser” etc., com 9 ocorrências). O valor de obrigação, que reforça a proposta, como veremos na secção seguinte, é também relevante na manifestação de atitude favorável, sobretudo com recurso ao verbo *ter + de/que* (27 ocorrências).

A retoma está ligada à dinâmica da interação e consiste na repetição da proposta do aluno na fala (geralmente imediata) das professoras. Essa repetição é feita com uma entoação que expressa aceitação, concordância.

A Tabela 2 inclui os resultados relativos a alguns recursos menos frequentes, mas que também ocorrem para manifestar um posicionamento positivo: a afirmação de uma proposta como “exemplo”, fazendo-a anteceder da locução “por exemplo” ou juntando esta locução à formulação da proposta. De modo similar, a proposta pode ser apresentada como “hipótese” (“por hipótese”, “uma hipótese é...”, “e se...?”, “porque é que não...?”). No caso do recurso à disjunção, é apresentada uma nova proposta à que acabou de ser formulada, introduzida pela conjunção disjuntiva “ou”. Saliente-se que frequentemente estes recursos perspetivam a existência de uma pluralidade de possibilidades.

A apreciação é formulada predominantemente no sentido positivo. Essa apreciação é realizada fundamentalmente em torno do eixo *estar/ficar bem* (e também *bom*), como se exemplifica em (1), para a apreciação de sentido positivo (1.i, ii) ou de sentido negativo (1.iii) (nestes excertos e nos que se seguem, P identifica as falas da professora da turma e A as dos alunos; como indicado anteriormente, o número a seguir a P indica a professora em causa: P1, professora titular da turma, P2 e P3, as professoras estagiárias).

(1)

- i. P: não faz mal/ está bem/ então “ao chegar junto da velha árvore”  
[Aula 3 | P1]
- ii. P: “esboçou um sorriso de felicidade” fica melhor/ [Aula 3 | P1]
- iii. P: aqui “também” não fica muito bem [Aula 2 | P2]

A justificação reparte-se pelos dois sentidos. No caso da atitude negativa, é predominantemente por meio do recurso à justificação que essa posição é apresentada e não simplesmente através da rejeição ou da apreciação desfavorável, aspeto que se torna relevante numa perspetiva didático-pedagógica. Nessa perspetiva, é também relevante que a explicitação ou justificação seja ativada também em relação aos casos de atitude favorável, mostrando os fundamentos, ou seja, consolidando os aspetos em aprendizagem refletidos nas escolhas e decisões.

#### *4.3. Força avaliativa*

Os recursos encontrados anteriormente permitem construir o posicionamento segundo diferentes graus de força. No que podemos tomar como o nível de base, encontram-se as manifestações correspondentes a

uma atitude de reconhecimento da proposta como válida ou não para integrar a reescrita. É uma atitude de aceitação ou recusa, sem o respetivo reforço ou diminuição no discurso. Essa posição pode ser encontrada nos recursos correspondentes à polaridade e no valor modal que expressa a possibilidade ou, pelo contrário, a negação ou rejeição, designadamente com recurso ao verbo modal *poder*. Também a retoma no discurso do professor corresponde a reconhecer a proposta como podendo ser escolhida para a reescrita e o mesmo acontece em relação a afirmá-la com exemplo, possibilidade alternativa ou hipótese.

Além da possibilidade, os recursos modais podem aumentar a força do posicionamento ou avaliação, designadamente por meio da modulação (Martin & Rose, 2007), em que a atitude corresponde a tomar a proposta como obrigatória. Como foi referido, essa avaliação encontra-se presente no discurso do professor, ao longo da interação para a reescrita; constitui um dos instrumentos que as professoras ativam para orientar as propostas de reescrita (2).

(2)

- i. P: mas reparem/ a casa estava intacta/ “com o telhado de casca de plátano muito bem coberto de musgo”/ então temos que agora continuar/ temos que dizer como é que ela/ até podemos pôr dois pontinhos/ e dizer como é que estava [Aula 3 | P1]
- ii. P: pois/ agora vamos ter que dar a volta à história, vamos ter/ vamos ter que dar uma / uma  
A: uma surpresa [Aula 6 | P1]

Para além da orientação, a modulação pode incidir sobre as próprias propostas, como se exemplifica em (3).

(3)

- i. A: mas tem de ser mesmo a... “dentro”?/ podíamos pôr/ por exemplo/ “pulou de felicidade”!  
P: não/ não/ não precisamos aqui do “pulou”/ [Aula 1 | P2]
- ii. P: “valiosas”/ muito bem/ M.!/ depois retiraram-lhes as “valiosas/ esporas” temos de manter e “prata” também/ que é um material/ “esporas de prata” [Aula 2 | P3]

A área semântica que, primordialmente, se pode combinar com a graduação é a correspondente à apreciação. O significado nuclear de muitas expressões que expressam a valoração atribuída pode ser reforçado ou diminuído. No *corpus*, como referimos, a apreciação é ativada sobretudo com uma orientação positiva. O termo ou eixo mais recorrente na apreciação (*bom/bem...*) é frequentemente objeto de reforço, por meio da formulação “muito bem”, a que correspondem cerca de 50% das ocorrências de apreciação positiva (note-se que apenas se contabilizaram as ocorrências de “muito bem” que, no *corpus*, correspondem a manifestações avaliativas que incidem sobre propostas; por conseguinte, não se contabilizaram ocorrências que consistem em marcadores de transição discursiva e relativa ao desenrolar no processo). Esta manifestação apreciativa por meio de “muito bem” constitui *feedback* de reconhecimento e incentivo positivos, colocados ao serviço da aprendizagem, segundo uma via preconizada e valorizada pela própria pedagogia *R2L* (Rose & Martin, 2012; Rose, 2023).

Em (4), no final da atividade, a professora alarga a apreciação positiva reforçada ao trabalho realizado e ao produto alcançado:

(4)

P: está ótimo/ está muito bem/ está ótimo/ muito bom/ sim se-  
nhora/ trabalharam muito bem hoje [Aula 4 | P1]

#### 4.4. Profundidade avaliativa

Além das manifestações avaliativas, o professor pode recorrer à justificação ou fundamentação da atitude que adota em relação às propostas. Essa explicitação permite-lhe ativar e evidenciar perante os alunos as relações tidas como relevantes para a construção do texto e os critérios de escolha e decisão relativamente a formulações linguístico-discursivas concretas.

Como se pôde observar nos resultados apresentados na Tabela 2, a dimensão de fundamentação está amplamente presente, em relação às duas vertentes de posicionamento, favorável ou desfavorável. Os domínios ou eixos de justificação ou argumentação mais salientes, nos quais se situam os fundamentos da atitude manifestada pelos professores em relação às propostas, são a coerência/incoerência com a globalidade do texto, como se exemplifica em (5.i); a verosimilhança (5.ii); os valores semânticos, por serem equivalentes ou diferentes em relação ao significado do texto original, o que se torna relevante na estratégia de reescrita parafrástica, sem al-

teração do conteúdo (5.iii); aspectos linguísticos e gramaticais (6); e a repetição de palavras no texto (7).

(5)

- i. P: ele não sabia/ T! / ele desconhecia/ calma! [Aula 6 | P1]
- ii. P: mas isso não é um problema/ estão habituados a terem dunas/ no deserto/ provavelmente há de haver algumas dunas/ não é? [Aula 6 | P1]
- iii. A: sete cães foram mortos e os outros três feridos gravemente  
P: não é isso que está aqui [Aula 4 | P1]

(6)

- A: As quatro centenas de camelos que constituíam a cífila a pouco e pouco foram engolidos pelas areias
- P: engoli-DAS / porque eram as quatro centenas [Aula 6 | P1]

(7)

- i. P: completamente/ mas já aqui está um “completamente”/ totalmente [Aula 2 | P2]
- ii. P: voltaram/ para não pôr “regressaram” outra vez [Aula 4 | P1]

Esta diversidade de domínios mostra a riqueza da atividade e o seu potencial para dirigir o foco da atenção dos alunos para a diversidade de aspectos implicados na construção do texto escrito. Em si, a preocupação do professor com a explicitação, com a justificação, ou o seu investimento nessa dimensão, mesmo quando manifesta uma atitude favorável perante as propostas, constitui uma estratégia de alargamento da aprendizagem a todos os alunos da turma. Efetivamente, pode considerar-se que o aluno que apresenta a proposta já manifesta o domínio do conhecimento ou critério em foco. Contudo, ao explicitar esse conhecimento, o professor evidencia-o também para os restantes alunos, sendo que alguns deles poderiam não conseguir ativar autonomamente as relações em causa.

#### *4.5. Pluralidade de propostas e de possibilidades*

Observámos nas secções anteriores que a atividade de Reescrita Conjunta desencadeia uma pluralidade de propostas, incentivadas pelo professor, com vista à (re)escrita do texto. A presença predominante de avaliações

positivas (cf. Tabela 1) resulta também do facto de haver frequentemente mais do que uma proposta com avaliação positiva para uma formulação textual em foco. Como ficou dito, dessa pluralidade emerge a questão relativa à sua gestão, ou seja, como é gerido o processo de avaliação das propostas em direção à formulação adotada.

Numa perspetiva “económica”, a hipótese corresponderia a terminar o processo de procura, logo que fosse apresentada uma proposta considerada adequada. Contudo, não é essa hipótese que surge confirmada pela interação, no âmbito da atividade.

O facto de uma proposta receber a manifestação de uma atitude favorável não implica a sua adoção de imediato e o fim do processo de solicitação e apresentação de propostas. Pelo contrário, a condução do processo pelo professor é frequentemente orientada para a continuação da apresentação de propostas, envolvendo mais alunos na participação e dinamizando o processo de acordo com uma perspetiva segundo a qual seria “sempre” possível alcançar novas (re)formulações e níveis de elaboração.

Como consequência, as propostas são encaradas dentro de uma pluralidade, tomadas como matéria-prima para se alcançar esses níveis e não como absolutas. Esta perspetiva é evidenciada no discurso do professor, quando atribui às propostas o estatuto de exemplos ou hipóteses, quando recorre de forma relevante, na sua avaliação, ao valor modal “possível”, quando o próprio professor formula diversas propostas por meio de disjunção, como acontece em (8) ou quando coloca como alternativas equivalentes as propostas dos alunos (9).

(8)

- i. P: ou “perante um sinal combinado”/ ou “ao ver a ordem” [Aula 2 | P3]
- ii. P: ou porque é que nós não dizemos, “a casa parecia” em vez de estarmos a pôr “estava” outra vez?/ “a casa parecia/ cómoda e sossegada”/ ou “tinha um aspetto”/ mas vamos pôr “parecia”/ [Aula 3 | P1]

(9)

- P: (...) no texto está “se reuniram”/ qual é a tua proposta/ E?  
A: se...  
A: se agruparam

A: se juntaram

P: se juntaram ou se agruparam/ muito bem! [Aula 3 | P1]

A pluralidade de possibilidades implica a necessidade de proceder a escolhas. O estatuto diferenciado do professor leva-o a utilizar a avaliação para assumir a escolha da formulação que deverá ser inscrita, mas também, perante alternativas equivalentes, a reforçar a autoria dos alunos, atribuindo-lhes a escolha, como acontece em (10).

(10)

P: ficou assim/ por/ ou durante?/ por ou durante?/ escolham!

AA: durante

P: durante alguns instantes

A: durante [Aula 3 | P1]

## 5. Conclusão

A atividade de Reescrita Conjunta ativa o princípio fundamental do programa *R2L* anteriormente referido: “**orientação através da interação** em contexto de experiência **partilhada**” (Rose & Martin, 2012). Esta ativação foi evidenciada nos estudos de Barbeiro e Barbeiro (2019, 2023a), numa perspetiva abrangente e em relação à dimensão metalinguística. Por sua vez, os resultados do presente estudo evidenciam que a interação que se desenvolve na Reescrita Conjunta coloca as manifestações avaliativas ao serviço deste princípio.

O estudo comprovou o estatuto diferenciado que o professor ocupa no processo pedagógico, em geral, e, especificamente, na atividade de Reescrita Conjunta, designadamente no que diz respeito à dimensão de avaliação ou posicionamento perante as propostas que vão sendo apresentadas no processo de (re)escrita colaborativa. Esse estatuto e papel do professor integram essa dimensão, de forma saliente, mas sem anular a participação dos alunos, cujas manifestações avaliativas não foram objeto de análise específica neste estudo. A dimensão de avaliação ou posicionamento também é ativada na escrita colaborativa entre os alunos, conforme se mostrou em Barbeiro (2021).

O que é potenciado, por meio da participação do professor na (re)escrita colaborativa, é precisamente a dimensão correspondente ao princípio referido, ou seja, a dimensão de orientação através da interação, no âmbito

da sua participação na atividade. Essa orientação é configurada por meio dos diversos recursos linguísticos e discursivos, em que salientam a retoma das propostas dos alunos no discurso do professor, como demonstração de aceitação ou validação, a expressão de apreciações e, sobretudo, a explicitação de fundamentos ou justificações em relação às propostas que vão sendo apresentadas.

As apreciações são expressas sobretudo com base nos termos *bem* ou *bom*, incluindo as respetivas variações de grau. Estas variações configuram a dimensão de graduação e, nos resultados, emergem de forma saliente, para dar força às propostas avaliadas positivamente pelo professor e também enquanto estratégia didático-pedagógica de reforço positivo orientado para o sucesso e envolvimento dos alunos.

A dimensão de justificação ou de explicitação de fundamentação constitui o principal recurso linguístico-discursivo que o professor mobiliza, no âmbito da manifestação do seu posicionamento perante as propostas. Este facto é demonstrativo do papel que esta dimensão desempenha enquanto instrumento ao serviço da aprendizagem da escrita, aprofundando o nível de explicitação e fazendo convergir para o processo a diversidade de conhecimentos que esta competência envolve.

A atividade de Reescrita Conjunta é marcada pela apresentação de uma pluralidade de propostas. Essa pluralidade não se restringe a um percurso linear até ao aparecimento de uma proposta aceite como válida. O professor potencia e incentiva a apresentação de propostas, mesmo após esse aparecimento. Emerge, assim, na atividade de Reescrita Conjunta, a estratégia de diversificação de propostas para o processo de escolha. Esta estratégia é orientada para se atingir uma formulação que corresponda ao nível de elaboração pretendido, tendo como referência, neste caso, a natureza literária do texto original.

## Referências

- Acevedo, C., Rose, D., & Whittaker, R. (2023). Introduction. In C. Acevedo, D. Rose, & R. Whittaker (Eds.), *Reading to learn, reading the world: How genre-based literacy pedagogy is democratizing education* (pp. 1-4). Equinox.
- Asp, E. (2013). The twin paradoxes of unconscious choice and unintentional agents: What neurosciences say about choice and agency in action and language. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 161-178). Cambridge University Press.

AS ESCOLHAS NA REESCRITA CONJUNTA: ORIENTAÇÃO E APRECIAÇÃO  
PELO PROFESSOR DAS PROPOSTAS DOS ALUNOS

- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2015). Reescrita: Domínio e alargamento dos recursos linguísticos. *Exedra – Didática do Português*, n.º temático, 209-235.
- Barbeiro, L. (2016). Paráfrase e reescrita no percurso para a autonomia: Que patamar de proximidade textual? In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Orgs.), *V SIELP — Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-American de Literacias* (pp. 74-83). CIED /Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2019). Escrita: Tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230.
- Barbeiro, L. (2021). Escrita colaborativa: Metadiálogos e escolhas. In M. F. Alexandre, F. Caeles, G. Marques, M. Mendes, & I. Conde (Orgs.), *Artigos selecionados da 29.ª Conferência Europeia de Linguística Sistémico-Funcional (ESFLC2019) | Selected papers from the 29th European Systemic Functional Linguistics Conference (ESFLC2019)* (pp. 308-332). Instituto Politécnico de Leiria & CELGA-ILTEC da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.25766/ev1s-5a40>
- Barbeiro, L. (2023). A frase como mar de escolhas para aprender a escrever. In V. W. Pereira, L. F. Barbeiro, R. Guaresi, & K. Forneck (Orgs.), *Ensino da compreensão leitora e da produção escrita: Unidades linguísticas em interação com foco na frase* (pp. 60-85). Editora Fonema e Grafema.
- Barbeiro, L., & Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caeles, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). CELGA-ILTEC/ESECS-IPL.
- Barbeiro, L., & Barbeiro, C. (2021). Reescrita: As estratégias de paráfrase e retextualização. In C. Teixeira, V. Gonçalves, P. Fernandes, A. Rodrigues, C. Guerreiro, & L. Santos (Eds.), *LUSOCONF2019 — II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: Livro de atas* (pp. 80-89). Instituto Politécnico de Bragança.
- Barbeiro, L., & Barbeiro, C. (2023a). A dimensão metalinguística na reescrita conjunta. In P. Silva, A. Pinto, & C. Marques (Orgs.), *Discurso académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 19-37). Grácio Editor.
- Barbeiro, L., & Barbeiro, C. (2023b, jun. 15-17). *Individual rewriting: Language appropriation intertwined with creativity* [Paper presentation]. 32nd European Systemic Functional Linguistics Conference – ESFLC2023). University of Vigo.
- Caeles, F., Barbeiro, L. F., & Gouveia, C. A. M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, 12(2), 13-32. <https://doi.org/10.34624/1d.v12i2.17433>
- Gouveia, C. A. M. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos, & M. A. de Melo (Orgs.), *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (pp. 203-230). Pontes Editores.
- Halliday, M. A. K. (2013). Meaning as choice. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 15-36). Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed., Revised by C. Matthiessen). Routledge.
- Hasan, R. (2013). Choice, system, realisation: Describing language as meaning potential. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 269-299). Cambridge University Press.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.

- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- O'Donnell, M. J. (2013). A dynamic view of choice in writing: composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 247-266). Cambridge University Press.
- Oteíza, T. (2017). The appraisal framework and discourse analysis. In T. Bartlett, & G. O'Grady (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 457-472). Routledge.
- Oteíza, T. (2023). Graduating points of view in Spanish written language: The role of modality. *Language Context and Text — The Social Semiotics Forum* 5(1), 161-192.
- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs*. Reading to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>.
- Rose, D. (2018a). Languages of schooling: Embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D. (2018b). Pedagogic register analysis: Mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, 5(3), 1-33.
- Rose, D. (2023). Learning to teach. In C. Acevedo, D. Rose, & R. Whittaker (Eds.), *Reading to learn, reading the world: How genre-based literacy pedagogy is democratizing education* (pp. 5-28). Equinox.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

# Entre o papel e o digital no ensino da escrita: ecos de atividades pedagógicas desenvolvidas no 2.º ciclo do ensino básico<sup>1</sup>

Célia Barbeiro <sup>a, b</sup>

a Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC

b Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

## 1. Introdução

A apresentação de atividades e experiências didáticas na aula de Português do 2.º ciclo de ensino constitui uma das vias para a reflexão e o debate sobre o tema “A didática da escrita na época da desmaterialização — potencialidades dos recursos digitais”. Será essa a via que adotarei, tendo por base a minha experiência numa escola limítrofe da cidade de Leiria.

Saber escrever textos de diferentes géneros para os mais diversos fins é uma exigência premente na sociedade atual e é a escola que tem a responsabilidade de ensinar os alunos a desenvolver competências para produzirem textos escritos com significado, de acordo com as funções a que se destinam nas diferentes áreas sociais, na aprendizagem escolar e também na vida pessoal.

Desde logo, na Educação Pré-escolar, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) propõem que a abordagem à escrita seja

<sup>1</sup> Mesa-redonda – Didática da escrita na época da desmaterialização – III Encontro Nacional sobre Discurso Académico: Complexidade teórica e diversidade didática.

feita por meio do contacto e utilização da leitura e da escrita “em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança (...) numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita” (ME-DGE, 2016, p. 66). No jardim de infância, uma das funções da linguagem escrita é “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias”, além de ser “um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades” (p. 66).

De acordo com o documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), de entre as diversas Áreas de Competência do Perfil dos Alunos (ACPA), a que aparece em primeiro lugar, no item A, consiste em “Linguagens e textos”, seguida, no item B, de “Informação e Comunicação”, constituindo áreas essenciais no âmbito do ensino-aprendizagem do Português, trabalhadas nos diversos domínios: oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática (ME-DGE, 2017).

Em articulação com o PASEO, nas *Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º ciclo* (AEP), que consiste no documento programático orientador da prática pedagógica, no domínio da escrita, está plasmado o seguinte:

Escrever textos de caráter narrativo, integrando o diálogo e a descrição. Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos. Utilizar processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos. Intervir em blogs e em fóruns, por meio de textos adequados ao género e à situação de comunicação. (*Aprendizagens Essenciais de Português, 6.º Ano* - ME-DGE, 2018, p. 10).

A escola, designadamente a sala de aula de Português, constitui o contexto institucional para a aprendizagem efetiva da escrita e, por isso, o trabalho docente deve focar-se na ativação da produção escrita que contemple a realização das suas funções e o desenvolvimento das competências linguístico-textuais em que assenta, nomeadamente, a competência compositiva (relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto), a competência ortográfica (relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua) e a competência gráfica (relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação) (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7). Neste sentido, cabe à escola disponibilizar recursos pedagógicos e didáticos essenciais para efetivas

aprendizagens conducentes ao sucesso de todos os alunos. No mundo atual, esses recursos e o sucesso que se quer alcançar, de forma alargada a todos os alunos, já incluem o acesso à escrita digital.

Barbeiro e Pereira (2007) consideram que as emoções e sentimentos dos alunos nas atividades de escrita são cruciais para criar uma relação positiva com esta competência. As emoções e sentimentos podem ser construídos no processo de escrita e na participação em projetos que atribuem funções aos textos produzidos. No que respeita ao processo, a criação de um ambiente propício à superação dos problemas encontrados na escrita, o que pode envolver os recursos digitais, permite que cada aluno experiente recompensas emocionais que o incentivem a escrever os seus textos. Em relação ao produto escrito, a partilha e a realização de funções num contexto em que o texto tenha valor consubstanciam-se em experiências gratificantes. “Deste modo, os fatores emocionais ligam-se aos fatores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16).

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) apresentam fortes potencialidades para experiências gratificantes e valorizadoras quer em relação ao processo, quer em relação ao produto. Com efeito, as TIC, sobretudo nos últimos anos, têm vindo a desempenhar cada vez mais um papel de relevo na aprendizagem da escrita, na aula de Português. Desde logo, porque os alunos apresentam elevada motivação e alguma facilidade em usar o computador, o telemóvel, o *tablet* e outros dispositivos tecnológicos, na medida em que, habitualmente, já os utilizam no seu quotidiano para os mais diversos fins, preterindo, por isso, as atividades de escrita em suporte de papel.

As TIC também apresentam a dualidade de serem um instrumento de escrita e um instrumento de comunicação. Assim, o computador é “um recurso colocado ao serviço de estratégias concebidas para proporcionar o desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 61). Nesta perspetiva, a melhoria na qualidade dos textos deve-se não exclusivamente ao uso do computador, mas à sua utilização num contexto pedagógico, destacando-se algumas das suas potencialidades: (i) a descoberta das características dos escritos e da sua utilização na sociedade; (ii) a reflexão no interior do processo de escrita; (iii) a interação e a colaboração em relação à escrita; (iv) a atribuição de funções aos textos produzidos, de forma a tornar a sua produção significativa para os alunos (p. 61). A partilha

dos textos na *Internet* – páginas das escolas, sítios educativos, blogues da turma, da escola ou de um conjunto de escolas constitui um fator motivador e gratificante essencial para a aprendizagem da escrita.

As TIC têm um potencial pedagógico promotor da aprendizagem individual e colaborativa e do desenvolvimento de diversas competências linguísticas e oferecem oportunidade de trabalhar em rede de forma interativa, com recurso às ferramentas da *Web 2.0*, contribuindo para uma melhor aprendizagem (Moura, 2011). Segundo a autora, os professores devem oferecer aos alunos experiências dinâmicas e variadas, em que possam integrar diversos recursos multimédia, criar grupos de interação e ampliar o espaço de sala de aula com blogues, *wikis* ou páginas *Web*.

O presente texto tem como objetivo apresentar uma reflexão individual, desencadeada pelo tema da mesa-redonda “Didática da escrita na época da desmaterialização”, sobre a importância da escrita digital, nas aprendizagens escolares, com base em atividades pedagógicas implementadas durante o ano letivo de 2022-2023. Entre as diversas atividades desenvolvidas nas aulas de Português, destacam-se as seguintes: escrita de textos de diferentes géneros, sobre temas da atualidade propostos pela professora e/ ou escolhidos pelos alunos; realização e apresentação de *Power-Point* e vídeos e Reescrita Conjunta (no âmbito do programa *Ler para Aprender*). Além das atividades desenvolvidas na sala de aula, foi implementado o projeto “Escrita colaborativa”, em contexto extraletivo, destinado aos alunos do 2.º ciclo com dificuldades no domínio da escrita, no âmbito do qual foram selecionadas estratégias e realizadas atividades conducentes à melhoria das aprendizagens neste domínio.

## 2. A escrita na era digital

As potencialidades antes referidas surgem associadas à facilitação do processo de escrita e à possibilidade de divulgação dos produtos textuais criados pelos alunos. Apesar das potencialidades supramencionadas, a discussão do lugar da escrita digital no processo de aprendizagem tem sido também amplamente marcada pelas consequências potencialmente nefastas trazidas pelo recurso a abreviaturas e simplificação da expressão escrita, tendo como referência as mensagens de texto por *sms* ou nas redes sociais. O estudo de Plester et al. (2008), referido por Cassany (2023), revela que as mensagens de texto e o uso das abreviaturas não afetam negativamente

os resultados de literacia dos alunos. Os autores consideram que as redes sociais são um bom recurso para motivar para escrever.

De acordo com Plester et al. (2008), as crianças que usam o telemóvel durante três ou quatro anos não pioram a sua leitura, ortografia ou vocabulário e o uso do *WhatsApp* (i) incrementa a prática da escrita; (ii) desenvolve a consciência fonológica; (iii) oferece contextos reais de comunicação e (iv) estimula a criatividade (Cassany et al., 2019).

Não tendo de ser encaradas como absolutamente perniciosas, as plataformas digitais podem surgir associadas a verbos como: pensar criticamente; apresentar argumentos com lógica; comunicar; tomar decisões; ser rigoroso; entender o conteúdo e o contexto; persuadir; entre outras (Cassany, 2023). Estas plataformas são responsáveis pelo surgimento de novos géneros, designados géneros eletrónicos (Cassany, 2023), que se dividem em géneros sincrónicos, como o *Chat*, *Messenger*, *Webcam*, Jogos de interpretação; e os géneros assincrónicos, como os *Wikis*, Blogues, Fóruns, Páginas *Web* e o Correio eletrónico (Cassany, 2023). Além das plataformas digitais referidas, as designadas redes sociais também constituem um bom recurso para motivar a escrita (Cassany et al., 2019). Deste modo, o abandono gradual da manualidade e do desenvolvimento da motricidade fina requeridos pela escrita manuscrita em suporte de papel parece não ter implicações no processamento cognitivo da escrita e no próprio desenvolvimento dos estudantes (Cassany, 2023). É, no entanto e efetivamente, um novo mundo, que coloca novos desafios e apresenta potencialidades inovadoras. No momento atual, em que a “desmaterialização” e a “generalização do digital” ainda correspondem a processos em curso, o desafio imediato continua a ser garantir o acesso a esses recursos e às suas potencialidades para a globalidade dos alunos. O desafio consiste sobretudo em não ficar a aguardar pela existência de todas as condições desejadas e começar já a construir o acesso a essas potencialidades em junção às potencialidades que o manuscrito facilita. Esse desafio continua a estar presente no contexto da escola em que desenvolvo a minha ação docente e que apresentarei na secção seguinte.

### 3. Atividades de escrita – entre o papel e o digital

#### 3.1. Caracterização da escola e dos alunos – Perspetiva integrada entre leitura, escrita e oralidade

No ensino-aprendizagem da escrita, é frequente o recurso a estratégias e atividades que integrem também os outros domínios da disciplina (oralidade, leitura, educação literária e gramática) e as matérias e conhecimentos de outras disciplinas, numa perspetiva interdisciplinar. Estratégias pedagógicas inovadoras que impliquem atividades sobre temáticas atuais e de interesse para os alunos permitem a abordagem dos domínios da leitura, da escrita e da oralidade, de forma integrada, e estabelecer a relação com outras áreas de aprendizagem.

Além do processo em si, correspondente às atividades de escrita ou outras, a existência de um produto potencia a partilha e comunicação, com base na sua divulgação. O produto em causa, mesmo envolvendo a escrita, não se encontra limitado ao texto em si. O processo conducente ao texto, enquanto produto autónomo, pode envolver outros formatos e modos como etapas do processo. Foi o que aconteceu nas duas turmas do 6.º ano de escolaridade que me foram atribuídas, uma constituída por 25 alunos e outra por 23, com as apresentações em *PowerPoint*, sobre temas propostos por mim, na qualidade de docente, e selecionados livremente pelos alunos em cada turma, de acordo com os seus interesses e motivações.

A conceção e elaboração de *PowerPoint* pelos alunos, sob a orientação da professora, constituíram um patamar para a escrita dos textos. A concretização da atividade pressupôs um conjunto de passos ou etapas a realizar, as quais também foram colocadas ao serviço do processo de escrita, designadamente das componentes de pesquisa e seleção de informação e da sua organização para a elaboração da apresentação — a organização servia de suporte também à elaboração do texto, no final do processo, assim como a redação do texto dos diapositivos constituía um patamar intermédio para a escrita do texto.

Os alunos foram orientados para a realização de um conjunto diversificado de atividades; pesquisa de textos em livros, revistas e sítios da *Internet* alusivos ao tema por eles selecionado; leitura individualizada dos textos *online* sugeridos pela professora ou outros; pesquisa de vídeos sobre o tema; visualização de vídeos nas aulas de Português; registo de anotações relevantes para criar um guião; planificação da escrita para os diferentes diapositivos; elabo-

ração/ textualização dos diapositivos com a possibilidade de incorporar um vídeo; revisão/ reescrita dos textos nos diapositivos, com base nas correções efetuadas pela professora; registo das referências na Webgrafia; apresentação oral dos *PowerPoint* à turma e alargamento/ desenvolvimento dos textos nos *PowerPoint* para serem divulgados na biblioteca escolar.

Os temas tratados e apresentados nos *PowerPoint* foram os seguintes: “A poluição dos oceanos”, “A sustentabilidade ambiental” e “A Inteligência Artificial”. Na realização das atividades de produção textual, os alunos revelaram-se muito motivados e empenhados, não só pela atualidade e pertinência dos temas selecionados, mas também pelo facto de estarem a utilizar as TIC, como o computador, o projetor e as plataformas digitais durante todo o processo de elaboração dos *PowerPoint*, ou seja, desde a pesquisa e leitura da informação, à escrita e à apresentação oral do produto final. Como corolário do processo, após estas etapas, encontrava-se a elaboração de um texto sobre o mesmo tema, que recuperava muitos dos elementos trabalhados nas etapas anteriores.

Além do *PowerPoint*, enquanto produto multimodal, a criação de vídeos também implica a escrita. Na sequência da elaboração dos *PowerPoint*, a produção de vídeos constituía naturalmente o desafio seguinte. Esta atividade pedagógico-didática foi proposta aos alunos, embora não tenha sido terminada por falta de tempo para a sua concretização. Contudo, ficaram evidenciadas as suas potencialidades também em relação à escrita, em diferentes fases: (i) antes da apresentação/ publicação, em que o professor orienta os alunos nas tarefas de ativação do conhecimento correspondente ao conteúdo e de planificação da forma, o que envolve anotações ou textos e criação de um guião; (ii) a gravação do texto e (iii) a publicação, incorporando o vídeo em sítios, como o *Facebook*, o *Twitter* ou o *WhatsApp* (Cassany, 2023).

### *3.2. Escrita colaborativa em suporte de papel e digital*

No contexto fora da sala de aula, as atividades de escrita também foram implementadas, com vista a melhorar o sucesso dos alunos com dificuldades neste domínio. Nos últimos anos, tenho verificado que uma grande parte dos alunos apresenta cada vez mais dificuldades na escrita e até alguma rejeição em relação à própria escrita. A situação pandémica da Covid-19 que impôs o ensino a distância nas escolas durante quase dois anos letivos colocou desafios à didática da escrita, tendo comprometido significativamente a aquisição e apropriação deste domínio, assim como a aprendizagem nas

diversas disciplinas, uma vez que a escrita é estruturante para a aquisição de conhecimentos nas diferentes áreas curriculares.

Tendo como objetivo ultrapassar os constrangimentos observados e melhorar a apropriação e desenvolvimento da escrita pelos alunos de 5.º e 6.º ano com dificuldades neste domínio, apresentei à direção do Agrupamento o projeto de “Escrita colaborativa”, no início do ano letivo de 2021-2022, que foi aprovado e, posteriormente, implementado no ano letivo de 2022-2023.

A escrita colaborativa refere-se ao processo de produção de um trabalho escrito em equipa ou grupo, no qual todos os membros têm a oportunidade de contribuir com o conteúdo e o produto final da escrita (Thirakunkavit & Boonyaprakob, 2022, p. 526), consubstanciando-se numa abordagem de ensino em que os alunos trabalham em pares ou em pequenos grupos para concretizar um projeto de redação (Storch, 2005). Também se caracteriza por ser uma abordagem interativa de escrita ou escrita compartilhada, o que permite aos alunos aumentar a confiança e as capacidades de escrita, uma vez que a colaboração dá aos alunos a oportunidade de reunir ideias e fornecer *feedback* uns aos outros (Storch, 2005; Thirakunkavit & Boonyaprakob, 2022). Além disso, nalgumas modalidades de concretização, o próprio professor pode participar e orientar a atividade. Com base num estudo efetuado, Barbeiro e Barbeiro (2023) consideraram que o professor não se limitou a aguardar a entrega dos textos produzidos pelos grupos ou a esclarecer dúvidas pontuais; a escrita colaborativa concretizou-se pela “presença e participação ativa do professor” (Barbeiro & Barbeiro, 2023, p. 35) na apropriação dos processos de escrita e na organização textual, de acordo com os diferentes géneros escolares.

O projeto de “Escrita colaborativa”, por mim dinamizado, consistia num conjunto de atividades extracurriculares de produção escrita, tendo em vista a implementação de estratégias diversificadas, em contexto fora da sala de aula. Pelo facto de ser constituído por um grupo de doze alunos, nove do 6.º ano e três do 5.º ano (menor número de alunos participantes em relação às respetivas turmas), foi facultado o acesso aos computadores da biblioteca escolar, semanalmente, durante todo o ano letivo.

No âmbito do referido projeto, foram implementadas diversas atividades de escrita, entre as quais, as relacionadas com os *Story cubes*. Dadas as características lúdicas inerentes à escrita (Barbeiro, 2001), foram desenvolvidas atividades de produção escrita de textos, predominantemente narrativos, através do jogo, em pequenos grupos. Os *Story cubes* consistem numa

atividade lúdica utilizada na didática da escrita para a construção de histórias criativas, sendo constituídos por nove dados, cada um ilustrado por seis imagens. Este jogo permite criar cinquenta e quatro ideias que, quando concertadas, podem dar origem a mais de dez milhões de combinações.

As atividades de escrita por meio dos *Story cubes* foram desenvolvidas de acordo com os passos seguintes: (i) lançar os dados à vez, no grupo; (ii) anotar, individualmente, na ficha de registo previamente fornecida, as palavras correspondentes às imagens dos dados sorteados; (iii) fazer um *brainstorming* a partir das imagens/ ilustrações; (iv) apresentar ideias ou sugestões ao grupo; (v) discutir as sugestões dos elementos do grupo para a criação de um fio condutor da história; (vi) organizar as ideias, tendo em consideração a elaboração de um texto coerente e criativo; (vii) planificar, em grupo, a estrutura do texto narrativo; (viii) escrever em grupo um texto narrativo coeso e coerente, o que era habitualmente feito em suporte de papel, segundo a estrutura previamente trabalhada nas aulas; (ix) fazer a revisão textual ao nível ortográfico, sintático, morfológico e de pontuação, seguindo as indicações/ correções da professora; (x) reescrever ou escrever a versão final dos textos, em suporte digital; (xi) ler em voz alta as histórias de cada grupo aos diferentes grupos e à professora; (xii) divulgar os textos narrativos, na exposição da biblioteca escolar e na página da escola.

A interação verbal entre os alunos e a possibilidade de construírem textos em conjunto, que incluíam as ilustrações, permitiram-lhes desenvolver e aprofundar competências de escrita, designadamente no que respeita à estrutura, à coerência e à coesão textuais, ativando ainda a dimensão de consciência linguística, pois, no processo, os alunos tinham de referir-se à língua e tomar decisões sobre ela no grupo. Despois da escrita manual, os alunos passaram para o computador os textos produzidos, uma vez que a versão final impressa iria ser divulgada na exposição da biblioteca escolar. Além da motivação e entusiasmo ao criarem textos por meio do jogo, num trabalho colaborativo, a utilização dos computadores na escrita possibilitou momentos didático-pedagógicos de forte empenho no desenvolvimento, revisão e aperfeiçoamento/ reescrita dos textos.

A concretização do projeto de “Escrita colaborativa” implicava o acesso dos alunos aos computadores para redigirem os textos ou para passarem a limpo os que foram produzidos em suporte de papel, tendo como objetivo a sua divulgação, no final de cada período letivo. Deste modo, o processo de escrita tornava-se emocionalmente mais apelativo e interessante para os alunos

intervenientes. A divulgação dos textos produzidos à comunidade educativa contribuiu para o reforço da criatividade e empenho nas atividades de escrita.

### *3.3. As potencialidades do computador no domínio da didática da escrita*

O *feedback* dos alunos em relação às atividades de escrita digital com recurso às TIC traduziu-se nos comentários seguintes: “É muito melhor escrever no computador do que no caderno ou nas fichas” (em papel); “Foi muito fixe fazer os trabalhos em *PowerPoint*”; “Os vídeos são muito giros e ajudam-nos a compreender melhor o que é a sustentabilidade ambiental e a Inteligência Artificial”; “Na *Net* há muita informação, mas a maior parte está em brasileiro” (português do Brasil); “A ‘stora’ podia mandar fazer todos os trabalhos no computador e depois enviávamo-los pelo *Teams*”.

Na verdade, os alunos que atualmente frequentam o ensino básico (e o secundário) nasceram em plena era tecnológica e o uso sistemático das TIC, como o telemóvel ou o computador, faz parte da sua vida quotidiana, nomeadamente para jogar e comunicar com amigos nas redes sociais, ocupando muito do seu tempo extracurricular. Nas aulas, há outras vertentes da utilização destes recursos digitais que podem ser colocados ao serviço da aprendizagem. Sempre que são solicitados a realizar atividades nas quais seja possível utilizar o computador ou o telemóvel, os alunos ficam entusiasmados e concretizam as tarefas de forma mais diligente e sem comentários depreciativos como acontece, com frequência, em relação à escrita manual.

A didática do Português e, de um modo particular, a didática da escrita, está a sofrer alterações relevantes e muito significativas devido à utilização das TIC, na medida em que o digital está cada vez mais presente na vida quotidiana de alunos e professores, consubstanciando-se num auxílio relevante para o processo de ensino-aprendizagem deste domínio.

Na última década, a aposta das editoras nos recursos digitais na didática do Português tem sido cada vez mais intensa e diversificada para todos os anos de escolaridade. Nas plataformas escolares digitais, verifica-se a existência de um vasto conjunto de recursos digitais disponíveis para a didática do Português nos seus diferentes domínios, como, por exemplo, manuais, cadernos, fichas, jogos didáticos, *PowerPoint*, vídeos, entre muitos outros, que estão ao dispor de professores e alunos, quer nas aulas quer em casa. Cabe a cada professor tirar o melhor partido desses recursos, consoante as características dos alunos e especificidades das turmas, assim como das atividades e estratégias pedagógicas a implementar nos vários

domínios curriculares. Isso pode implicar a escrita digital, mas também pode continuar a implicar a escrita manual.

## 4. Conclusão

No que respeita ao ensino básico, considero que as TIC estão cada vez mais ao serviço do ensino-aprendizagem do domínio da escrita, devido às especificidades que o processo de escrita convoca e exige e às funções que desempenha nas aprendizagens curriculares, em contexto escolar. Nas aulas, o computador potencia a ativação de conhecimentos necessários às atividades de escrita, pois, além de promover o envolvimento dos alunos no processo de construção/ revisão textual, também permite partilhar os textos produzidos nas plataformas digitais, o que confere mais alcance aos seus escritos. Neste sentido, a escrita digital tem representado um desafio aos professores para a construção de abordagens inovadoras na didática da escrita, para que a sua integração não se limite a “passar os textos no computador”. Com efeito, o ensino do Português nos 2.º e 3.º ciclos tem revelado que aprender a escrever com as TIC, além de ser mais digital e mais multimodal, é mais emocionante, ou seja, mais motivador e interessante para os estudantes, se for integrado em projetos que lhes atribuam valor.

Apesar dos vários constrangimentos materiais, designadamente a falta de computadores para todos os alunos (como acontecia no 5.º ano, na escola que referi) e as falhas frequentes da *Internet* (sobretudo nos meses de inverno), perspetiva-se a tendência crescente para a multimodalidade na didática da escrita na aula de Português, no que respeita aos 2.º e 3.º ciclos. Embora não esteja em causa a desmaterialização absoluta da escrita, pois o papel e o lápis/ esferográfica continuam a estar presentes, os professores estão cada vez mais conscientes de que a complementaridade da escrita manual com a escrita digital é um fator fulcral no desenvolvimento e aprofundamento da escrita dos diferentes géneros escolares. Além disso, a multimodalidade constitui um fator emocional relevante a ter em conta na didática da escrita, conducente a aprendizagens efetivas com sucesso.

Face ao exposto, consideramos que a didática da escrita beneficiará de metodologias inovadoras, adequadas aos desafios atuais, no sentido de encontrar um equilíbrio entre a escrita em suporte de papel e a escrita digital, no contexto institucional da sala de aula. Esse equilíbrio poderá ser determinado pelas finalidades e funções atribuídas aos textos escritos pelos alunos.

## Referências

- Barbeiro, L. (2001). *Jogos de escrita*. IIE.
- Barbeiro, L., & Barbeiro, C. (2023). A dimensão metalinguística na reescrita conjunta. In P. N. da Silva, A. G. Pinto, & C. Marques (Orgs.) *Discurso académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 19-37). Grádio Editor.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cassany, D. (2023). Comunicação: A escrita na era digital. In *IV Jornadas Internacionais de Leitura, Escrita e Sucesso Escolar* (4 LESE). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Cassany, D., Allué, C., & Ferrer, M. S. (2019). WhatsApp alrededor de aula. *Carácter. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 302-328. <http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2019/11/Caráctervol8n2noviembre2019-whatsapp.pdf>
- Ministério da Educação – Direção Geral de Educação (DGE). (2018). *6.º Ano – Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º ciclo do Ensino Básico*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf)
- Ministério da Educação – Direção-Geral de Educação (DGE). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Ministério da Educação – Direção-Geral de Educação (DGE). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Moura, A. (Org.). (2011). *Projetos de aprendizagem com Web 2.0*. Centro Virtual Camões. Instituto Camões.
- Plester, B., Wood, C., & Bell, V. (2008). Txt msg n school literacy: does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment? *Literacy*, 42(3), 137-144. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00489.x>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da Língua*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Thirakunkavit, S., & Boonyaprakob, K. (2022). Developing Academic Writing Skills through a Task-Based Approach: A Case Study of Students' Collaborative Writing. *REFlections*, 29(3), 526-548. <https://doi.org/10.61508/refl.v29i3.261319>

# O género Prova de Avaliação: da análise de um *corpus* à conceção de um modelo descritivo e didático

Ângelo Américo Mauai <sup>a, c</sup>, Paulo Nunes da Silva <sup>b, c</sup>

a Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Save (Moçambique)

b Departamento de Humanidades, Universidade Aberta

c CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

## 1. Introdução

Ao longo das últimas décadas, o conceito de género textual ou discursivo tem sido central no seio de diferentes abordagens linguísticas do texto e do discurso. Nesse âmbito, destacaram-se autores de diversas disciplinas, escolas ou teorizações, como o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), a Linguística Textual/Análise Textual dos Discursos (Adam, 2008), a Análise do Discurso (Maingueneau, 2014), o Inglês para Fins Académicos (Swales, 1990, 2004) e a Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014), entre outros. Pela significativa relevância social dos contextos didáticos em que são produzidos e em que circulam, os géneros escolares e académicos foram objeto de múltiplas análises e reflexões (Schneuwly & Dolz, 2004; Swales, 2004; Hyland, 2009; i.a.). Entre os géneros mais estudados, salienta-se o Artigo Científico (Swales, 1990; Silva & Santos, 2015; Silva & Rosa, 2019; i.a.), a Tese de Doutoramento (Bunton, 1998, 2002, 2005; Santos & Silva, 2016, 2018, 2021; Silva & Santos, 2018, 2020; i.a.) e a Dissertação de Mestrado (Nguyen & Pramoolsook, 2014, 2015, 2016; i.a.), assim como outros fre-

quentemente usados em contexto de sala de aula, entre os quais se contam o Resumo (Mauai, 2021; Sítioe, 2018) e a Síntese (Jorge, 2019).

Todavia, nesta listagem necessariamente abreviada, nota-se a falta de um género decisivo para os contextos didáticos: o género Prova de Avaliação. Na área das Ciências da Educação, tem havido abundantes publicações que focam a atenção em diversas dimensões relevantes de textos desse género. Múltiplos estudos abordam questões como a conceção de matrizes de avaliação (Afonso, 2015; Britto & Nóbrega, 2000; i.a.), a formulação dos objetivos de avaliação (Fernandes, 2004; i.a.), a definição de critérios de avaliação (Boscariol et al., 2018; Fernandes, s.d.; i.a.) e a apresentação de orientações e requisitos inerentes à elaboração de itens de avaliação (Amor, 2019; Suassuna, 2006; Hoffmann, 2001; i.a.). Sobre este último tema, também no âmbito da Linguística Aplicada à Didática, têm surgido estudos e reflexões que incidem, por exemplo, no uso de verbos de instrução (Rodrigues, et al., 2018; i.a.). Contudo, parece haver uma lacuna entre as teorizações linguísticas que se dedicam ao estudo do texto e do discurso, que consiste em não terem ainda sido desenvolvidos estudos acerca da dimensão estrutural dos textos do género Prova de Avaliação.

Essa falha na investigação foi sublinhada por Amor (2019, p. 4) e torna-se mais evidente quando se considera o caso de cursos do ensino superior com via de ensino. Os estudantes neles inscritos serão professores do ensino básico e secundário após a conclusão da sua formação inicial. Por isso, é relevante que, durante o seu percurso académico, se reflita sobre e seja didatizada a dimensão estrutural dos textos do género Prova de Avaliação.

Para que esse processo de ensino-aprendizagem seja mais produtivo e consequente, é indispensável que os respetivos conteúdos se baseiem em pesquisas focadas na análise e sistematização das principais propriedades estruturais do género Prova de Avaliação. E os estudos devem estar ancorados em *corpora* que reflitam a diversidade inerente aos contextos didáticos; devem considerar, por exemplo, os múltiplos anos de escolaridade, as numerosas áreas disciplinares em causa e eventuais diferenças a nível sociocultural, em particular, se se considerar uma língua pluricêntrica como o português.

Assim, o presente estudo incide no género Prova de Avaliação e pretende contribuir para que sejam atingidos os dois objetivos seguintes: i) descrever as suas principais propriedades estruturais e, com base nos resultados obtidos, ii) propor um modelo de estruturação global de textos deste género que possa ser didaticamente aproveitado.

O artigo encontra-se estruturado do seguinte modo: na secção 2, procede-se ao enquadramento teórico da pesquisa. Na secção 3, são indicados os critérios de seleção do *corpus*, bem como a metodologia adotada. Na secção 4, são apresentados os resultados do estudo efetuado e, na secção 5, reflete-se criticamente sobre eles. Por fim, na secção 6, sistematizam-se as principais ideias colhidas da pesquisa realizada.

## 2. Enquadramento teórico

O género Prova de Avaliação (doravante PA) é produzido em contextos didáticos por indivíduos que asseguram tarefas docentes no seio de um dado grupo socioprofissional. Segundo preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), da Análise do Discurso (Maingueneau, 2014) e da Linguística Textual/Análise Textual dos Discursos (Adam, 2008; Adam & Heidmann, 2007), este grupo socioprofissional (juntamente com os discentes) constitui uma formação sociodiscursiva, ou seja, um conjunto de pessoas que concretizam tarefas inerentes a uma dada área de atividade socioprofissional, visando atingir determinados objetivos. O discurso escolar e académico associa-se a essa formação sociodiscursiva e é constituído pelos textos produzidos por indivíduos que assumem o papel socioprofissional de docentes e de discentes nos mais diversos anos de escolaridade. Tendo em vista atingir objetivos específicos no seio da área relativa ao ensino-aprendizagem, os referidos indivíduos dispõem de vários géneros escritos e orais, entre os quais se conta o género PA.

De acordo com Bronckart (1997, pp. 137-138),

ces formations élaborent différentes sortes de textes, qui présentent chacunes des caractéristiques relativement stables (justifiant qu'on les qualifie de genres de texte), et qui restent disponibles dans l'intertexte, à titre de modèles indexés, pour les contemporains et pour les générations ultérieures.

A citação evoca a célebre formulação de Bakhtin (1986), segundo a qual os géneros são tipos de enunciados relativamente estáveis.<sup>1</sup> Este autor sugeriu que cada género se caracteriza e se distingue dos outros tomando em consideração uma tríade de propriedades textuais: conteúdo temático,

<sup>1</sup> Tradução nossa de “relatively stable types of [...] utterances” (Bakhtin, 1986, p. 60).

estilo e composição (Bakhtin, 1986, p. 60). Adam (2001) apresentou um desenvolvimento teórico relevante sobre o tema, quando propôs que os géneros são suscetíveis de ser identificados e caracterizados de acordo com propriedades que se inscrevem em oito dimensões ou componentes (quer situacionais, quer textuais), nomeadamente de natureza enunciativa, pragmática, semântica, composicional, estilístico-fraseológica, material, peri-textual e metatextual.<sup>2</sup>

Os textos do género PA caracterizam-se por propriedades específicas que os individualizam relativamente a outros géneros e que se filiam em algumas destas componentes. De um ponto de vista situacional ou externo, constituem textos recorrentemente produzidos por indivíduos com o estatuto socioprofissional de docente em contextos didáticos (componente enunciativa). Visam atingir objetivos próprios, nomeadamente proceder à avaliação de conhecimentos e de competências desenvolvidas por indivíduos com o estatuto de discente (componente pragmática). De um ponto de vista textual ou interno, os textos do género PA incidem em conteúdos temáticos que são específicos de uma dada área disciplinar e lecionados num determinado ano de escolaridade (componente semântica). Além disso, adotam um estilo desejavelmente adequado ao contexto didático em que são produzidos, considerando, entre outros fatores, a disciplina em que se situam e a faixa etária dos discentes a quem se dirigem (componente estilístico-fraseológica). Acresce que evidenciam geralmente aspectos comuns no que diz respeito à sua estruturação global, incluindo a referência à área disciplinar do texto, assim como instruções gerais e questões a que o estudante deverá responder (componente composicional). Nesses textos, consta, ainda, a etiqueta do género em que se inserem (componente metatextual).

É pertinente referir que a etiqueta Prova de Avaliação refere um género que pode ser perspetivado como incluindo os subgéneros Exame, Frequência ou Teste. Ainda que sejam referidos pela designação Prova de Avaliação, os textos do *corpus* analisado constituem exemplares do subgênero Teste. Por facilidade de expressão e porque as propriedades estruturais que serão objeto do estudo podem aplicar-se aos outros subgéneros, optou-se por manter a designação geral Prova de Avaliação e não se especificar o subgênero em causa.

<sup>2</sup> Deve ser salientado que cada género não se caracteriza necessariamente por propriedades de todas as componentes referidas por Adam (2001). Do mesmo modo, as propriedades que servem para identificar e caracterizar um dado género não são obrigatoriamente as mesmas que permitem identificar e caracterizar um outro género.

Para analisar a estruturação de textos do género PA, foi adotado neste estudo um modelo inspirado no modelo CARS, de Swales (1990). O modelo CARS (acrónimo de “Create A Research Space”) foi inicialmente concebido para descrever a secção de Introdução de textos do género Artigo Científico e inclui dois tipos de categorias de natureza retórica: os movimentos e os passos. Os três movimentos nele previstos seguem uma metáfora ecológica: o movimento 1 delimita um território; o movimento 2 delimita um nicho no seio desse território; e o movimento 3 ocupa o nicho introduzido no movimento anterior. De forma mais próxima do processo de apresentação da investigação, pode dizer-se que, no movimento 1, o autor enquadraria a sua pesquisa numa dada área do conhecimento; no movimento 2, indica um espaço dessa área que ainda não foi devidamente estudado; e, no movimento 3, apresenta a especificidade do estudo que se introduz na secção inicial do texto. Cada movimento engloba um conjunto de passos que servem para concretizar o movimento em que conceptualmente se inserem. Na formulação de Bunton (2002, p. 74), que adaptou e expandiu a proposta inicial de Swales (1990), os movimentos 1 e 2 incluem cinco passos cada um, enquanto o movimento 3 integra 15 passos.

O modelo CARS pode ser perspetivado e usado como um instrumento simultaneamente analítico e didático, tendo alcançado, por isso, uma significativa relevância no âmbito do Inglês para Fins Académicos. Tem sido adaptado e aplicado às secções/capítulos introdutórios de outros géneros académicos, como a Tese de Doutoramento (Bunton, 2002) e a Dissertação de Mestrado (Nguyen & Pramoolsook, 2014), assim como a outras secções ou outros capítulos, de que se destacam a Revisão da Literatura (Kwan, 2006), os Resultados (Chen & Kuo, 2012), a Discussão (Liu & Buckingham, 2018) e as Conclusões (Bunton, 2005).

A sua relevância e fiabilidade justificam que seja usado, com adaptações, no âmbito deste estudo. Todavia, deve-se recordar que o modelo CARS foi inicialmente concebido e tem sido maioritariamente aplicado a textos de géneros de investigação, como o Artigo Científico, a Tese de Doutoramento e a Dissertação de Mestrado. O género PA inscreve-se na vertente do ensino, e não na vertente da investigação. Nesse sentido, poderia considerar-se que não é plausível adotar um modelo que, na sua origem e pela sua designação, visava a descrição de textos da vertente de investigação, especificamente as secções introdutórias.

Em favor da opção adotada neste estudo, note-se, por um lado, que o modelo CARS foi entretanto aplicado na análise e descrição de múltiplas outras secções (atrás indicadas), as quais não servem para “criar um espaço de investigação”, como a Revisão da Literatura ou as secções de Conclusão. Por outro lado, parece ser possível adaptá-lo a outros géneros académicos, desde que os modelos resultantes se foquem na estruturação global dos textos (recorrendo aos conceitos de movimento e de passo), considerando quer os atos retóricos concretizados, quer os tipos de conteúdos manifestados. Assim, o modelo CARS caracteriza-se por um elevado índice de flexibilidade que permite ser facilmente moldado, sendo aplicável a textos de outros géneros académicos e de outras vertentes que não a da investigação.

### **3. Seleção do *corpus*, modelo proposto e metodologia adotada**

#### *3.1. Seleção do *corpus**

Os textos do género PA selecionados para análise neste estudo inserem-se na vertente do ensino e foram elaborados por dez estudantes do 4.º ano dos cursos de licenciatura em Ensino Básico e em Ensino de Português, no âmbito do Estágio Pedagógico em Português (EPP), que decorreu em três escolas da cidade de Xai-Xai, nomeadamente: Escola Secundária de Xai-Xai, Escola Secundária Joaquim Chissano, Escola Secundária de Inhamissa; em duas escolas do Distrito de Chongoene, a saber: Escola Secundária Ndambine 2000 e Escola Secundária de Chongoene. Todas as escolas em que decorreu o EPP se localizam na Província de Gaza, em Moçambique. Os textos selecionados constituem provas de avaliação de Português/ Língua Portuguesa. Nesse sentido, os autores dos exemplares analisados assumem duplo estatuto socioprofissional, sendo simultaneamente estudantes da licenciatura e docentes-estagiários. Eles visam atingir objetivos vários: (i) avaliar o nível de aprendizagem dos alunos com que trabalham; (ii) reexaminar as suas próprias ações didáticas no que diz respeito às estratégias de mediação de conteúdos de aprendizagem, a partir das dificuldades evidenciadas pelos alunos na resolução das provas administradas; (iii) sendo estudantes-estagiários, mostrar as suas competências na elaboração de textos do género PA. Assim, os autores avaliam as aprendizagens dos seus alunos e, simultaneamente, são avaliados pelos seus

supervisores (docentes da Universidade) e tutores (professores das turmas nas escolas onde se realiza o estágio pedagógico).

Para o presente estudo, foi selecionado e analisado um *corpus* de 10 exemplares do género PA produzidos em 2018. Trata-se de exemplares apresentados a estudantes de todos os níveis de escolaridade entre a 6.<sup>a</sup> classe e a 12.<sup>a</sup> classe (correspondentes, no sistema de ensino português, ao 6.<sup>º</sup> ano e ao 12.<sup>º</sup> ano de escolaridade). Por razões de representatividade, considerou-se importante incluir pelo menos um exemplar de cada um destes níveis (cf. tabela 2 na secção 4.). Estes produtos verbais permitiram realizar o estudo exploratório e testar a validade do modelo proposto (cf. secção 3.2.) no que diz respeito à estruturação típica dos textos do género PA, observando a segmentação e a ordenação de conteúdos neles atestada. De qualquer modo, porque configura um estudo preliminar, a aplicação do modelo deve ser alargada a mais exemplares e a mais disciplinas.

### 3.2. *Modelo didático-analítico do género PA*

Uma pesquisa documental e a análise preliminar dos textos do *corpus* viabilizaram a elaboração de um modelo descritivo do género PA, inspirado, como atrás se indicou, nos conceitos de movimentos e passos inerentes ao modelo CARS (Swales, 1990). A aplicação desse modelo adaptado ao género PA permitiu identificar as ações retóricas e os conteúdos recorrentemente convocados nos exemplares do género.

A tabela 1 sistematiza a proposta de modelo de análise da estruturação do género PA que foi adotada no âmbito da análise do *corpus* selecionado.

Movimentos (moves)	Passos (steps)
Mov. 1: Introdução	<p><b>Passo 1</b> Identificação do lugar social em que o texto é produzido</p> <p><b>Passo 2</b> Especificação do género (Prova de Avaliação) ou subgénero (Exame, Teste, etc.) e/ou da modalidade de avaliação (contínua, final, etc.)</p> <p><b>Passo 3</b> Especificação da disciplina curricular</p> <p><b>Passo 4</b> Indicação do nível de escolaridade (ou ano curricular)</p> <p><b>Passo 5</b> Indicação do trimestre/semestre em que se realiza a prova</p> <p><b>Passo 6</b> Indicação da data de realização da prova</p> <p><b>Passo 7</b> Delimitação da duração da prova</p> <p><b>Passo 8</b> Indicação das cotações atribuídas às questões ou aos grupos de questões</p>

Movimentos (moves)	Passos (steps)
Mov. 2: Questionário	<p><b>Passo 1</b> Instrução geral da atividade</p> <p><b>Passo 2</b> Inserção do texto, imagem ou tabela que é objeto das questões</p> <p><b>Passo 3</b> Arrolamento das questões</p>
Mov. 3: Fecho	<p><b>Passo 1</b> Expressão de desejos orientados aos estudantes</p> <p><b>Passo 2</b> Indicação do nome do professor</p>

**Tabela 1 –** Modelo de análise da estrutura retórica do género PA

**Fonte:** Mauai (2021, p. 95)

Concebido deste modo, o modelo deverá permitir descrever a macroestruturação dos textos do género PA (por via de movimentos previstos) e, simultaneamente, a sua microestruturação (por via dos passos indicados). Note-se que é importante considerar não apenas a ocorrência (ou concretização) dos passos indicados, mas também a ordem pela qual eles ocorrem. Ver-se-á adiante que, na maioria dos casos, parece haver um ponto do texto que é sentido como o mais adequado para a concretização de cada passo, mas que, num caso pelo menos (passo 8 do movimento 1), a sua ocorrência pode dar-se em mais do que um local. Com este modelo, assume-se, portanto, que os textos do género PA comportam três movimentos retóricos subdivididos em diversos passos, como se observa na tabela 1.

O Movimento 1 do género PA, “Introdução”, tem uma função de enquadramento das tarefas que se pretende que os estudantes concretizem. Foca-se essencialmente nas propriedades referentes à situação de enunciação em que os exemplares do género são produzidos e, indiretamente, aos papéis socio-profissionais dos interlocutores: professores (os autores dos textos do género PA) e estudantes (os que respondem às questões que constam desses textos). O primeiro movimento contempla oito passos possíveis: o passo 1 consiste na identificação do espaço sociocultural (a escola) onde emergem ou são aplicados os textos. O passo 2 inclui a explicitação do género (Prova de Avaliação) ou subgênero (Exame, Teste ou outro) e/ou da modalidade de avaliação (contínua, periódica trimestral, final, entre outras designações suscetíveis de serem adotadas). O passo 3 especifica a disciplina no âmbito da qual se realiza a prova de avaliação. O passo 4 refere o nível de escolaridade em que se encontram os alunos a quem a prova se destina. O passo 5 menciona o período letivo (trimestre/semestre) no qual é realizada a prova e o passo 6 indica a sua data da

realização. O passo 7 explicita a duração temporal da prova.

O Movimento 2, “Questionário”, desdobra-se em três passos, dos quais o passo 1 consiste na apresentação de uma “instrução geral”. Esta instrução pode ser simples, ou seja, em forma de monocomando, como no exemplo seguinte: “Leia atentamente o seguinte texto”. Também pode ser complexa, quando inclui mais de uma instrução. Nestes casos, as instruções são frequentemente coordenadas de modo aditivo, como sucede na construção “Leia atentamente o texto e responda às seguintes questões”. O passo 2 inclui o objeto (texto, imagem ou tabela) sobre o qual incidem as questões seguintes. Na prova de Língua Portuguesa, por exemplo, as questões são frequentemente relacionadas com um texto (verbal, imagético ou multimodal) selecionado, tendo em conta os objetivos pretendidos com a avaliação. Na verdade, como referem Rojo e Cordeiro (2011), o texto é objeto de uso, como também de ensino enquanto suporte para questões da avaliação, desenvolvimento de estratégias, habilidades de leitura e de redação, entre outros aspectos. O passo 3 consiste na listagem de questões relativas aos conteúdos abordados numa dada unidade curricular a que o interlocutor deverá responder. A prova pode conter mais do que um grupo introduzido por um texto (ou uma imagem, uma tabela, um esquema, etc.): em cada um deles, pode ocorrer uma instrução geral e um conjunto de questões. Este passo integra, fundamentalmente, a formulação de questões, mas pode incluir elementos como (excertos de) textos, citações, tabelas, esquemas, diagramas, gráficos, fotografias, entre outros. Os aspectos apontados têm necessariamente uma ligação (ou nexo de complementaridade) com as questões nas quais se solicita ao estudante a realização de uma tarefa. Desse modo, o movimento 2 é o mais central e decisivo em produtos verbais do género prova de avaliação. Se um dado texto não incluir principalmente o passo 3 do movimento 2, não se pode dizer que estejamos em presença de um exemplar do género PA. Os restantes dois movimentos (em particular, o movimento 3) não são tão indispensáveis nem tão centrais quanto aos objetivos que se pretende atingir com os textos deste género.

O Movimento 3, “Fecho”, compreende dois passos, dos quais o passo 1 incide na expressão de desejos orientados aos estudantes avaliados. Este passo serve para concretizar “esquemas situacionais e rituais” (Almeida, 2012, p. 108) típicos das práticas discursivas académicas. Tal atitude inscreve-se no domínio da cortesia associada ao exercício de valorização das faces dos interlocutores, à manifestação de apreço e de expectativas positivas, o que pode contribuir

para o sucesso da interação verbal (Almeida, 2012). O passo 2 consiste na indicação do nome do enunciador do produto verbal.

No que diz respeito às propriedades de natureza estrutural (mas também semântica) dos textos do género PA, os passos do movimento 1 (que contêm informações sobre o local onde emerge e é aplicado o teste, o nível de escolaridade ou classe frequentada pelos alunos, a disciplina curricular e a duração da prova) e os passos do movimento 2 (que inclui questões específicas da prova) são os mais relevantes e decisivos. Deste modo, a maioria dos passos inseridos nesses dois movimentos parece ser de concretização obrigatória nos textos do género PA. Os passos do movimento 3 (expressão de desejos orientados aos estudantes e a indicação do nome do enunciador) revelam respeito pelo interlocutor, tomando em consideração o nível de injunção da atividade orientada e pelas convenções que caracterizam as práticas verbais da formação sociodiscursiva académica, mas não são imprescindíveis nos textos deste género.

### *3.3. Metodologia de análise*

A metodologia adotada no âmbito desta pesquisa incluiu diversas fases. Inicialmente, procedeu-se à seleção do *corpus*. Com base na observação preliminar dos textos recolhidos, foi elaborado o modelo de análise (inspirado no modelo CARS). A seguir, foram examinados os exemplares do género PA, com o objetivo de identificar e contabilizar as ocorrências de cada passo previsto no modelo. Depois, foram compilados os resultados dessa contabilização (ver tabela 2 na secção 4.), seguidos pela respetiva interpretação. Por fim, foram sistematizadas as principais ideias a reter do estudo efetuado.

## **4. Resultados da análise do *corpus***

A análise dos exemplares selecionados permitiu que fossem contabilizados todos os movimentos e passos neles atestados. A tabela 2 apresenta os movimentos e os passos detetados nos exemplares do género PA que foram objeto de análise. Para mais fácil identificação nas secções seguintes, cada texto foi numerado sequencialmente: PA1 designa a Prova de Avaliação 1 e assim sucessivamente.

**O GÉNERO PROVA DE AVALIAÇÃO: DA ANÁLISE DE UM *CORPUS* À CONCEÇÃO  
DE UM MODELO DESCRIPTIVO E DIDÁTICO**

Prova de Avaliação	Mov. 1								Mov. 2			Mov. 3	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P1	P2	P3	P1	P2
PA1 (6.ª classe)	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-
PA2 (7.ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
PA3 (8.ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
PA4 (9.ª classe)	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-
PA5 (9.ª classe)	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-
PA6 (10.ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
PA7 (10.ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-
PA8 (11.ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
PA9 (12.ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
PA10 (12.ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-

**Tabela 2 – Estructura retórica dos exemplares do género PA**

**Fonte:** Mauai (2021, pp. 108-109)

Na tabela 2, o sinal [+] indica que, num dado texto do género PA, foi atestado o passo do movimento em referência, enquanto o sinal [-] refere que esse passo não foi observado no texto em causa. O sinal [+/-] significa que os autores dos textos seleccionam os conteúdos previstos num determinado passo, mas não os expõem ou estruturam da maneira mais expectável, lógica ou coerente. As reflexões seguintes incidem nos dados recolhidos e sistematizados na tabela 2, considerando cada um dos movimentos e os respetivos passos.

Dos oito passos contemplados no movimento 1, cinco passos foram atestados em todos os exemplares analisados. Todos os enunciados das provas incluem a identificação da área de atividade socioprofissional em que emergem os textos (passo 1), a especificação da modalidade de avaliação inerente à prova em causa (passo 2),<sup>3</sup> a referência à disciplina curricular – Língua Portuguesa (passo 3), a indicação do nível de escolaridade – entre a 6.ª e a 12.ª classe, consoante a prova (passo 4) e do trimestre – 2.º e 3.º trimestres (passo 5). Este dado indica que os cinco passos em causa são correntes e, possivelmente, são concretizados em todos (ou na maioria) dos textos do género PA.

No seio do mesmo movimento, sete exemplares (70%) incluem a indicação da data de realização da prova (passo 6) e oito textos (80%) referem

<sup>3</sup> Nos exemplares analisados, havia casos de avaliação contínua e de avaliação periódica trimestral.

a respetiva duração (passo 7). Mesmo com uma taxa de ocorrência inferior aos cinco passos anteriormente referidos, parece tratar-se de dois passos relevantes e muito frequentes no género PA. De forma talvez mais significativa, só dois textos (20%) integram a cotação global da prova (passo 8). Porém, deve ser salientado, que, num dos textos (PA1), a indicação da cotação ocorre distribuída em cada instrução específica. Por isso, pode-se afirmar que, no *corpus* analisado, três exemplares (30%) concretizam o passo 8 do movimento 1. Esta situação demonstra que alguns passos previstos no modelo proposto não têm de ocorrer linearmente ou até no seio do mesmo movimento; eles podem ser realizados entre os passos de outros movimentos, como sucede com a apresentação da cotação da prova que, num dos exemplares analisados, ocorre no seio de passos do movimento 2. Veremos adiante uma situação idêntica relativamente ao passo 1 do movimento 3.

No âmbito do movimento 2, todos os exemplares analisados incluem quer um texto acerca do qual são formuladas questões (passo 2), quer as questões da prova (passo 3). Estes passos são centrais e decisivos nos produtos verbais do género PA, a tal ponto que se pode dizer que, caso não sejam concretizados, não se está em presença de um texto do género PA. Nove exemplares (90%) incluem uma instrução geral que orienta os estudantes no que diz respeito às atividades solicitadas (passo 1). Assim, pode-se concluir que os passos do movimento 2 ou ocorrem obrigatoriamente em todos os exemplares (passos 2 e 3), ou evidenciam uma elevada taxa de ocorrência (passo 1).

Note-se, contudo, que, em quatro textos (PA2, PA3, PA5 e PA6), ou seja, em 40% dos exemplares analisados, a instrução geral da atividade (passo 1) foi apresentada numa ordem que atesta incoerência, pois em primeiro lugar consta o texto que os estudantes devem ler para poderem responder às questões e só depois ocorre uma instrução como “Leia o texto”. Assim, considerando que, em alguns casos, há uma estruturação inadequada dos textos do género PA, apenas cinco exemplares analisados (50%) concretizam os passos do movimento 2 de forma expetável e coerente.

Por fim, no que diz respeito ao movimento 3, somente um texto (10%) inclui a expressão de desejos orientados aos estudantes (passo 1) e nenhum exemplar apresenta a indicação do nome do docente que elaborou a prova (passo 2). No *corpus* analisado, os autores conferem pouca relevância aos passos do movimento 3; apenas num texto (PA4), foi incluída a expressão de desejos orientados aos interlocutores: “Votos de boa reflexão!”. Assim, talvez

se possa considerar que os passos deste movimento são facultativos ou menos relevantes do que outros que são concretizados em textos do género PA.

Na secção seguinte, refletir-se-á criticamente acerca destes dados.

## 5. Discussão

De acordo com os dados recolhidos na análise efetuada aos dez exemplares selecionados, pode-se concluir que há um conjunto de passos que os textos do género PA tipicamente concretizam. Todos os exemplares do *corpus* incluem a indicação do lugar social em que os textos foram produzidos e em que circulam (passo 1 do movimento 1). Nos exemplares analisados, este passo integra múltiplas informações: o país (República de Moçambique) e diversos órgãos do estado (Governo da Província de Gaza, uma direção provincial e um departamento), além da escola em que a prova se realiza. Este dado permite verificar que há especificidades de natureza situacional e sociocultural inerentes aos textos do género PA. Em provas de exame, por exemplo, a indicação do país, assim como de órgãos estatais, é comum. Já em testes dirigidos a uma única turma de uma dada escola, pode ser mais habitual indicar apenas a instituição escolar em que a prova se realiza (parece ser esse o caso da realidade portuguesa, por exemplo). Assim, nas informações incluídas no passo 1, pode observar-se alguma variação de acordo com o tipo de prova de avaliação (exame, frequência, teste) e com o espaço sociocultural em que o texto é produzido.

Também o passo 2 do movimento 1 – especificação do tipo de prova e/ou da modalidade de avaliação – foi identificado em todos os exemplares analisados. Foram atestadas formulações como “Avaliação Periódica Trimestral” ou “AC de Língua Portuguesa” (“AC” como sigla de “Avaliação Contínua”). Em contextos diferentes, é plausível que sejam encontradas formulações distintas, como “Prova de Avaliação de Língua Portuguesa” ou “Teste de Português”, entre outras possíveis. Mas este também parece constituir um passo central nos textos do género PA.

Do mesmo modo, a indicação da disciplina no âmbito da qual é realizada a prova (passo 3 do movimento 1), assim como o ano de escolaridade dos estudantes a quem ela se destina (passo 4 do movimento 1), ocorrem em todos os textos analisados. Estes dados reforçam a ideia de que os passos 3 e 4 do movimento 1 são geralmente atestados nos exemplares do género PA.

Nos dez textos analisados, foram incluídas indicações relativas ao tri-

mestre em que a prova se realizou (passo 5 do movimento 1), de que são exemplo “II Trimestre” e “III Trimestre”. Tal como anteriormente foi referido a propósito do passo 1 do movimento 1, os exemplares analisados podem manifestar especificidades de natureza sociocultural, decorrentes dos contextos em que são produzidos e em que circulam. Em Portugal, por exemplo, o ano letivo dos níveis relativos à escolaridade obrigatória encontra-se dividido em três períodos, e não em trimestres.<sup>4</sup> Por isso, a haver alguma indicação deste tipo no enunciado da prova, ela dirá respeito, não ao trimestre em que a prova é realizada, mas ao período. Se, no espaço sociocultural em que os textos foram produzidos (Moçambique), este é um passo que tendencialmente ocorre em todos os exemplares, parece ser recomendável realizar mais estudos noutras contextos para confirmar se constitui um passo indispensável (ou frequentemente atestado) nos textos do género PA.

A referência à data de realização da prova (passo 6 do movimento 1) foi identificada em sete exemplares analisados, e a indicação da respetiva duração (passo 7 do movimento 1) foi encontrada em oito textos. Estes dois passos parecem ser também muito relevantes, de acordo com o número de ocorrências observado.

Já a menção à cotação da prova e/ou das diversas questões nela incluídas (passo 8 do movimento 1) apenas foi observada em dois dos dez exemplares analisados. Trata-se, possivelmente, de um dos dados mais inesperados da análise efetuada, uma vez que, em provas de avaliação, se espera geralmente que as questões (ou os grupos de questões) contenham informações relativas à valoração que o docente lhes atribui. Essa indicação é muito relevante para que o estudante tome decisões quanto ao tempo que deve preferencialmente dedicar a cada questão (ou a cada grupo de questões), investindo mais tempo nas que têm uma cotação mais elevada.

O facto de o passo 8 do movimento 1 ocorrer num reduzido número de textos não significa necessariamente que ele é irrelevante ou até que não ocorra na maior parte dos exemplares do género PA. Com efeito, na apreciação crítica dos dados relativos a alguns passos, em particular aos passos 6, 7 e 8 do movimento 1, deve-se adotar uma precaução que consiste em considerar que os textos selecionados para análise foram produzidos por professores estagiários (cf. secção 3.1, Seleção do *corpus*). Dito de outro modo, trata-se de docentes com escassa experiência letiva e de produção

<sup>4</sup> No caso do ensino superior, o ano letivo divide-se geralmente em dois semestres.

de textos do género em causa. Por isso, poder-se-á argumentar que não evidenciam níveis de proficiência tão elevados como os de outros professores com mais tempo de serviço docente e, assim, os textos que produzem podem não manifestar os níveis de qualidade desejavelmente observados nos exemplares do mesmo género.<sup>5</sup> Assim, uma das recomendações para futuras pesquisas passa por recolher e analisar textos do género PA produzidos por professores com anos de experiência consideráveis e até com elevadas competências consensualmente reconhecidas pelos seus pares.

Em relação ao movimento 2, a instrução geral das atividades que se espera que os estudantes realizem (passo 1) foi observada em nove dos dez textos selecionados para análise. Trata-se de um passo que também parece ser muito relevante nos textos do género PA. E as considerações manifestadas no parágrafo anterior são igualmente válidas para as reflexões acerca deste passo: por um lado, é possível que, no exemplar em que o passo 1 não ocorre, isso se deva à falta de experiência do docente estagiário que o elaborou. Por outro lado, foram atestados quatro casos de concretização incoerente deste passo (PA2, PA3, PA5 e PA6), nos quais a instrução geral (que consiste, entre outras possibilidades, em “Leia o texto”) consta após o objeto verbal que os estudantes devem ler.

Já a inserção do texto (passo 2 do movimento 2) e o arrolamento das questões que incidem sobre esse mesmo texto (passo 3 do movimento 2) foram, sem surpresa, atestados em todos os exemplares analisados. Tratando-se de uma prova de Português/ Língua Portuguesa, é expetável que seja constituído por um ou mais textos acerca dos quais são colocadas múltiplas questões. Foi já referido que os passos do movimento 2 (em particular, o passo 3) configuraram as propriedades centrais de um texto do género PA, sem as quais não se pode dizer que esse texto seja um exemplar do género em causa.

No que diz respeito ao movimento 3, apenas num texto foi encontrada a expressão de desejos orientados aos estudantes (passo 1): “Votos de boa reflexão!”. É plausível pensar que a ausência deste passo na maior parte dos textos analisados se fique a dever ao que anteriormente foi referido: os au-

<sup>5</sup> Tornar-se especialista na produção de textos de um dado género requer experiência na redação de textos desse género. De facto, segundo os preceitos preconizados no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), a apropriação de um dado género por cada indivíduo constitui uma forma de socialização e de inserção na formação sociodiscursiva em causa. E os textos recolhidos no *corpus* analisado foram redigidos por professores estagiários que ainda estão em fase de conclusão do seu curso, pelo que têm pouca ou nenhuma experiência na produção de textos do género PA.

tores destes textos são docentes com escassa experiência letiva e de elaboração de provas de avaliação.

Em nenhum dos exemplares analisados foi atestada a indicação do nome do professor que concebeu a prova (passo 2 do movimento 3). Esta opção pode resultar de práticas habituais nas instituições de ensino. Já em situações como as de exame a nível nacional, não se espera que, no texto, seja indicado o nome do autor (ou autores) da prova, porque se pretende manter o anonimato e/ou porque, em muitos casos, se trata por certo de autoria coletiva. Assim, tal como já se referiu a propósito de outros passos, a tendência de ocorrência deste passo deverá ser aferida por outras pesquisas que incidam em textos do género PA.

## 6. Considerações finais

Este estudo de caráter exploratório teve como objetivos identificar as principais propriedades estruturais (ou compostonais) dos textos do género PA e, simultaneamente, conceber um modelo que possa contribuir para a didatização do género na formação inicial de professores. Nesse sentido, a pesquisa serviu quer para detetar características estruturais decisivas do género PA, quer para validar o modelo didático-analítico proposto.

De acordo com a análise efetuada, o modelo parece incluir todos os passos suscetíveis de serem concretizados nos textos do género PA, considerando o *corpus* recolhido, bem como os conhecimentos e a experiência profissional dos autores da pesquisa. Assim, em conformidade com os dados sistematizados e debatidos ao longo das secções anteriores, o modelo proposto pode ser útil se for adotado em atividades didáticas. A sua relevância diz respeito à didatização da estrutura de textos do género prova de avaliação, dirigindo-se particularmente a estudantes em cursos com via de ensino, mas também pode incluir docentes em ações de formação contínua ou de aprendizagem ao longo da vida.

A proposta pode ser, por isso, relevante, na medida em que constitui uma adaptação do modelo CARS, um modelo (re)conhecido e valorizado no âmbito dos estudos sobre os géneros e da pedagogia dos géneros. Não só os conceitos que inclui (movimentos e passos) são familiares a muitos investigadores e docentes, como integra os passos considerados mais relevantes que devem ser contemplados na elaboração de textos do género PA, sobretudo quando perspetivados na sua dimensão estrutural ou compostional.

Todavia, foram detetadas diversas limitações na pesquisa realizada. Em primeiro lugar, foi recolhido e analisado um número muito reduzido de exemplares. Naturalmente, não é possível extrair conclusões generalizáveis aos textos de qualquer género com base na observação de apenas dez exemplares. Além disso, todos os textos diziam respeito à disciplina de Português/ Língua Portuguesa. Ora, é plausível conceber que os textos do mesmo género elaborados no âmbito de outras áreas disciplinares contenham especificidades não detetadas na análise efetuada. Acresce que o *corpus* integra unicamente textos produzidos por indivíduos com o duplo estatuto socioprofissional de estudantes do ensino superior e professores estagiários. Nesse sentido, trata-se de profissionais com escassa experiência a nível quer de lecionação, quer de produção de materiais de avaliação. Por isso, pode-se pensar que os textos analisados não constituem os exemplares mais prototípicos do género PA.

Assim, sugere-se que, em futuras pesquisas, sejam contemplados mais exemplares, produzidos no seio de outras disciplinas e de múltiplos anos de escolaridade (do ensino básico e secundário, mas também do ensino superior). Os textos deste género produzidos noutras áreas disciplinares podem evidenciar especificidades várias, como a inserção de tabelas, diagramas ou figuras, ou a solicitação de tarefas distintas das que são solicitadas nas provas de Português/ Língua Portuguesa, e que consistam, por exemplo, em apresentar cálculos ou em desenhar objetos. Incorporar outras disciplinas nos estudos deste género, especialmente as que possam evidenciar diferenças substanciais relativamente às de Português/ Língua Portuguesa, permitirá confirmar ou infirmar se outros passos devem ser incluídos no modelo agora proposto. Também é recomendável que sejam selecionados textos cujos autores sejam professores com larga experiência e reconhecidamente competentes no que diz respeito à elaboração e textos do género PA. Por fim, poder-se-á, ainda, selecionar *corpora* de textos do género PA que constituam exames nacionais, frequências e testes, para que sejam identificadas e sistematizadas as semelhanças e as diferenças entre estes diversos tipos de PA. Se, em futuros estudos, forem contemplados todos os fatores referidos, poderá obter conclusões mais sólidas, uma vez que serão baseadas em *corpora* mais representativos.

## Referências

- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Ed.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation* (pp. 25-43). EUS.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
- Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricté. *La Licorne*, 79, 21-34.
- Afonso, M. M. (2015). *Matriz de avaliação*. Camões I.P. [https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/notatec1\\_matriz.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/notatec1_matriz.pdf)
- Almeida, C. A. (2012). *A construção da ordem interacional na rádio: Contributos para uma Análise do Discurso em interacções verbais*. Edições Afrontamento.
- Amor, E. (2019). Avaliação e textualidade – Contributos para a elaboração de dispositivos de construção e análise de instrumentos de avaliação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 5, 1-12. <https://ojs.apl.pt/index.php/RAPL/article/view/48>
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.
- Boscario, R., Ouchi, J. D., & Fulco, G. C. (2018). Critérios de elaboração para avaliações objetivas e dissertativas. *Saúde em Foco*, 10, 1-10. [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/001\\_criterio\\_objetivas\\_e\\_dissertativas.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/001_criterio_objetivas_e_dissertativas.pdf)
- Britto, L. P. L., & Nóbrega, M. J. (2000). Matriz geradora de itens de avaliação: Concepção e aplicações. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, 2(2), 59-88. <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1437>
- Bunton, D. (1998). *Linguistic and textual problems in Ph.D and M.Phil theses: An analysis of genre moves and metatext*. [Tese de doutoramento não publicada, University of Hong Kong]. University of Hong Kong. <https://hub.hku.hk/handle/10722/39580>
- Bunton, D. (2002). Generic moves in PhD Thesis Introductions. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 57-75). Pearson Education.
- Bunton, D. (2005). The Structure of PhD Conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 207-224.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Chen, T.-Y., & Kuo, C.-H. (2012). A genre-based analysis of the information structure of master's theses in applied linguistics. *The Asian ESP Journal*, 8(1), 24-52.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores.
- Fernandes, D. (s.d.). *Critérios de avaliação*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. [https://apoio.escolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/texto\\_de\\_apoio\\_criterios\\_de\\_avali%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://apoio.escolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/texto_de_apoio_criterios_de_avali%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Halliday, M. A. K. (2014). *Introduction to Functional Grammar* (4<sup>th</sup> ed. revised by Christian M. I. Matthiessen). Continuum.
- Hoffmann, J. (2001). *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Editora Mediação.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.
- Jorge, N. (2019). A síntese como género escolar transdisciplinar. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 150-170.
- Kwan, B. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *Journal of English for Specific Purposes*, 25, 30-55.
- Liu, Y., & Buckingham, L. (2018). The schematic structure of discussion sections in applied linguistics and the distribution of metadiscourse markers. *Journal of English for Academic Purposes*, 34, 97-109.

**O GÉNERO PROVA DE AVALIAÇÃO: DA ANÁLISE DE UM CORPUS À CONCEÇÃO  
DE UM MODELO DESCRIPTIVO E DIDÁTICO**

- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Mauai, Á. A. (2021). *Os gêneros do Discurso Académico em Moçambique: um diagnóstico, uma proposta de análise*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/11699>
- Nguyen, T. T. L., & Pramoolsook, I. (2014). Rhetorical structure of introduction chapters written by novice Vietnamese TESOL postgraduates. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(1), 61-74.
- Nguyen, T. T. L., & Pramoolsook, I. (2015). Move analysis of results-discussion chapters in TESOL master's theses written by Vietnamese students. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 21(2), 1-15.
- Nguyen, T. T. L., & Pramoolsook, I. (2016). Master's Theses Written by Vietnamese and International Writers: Rhetorical Structure Variations. *The Asian ESP Journal*, 12(1), 106-127.
- Rodrigues, S. V., Duarte, I. M., & Silvano, M. P. (2018). O verbo *explicar* em enunciados de testes de avaliação do ensino básico: Estudo de valores semânticos e pragmáticos. In J. Veloso, J. Guimarães, M. P. Silvano, & R. Sousa-Silva (Orgs.), *A linguística em diálogo. Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 361-394). FLUP/CLUP.
- Rojo, R., & Cordeiro, G. S. (2011). Apresentação: Gêneros Orais e Escritos como Objetos de Ensino. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2021). Dinâmicas de género e de texto: Entre plano convencional e plano ocasional nas teses de doutoramento da Universidade de Coimbra. In H. T. Valentim, T. Oliveira, & C. Teixeira (Orgs.), *Gramática e texto. Interações e aplicação ao ensino* (pp. 93-112). NOVA FCSH-CLUNL. <http://hdl.handle.net/10400.2/11899>
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2018). Polifonia na voz autoral: Resumo e agradecimentos na tese de doutoramento. In J. Veloso, J. Guimarães, M. P. Silvano, & R. Sousa-Silva (Orgs.), *A linguística em diálogo. Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 395-413). FLUP/CLUP. <http://hdl.handle.net/10400.2/11893>
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2016). Issues of textual hybridity in a major academic genre: PhD dissertations *vs.* research articles. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 5, 171-193. <http://hdl.handle.net/10400.2/8692>
- Silva, P. N., & Rosa, R. (2019). O plano de texto do artigo científico: Caracterização e perspectivas didáticas. *DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)*, 35(4), 1-38. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350409>
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2020). *In my ending is my beginning: As estruturas argumentativas das seções finais em teses de doutoramento como ponto de partida para novas argumentações*. In Z. Aquino, P. Gonçalves-Segundo, & M. A. G. Pinto (Orgs.), *Argumentação e Discurso: Fronteiras e desafios* (pp. 188-207). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. <http://hdl.handle.net/10400.2/11902>
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2018). Do saber ao poder: Estruturas retóricas e planos de texto nas Introduções de Teses de Doutoramento. In Z. Aquino, P. Gonçalves-Segundo, & M. A. G. Pinto (Orgs.), *Estudos do discurso. O poder do discurso e o discurso do poder* (vol. 2, pp. 178-196). Editora Paulistana. <http://hdl.handle.net/10400.2/11892>
- Silva, P. N., & Santos, J. V. (2015). Da Introdução ao Resumo/Abstract: O surgimento de um género híbrido nas atas da Associação Portuguesa de Linguística. *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 313-336.
- Sitoe, M. Z. (2018). *Aplicação pedagógica do género "resumo" na universidade em Moçambique: Uma abordagem centrada no desenvolvimento da literacia académica de estudantes de PL2*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/82697>
- Suassuna, L. (2006). Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In B. Marcuschi, & L. Suassuna (Orgs.), *Avaliação em língua portuguesa. Contribuições para a prática pedagógica* (pp. 27-

43). CEEL.

- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.

# Percursos didáticos: dois exemplos com textos literários, reflexão sobre a língua e conceptualização do conhecimento<sup>1</sup>

Antónia Coutinho <sup>a, b</sup>, Bárbara Matias <sup>b</sup>,  
Cassandra Câmara <sup>b</sup>

a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas — Universidade NOVA de Lisboa

b CLUNL, NOVA FCSH

## 1. Introdução

Subscrevendo a perspetiva segundo a qual o discurso académico “constitui uma dimensão fundamental no campo do Ensino Básico e Secundário” (Caeles et al., 2019, p. 12), a presente proposta partilha os princípios de uma “engenharia didática” cujas tarefas englobem a conceção de dispositivos facilitadores das aprendizagens, a orientação dos “gestos profissionais” de quem ensina e a avaliação das inovações implementadas (Dolz, 2016, p. 241). Neste sentido, para além da apresentação da noção de *percurso didático*, o presente trabalho tem como principal objetivo evidenciar as potencialidades deste dispositivo relativamente ao desenvolvimento de capacidades de compreensão de textos literários, de reflexão metalinguística e de conceptualização do conhecimento, com recurso a linguagem académica (oral e escrita). A avaliação

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

do processo de implementação permitirá ainda sublinhar algumas implicações práticas de uma orientação claramente vigotskiana, em termos da conceção das etapas de aprendizagem e da postura de estudantes e de docentes.

O artigo está estruturado em duas etapas. Na primeira, explicar-se-á a origem e a necessidade do dispositivo em análise: na continuidade de investigações desenvolvidas no quadro do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999; Dolz, 2016; Dolz et al., 2004; Coutinho, 2023a e 2023b; Jorge, 2019; Jorge et al., 2022), a noção de PD assume-se como “conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (Jorge, 2019, p. 61). Na segunda etapa, serão apresentados dois PD destinados ao Ensino Secundário, que têm em comum o facto de articularem análise de textos literários, atividade meta-linguística e conceptualização do conhecimento por meio da escrita. Inclui-se também uma análise crítica do processo desenvolvido (perspetivando desenvolvimentos futuros).

## 2. A noção de *percurso didático*: porquê e para quê?

Partimos da noção de *sequência didática*, tal como concebida e implementada pela equipa de Genève numa perspetiva de desenvolvimento de capacidades de expressão – epistemologicamente enquadrada pelos pressupostos do interacionismo social (em particular, Vygotsky, 2007) e perspetivada no âmbito do trabalho em didática das línguas. Como assinala Bronckart (2005, p. 156), as primeiras sequências didáticas foram pensadas, no final dos anos 80, para o “ensino secundário obrigatório”, e depois, durante os anos 90, concebidas para a “escola primária”, primeiro do ponto de vista da escrita e depois da oralidade. O autor chama também a atenção para o facto de a conceção de sequências didáticas ter constituído uma segunda etapa, no processo de reflexão e intervenção didática da equipa: a primeira teve a ver com a integração nos programas escolares dos géneros de texto, enquanto objetos de ensino (tendo em conta uma lógica de diversidade e representatividade).

O sucesso das sequências didáticas pode atribuir-se ao caráter explícito e racional associado ao dispositivo em causa, de que fazem parte “referências

teóricas estruturadas; objetivos claramente conceptualizados; procedimentos didáticos programáveis e avaliáveis” (traduzido de Bronckart, 2005, p. 156)<sup>2</sup>. Este último aspeto pode explicar também, no entanto, o facto de o termo (*sequência didática*) ser por vezes usado de forma menos específica, como sinónimo de *unidade didática* (ou *unidade de aprendizagem*, ou *unidade de ensino*)<sup>3</sup>. Sublinhamos, por isso, que a aceção de sequência didática de que partimos é a que está associada à equipa de Genève, orientada para a (aprendizagem da) produção de um género de texto: “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* género de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 83). Note-se, de resto, que esta questão aparece tanto no artigo que contribuiu para uma mais ampla divulgação do dispositivo em causa, no Brasil e em Portugal (Dolz-Mestre et al., 2001, republicado no Brasil em 2004) como em textos dos anos 90 (por exemplo, Bain & Schneuwly, 1993).

Como já referido em trabalho anterior (Coutinho, 2023a), a sequência didática tem sido objeto de ajustes e desenvolvimentos vários, podendo destacar-se a noção de *sequência de ensino*, que se deve à equipa ProTexto da Universidade de Aveiro (Pereira & Cardoso, 2013) e, mais recentemente, a de *itinerário didático* (Barros et al., 2020). Nos dois casos, há aspetos a que é dado um destaque específico, relativamente à conceção inicial de sequência didática: o papel do texto mentor, no primeiro caso, e a inclusão de etapas de produção intermédia, no segundo. Por outro lado, tanto a sequência de ensino como o itinerário didático continuam a centrar-se sobre a produção dos géneros de texto (de acordo, aliás, com a conceção inicial, como acabámos de ver).

Importa também destacar outros desenvolvimentos que partilham de forma inequívoca os mesmos pressupostos epistemológicos e para os quais a sequência didática assumiu contornos específicos: é o caso do grupo de investigação GREAL (Universitat Autónoma de Barcelona), que implementou “um modelo de sequências didáticas para ensinar a escrever” e “um

<sup>2</sup> A prática evidenciou também que todos os aspetos referidos não garantiam a eficácia do procedimento (por razões várias, que qualquer docente apontará sem dificuldade). Essa constatação conduziu à terceira etapa, centrada sobre o *trabalho real* (mais exatamente, trabalho didático real), por oposição ao *trabalho prescrito* – noções oriundas da área da ergonomia do trabalho, que não abordaremos aqui.

<sup>3</sup> Vejam-se as duas entradas no *Dicionário de Metaliguagens de Didáctica* (Lamas, 2000): *sequência didática* (Pereira, 2000, pp. 439-440) e *unidade didática* (Lamas, 2000, p. 489).

modelo de sequência didática de gramática” (Camps & Fontich, 2021). Os dois casos privilegiam processos reflexivos – com destaque para a atividade metalingüística – e enquadram-se numa linha de continuidade e de coerência do trabalho do grupo, sintetizada nestes termos: “Como hemos visto, las tendencias de investigación en GREAL han explorado tres puntos de interés, a veces de manera interrelacionada: escritura, actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática.” (Camps & Fontich, 2021, p. 25).

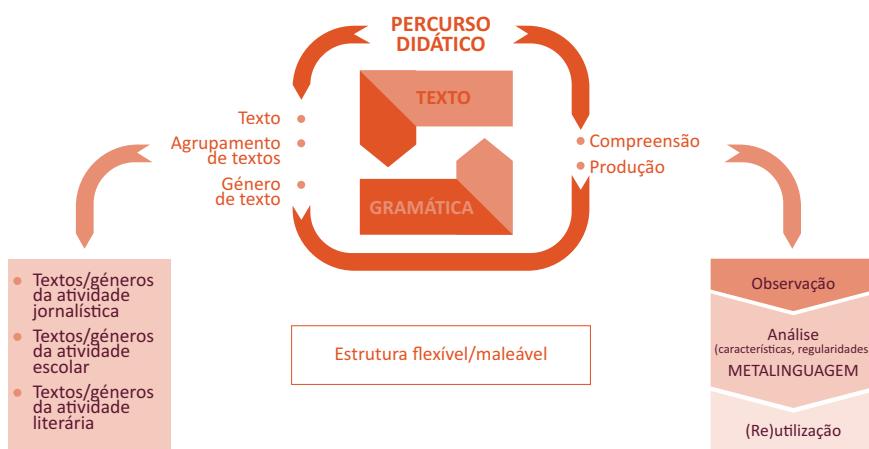
Os diferentes contributos a que nos vimos referindo evidenciam diferentes movimentos de adoção e de adaptação (ou de apropriação) de um “mesmo” dispositivo didático – cuja vitalidade e plasticidade se veem assim confirmadas. É nesse mesmo sentido que se enquadra a proposta de *percurso didático* (doravante, PD) que tem vindo a ser implementada no âmbito do projeto DiTo – Didática do Texto, integrado no grupo Gramática & Texto do CLUNL – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa<sup>4</sup>.

Aderindo sem reserva à necessidade de trabalho claramente orientado para o ensino da produção (oral e escrita) de diferentes géneros de texto, pode dizer-se que a experiência (quer letiva, nomeadamente em situações de estágio, quer em contexto de formação docente, inicial e contínua) tem mostrado também a necessidade de poder recorrer a dispositivos didáticos que, partilhando os mesmos pressupostos epistemológicos e filiando-se no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, se centrem sobre situações de leitura (ou interpretação) e de educação literária. Se este foi um dos aspectos ligados à motivação inicial, importa também salientar o propósito de identificar e pôr em prática formas produtivas e inovadoras de articulação (efetiva) entre gramática e texto – assumindo que este é um campo (ainda) necessariamente aberto à investigação. O património de que dispomos hoje, no âmbito epistemológico que estamos a considerar, é já vasto. Mas isso não significa que estejam esgotadas as possibilidades de didatização de uma relação que está longe de ser simples (e que não se queira ver reduzida a uma conceção de “gramática de texto”, herdada dos anos setenta do século passado, ou mesmo, simplesmente a alguns mecanismos de coesão textual, como a coesão referencial e a coesão interfrásica).

Vale a pena dizer que um percurso didático pode incluir uma sequência didática, isto é, uma etapa centrada sobre a produção de um género de texto – que se liga a práticas de referência e tem como suporte um *modelo*

<sup>4</sup> Cf. <https://dito.fcsh.unl.pt/>.

*didático de género*<sup>5</sup>. Mas a especificidade do percurso didático tem a ver com a possibilidade de incidir sobre um texto singular, da atividade literária (ainda que, de alguma forma, essa singularidade nunca dispense a possibilidade de leitura à luz de modelos genológicos herdados ou, em última análise, rejeitados ou recriados); ou sobre um agrupamento de textos estabelecido para efeitos concretos, em função de critérios que poderemos dizer locais, ou operacionais. Por outro lado, no que diz respeito à componente gramatical, importa sublinhar a importância acordada ao uso de metalinguagem – em função de tarefas específicas, mas também adequado, de forma progressiva, a níveis etários e a ciclos de ensino. Em jeito de síntese, a Figura 1 pretende dar conta, de forma esquemática, da conceptualização da noção de *percurso didático*:



**Figura 1** – Conceptualização da noção de *percurso didático*  
(Coutinho, Jorge & Gonçalves, 2023; retomado em Coutinho et al., 2023)

<sup>5</sup> Do ponto de vista do trabalho prévio de qualquer docente que se proponha atuar neste âmbito, convém lembrar o papel imprescindível do *modelo didático de género* – através do qual se selecionam e se evidenciam as “dimensões ensináveis” do género em causa, permitindo assim estabelecer uma distinção operacional entre o género, tal como é usado nas práticas de referência, e a respetiva adaptação, enquanto objeto de ensino (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1998; de Pietro & Schneuwly, 2003).

### 3. Implementação de percursos didáticos

Os PD que a seguir apresentamos foram implementados no ano letivo de 2022/2023, em duas escolas públicas na área de Lisboa, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, NOVA FCSH), tendo as então mestrandas beneficiado de bolsas FCT, no âmbito do projeto DiTo – Didática do Texto. O primeiro PD, destinado ao 11.º ano, privilegiou a construção linguística do herói romântico, assentando na análise comparativa de excertos de *Amor de Perdição*, *A abóbada* e *Frei Luís de Sousa*. O segundo, dirigido ao 10.º ano, centra-se na forma como diferentes graus de formalidade são linguisticamente construídos em diferentes situações comunicativas, analisando comparativamente a *Farsa de Inês Pereira* e interações diárias.

#### 3.1. PD1 – As características do Herói Romântico

Este primeiro exemplo de percurso didático foi implementado, durante 100 minutos, numa turma de 11.º ano com 16 alunos do curso de Ciências e Tecnologias. Pretendia-se que os alunos compreendessem, generalizassem e consolidassem características sobre o Herói Romântico, recorrendo à análise de obras com características semelhantes, tendo como ponto de partida a obra em estudo – *Amor de Perdição* – e a obra já estudada – *Frei Luís de Sousa*.

A primeira etapa tinha como objetivo reconhecer traços característicos da figura de herói, através da obra *Amor de Perdição* e de Simão, a personagem principal. O primeiro momento da aula consistiu na partilha de ideias, a partir da perspetiva dos alunos: *O que é para vocês um herói? Que características tem? Será jovem? Será altruísta?* Assim, tendo sido criado um mapa de ideias sobre as possíveis características da figura de herói, passou-se à análise, guiada pela professora, de um excerto de *Amor de Perdição* (entregue aos alunos em forma de sebenta) com o objetivo de destacar características físicas, psicológicas e sociais de Simão, bem como a perspetiva de outras personagens sobre esta mesma figura.

A análise foi feita com recurso ao videoprojector, enquanto a professora sublinhava com diferentes cores as características identificadas. Simultaneamente, os alunos sublinhavam nos seus cadernos, usando o mesmo esquema de cores e utilizando os marcadores disponibilizados pela professora no começo da atividade. Enquanto se projetava o texto que fora entregue aos alunos,

fazia-se uma primeira leitura silenciosa seguida de interpretação conjunta, destacando num documento Word as características mais relevantes.

Durante esta etapa, deu-se particular atenção às construções sintáticas que auxiliam a interpretação do texto, nomeadamente a utilização de modificadores por parte do narrador. Através de um exercício de eliminação destes constituintes sintáticos, os alunos perceberam a importância destas construções para a caracterização de Simão e reconheceram que existia uma inclinação empática do narrador, relativamente a esta personagem.

Após a observação das características em *Amor de Perdição*, a segunda etapa consistiu na (re)descoberta do herói a partir de outras obras – *Frei Luís de Sousa* e *A Abóbada*. A primeira tarefa assentava na reprodução do método de análise textual, com recurso aos marcadores para destaque de construções sintáticas e características do herói. Para tal, a turma foi dividida em quatro grupos: dois trabalharam sobre *Frei Luís de Sousa* e os outros dois sobre *A Abóbada*. Neste primeiro momento, os discentes reproduziram um método semelhante ao anterior, ou seja, criando uma codificação e utilizando os diferentes marcadores, destacaram as características do herói em cada uma das obras. Os alunos receberam, ainda, nesta etapa, uma tabela de sistematização com as características sobre *Amor de Perdição* já organizadas, que deveria ser completada com a informação sobre os textos em análise.

A leitura foi, portanto, motor para discussão e reflexão durante a segunda tarefa, em que cada grupo teve a oportunidade de partilhar a informação recolhida e, assim, completar a tabela de sistematização. Utilizando um suporte digital (*Word*), a professora foi preenchendo a tabela com os comentários dos alunos, que consistiam em citações ou inferências, enquanto eles preenchiam o seu próprio documento. Esta partilha foi bastante dinâmica, visto que os grupos com os mesmos textos interagiam e argumentavam sobre as suas escolhas e os restantes questionavam-nos e comparavam com a interpretação que haviam realizado. Para que todos tivessem acesso à tabela completa, foi disponibilizada uma última versão. Demonstrando a flexibilidade do percurso didático, esta discussão demorou um pouco mais do que o esperado, tendo a professora realizado ajustes nas tarefas posteriores.

A terceira tarefa consistiu na sistematização das características do herói romântico – ou seja, a partir da reflexão sobre a especificidade de cada obra, os alunos generalizaram as características da figura do herói. De forma a exemplificar (e também para gerir melhor o tempo disponível), a segunda parte da

tabela acerca da perspetiva das outras personagens foi realizada em conjunto com a turma e, por fim, a primeira página da tabela foi completada em grupo.

Após a sistematização, generalização e consciencialização das características do herói romântico, a terceira etapa tinha como principal objetivo a consolidação das mesmas através de uma atividade de escrita. Nesse sentido, optou-se pela realização da reescrita de um texto de consolidação do manual sobre a figura de Simão, em *Amor de Perdição*, para que os alunos acrescentassem e aprofundassem a informação sobre o herói romântico, ultrapassadas as circunstâncias específicas de cada obra. Em função disso, a primeira tarefa consistiu na leitura deste texto e na reescrita da primeira frase do mesmo. Utilizando uma apresentação em *PowerPoint*, a professora expôs aos alunos uma possibilidade para realizar este processo de reescrita, optando sempre que possível pela generalização, mas podendo em certos momentos optar por indicar a obra e as suas características mais específicas. A segunda tarefa consistia na atividade de escrita propriamente dita, com recurso a um documento que poderia auxiliar os alunos por conter questões orientadoras e vocabulário útil. Esperava-se que no final desta etapa cada aluno fosse capaz de, partindo das interpretações feitas, generalizar e destacar as características comuns ao herói romântico. Por razões de gestão de tempo, desencadeada, pelo menos em parte, pela interação dos alunos na etapa dois, esta última tarefa foi realizada em casa, mas com retorno da professora através da plataforma *Teams*, sempre que solicitado. Assim, os textos foram sofrendo alterações e revisões progressivas até que devolveram o texto final, cerca de uma semana depois da aula.

De um modo geral, os alunos mostraram-se empenhados em desenvolver as tarefas propostas e verdadeiramente envolvidos no processo. Deste percurso didático (que inicialmente continha mais tarefas, não desenvolvidas por limitação de tempo), destacamos a versatilidade e a flexibilidade, que permitiu gerir as atividades consoante a reação e o envolvimento dos alunos. Destaca-se, por fim, o desenvolvimento das competências de interpretação de texto e de escrita, em articulação com a gramática que permitiu consolidar características sobre o herói romântico, partindo das obras em estudo.

### 3.2. PD2 – Farsa Inês Pereira | Formalidade vs. Informalidade

O segundo percurso didático foi elaborado tendo em conta o facto de se destinar a uma turma do 10.º ano, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Na altura da implementação do PD, a estagiária

não dispunha de informação relativamente ao modo como os 26 alunos trabalhavam em grupo – particularidade essencial aos primeiros momentos do trabalho desenvolvido, como a seguir se verá.

Este percurso perspetiva o trabalho em torno dos registos de interação discursiva (i.e. da formalidade e informalidade do discurso) e teve como ponto de partida a leitura e comparação dos discursos de Pero Marques e do Escudeiro (através dos quais tentam seduzir e conquistar Inês Pereira). Os alunos não tinham, até ao momento, estudado a referida obra; como tal, o percurso didático foi concebido, também, como forma de introduzir a obra.

A primeira etapa envolveu a leitura, em voz alta, dos dois textos supramencionados, seguindo-se a colocação de hipóteses sobre o que aconteceria na história e qual o fio condutor. A seguir a esta fase preparatória, a docente orientou a discussão de forma a criar, em conjunto, uma codificação para a identificação dos principais fatores em análise (por exemplo: quem escreve; destinatário; intenção comunicativa; registo da interação discursiva), a partir das marcas linguísticas presentes. Para criar esta codificação, recorreu-se ao uso de canetas e marcadores de cores diferentes – fator que motivou uma participação entusiástica dos alunos na atividade.

No final desta etapa, os alunos deveriam estar conscientes da existência de diferentes registos de interação discursiva. Neste sentido, no final da discussão foram realizados dois exercícios de sistematização da análise empreendida e foi distribuída e recolhida uma questão de resposta rápida que permitia avaliar o grau de entendimento dos alunos, até àquele momento, da noção de formalidade e informalidade dos discursos.

A segunda etapa consistiu numa oficina de trabalho, que integrou a leitura de textos associados ao universo social dos alunos (*e-mails*; publicações e comentários das redes sociais; e mensagens de telemóvel), bem como a identificação de inferências e a definição das propriedades que marcam a formalidade e a informalidade dos discursos. A oficina foi pensada para ser realizada de forma faseada, com recurso a cartões, além de se prever a resolução das respetivas tarefas em grupos. Na prática, a turma em questão dividiu-se em grupos de 4 e 5 alunos; cada grupo só recebia o cartão 2 quando acabava de realizar os exercícios do cartão 1, e assim sucessivamente. Esta estratégia revelou-se muito eficiente, na medida em que a curiosidade dos alunos, no sentido de saber que cartão e/ou que tarefas se seguiriam, aliada ao desejo de estar “na frente da corrida”, motivou o empenho ao longo da concretização de toda a atividade.

Com este trabalho oficinal, pretendia-se que os alunos decifrassem as propriedades dos registos de interação discursiva. Assim, as tarefas propostas nos cartões compreenderam a análise das formas de tratamento, dos tipos de frase, das estruturas sintáticas, do léxico, dos registos de línguas e dos contextos comunicacionais presentes nos textos; os exercícios requeriam, na sua maioria, respostas fechadas e curtas – circunstância que possibilitou um ritmo de trabalho bastante favorável – e o uso (progressivo) da metalinguagem na identificação de características. Esta etapa terminou quando todos os grupos completaram a resolução dos exercícios do cartão 9.

A terceira etapa traduziu-se na sistematização das tarefas concluídas ao longo da oficina de trabalho e, como tal, das marcas de formalidade e informalidade que até ali tinham sido exploradas. Assim sendo, os alunos receberam o cartão 10 e uma página de manual em branco. De acordo com a instrução da atividade, cada grupo deveria escrever um breve texto ou elaborar um esquema-síntese, sistematizando as características dos registos de interação discursiva. Por uma questão de falta de tempo, os grupos não tiveram oportunidade de partilhar os textos de consolidação com os colegas. Os trabalhos foram, então, entregues à professora, que verificou que, de um modo geral, os grupos identificaram, adequadamente, as propriedades dos diferentes registos.

Estas três etapas desenvolveram-se durante de uma aula de 100 minutos. A quarta e última etapa fora agendada para a aula de conclusão do estudo da *Farsa de Inês Pereira* e exigiu cerca de 40 minutos. Os alunos foram desafiados a (re)escrever um texto, escolhendo uma das cinco opções que foram apresentadas: reescrita, em registo contemporâneo, de uma das cartas que integram a *Farsa de Inês Pereira*; escrita de cartas entre personagens da *Farsa de Inês Pereira* (carta na voz de Pedro Marques dirigida ao Ermítão, anunciando ter descoberto a infidelidade de Inês Pereira; ou na voz do Parvo dirigida a Pedro Marques, avisando-o de que Inês Pereira lhe está a ser infiel); escrita de uma carta na voz de uma qualquer personagem vicentina, suscetível de ser incluída no enredo da *Farsa de Inês Pereira* e dirigindo-se a uma das personagens desta farsa; escrita de um *post* no blogue (ficcional) “Inês e as suas confissões”, na voz de Inês Pereira, exprimindo a sua opinião sobre o sexism. Em qualquer uma das situações propostas, os alunos viam-se na contingência de trabalhar o género *carta*, aplicando o que aprenderam sobre os registos de interação discursiva e tomando decisões relacionadas com diferentes fatores, como o destinatário, o grau de

formalidade do discurso e as circunstâncias de comunicação. A par da reutilização de conhecimentos adquiridos, a atividade proporcionou a produção de textos com muita imaginação e originalidade.

De um modo geral, este percurso didático estimulou a participação de todos os alunos de uma forma muito positiva. As dinâmicas proporcionadas pela realização das tarefas viabilizaram tanto o trabalho autónomo, como a cooperação e o respeito pelo outro, e permitiram que os alunos convocassem as suas competências mais criativas. Para além disso, a aplicação deste instrumento didático provou que os conteúdos de português, inclusive aqueles que não trarão nenhuma “novidade”, podem ser lecionados de forma lúdica e cativante.

### *3.3. Discussão e sistematização*

A apresentação que acaba de ser feita tem, obviamente, limitações de espaço: para mais pormenores, poderá consultar-se Matias (2024) e Câmara (2024), bem como materiais em linha do projeto DiTo. Mas a exposição evidencia alguns dos aspetos determinantes, na conceção de *percurso didático*: (i) a articulação entre vários domínios de aprendizagem (nestes dois casos, Educação Literária, Escrita e Gramática); (ii) o trabalho de natureza gramatical desenvolvido em estreita articulação com os textos (literários) em análise – correspondendo a uma via de compreensão do texto (ou de acesso ao sentido, se preferirmos); (iii) tarefas diversificadas de reduplicação de etapas anteriores, privilegiando condições favoráveis a uma prática autónoma, individual ou em grupo (em detrimento de exercícios de “treino” ou de “teste”), suscetível de consolidar as aprendizagens.

Poder-se-ão contrapor – com razão – alguns aspetos, nomeadamente: o facto de nem sempre a aprendizagem da gramática poder, ou dever, ser feita da forma como foi integrada nestes dois percursos; e o facto de neles não haver explicitação de recursos ou modalidades de avaliação (quantitativa), pelo menos tal como foram aqui apresentados. No que diz respeito à gramática, só podemos reiterar a questão colocada. Mas importa talvez sobretudo enfatizar que a relação (didática) entre gramática e texto está longe de ser simples, como mostra o facto de a questão ser discutida e analisada, desde os anos 70 do século passado até ao presente (a título meramente exemplificativo, refira-se o número 6 da revista *Pratiques*, datado de 1975, subordinado à temática Grammaire / Texte, a par de trabalhos recentes, como Bulea Bronckart et al., 2017, Marmy Cusin, 2021 ou Valentim et al., 2021).

Trabalhos como os referidos, entre muitos outros, discutem a questão e ensaiam, se não respostas cabais, pelo menos vias de reflexão e de didatização. Da mesma forma, a proposta aqui apresentada, relativamente à mobilização de conteúdos gramaticais nestes dois PD, não reclama para si nenhuma exclusividade ou superioridade; mas constitui uma forma de (re)ver práticas de educação literária que, por estranho que pareça, prescindem da observação da língua em uso e da reflexão sobre os efeitos poético-literários de que se revestem (desde que não façam parte das listas de “recursos expressivos” que a tradição retórico-literária justamente identificou, mas que a tradição escolar tende a reduzir, drástica e tristemente, a exercícios de identificação, certa ou errada). Não será nunca demais evocar a este propósito as vozes que, de um e de outro lado, advogam a indissociabilidade entre linguística e literatura, no que diz respeito ao ensino: no caso da linguística, destaca-se Fernanda Irene Fonseca que, entre vários outros contributos, assina um artigo precisamente intitulado “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” (Fonseca, 2000); do lado da literatura, são também vários os apelos de Aguiar e Silva, limitando-nos aqui a recordar a frontalidade desta afirmação: “Não se pode ensinar a língua sem o estudo da poesia, não se pode ensinar a poesia sem o estudo da língua” (Aguiar e Silva, 2010, p. 208)<sup>6</sup>.

Voltando à questão da avaliação, importa dizer que deverá necessariamente ser retomada e mais desenvolvida, futuramente. Ainda assim, parece suficientemente estimulante que, em contexto de estágio (a nível da formação inicial de docentes), se possa privilegiar o investimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento, conceptualmente alinhado com princípios vigotskianos (que sustentam epistemologicamente o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo). Sublinha-se a forma como Vygotsky (2007, pp. 268-269) distingue o treino, que permite uma forma de aprendizagem, se assim se pode dizer, através de operações “efectuadas automática e mecanicamente como uma questão desprovida de sentido”, da aprendizagem “na sua acepção especificamente humana”: envolvendo colaboração e imitação, suscita a passagem a um outro nível de desenvolvimento.

A concluir, reiteramos ainda um outro aspecto: o elevado grau de envolvimento dos alunos que se verificou, em várias etapas, nos dois percursos didáticos. Diferentes fatores poderão ter contribuído para isso. O mais sig-

<sup>6</sup> O ponto de vista de Aguiar e Silva sobre esta questão foi já anteriormente evidenciada em Coutinho, 2023a. Também diferentes possibilidades de integração da gramática em percursos didáticos foi mais longamente discutida em Coutinho (2023b).

nificativo será, talvez, o facto de esse envolvimento ter sido pensado, concebido, sistematizado, preparado, organizado. Sem nos alongarmos demasiado sobre esta questão, limitamo-nos a evocar as palavras de Janette Friedrich, a propósito da teoria vygotskiana, ao afirmar que, para este autor, “o saber é considerado como *poder fazer* e é, por consequência, inseparável de um indivíduo particular e das suas ações.” (Friedrich, 2010, p. 127).

## 4. Notas conclusivas

Em síntese, podemos dizer que a conceção de PD se mantém alinhada com os pressupostos vigotskianos que sustentam epistemologicamente o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. De forma mais específica, na implementação destes dois PD, podem destacar-se como particularmente relevantes os seguintes aspectos: o papel mediador (do conhecimento) da língua no desenvolvimento da leitura e na educação literária; o envolvimento na realização das tarefas, por parte de todos os elementos da turma, como indicador do processo de aprendizagem; a atitude investigativa das docentes, como fator de vigilância epistemológica sobre práticas profissionais que se querem inovadoras – e sobre o discurso académico que as configura.

Ficam em aberto (outros) percursos, numa perspetiva de consolidação – de que contamos dar conta, a seu tempo.

## Referências

- Aguiar e Silva, V. M. de. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina.
- Barros, E. M. D. de, Ohuschi, M. G., & Dolz-Mestre, J. (2020). Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais. *Na Ponta do Lápis*, 16(36), 10-19.
- Bain, D., & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Alla, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 51–79). Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34345>
- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio - Revista de Línguística Aplicada*, 3(3), 149-159. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6236>
- Bulea Bronckart, E., Gagnon, R., & Marmy Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants.

- La Lettre de l'AIRDF*, 62, 3944. [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2017\\_num\\_62\\_1\\_2135](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2135)
- Caeiros, F., Barbeiro, L. F., & Santos, J. V. (Orgs.) (2019). *Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em construção*. CELGA-ILTEC/Univ. Coimbra, ESECS/Politécnico de Leiria. <https://www.ipleiria.pt/esecs/discurso-academico-uma-area-disciplinar-em-construcao/>
- Câmara, C. A. (2024). *Gramática como um (Des)Entrave à Compreensão da Leitura*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/167100>
- Camps, A., & Fontich, X. (2021). Introducción. In A. Camps & X. Fontich. (Orgs.). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 14-25). Editorial UNSJ.
- Coutinho, A. (2023a). Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações). In L. Graça, E. Lousada, L. Bueno & M. Gonçalves (Orgs.). *Livro de Homenagem a Joaquim Dolz* (pp. 171-192). Editora Pontes. <https://doi.org/10.29327/5328493.1-8>
- Coutinho, A. (2023b). Da gramática ao contexto – um percurso didático. In T. Oliveira *et al.* (Orgs.), *Gramática e Texto. Contextos, usos e propostas didáticas* (pp. 167-188). Edições Colibri / CLUNL. <https://doi.org/10.34619/qrh6-gr07>
- Coutinho, M. A., Jorge, N., Matias, B., Câmara, C., Gonçalves, M., & Valentim, H. T. (2023, Setembro, 7-8). Percursos didáticos: textos literários, reflexão sobre a língua e conceptualização do conhecimento [Comunicação oral]. *III Encontro Nacional sobre Discurso Académico: Complexidade Teórica e Diversidade Didática*. Universidade Nova de Lisboa. [https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2023/09/ENDA3\\_Livro\\_de\\_resumos\\_final.pdf](https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2023/09/ENDA3_Livro_de_resumos_final.pdf)
- Coutinho, A., Jorge, N., & Gonçalves, M. (2023, Janeiro, 25-27). Percursos didáticos, didática do texto e questões gramaticais [Comunicação oral não publicada]. *IV Congrès International sobre l'Ensenyament de la Gramàtica* (Congram 23). Universidade de Valencia. <https://congram23web.uv.es/en/book-of-abstracts/>
- de Pietro, J.-F., & Schneuwly B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*, 3, 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch//unige:32539>
- Dolz, J. (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32(1), 237-260. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & C. Cordeiro Trads.). In B. Schneuwly, J. Dolz & colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Eds.). (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. (Vol. I, 1ère, 2e). De Boeck.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1998). A la recherche du coupable: Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. *Recherches*, 28-29, 113-132.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis et al. (Orgs.), *Didáctica da língua e da literatura* (Vol. I, pp. 37-45). Almedina/ILLP Faculdade de Letras.
- Friedrich, J. (2010). Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique. *Carnets des Sciences de l'Education*. FPSE, Université de Genève.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º ENAPP* (pp. 59-70). APP. [https://appform.pt/13ENAPP/c03\\_Noemia\\_Jorge\\_Exp\\_oral.pdf](https://appform.pt/13ENAPP/c03_Noemia_Jorge_Exp_oral.pdf)
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita. *Revista de Letras*, 2(41) 23-38. <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81437/227502>
- Lamas, E. P. R. (Coord.). (2000). Unidade didáctica. In E. P. R. Lamas (Coord.), *Dicionário de Metalinguagens de Didáctica* (p. 489). Porto Editora.

PERCURSOS DIDÁTICOS: DOIS EXEMPLOS COM TEXTOS LITERÁRIOS,  
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E CONCEPTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

- Matias, B. (2024). *A aprendizagem de competências sociais e emocionais através da escrita nas aulas de português e de inglês*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/handle/10362/169078>
- Marmy Cusin, V. (2021). Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. In H. T. Valentin, T. Oliveira, & C. Teixeira (Orgs.), *Gramática e Texto: Interações e aplicação ao ensino* (pp. 335-349). NOVA FCSH/CLUNL. <https://doi.org/10.34619/qrh6-gr07>
- Pereira, L. Á (2020). Sequência didáctica. In E. P. R. Lamas (Coord.), *Dicionário de Metalinguagens de Didáctica* (pp. 439-440). Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira, & I. Cardoso (Orgs.), *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros* (pp. 33-66). Universidade de Aveiro.
- H. T. Valentin, T. Oliveira, & C. Teixeira (Orgs.). (2021). *Gramática e Texto: Interações e aplicação ao ensino*. NOVA FCSH/CLUNL. <https://doi.org/10.34619/qrh6-gr07>
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Relógio d'Água Editores.

# A causalidade na Didática da História: levantamento de padrões lexicogramaticais em manuais escolares

**Marta Filipe Alexandre <sup>a, b</sup>, Fausto Caeles <sup>a, b</sup>**

<sup>a</sup> ESECS – Politécnico de Leiria

<sup>b</sup> Universidade de Coimbra, CELGA-ILTEC

## 1. Contextualização

A transversalidade da língua portuguesa constitui atualmente elemento fundamental para as orientações programáticas implementadas no sistema educativo português (cf. Sá & Lima, 2015). De facto, os documentos oficiais valorizam a importância de haver práticas integradas de leitura e escrita em todas as disciplinas do currículo. Este artigo visa contribuir para esta realidade, com conhecimento orientado para a operacionalização da transversalidade, oferecendo a caracterização do português enquanto língua veicular e selecionando, para o efeito, a expressão lexicogramatical da causalidade em textos de manuais escolares de História. Nesta primeira secção, esclarece-se o conceito de causalidade e o seu papel no ensino da História, apresentando-se uma breve revisão dos estudos dedicados a estes tópicos e destacando-se os aspetos mais relevantes para uma descrição linguística aplicada ao contexto do ensino.

### 1.1. A causalidade e a Educação Histórica

O conceito de causalidade é central à História enquanto disciplina científica, justificando-se, assim, a afirmação expressa por Carr (1990, p. 87): “O estudo da [H]istória é um estudo de causas. O historiador (...) coloca sempre a pergunta “Porquê?”; e não pode parar, enquanto procura por uma resposta.”<sup>1</sup>. Semelhante relevância se atesta em Martins (2020, p. 8): “A resposta à pergunta “porquê” e aos seus diversos desdobramentos (a procura pelas causas de um evento) constituiu-se, inclusive, como uma das tarefas fundamentais da pesquisa e da escrita da [H]istória.” Considera-se, aliás, que explicar, ou responder ao porquê, constitui um dos principais objetivos da historiografia ocidental (cf. Mandelbaum, 1967). Neste sentido, é certo afirmar que a explicação corresponde a uma das principais tarefas da investigação histórica, a par de outras como a descrição, a justificação ou a interpretação.

Tal como sucede no âmbito da área científica, a causalidade – e a sua aplicação didática – ocupa igualmente um papel de destaque na Educação Histórica, disciplina que se dedica ao estudo sistemático dos princípios e estratégias da aprendizagem da História (Barca, 2001). Segundo se clarifica em Martins (2020), a abordagem da causalidade dá acesso ao entendimento das diversas conexões que interligam diferentes momentos da História. Além disso, a capacidade de compreender e expressar relações causais é reconhecidamente valorizada no processo de aprendizagem da História (cf. Coffin, 2004).

No seio da pesquisa sobre a aprendizagem da História, vários estudos focam o modo como os alunos compreendem a explicação e as estratégias didáticas a colocar em prática para integrar este conceito disciplinar no ensino de conteúdo substancial. Vale a pena destacar como Lee e Shemilt (2009) definem uma escala de progressão conceptual relativamente à elaboração da explicação, baseando-se nas ideias dos próprios estudantes: 1. Mera descrição; 2. Agentes históricos e ações (quem fez o quê); 3. Cadeias causais e/ou redes (separação entre eventos e ações); 4. Condições para eventos atuais ou possíveis (pensamento de possibilidades); 5. Contextos e condições (tempo, lugar e situação são integrados na explicação); 6. Conceitos causais como construções teóricas. Esta escala é reveladora da complexidade envolvida.

<sup>1</sup> Tradução livre dos autores do original inglês: “The study of history is a study of causes. The historian [...] continuously asks the question “Why?”; and so long as he hopes for an answer, he cannot rest.”

Paralelamente, os dados de investigação apontam para o desconhecimento, por parte dos alunos, dessa mesma complexidade. Este facto é explanado em Woodcock (2011) da seguinte forma: “A História em si mesma é uma rede infinitamente emaranhada de causas e efeitos, incentivo e negação, reflexo e refração, aceleração e desaceleração”<sup>2</sup>. Neste contexto, não estranha que muitos alunos vejam a causalidade como algo que tem o poder de fazer acontecer algo diferente, insistindo em ver a História como um registo do que aconteceu aos seres humanos no passado, em vez daquilo que eles fizeram acontecer (Ong, 2018). Além disso, é comum reduzir a explicação a uma única causa, entendendo-se a causalidade como uma série de eventos que interagem entre si numa cadeia linear, cumulativa e mecânica ou ainda uma mescla de fatores isolados que atuam paralelamente a algum evento-chave (Woodcock, 2011).

Constatações adicionais, reveladoras desta problemática, estão documentadas por Chapman (2018). Por um lado, as causas tendem a ser vistas como unidades distintas, sem relação entre si. Por outro, observa-se a tendência para personalizar as explicações históricas e, assim, atribuir aos agentes humanos a responsabilidade única por todas as ações e os eventos. Adicionalmente, não é rara a visão de que o que aconteceu no passado era inevitável, ignorando-se a noção da contingência da História (não do passado).

Enfim, as considerações expostas evidenciam desafios de natureza conceptual, uma vez que o conceito de causalidade e toda a aparelhagem teórica associada parecem não ser devidamente compreendidos. A par destes, existem ainda dificuldades de natureza discursiva explicadas pelo elevado grau de abstração e complexidade das linguagens da História e da causalidade. Neste âmbito, são vários os autores que defendem que o desenvolvimento e refinamento das competências linguísticas e textuais é essencial à estruturação do raciocínio causal (Woodcock, 2005).

### *1.2. A causalidade no currículo de História*

O papel central e específico do conceito de causalidade na Educação Histórica tem reflexo nos documentos orientadores em vigor no sistema educativo português, como revelam as Aprendizagens Essenciais (AE), que estabelecem os conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais a adquirir por parte dos estudantes, além de facultarem diretrizes para efeitos de pla-

<sup>2</sup> Tradução livre dos autores do original em inglês: “History as it happens is an infinitely tangled web of cause and effect, of reinforcement and negation, reflection and refraction, acceleration and hindrance”.

nificação, realização e avaliação (ME-DGE, 2018a). O mapeamento geral das referências à causalidade nas AE relativas à História, em todos os níveis de ensino, demonstra que são várias as menções, umas explícitas, mais evidentes, outras implícitas, menos óbvias, a este tipo conteúdo, como se pode constatar na sistematização do Quadro 1, adiante.

	As relações de causalidade são referidas nas competências transversais ao ciclo?	O estudo da causalidade é explicitamente identificado nas AE por tema/ano?	O estudo da causalidade surge implícito nas AE por tema/ano?
1.º ciclo EB		✓	
2.º ciclo EB		✓	✓
3.º ciclo EB	✓	✓	✓
E Secundário			✓

**Quadro 1 – Mapeamento geral das referências à causalidade nas AE**

**Fonte:** autores

A referência mais evidente à causalidade surge nas AE do 3.º ciclo do Ensino Básico (CEB) na identificação de uma série de treze competências transversais às aprendizagens do ciclo, nas primeiras páginas do documento. Como se pode verificar na citação 1, abaixo apresentada, a causalidade é projetada como elemento configurador do processo histórico, sendo tarefa do estudante estabelecer nexos de causa e consequência entre os eventos do passado.

<p>A causalidade nas AE – citação 1</p> <p><i>Transversalmente às AE identificadas para cada tema, o aluno deve desenvolver ao longo do 3º ciclo, um conjunto de competências específicas do trabalho na disciplina de História que atravessam os vários temas e anos de escolaridade: [...] Compreender a existência de continuidades e de rupturas no processo histórico, estabelecendo <u>relações de causalidade e de consequência</u>; (A; B; C; D; F; G; I)</i></p> <p style="text-align: center;">(AE História, 7.º, 8.º, 9.º anos; p. 3; sublinhados nossos)</p>
--

Para além da relevância do conteúdo em escrutínio, as AE citadas revelam outro aspeto determinante. As letras enumeradas no fim da citação remetem para as “Áreas de Competências do Perfil dos Alunos”, áreas transversais às AE das várias disciplinas curriculares. Note-se que as duas primeiras letras se afiguram particularmente relevantes para o presente estudo, denotando respetivamente “A – Linguagens e Textos” e “B – Informação e Comunicação”. Observa-se, assim, que nas AE a causalidade é reconhecida, também, como um processo semiótico<sup>3</sup>. Com efeito, o conhecimento a respeito do passado constrói-se em grande parte por via da língua e o estudo da causalidade requer o aprimoramento das competências comunicativas dos estudantes, sejam elas de produção ou receção (Coffin, 2004, 2006).

Em contrapartida, nas AE dos restantes ciclos do EB e do Ensino Secundário não se refere a causalidade de forma tão explícita como sucede no 3.º CEB. Encontram-se, ainda assim, múltiplas referências ao estudo de causas e consequências em temas e anos específicos, como atestam as citações 2 e 3, apresentadas de seguida.

A causalidade nas AE - citação 2

*Reconhecer a existência de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos.*

(AE Estudo do Meio; 4.º ano; p. 6; sublinhados nossos)

A causalidade nas AE - citação 3

*Analizar as consequências políticas da morte de D. Sebastião em Alcácer-Quibir, evidenciando 1578-80 como o segundo grande momento de crise política e social de Portugal.*

(AE História e Geografia de Portugal; 5.º ano; p. 11; sublinhados nossos)

<sup>3</sup> O Ciberdúvidas da Língua Portuguesa propõe a seguinte definição: “A semiose é um termo que foi introduzido pelo filósofo e matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) para designar o processo de significação e a produção de significados, ou seja, a maneira como os seres humanos usam «um sinal, seu objeto (o conteúdo) e sua interpretação»” (Carvalho, 2016). Afirmar que a causalidade constitui um processo semiótico implica, assim, reconhecer que “o estabelecimento de relações de causalidade e de consequência” (AE) não corresponde apenas a um esforço cognitivo, mas que essas representações mentais se concretizam, necessariamente, por meio da linguagem verbal e, eventualmente, combinadas com outros modos de representação (por ex. diagramas e figuras).

No caso da citação 2, um dos conteúdos destacados são as causas associadas ao fenómeno da migração, enquanto na citação 3 se focam as consequências da morte de D. Sebastião. Embora se trate de acontecimentos diferentes, a presença da causalidade é clara.

Por fim, encontram-se, ainda, nas AE de todos os níveis de ensino, passagens em que causas e consequências são referidas por meio de outros vocábulos, como se pode conferir nas citações 4 e 5. O uso das expressões “concorreram para” (4), “promoveram” e “influenciando” (5) expressa uma conexão de natureza causal.

A causalidade nas AE - citação 4

*Compreender que a instabilidade política e as dificuldades económicas e sociais concorreram para intervenção militar em 28 de maio de 1926;*

(AE História; 9.º ano; p. 7; sublinhados nossos)

A causalidade nas AE - citação 5

*Demonstrar que as novas rotas de comércio intercontinental promoveram a circulação de pessoas e produtos, influenciando os hábitos culturais à escala global;*

(AE História A; 10.º ano; p. 10; sublinhados nossos)

O uso das expressões “concorreram para” (4), “promoveram” e “influenciando” (5) expressa, de forma indireta, uma conexão de natureza causal. Embora não sejam referências explícitas, ainda assim estes fraseados remetem fortemente para o conhecimento explícito de relações de causa e efeito.

Em suma, as diretrizes oficiais atuais para o currículo escolar em Portugal corroboram a importância do conteúdo em foco no percurso curricular. À semelhança do que defendem historiógrafos, historiadores e pesquisadores do ensino da História, também no currículo português a causalidade constitui, literalmente, um conhecimento essencial. Contudo, os mesmos documentos são pouco específicos quanto aos recursos semióticos

necessários à construção da causalidade histórica. Trata-se de uma área que carece de investigação, a fim de se poder conceber atividades e estratégias didáticas que visem o desenvolvimento de uma literacia funcional, adaptada às particularidades do discurso histórico. O presente artigo visa contribuir para esse estudo, centrando-se em padrões lexicogramaticais de causalidade.

### 1.3. A causalidade e o discurso da Educação Histórica

Nesta secção, apresenta-se a perspetiva desenvolvida pela Linguística Sistémico-Funcional (LSF), incidindo, especificamente, sobre a relação entre significados de natureza causal e a realidade linguística por meio da qual estes se materializam no contexto particular da transmissão de conhecimento especializado da História. Para tal, introduzem-se, embora de forma breve, conceitos fundamentais deste modelo teórico.<sup>4</sup>

Em LSF, concebe-se a língua como um recurso social ao serviço de três funções essenciais (ou metafunções): representar a experiência do mundo, estabelecer relações com os outros e construir mensagens. Trata-se de um recurso naturalmente complexo, cujas forma e estrutura dependem diretamente dos fins para que é usado. Tipicamente, a análise centra-se em exemplos de uso da língua em contexto e o objetivo fundamental da descrição linguística é tornar visível a ligação entre dois planos: o plano dos significados expressos (ou o conteúdo) e o plano das formas que os materializam (ou a realização linguística).

Do ponto de vista da representação do mundo, a causalidade implica a existência de (pelo menos) dois eventos, ligados entre si por meio de um nexo causal. A ocorrência do primeiro acontecimento causa ou contribui para a ocorrência do segundo. Esta sequência, designada de “sequência implicacional” (cf. Wignell, Martin & Eggins, 1993), pode ser esquematizada como se mostra na Figura 1, adiante. Atente-se na orientação da seta, que permite interpretar o Evento 1 como a causa e o Evento 2 como a consequência.



**Figura 1 – Sequência implicacional** (Baseado em Coffin, 2004, p. 264)

<sup>4</sup> Para uma perspetiva geral dos vários aspectos relevantes nos textos da didática da História desenvolvidos no âmbito do mesmo projeto de investigação, veja-se Alexandre e Caels (2023).

Do ponto de vista da sua realização linguística, a sequência implicacional requer, na sua aceção mais simples, a mobilização de duas orações, ligadas por meio de uma conjunção<sup>5</sup>, a fim de se expressarem, respetivamente, os Eventos 1 e 2 e o nexo causal entre eles. Essas orações podem distribuir-se por duas frases ou integrar um complexo oracional, situado numa frase complexa. Veja-se um exemplo de cada cenário:

- (1) *Portugal (...) não cumpriu as ordens de Napoleão. Por isso, o nosso país foi invadido pelas tropas francesas.* (6.º ano, M27, p. 51)
- (2) *Este grupo social não aceitava ser controlado pelos senhores feudais e, por isso, reivindicou direitos e liberdades que permitissem o desenvolvimento das suas atividades (...).* (7.º ano, M29, p. 167)

A análise do exemplo (1) pode ser conferida na Figura 2, que, numa ampliação do esquema anterior, distingue entre o plano do conteúdo (ou semântico) e o plano da realização linguística (ou lexicogramatical). Para simplificar, o plano do conteúdo foi condensado numa só linha. O plano da realização linguística inclui a segmentação do exemplo e uma anotação sintática simples. Um esquema semelhante poderia ser elaborado para o exemplo (2), com a diferença de este ser constituído apenas por uma frase.

Conteúdo	Evento 1	→	Evento 2
Realização linguística	<i>Portugal (...) não cumpriu as ordens de Napoleão.</i>	<i>Por isso,</i>	<i>o nosso país foi invadido pelas tropas francesas.</i>
Frase 1		Frase 2	
Oração		Conjunção	Oração

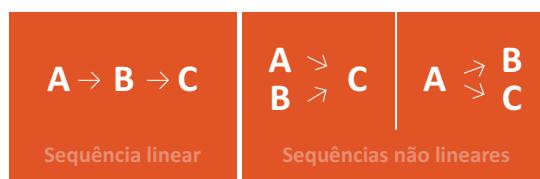
**Figura 2 – Realização linguística da sequência implicacional**  
**Fonte:** autores

Para melhor entender o fenómeno da causalidade e, consequentemente, melhor identificar e descrever os recursos linguísticos envolvidos,

<sup>5</sup> Neste trabalho, procurou-se aplicar as categorias do Dicionário Terminológico (ME-DGE, 2018b), conforme se clarifica, mais adiante, na nota de rodapé 13.

importa distinguir ainda entre diferentes tipos de sequência implicacional, por um lado, e diferentes tipos de realização linguística, por outro.

A sequência implicacional pode ser linear ou não linear (Coffin, 2004, 2006). No primeiro caso, ela é composta por dois ou mais eventos que se interligam de forma direta: o primeiro evento causa o segundo que, por sua vez, causa o terceiro, e daí em diante. No segundo caso, há uma conjugação mais complexa de fatores, podendo dois ou mais eventos contribuir para um mesmo resultado histórico, ou vice-versa (cf. Figura 3, de seguida).



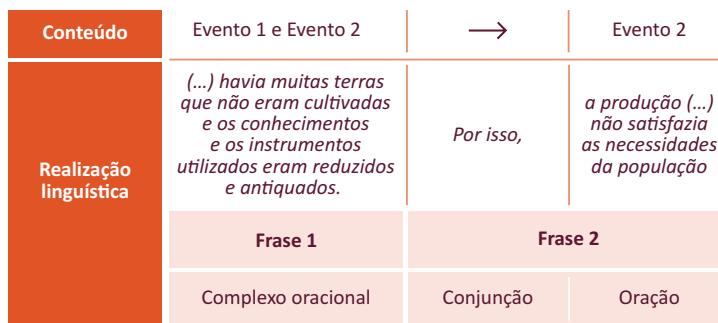
**Figura 3 – Tipos de sequência implicacional**

**Fonte:** autores

Os exemplos (1) e (2), cuja estrutura ficou apresentada acima, correspondem a sequências implicacionais lineares. Em contraste, o exemplo (3), abaixo, ilustra uma sequência não linear:

- (3) *No entanto, havia muitas terras que não eram cultivadas e os conhecimentos e os instrumentos utilizados eram reduzidos e antiquados. Por isso, a produção (...) não satisfazia as necessidades da população.*  
(6.º ano, M28, p. 60)

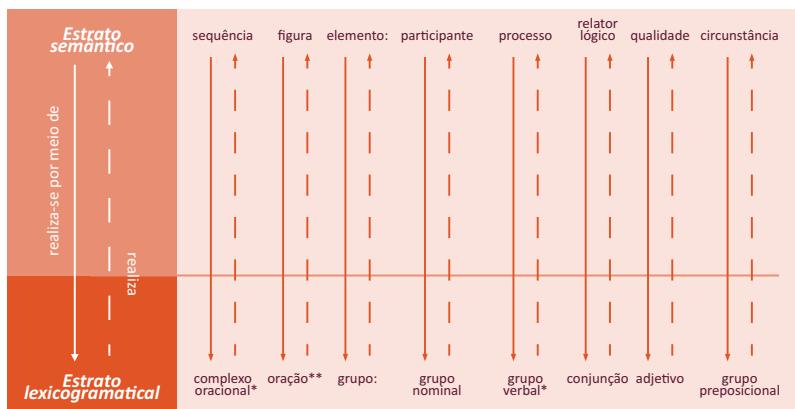
A primeira frase de (3) apresenta dois eventos que contribuem ambos, embora cada um à sua maneira, para a realidade apontada na frase seguinte. A relação causal é expressa no início da segunda frase, por meio da locução “por isso”, conforme se visualiza, adiante, na Figura 4. Na secção 3.2, adiante, analisam-se, em maior detalhe, algumas sequências não lineares, presentes nos textos do *corpus*.



**Figura 4** – Sequência implicacional não linear

**Fonte:** autores

A realização linguística, por seu turno, pode ser congruente ou não congruente (Rose & Martin, 2012). Segundo mostra Halliday (2014), para cada tipo de conteúdo (situado no plano semântico) há uma categoria linguística (situado no plano lexicogramatical) que o realiza de forma protótipica ou congruente. Para uma visão global dos padrões de realização, observe-se a Figura 5, abaixo, em que cada elemento do estrato semântico é expresso por uma categoria lexicogramatical específica.



**Figura 5** – Correspondência congruente entre conteúdo e forma  
 (baseado em McCabe, 2021, p. 25)

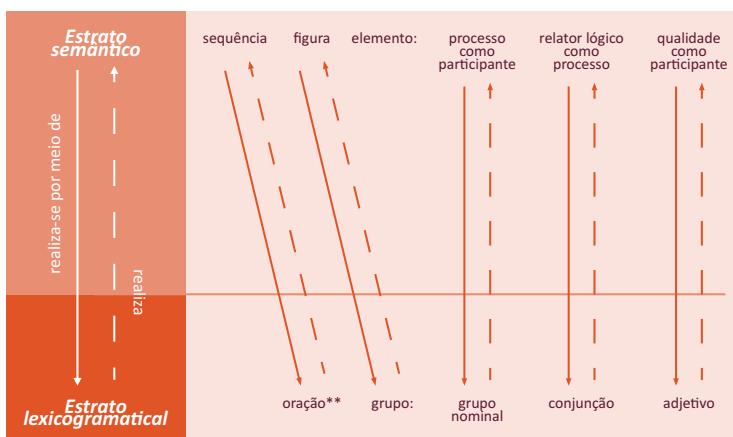
No contexto de estudo da causalidade, importa, sobretudo, considerar a realização lexicogramatical dos eventos e dos nexos causais que compõem as sequências implicacionais. Na terminologia sistémico-funcional, um

evento constitui uma figura semântica, que se realiza congruentemente por meio de uma oração. O nexo causal, por sua vez, realiza-se de forma congruente como uma conjunção.

Concretizando, o exemplo (1), apontado antes, corresponde a uma realização congruente<sup>6</sup>. A primeira frase, “Portugal (...) não cumpriu as ordens de Napoleão”, contém uma só oração, que tem como elemento nuclear o verbo “cumprir” (cf. Martin & Rose, 2007). A segunda frase, “Por isso, o nosso país foi invadido pelas tropas francesas”, combina o uso da conjunção causal “por isso” com uma estrutura oracional em torno do verbo “invadir”.

Note-se ainda que a sequência implicacional, enquanto subtipo da categoria semântica “sequência”, se concretiza congruentemente como um complexo oracional. Assim sucede no exemplo (2), enquanto, no caso do exemplo (1), esse complexo surge distribuído por duas frases.

Em contrapartida, sempre que um dado conteúdo semântico se realiza por meio de uma categoria lexicogramatical distinta da prototípica, considera-se que há uma realização “não congruente” ou “gramaticalmente metafórica”. Nestes casos, ocorre uma referência cruzada entre os planos do conteúdo e da forma, segundo se esquematiza adiante, na Figura 6.



**Figura 6 – Correspondência não-congruente entre conteúdo e forma**  
(baseado em McCabe, 2021, p. 26)

<sup>6</sup> Para sermos rigorosos com a terminologia da LSF, o que se categoriza como congruente e não-congruente é o significado codificado, e não a forma em si. Contudo, para o efeito do presente artigo, direcionado a um público geral, parece-nos mais acessível a formulação, assumidamente simplista, de “forma (de realização linguística) congruente / não-congruente”.

Como se pode conferir na Figura 6, o desfasamento entre os dois planos pode afetar diferentes categorias semânticas e lexicogramaticais, muitas vezes de forma interrelacionada. Segue-se um exemplo. Os processos semânticos DESENVOLVER e AFIRMAR, que se realizam congruentemente por meio dos verbos homónimos, podem também ser expressos pelos nomes gramaticalmente metafóricos “desenvolvimento” e “afirmação”. Uma vez feito este rearranjo, outras possibilidades de reconfiguração gramatical se abrem à expressão da causalidade, como se pode verificar em:

(4) *O desenvolvimento das trocas comerciais (...) potencia a afirmação da burguesia* (10.º ano, M35b, p. 102)

Atente-se na forma como a frase (4), apesar de constituir uma única oração, veicula uma sequência implicacional. Por um lado, tal acontece, porque os grupos nominais (GN) “o desenvolvimento das trocas comerciais” e “a afirmação da burguesia” realizam de forma metafórica eventos, que, na aceção congruente, seriam expressos por estruturas oracionais (por ex. “as trocas comerciais desenvolvem-se” e “a burguesia afirma-se”). O nexo causal, por seu turno, surge reconfigurado e incorporado no verbo “potenciou”, em detrimento de uma eventual conjunção inter-oracional. Confira-se a análise em forma de esquema, na Figura 7.



**Figura 7 – Sequência implicacional não congruente**  
Fonte: autores

A realização não congruente corresponde a um fenómeno amplamente estudado em LSF e dá pelo nome de “metáfora gramatical”<sup>7</sup>. Em-

<sup>7</sup> A metáfora gramatical verifica-se sempre que há tensão entre diferentes estratos e pode, assim, ser

bora o presente trabalho não incida exclusivamente sobre este fenómeno, trata-se de um aspeto que merece especial atenção, na medida em que o intento da presente análise é informar o trabalho com a realidade linguística por meio da qual se constroem e expressam os conteúdos curriculares e, portanto, dar conta dos recursos mais preponderantes nesse âmbito. De facto, as construções metafóricas (ideacionais) são ontogeneticamente e filogeneticamente posteriores às construções não metafóricas (Halliday, 2014). Trata-se de um marco importante do desenvolvimento linguístico da infância para a adolescência, e em especial na expansão das escolhas linguísticas disponíveis, na medida em que “a natureza da expansão é qualitativamente diferente – não é apenas mais do mesmo, mas uma redistribuição dos recursos gramaticais para realizar noções semanticamente complexas” (Derewianka, 2012).<sup>8</sup> Adicionalmente, são definidoras do discurso académico, tornando-o mais preciso, mais compacto, mais técnico (e mais exclusivo) (Martin, 2013) e, como tal, beneficiam de um ensino e treino explícitos (Rose & Martin, 2012).

Quando aplicado ao estudo do discurso da didática da História, o conceito de “metáfora gramatical” surge ainda frequentemente associado a um segundo conceito em LSF, designado de “causalidade no interior da oração” ou, no original em inglês, “cause in the clause”. Conforme clarifica Martin (2013), trata-se de um recurso gramatical poderoso (“power grammar”) no que toca à elaboração e expressão de conhecimento especializado que os alunos devem ser capazes de dominar. O conhecimento histórico, em especial, envolve uma especificação pormenorizada das causas que requer, não raro, subtileza na delimitação dos eventos envolvidos, bem como dos nexos lógico-semânticos entre eles:

Em História, a realização da causalidade no interior da oração (Achugar & Schleppegrell, 2005) não só possibilita uma formulação nominal precisa de causas e efeitos potencialmente complexos [...], mas oferece também recursos para uma diferenciação fina do impacto causal de uma figura sobre outra, recursos que não estão disponíveis no discurso falado. A causalidade devidamente diferen-

de três tipos: ideacional, interpessoal e textual. Para o efeito deste trabalho, restringimo-nos à metáfora gramatical ideacional, focando a forma como os conteúdos do plano semântico se realizam em categorias lexicogramaticais.

<sup>8</sup> Tradução livre dos autores do original em inglês: “the nature of that expansion is qualitatively different - not simply more of the same, but a redeployment of grammatical resources to realise semantically complex notions.”

ciada é uma parte importante do conjunto de ferramentas de qualquer historiador no que diz respeito à interpretação do passado e um recurso inestimável no repertório de um historiador aprendiz (Coffin, 2006; Martin, 2002b; Veel & Coffin, 1996). (Martin, 2013, p. 91)<sup>9</sup>

Por conseguinte, e dadas as especificidades linguísticas da didática da História, tanto as várias manifestações de realização não congruente como o recurso, em particular, à causalidade no interior da oração, merecem especial atenção na análise desenvolvida no presente trabalho. Assim se pode ver, na secção 3, adiante, na descrição das diferentes expressões não congruentes da causalidade presentes nos textos analisados.

## 2. Metodologia

Descreve-se, nesta secção, o processo de seleção dos textos nos manuais escolares, bem como os procedimentos envolvidos na sua extração, anotação e análise.

O presente trabalho apoia-se numa seleção de 42 textos de manuais escolares de Estudo do Meio, História e Geografia e Portugal, e História, respetivamente do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (CEB). Os textos integram o *corpus* do Projeto *Textos, Géneros e Conhecimento* do grupo de trabalho Discurso e Práticas Discursivas Académicas do CELGA-ILTEC, da Universidade de Coimbra. Para identificar e caracterizar os géneros em uso no Ensino Básico e Secundário, o projeto adota critérios convencionados pela Escola de Sydney (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Para uma apresentação dos procedimentos envolvidos no tratamento e análise do *corpus*, remete-se para Caeles e Quaresma (2018). No que toca à metodologia de tratamento sobre os dados específicos da História no âmbito do referido projeto, veja-se Caeles e Quaresma (2019).

<sup>9</sup> Tradução livre dos autores do original em inglês: “Realising cause in the clause in History (Achugar & Schleppegrell, 2005) not only allows for a precise nominal formulations of potentially complex causes (...) and effects (...), but also makes available resources for fine tuning the causal impact of one figure on another that are not available in congruent spoken discourse. (...) Appropriately nuanced causality is an important part any historian’s toolkit as far as interpreting the past is concerned, and an invaluable resource in an apprentice historian’s repertoire (Coffin, 2006; Martin, 2002b; Veel & Coffin, 1996).”

Os textos usados no presente estudo pertencem aos géneros<sup>10</sup> Explicação Histórica (EH), Explicação Fatorial (EF) e Explicação Consequencial (EC) (Martin & Rose, 2008). Estes géneros visam explicar eventos do passado, tendo a causalidade como elemento definidor e distintivo (Coffin, 2006). Os três géneros distinguem-se entre si por explorarem, respetivamente, sequências lineares de causalidade (EH), causas múltiplas (EF) ou consequências múltiplas (EC). Foram adicionalmente incluídos textos do género Relato Histórico (RH), que visa narrar eventos do passado interligados por nexos temporais. Contudo, apesar da sua preponderância temporal, tais textos podem incluir também, em dosagens diferentes, relações de natureza causal. Na prática, e como demonstrado em Alexandre e Caels (2021), os géneros Relato Histórico e Explicação Histórica formam um contínuo discursivo, com os textos particulares dos manuais a situarem-se em diferentes pontos intermédios do mesmo.

No Quadro 2, reproduzido de seguida, pode conferir-se como se distribuem os 42 textos por género e ciclo de escolaridade.

	Relato Histórico (RH)	Explicação Histórica (EH)	Explicação Fatorial (EF)	Explicação Consequencial (EC)	Total
<b>1.º CEB</b>	4	--	--	2	<b>4</b>
<b>2.º CEB</b>	2	4	3	2	<b>11</b>
<b>3.º CEB</b>	3	6	6	4	<b>19</b>
<b>ES</b>	--	3	2	1	<b>6</b>
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>42</b>

**Quadro 2** – Textos selecionados para a análise sintática da causalidade

**Fonte:** autores

Sempre que possível, procurou-se incluir, para cada ano de escolaridade, um espécime do Relato Histórico (com potencial para a expressão da causalidade) e seis espécimes da família das Explicações; dois de cada

<sup>10</sup> O conceito de “género” utilizado neste estudo é informado pela Linguística Sistémico-Funcional e, mais especificamente, pela proposta de Martin e Rose (2008), segundo a qual os géneros configuram padrões de significado recorrentes que concretizam e representam as práticas sociais de uma cultura. Dito de outra forma, os géneros constituem tipos de texto que se caracterizam, por um lado, pelo seu propósito sociocomunicativo e, por outro, pela sua organização em etapas discursivas previsíveis.

subtipo. Ainda assim, e como se verifica no Quadro 2, a seleção textual é mais representativa no caso do 2.º e 3.º CEB (11 e 19 textos, respetivamente), face ao 1.º CEB e ES (4 e 6 textos).

A discrepância no número de textos explica-se, em parte, pela especificidade dos próprios níveis de ensino.<sup>11</sup> Nos manuais do 1.º CEB, os conteúdos históricos surgem pela primeira vez a partir do 3.º ano, com um número ainda reduzido de textos. A apresentação dos conteúdos visa a identificação de acontecimentos no passado coletivo que traçam a Grande Narrativa<sup>12</sup> da nação portuguesa, organizados à luz de marcos e relações temporais. A causalidade raramente é convocada neste nível de ensino, sendo particularmente difícil encontrar textos que lhe estão especificamente dedicados. Os manuais do Ensino Secundário, em contraste, integram um outro extremo do discurso da didática da História e, no caso do nosso *corpus*, não incluem, de todo, textos do Relato Histórico. Isto revela, por si só, uma mudança de perspetiva na transmissão dos conteúdos. A narrativa (exclusivamente) temporal passa gradualmente para segundo plano, de modo a favorecer-se a explicação e interpretação de eventos do passado.

A análise desenvolvida compreendeu quatro etapas essenciais. Primeiro, com base na leitura detalhada de cada texto, procedeu-se à identificação manual exaustiva dos recursos linguísticos que veiculam causalidade. Segundo, esses recursos foram extraídos para uma folha de cálculo Excel, preparada para a análise e anotação das unidades linguísticas ao nível da frase. Terceiro, os recursos foram classificados em função de: (i) classe gramatical<sup>13</sup>, (ii) tipo

<sup>11</sup> Um segundo fator explicativo reside no escopo do *corpus* do Projeto “Textos, Géneros e Conhecimento”, que, apesar de amplo, não dispõe (ainda) de transcrições e análises de dois espécimes textuais de cada género e ano de escolaridade. Assim se explica, por exemplo, a inclusão de seis textos no ES, quando – não contando com os Relatos Históricos – se esperariam cerca de 18 textos. Espera-se, no futuro, contar com recursos humanos (isto é, investigadores ou tarefeiros) que permitam retomar a digitalização e transcrição de mais textos.

<sup>12</sup> O termo “Grande Narrativa”, cunhado por J. Lyotard em 1984, aponta para uma narrativa característica da história moderna em que se constrói um relato grandioso do passado coletivo (cf. Martin & Rose, 2008).

<sup>13</sup> A caracterização dos recursos linguísticos envolvidos na expressão da causalidade recorre a categorias sintáticas do Dicionário Terminológico (doravante, DT). Disponível para consulta em linha (cf. MEDGE, 2018b), o DT constitui uma ferramenta oficial, homologada para o sistema educativo português, com a assumida função reguladora de termos e conceitos sobre o conhecimento explícito da língua. Considerando que as categorias do DT podem ser aplicadas de forma transversal ao currículo, não se restringindo à disciplina de Português, entende-se que esta ferramenta pode servir de base para a criação de uma metalinguagem que ajude os professores de História a falar sobre os textos da sua disciplina, seja lendo e analisando textos com alunos, seja dando orientações aos alunos para a escrita dos seus próprios textos. Contudo, o DT não permite esclarecer dúvidas quanto à classificação de recursos linguísticos concretos existentes nos textos. Nesses casos, torna-se necessário consultar gramáticas escolares, idealmente elaboradas em conformidade com a terminologia oficial em vigor. A consulta de respostas a questões gramaticais, na plataforma Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, pode também ser uma ajuda valiosa.

de realização lexicogramatical (congruente ou não congruente) e (iii) estruturação interna dos elementos semânticos, conforme os pressupostos analíticos descritos, acima, na secção 1.3. Quarto, foram combinadas metodologias de análise qualitativa e quantitativa, a fim de identificar e caracterizar padrões na construção sintática da causalidade, que se apresentam, de seguida, sob a forma de resultados na secção 3.

### 3. Resultados

Retrata-se, nesta secção, o peso que a causalidade assume nos textos selecionados, bem como as suas principais configurações linguísticas, à luz dos conceitos de (in)congruência gramatical e sequência (não) linear. Os dados quantitativos, organizados em função do nível de escolaridade e do género, são completados com exemplos ilustrativos, de natureza qualitativa.

#### 3.1. Recursos causais

A fim de traçar a representatividade da causalidade no *corpus*, procedeu-se à contabilização de todos os recursos linguísticos que, nos textos analisados, realizam nexos causais. Estes recursos serão referidos, de ora em diante, como “recursos causais” e abarcam tanto formas linguísticas congruentes, como não

Veja-se o caso da distinção entre conjunção e advérbio, entre conjunção coordenativa explicativa e conjunção subordinativa causal ou, até, entre conjunção coordenativa conclusiva e conjunção subordinativa consecutiva. Se a diferenciação entre categorias não for totalmente clara, difícil se torna a classificação das unidades linguísticas em foco. Assim sucede com “pois” e “porque”. No DT, a palavra “pois” consta entre as conjunções coordenativas explicativas. Porém, um levantamento de Rocha (2012) mostra que noutras gramáticas surge classificada de três formas: (i) como conjunção coordenativa explicativa, (ii) como advérbio conectivo e (iii) como conjunção subordinativa causal, impossibilitando uma classificação única e consensual. Quanto à forma “porque”, esta surge identificada no DT como conjunção coordenativa explicativa e como conjunção subordinativa causal. O que levanta a dúvida sobre como distinguir as duas categorias em exemplos de uso concretos. Conforme Marques (2021) argumenta, a distinção gramatical entre a conjunção coordenativa e subordinativa requer “domínios de análise que se afiguram complexos para o ensino de gramática no plano não universitário, pelo que não estão previstos nos programas de português”. Assim, servindo-se de argumentos semântico-discursivos, considera-se que o “porque” introduz uma oração subordinada causal quando assinala uma causa efetiva e quando retrata um evento temporalmente anterior ao evento identificado na oração subordinante.

Com efeito, o DT não tem necessariamente a última palavra e, aliás, o facto de se saber classificar um recurso de acordo com este dicionário não significa que essa classificação não possa ser posta em causa. Embora este tipo de discussão transcendia o âmbito deste artigo, note-se, ainda assim, que não é por acaso que citamos o Ciberdúvidas. Este repositório inclui múltiplas perguntas dedicadas à distinção entre os recursos relativos aos conteúdos em foco no presente trabalho, sendo várias dessas questões colocadas precisamente por professores. Este facto sugere não só a existência de dificuldades acrescidas por parte dos falantes, mas sobretudo o caráter não definitivo das propostas de classificação, algumas delas porventura contrastantes entre si.

congruentes. Como vimos antes (cf. 1.3), estes nexos constituem um elemento central e indispensável a qualquer sequência implicacional.

Segundo se apurou, os 42 textos exibem um total de 260 recursos causais. Para melhor visualizar a sua distribuição pelos textos, apresenta-se no Quadro 3, abaixo, os valores médios por nível de escolaridade e género. Os géneros estão referidos por meio das suas siglas.

		<b>Valores médios</b>		
		Recursos causais por texto	Palavras por texto	Recursos causais por 100 palavras
Nível de Ensino	1.º CEB	2,00	141,83	1,41
	2.º CEB	6,00	157,00	3,82
	3.º CEB	5,15	180,68	2,85
	ES	14,00	458,33	3,05
Género Textual	RH	2,89	162,12	1,78
	EH	8,23	213,76	3,85
	EC/EF	6,35	217,15	2,92

**Quadro 3** – Representatividade dos recursos causais nos textos

**Fonte:** autores

Como se pode conferir nas primeiras linhas do Quadro 3, existe uma clara correlação entre o volume de recursos causais e o nível de escolaridade. Os dados da primeira coluna atestam um incremento progressivo do número de recursos por texto, com saltos significativos após o 1.º CEB e novamente após o 3.º CEB. Importa notar, todavia, que também a dimensão dos textos aumenta com a escolaridade (cf. segunda coluna), seja de forma gradual nos primeiros três níveis, seja de forma acentuada no Ensino Secundário. Acautelando esse fenómeno, a última coluna oferece a média de recursos causais por cada 100 palavras. Verifica-se, então, que o pico relativo de recursos causais se dá no 2.º CEB. A diferença face ao 1.º CEB é deveras significativa; a diferença face aos restantes níveis, diminuta.

No que respeita à distribuição dos recursos causais por género, apontada nas últimas três linhas do quadro, constata-se – como seria de esperar – que os mesmos são mais frequentes em textos da família das Explicações. A sua presença nos Relatos Históricos, todavia, não é de ignorar, apesar de este género se especializar no estabelecimento de nexos temporais. De entre a família das Explicações, destaca-se a Explicação Histórica, com números absolutos e relativos superiores aos dos restantes géneros. O mesmo pode dever-se a uma preferência pelo uso de outros mecanismos textuais para assinalar a causalidade, em textos das Explicações Fatoriais e Consequenciais, como veremos mais adiante.

Os valores apresentados no Quadro 3 dizem respeito às médias por nível de escolaridade e género. Repare-se, ainda assim, que pode haver variação no que toca ao número de recursos causais empregues em textos particulares, inclusivamente do mesmo nível de escolaridade e género. A título ilustrativo, reproduzem-se adiante dois textos do mesmo manual, ambos do género Explicação Histórica. Os nexos causais presentes nos textos foram destacados a cinza, a fim de facilitar a sua identificação.

### (5) Comunas e Concelhos

*O desenvolvimento da atividade artesanal e do comércio conduziu ao crescimento das cidades e ao poder da burguesia. Este grupo social não aceitava ser controlado pelos senhores feudais e, por isso, reivindicou direitos e liberdades que permitissem o desenvolvimento das suas atividades: liberdade para se dedicar à atividade que quisesse e amealhar e aplicar os lucros que obtivesse e o direito de não estar sujeito ao pagamento de pesados impostos sobre a circulação dos seus produtos.*

*Este desejo de liberdade levou ao aparecimento de comunas, nos países do Norte de Europa, e dos concelhos, na península ibérica. As comunas eram associações das gentes das cidades que apresentavam aos senhores as suas reivindicações através da negociação ou da violência, grande parte destas associações recebeu a carta comunal, onde constavam as garantias e liberdades concedidas pelo senhor ou pelo rei à cidade. Em Portugal, como irás estudar, surgiram as cartas de foral, documento onde constavam os direitos e os deveres dos homens livres (vizinhos) dos concelhos (vilas ou cidades). (7.º ano, M29, p. 153; destaque nossos)*

### (6) A ocupação de novos espaços

*Com* uma população cada vez mais numerosa, tornou-se necessário ocupar novos espaços. *Assim*, em grande parte *por iniciativa* dos reis e dos grandes senhores (do clero e da nobreza), procedeu-se ao movimento das arroteias (doc. 3), *com o objetivo de* aumentar as áreas de cultivo. Por toda a Europa, os senhores, *para* atrair e fixar mão de obra nas suas propriedades que então se constituíam, diminuíram as obrigações que exigiam aos seus camponeses. Esta mudança na relação entre os senhores e os camponeses livres *beneficiou* também os servos (trabalhadores não livres) que viviam nos domínios senhoriais *pois*, *para* tentar impedir que abandonassem as suas propriedades, os senhores concediam a muitos deles a liberdade, a troco de uma quantia em dinheiro.

*Assim*, em alguns espaços europeus como, por exemplo, em Portugal (onde existia muita terra livre no sul do reino *devido à* Reconquista Cristã, que decorreu neste período), os senhores, *para* evitar a fuga dos camponeses não livres para essas terras, concederam-lhes melhores condições de vida, *contribuindo para* o fim da servidão. (7.º ano, M29, p. 153; destaque nossos)

Os textos ilustrados em (5) e (6) apresentam uma extensão semelhante (170 e 176 palavras, respetivamente) e focam fenómenos relacionados entre si, a saber reivindicações de diferentes classes sociais durante a Idade Média, com o intuito de assegurar melhores condições de vida. A explicação em (5) socorre-se de (apenas) três nexos causais: um veiculado por meio de uma conjunção (“por isso”) e dois por meio de construções verbais (“conduziu a”, “levou a”). Já o texto em (6) apresenta 12 nexos causais, fazendo-o por meio de conjunções / advérbios (“pois”, “assim”), verbos (“contribuindo para”, “beneficiou”) e preposições / locuções prepositivas (“com”, “com o objetivo de”, “para”, “devido a”).

### 3.2. Eventos implicacionais

Uma segunda via para o mapeamento da causalidade nos textos de História consiste na delimitação, contabilização e caracterização gramatical dos eventos que integram as sequências implicacionais. Tais eventos são designados, de ora em diante, de “eventos implicacionais”.

Conforme apurado, os textos verbalizam 531 eventos implicacionais. No Quadro 4, adiante, apontam-se os valores médios por nível de escolaridade e género.

		Valores médios		
		Eventos implicacionais por texto	Palavras por texto	Eventos implicacionais por 100 palavras
Nível de Ensino	1.º CEB	6,83	141,83	4,81
	2.º CEB	12,72	157,00	8,10
	3.º CEB	11,89	180,68	6,58
	ES	20,66	458,33	4,5
Género Textual	RH	7,33	162,12	4,52
	EH	13,07	213,76	6,11
	EC/EF	14,75	217,15	6,79

**Quadro 4** – Representatividade dos eventos implicacionais nos textos

Fonte: autores

À semelhança do que se verifica na distribuição dos recursos causais, também no caso dos eventos implicacionais se observa um aumento significativo à medida que se avança na escolaridade. Como se lê na segunda coluna, o valor médio de eventos implicacionais por texto revela-se mais baixo no 1.º CEB, sendo que quase duplica na transição para o 2.º e 3.º CEB e, posteriormente, para o Ensino Secundário. Por outro lado, se considerarmos o número de palavras por texto, então, é no 2.º e 3.º CEB que se encontram os números mais elevados (absolutos e relativos) de eventos implicacionais. Tendo em conta estes valores, o 2.º CEB parece constituir um momento-chave de aprendizagem em que os conteúdos de teor causal são especialmente relevantes.

O apuramento dos eventos em função dos géneros textuais revela, por um lado, alguns padrões semelhantes aos dos nexos causais, focados no Quadro 3, acima. Reforça-se, nomeadamente, que os Relatos Históricos acolhem valores mais baixos de recursos causais, face aos géneros da família das

Explicações. Por outro lado, regista-se também uma diferença importante, no interior da família das Explicações. Enquanto, no caso dos recursos causais, os números mais elevados – absolutos e relativos – se associavam ao género Explicação Histórica; no caso dos eventos implicacionais, esse pico situa-se nas Explicações Fatoriais e Consequenciais. Estes dados sugerem que estes dois últimos géneros explicam um maior número de eventos, com recurso a menos nexos causais. Voltaremos a esta questão mais abaixo, no ponto “Cenário 2: Sequências implicacionais não lineares”.

Enfim, com base nos dados dos Quadros 3 e 4, torna-se evidente que o número de eventos implicacionais (531) corresponde, *grosso modo*, ao dobro do número de nexos causais identificados nos textos (260). Com efeito, faz sentido que assim seja, uma vez que o nexo causal estabelece, à partida, uma relação entre dois eventos. No entanto, importa notar que se incluem também no *corpus* sequências implicacionais em que o número de eventos não corresponde necessariamente ao dobro do número de nexos. Assim sucede em, pelo menos, três cenários sintáticos diferentes que passamos a ilustrar brevemente.

### **Cenário 1: Sequências implicacionais com omissão do nexo causal**

Nos exemplos até ora discutidos, o nexo causal encontra-se sempre realizado por meio de um recurso linguístico explícito. Contudo, pode também acontecer que o texto apresente uma sequência de eventos que, do ponto de vista do conhecimento do mundo, pressupõe um nexo causal, sem que o mesmo se encontre linguisticamente expresso. Perante tais eventos justapostos – situados numa mesma frase ou em duas frases adjacentes –, cabe ao leitor inferir o nexo causal que os une. O exemplo (7), abaixo, ilustra esta realidade.

*Descontentes com esta aliança, os nobres portugueses deram o seu apoio ao filho de D. Henrique e de D. Teresa, D. Afonso Henriques.*  
(4.º ano, M26, p. 28)

O exemplo é constituído por uma oração subordinada reduzida, “descontentes com esta aliança”, e uma oração subordinante, “os nobres portugueses deram o seu apoio....”. O sentimento identificado na primeira oração

constitui a motivação para o comportamento dos nobres identificado na segunda oração. A Figura 8 esquematiza esta sequência implicacional.



**Figura 8 – Omissão do nexo causal no exemplo (7)**

**Fonte:** autores

A frase em (7) poderia ser parafraseada como: “Os nobres portucaleenses estavam descontentes com esta aliança. Por isso, deram o seu apoio a...”. Note-se como, nesse caso, o nexo causal omissio no texto original passa a estar explícito na conjunção “por isso”.

## Cenário 2: Sequências implicacionais não lineares

As sequências não lineares traduzem-se num dos seguintes cenários: (i) vários fatores contribuem para um mesmo acontecimento histórico, (ii) um mesmo acontecimento histórico acarreta múltiplas consequências ou (iii) um aglomerado de causas motiva um aglomerado de consequências. Veja-se um exemplo de uma sequência particularmente profícua quanto ao número de consequências associadas a um mesmo evento histórico em (8), adiante. A fim de facilitar a sua identificação, as consequências foram numeradas e delimitadas por meio de parênteses retos.

- (8) *Com o 25 de abril de 1974, <sup>1</sup>[o povo readquiriu o direito à liberdade de reunião], <sup>2</sup>[as pessoas passaram a ter liberdade de expressão, dizendo ou escrevendo o que pensavam], <sup>3</sup>[libertaram-se os presos políticos], <sup>4</sup>[regressaram a Portugal as pessoas que tinham sido expulsas do país], <sup>5</sup>[autorizou-se a existência de partidos políticos], <sup>6</sup>[acabou-se com a*

*guerra em África],<sup>7</sup> [foi reconhecido o direito à independência das colónias: Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique]. (4.º ano; M06, p. 68; anotações nossas)*

Como se pode ler – e de acordo com este exemplo discursivo –, a revolução de 25 de abril de 1974 teve sete consequências distintas. A sequência implicacional encontra-se condensada numa única frase, sendo as consequências veiculadas por meio de estruturas oracionais coordenadas.

Repare-se que as sequências não lineares são particularmente comuns nos géneros Explicação Fatorial e Explicação Consequencial, cujo propósito comunicativo consiste, precisamente, na explicação de múltiplas causas e de múltiplas consequências. Nestes géneros, aliás, a sequência implicacional abrange frequentemente uma larga porção do texto, sendo comum usarem-se listas de tópicos para distribuir as causas / consequências pelo tecido discursivo. O uso de tais recursos gráficos liberta, de certa forma, o volume de trabalho a ser desempenhado pelos recursos lexicogramaticais. Um mesmo nexo causal, explicitado apenas uma vez, no início do texto, permite contextualizar uma diversidade de causas / consequências. Assim se explicam algumas diferenças cruciais entre os vários géneros explicativos, conforme registadas nos Quadros 3 e 4 acima. Enquanto a Explicação Histórica tem uma média de 3,85 recursos causais para 6,11 eventos; as Explicações Fatorial e Consequencial apenas necessitam de uma média de 2,92 recursos para articular 6,79 eventos.

Confira-se o exemplo (9), infra:

- (9) *Durante os séculos III e IV, o Império Romano entrou num período de decadência, da qual não mais saiu no Ocidente. As causas eram:*
- *as lutas pelo poder entre diferentes candidatos a imperador, apoiados por fações rivais do exército, que enfraqueceram o poder imperial e espalharam o caos.*
  - *a pressão junto às fronteiras do império exercida por um conjunto de diversos povos a que os Romanos chamavam Bárbaros – ou seja, que falavam outra língua e tinham um modo de vida diferente. Tratava-se dos povos germânicos, que se estendiam pelo Norte e o Leste da Europa: Anglos, Saxões, Suevos, Francos, Vândalos, Ostrogodos e Visigodos. A estes, juntaram-se os Alanos, um povo originário das estepes da Ásia Central. Oriundos da mesma área geográfica, os Hunos atacaram os Germanos no fim do século III, fazendo-os entrar em grandes hordas no*

território do império, em busca de terras mais seguras (1).

- a crise económica provocada pelo peso crescente dos impostos e pela insegurança, que levou o comércio a entrar em colapso e muitos habitantes das cidades a refugiarem-se no campo. (7.º ano, M30, p. 112; negritos originais)

Segundo se pode constatar, o exemplo (9) apresenta-se como um texto não contínuo, socorrendo-se de uma lista de tópicos para introduzir três “grandes” causas para a decadência do Império Romano nos séculos III e IV. O próprio termo “causa” é introduzido nas linhas de abertura do texto e explicita a natureza lógico-semântica da lista. O conteúdo da sequência implicacional não linear instanciada no texto encontra-se esquematizado na Figura 9.



**Figura 9** – Sequência não linear instanciada no exemplo (9)

**Fonte:** autores

Note-se como o exemplo (9) constrói, adicionalmente, nexos de causalidade no interior de cada uma das três grandes causas. Atente-se, em particular, à causa C – a crise económica – que configura, em si mesma, uma sequência implicacional com vários eventos, que pode ser esquematizada da seguinte forma:



**Figura 10** – Sequência instanciada no interior da Causa C (exemplo 7)

**Fonte:** autores

### Cenário 3: Sequências implicacionais longas

A Figura 10, acima, sistematiza uma sequência implicacional formada por vários eventos. O nível de complexidade da sequência decorre, na realidade, de dois fatores. Por um lado, trata-se de uma sequência não linear, que introduz uma dupla causa / consequência. Por outro, estamos perante uma sequência longa, que se organiza em três momentos principais, a saber: i) a crise económica, ii) as suas causas e iii) as suas consequências. Designaremos as sequências com mais de dois momentos de “sequências longas”. Uma sequência longa pressupõe o uso de menos nexos causais, uma vez que envolvem eventos que funcionam simultaneamente como consequência de um (ou mais) evento(s) anterior(es) e como causa de outro(s) evento(s) posterior(es).

A Figura 10, acima, introduz uma sequência implicacional formada por cinco eventos, muito embora contenha apenas dois recursos para expressar nexos de causalidade, nomeadamente “provocada por” e “levou a”. Na verdade, e em teoria, não há limites para o número de eventos que uma sequência implicacional pode integrar. Encontram-se nos textos dos manuais algumas sequências bastante longas a esse nível. Veja-se o seguinte exemplo:

- (10) As mortes provocadas pelas fomes, doenças e guerras levaram a que houvesse menos pessoas para trabalhar a terra. Por isso, a produção diminui e os senhores aumentaram os impostos para manterem os seus privilégios. Surgiram, então, revoltas de camponeses em vários reinos europeus contra os nobres, às quais por vezes se juntou o povo das cidades contra os burgueses. (5.º ano, M25, p. 117)

Distribuída por três frases, a sequência implicacional presente em (10) é formada por oito eventos, que podem ser esquematizados como se mostra na Figura 11, adiante.



**Figura 11** – Sequência longa instanciada no exemplo (10)

**Fonte:** autores

A leitura de (10) demonstra claramente a elevada complexidade que pode assumir a realização lexicogramatical de uma sequência implicacional – o que, à partida, poderá ter efeitos na compreensão dos conteúdos expressos. Na verdade, tanto o número e forma dos recursos causais empregues, quanto a relação entre os eventos envolvidos numa dada sequência implicacional, podem variar largamente.

Confiram-se, assim, ainda em (10), as seguintes observações: (i) há um primeiro nexo causal entre um conjunto (complexo) de três eventos e um só evento, ao qual se seguem nexos entre eventos (simples); (ii) usam-se diferentes formas não congruentes de realizar o nexo causal (“provocadas por”, “levaram a que”, “para” seguido de oração subordinada adverbial final), a par de formas congruentes (“por isso”, “então”); (iii) usa-se uma forma não congruente de realizar os eventos (“fomes, doenças e guerras), a par da forma congruente (“houvesse”, “diminui”, “aumentaram”, “manterem”, “surgiram”). Esta manifesta diversidade de configurações não corresponde necessariamente a uma hierarquia entre eventos ou nexos causais, embora possa, con tudo, conferir maior destaque a uns conteúdos e menor a outros.

### *3.3. Sequências congruentes e não congruentes*

Nesta terceira subsecção, documenta-se um terceiro mapeamento, por meio do qual se compara a presença de sequências implicacionais congruentes e sequências implicacionais não congruentes nos textos. Numa sequência congruente, recorde-se, os eventos são realizados por meio de estruturas oracionais e os nexos causais por meio de conjunções e/ou advérbios conectivos com valor de consequência. Em contraste, sempre que se verifica um desfasamento face a este cenário, fala-se em sequências não congruentes.

De entre os 531 eventos sequenciais existentes nos textos, 252 (47,5%) têm uma realização congruente e 279 (52,5%) assumem uma realização não congruente. Este resultado evidencia, desde logo, a importância de ambas as configurações gramaticais, não só para a construção da causalidade histórica, como ainda para a sua didatização nos manuais escrutinados. O Quadro 5, abaixo, dá conta da distribuição dos dois cenários pelos diferentes níveis de ensino e géneros.

		Valores médios			
		Eventos congruentes		Eventos não congruentes	
Nível de Ensino	1.º CEB	4,33	63,4%	2,5	36,6%
	2.º CEB	7,90	62,1%	4,81	37,9%
	3.º CEB	4,68	39,3%	7,20	60,7%
	ES	8,33	40,3%	12,33	59,7%
	RH	4,11	56,1%	3,22	43,9%
Género Textual	EH	6,07	46,4%	7,00	53,6%
	EC/EF	6,08	41,2%	7,95	58,2%

**Quadro 5 – Realização congruente e não congruente dos eventos nos textos**

**Fonte:** autores

Note-se que os cálculos têm por referência o número médio de eventos implicacionais por texto.

Ao considerar os valores relativos aos vários níveis de ensino, evidencia-se uma discrepância entre o 3.º CEB e ES, por um lado, e o 1.º e 2.º CEB, por outro. Enquanto nos níveis mais avançados é maioritária (60,7% e 59,7% dos textos) a realização não congruente dos eventos, já nos primeiros ciclos de escolaridade é maioritária (63,4% e 62,1% dos textos) a realização congruente. Este contraste aponta claramente para uma mudança na construção gramatical da causalidade, que parece estar alinhada com o natural desenvolvimento linguístico dos estudantes. É, pois, na adolescência que se dá tipicamente a apropriação das realizações metafóricas (Derewianka, 1995). Ao mesmo tempo, importa sublinhar que esta apropriação não é necessariamente linear ou automática, podendo haver estudantes com mais dificuldades do que outros. Crucialmente, cabe à escola escalar e monitorizar essa transição. O Quadro 5 sugere a existência de um aumento significativo na complexidade gramatical das Explicações, assim carecendo de cuidados redobrados durante o trabalho sobre os textos em sala de aula.

No que toca à distribuição dos dois tipos de realização linguística pelos géneros textuais, há também uma diferença importante a assinalar. Nos Relatórios Históricos, os eventos congruentes são predominantes (56,1%). Em contrapartida, no caso da família das Explicações, prevalecem os eventos não congruentes e este resultado não é, por assim dizer, surpreendente.

Recorde-se, por um lado, que a causalidade constitui um conteúdo central no ensino especializado da História e, por outro, que os tipos de textos que servem o propósito sociocomunicativo específico apresentar relações causais são precisamente os textos da família de géneros das Explicações. Assim, os dados analisados revelam que, de uma forma geral, nos textos de natureza explicativa sobrepõe-se a realização não congruente dos eventos de uma sequência implicacional.

A contabilização que acabamos de comentar incide especificamente sobre os eventos e constitui um passo fundamental para que a materialidade da expressão da causalidade no discurso da História se torne mais visível. No caso específico dos eventos, aquilo que se contabiliza sob a designação de forma não congruente pode corresponder a um leque diverso de possibilidades. O seu mapeamento ultrapassa o âmbito do presente artigo. Ainda assim, conclui-se esta secção com a análise comentada de dois exemplos (cf. (11) e (12)), que evidenciam como a metaforização pode incidir sobre diferentes elementos da sequência implicacional.

- (11) *O desenvolvimento da atividade artesanal e do comércio conduziu ao crescimento das cidades e ao poder da burguesia* (7.º ano, M29, p. 167)
- (12) *No entanto, o número de nascimentos mantém-se sempre acima do número de óbitos, sendo o saldo fisiológico positivo, resultando num aumento espetacular da população, com exceção da França, onde esse aumento é menos significativo, devido a uma taxa de natalidade mais baixa.*  
(11.º ano, M38c, p. 42)

O exemplo (11) contém dois eventos implicacionais expressos sob a forma de grupos nominais cujo elemento constitui um nome deverbal, isto é, formado a partir de um verbo (“desenvolvimento” de desenvolver, “crescimento” de crescer). Por seu turno, o nexo causal está realizado na forma verbal “conduziu”. Trata-se, pois, de um exemplo de realização inteiramente metafórica.

No caso de (12), exemplo composto por uma única frase, podem ver-se duas sequências implicacionais e, no seio de cada uma, várias manifestações de realizações não congruentes. De facto, apenas o primeiro evento da sequência 1 assume uma realização congruente: “o número... mantém-se...”. O segundo evento encontra-se expresso no grupo nominal “um aumento espetacular da população” e os eventos da sequência 2 têm a forma de uma oração relativa no interior de um grupo preposicional e

de um grupo nominal no interior de um grupo preposicional, respetivamente. Por seu turno, os nexos causais são veiculados pela forma verbal gerundiva “resultando”, na sequência 1, e pela locução prepositiva “devido a”. No Quadro 6, abaixo, apresenta-se a segmentação de cada um destes elementos, do plano do conteúdo, na sua realização original (na coluna central da esquerda) e uma possibilidade de os apresentar de forma congruente (na coluna da direita).

		Realização original	Possível reformulação
Sequência implicacional 1	Evento 1	<i>O número de nascimentos mantém-se sempre acima do número de óbitos, sendo o saldo fisiológico positivo</i>	---
	Nexo	<i>resultando em</i>	<i>por isso,</i>
	Evento 2	<i>um aumento espetacular da população,</i>	<i>a população aumentou de forma espetacular.</i>
Sequência implicacional 2	Evento 1	<i>com exceção da França, onde esse aumento é menos significativo</i>	<i>A população aumentou de forma menos significativa na França,</i>
	Nexo	<i>devido a</i>	<i>porque</i>
	Evento 2	<i>uma taxa de natalidade mais baixa</i>	<i>havia menos pessoas a nascer nesse período, na França.</i>

**Quadro 6 – Realização não congruente no exemplo (12) e sua reformulação**

**Fonte:** autores

Este quadro permite visualizar o contraste existente entre as escolhas lexicogramaticais congruentes e a realização efetivamente instanciada no texto original.

Por fim, e tomando ainda como exemplo a leitura de (12), note-se que as palavras que podem ser empregues numa realização não congruente são diversas quer no que respeita à classe quer no campo lexical. Pense-se, concretamente, como é ampla a variedade de formas que podem expressar, metaforicamente, um nexo causal: verbos no gerúndio (“resultando”), participios passados, participios presentes ou, até, grupos preposicionais (“devido a...”). Adicionalmente, mesmo se considerarmos apenas a classe dos verbos, podemos encontrar exemplos tão diversos, no que toca às suas propriedades

semânticas intrínsecas, como: “fazer”, “levar a”, “ligar-se”, “obrigar” ou “permitir”, para nomear apenas uma parte do repertório usado no *corpus*.

#### 4. Considerações finais

Procurou-se, neste artigo, descrever a forma como a causalidade histórica é expressa lexicogramaticalmente em manuais escolares de História dos Ensinos Básico e Secundário. O estudo justifica-se pela importância que a causalidade assume na interpretação dos eventos do passado e na sua didatização em contexto escolar. Para que se torne possível conceber e implementar práticas funcionais de literacia em torno da causalidade, torna-se indispensável, num primeiro momento, conhecer os usos da língua que lhe sejam específicos. O artigo visa contribuir, assim, para a identificação e caracterização de tais usos, enquadrado pela perspetiva da Linguística Sistémico Funcional e dos estudos de Género da Escola de Sydney.

Segundo se mostrou, a causalidade encontra-se contemplada nas AE, mas não de forma tão evidente como seria de esperar, tendo em conta que corresponde a um dos eixos definidores do conhecimento histórico e, de acordo com a literatura, idealmente também da Educação Histórica. As AE reconhecem de forma abstrata a relação entre as aprendizagens de História e as competências linguísticas, textuais e comunicativas dos estudantes. Não há, contudo, metas que entrecruzem, de forma mais explícita, o estudo da causalidade com a leitura e escrita de textos.

Desenvolveu-se uma análise a 42 textos de natureza causal, retirados de diferentes manuais de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e História. De uma forma geral, a análise evidencia uma progressão na construção da causalidade, que acompanha a própria escolaridade. Não só os textos passam a incluir um maior número de nexos causais e eventos implicacionais, como estes passam também a integrar sequências mais longas e menos lineares. Além disso, a causalidade torna-se gradualmente mais metafórica, de um ponto de vista gramatical, pressupondo um dos avanços no desenvolvimento linguístico que, segundo os especialistas, marcam a transição da infância para a adolescência: o uso de formas não prototípicas de expressar um determinado conteúdo. Esta metaforização, que pode afetar tanto os eventos (quando se realizam, por exemplo, como um grupo nominal e não como oração, a sua forma prototípica), como os nexos cau-

sais (quando se apresentam na forma de grupo verbal, por exemplo, e não sob a forma prototípica de uma conjunção causal), torna as explicações a respeito do passado mais densas, mais precisas e mais subtis, sendo, portanto, um recurso gramatical poderoso e definidor do próprio discurso académico. Há que reconhecer, porém, que esta progressão não é sempre linear. Certas configurações gramaticais parecem ser intrínsecas ao discurso da didática da História. Assim, a construção não congruente, apesar de mais abundante nos níveis mais avançados, está presente desde o 1.º CEB. Verificou-se também que certos fenómenos associados à causalidade atingem o seu pico – pelo menos no nosso *corpus* – no 2.º ou 3.º CEB. Por fim, destacam-se os saltos entre níveis, que sugerem que a progressão não seja sempre tão gradual quanto seria desejável.

No que respeita à relação entre os padrões lexicogramaticais e os géneros, confirmou-se que a expressão da causalidade ocorre maioritariamente nos géneros da família das Explicações, ainda que assuma presença significativa também nos Relatos Históricos, nos quais se conjuga com nexos temporais para formar uma representação (mais) complexa do passado. Na família das Explicações, a análise gramatical reforça, portanto, a identidade dos géneros textuais. A explicação histórica, que aborda sobretudo sequências lineares, concretiza o maior número de nexos causais entre eventos por meio de recursos como conjunções, advérbios, verbos e preposições. Por outro lado, as explicações fatorial e consequencial focam sequências não lineares, levando a um desfasamento entre o número de evento e o número de nexos. Acrescente-se, além disso, que parte da causalidade é realizada por meio de mecanismos gráficos, como, por exemplo, a organização do texto como uma lista de tópicos, focando ora causas, ora consequências.

Em suma, o trabalho realizado permite afirmar que o significado causal não constitui necessariamente, nem exclusivamente, uma propriedade intrínseca a cada palavra ou expressão. Ou seja, ser um falante nativo da língua ou ser um falante com alto grau de proficiência na língua de escolarização não assegura o acesso pleno aos significados expressos nos textos que versam explicar relações de causalidade nos manuais escolares. Pelo contrário, aprender História requer, inevitavelmente, conhecer as formas como se usa a língua na História. Assim, como terá ficado evidente com a descrição dos exemplos analisados, é necessário dominar as particularidades técnicas do discurso da História, para apreender, de forma completa, os conteúdos expressos. No caso específico das sequências

implicacionais que se estabelecem entre diferentes acontecimentos do passado, identificou-se um conjunto de configurações lexicogramaticais particularmente representativas e que, como tal, importa saber reconhecer.

Finalmente, ressalve-se que a análise desenvolvida não esgota todos os cenários encontrados nos dados. Na verdade, falta aprofundar os padrões de combinação de recursos por meio dos quais se formam sequências não lineares e/ou longas os eventos ou, até, precisar que sob o escopo da designação “realização não congruente” se encontra um leque diverso de possibilidades por recensear. Por conseguinte, espera-se, em trabalho futuro, poder avançar com uma análise mais detalhada de outras possibilidades instanciadas nos textos e, desejavelmente, informar práticas de ensino integradas, que atendam tanto aos conteúdos específicos da História, como aos recursos sintáticos mobilizados na sua transmissão.

## Referências

- Alexandre, M. F., & Caeles, F. (2021). Relações temporais e causais em textos de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.<sup>a</sup> O. Abreu, & R. G. Muñoz (Orgs.), *Atas da X Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 110-119). ESECS-Politécnico de Leiria. <https://sites.ipleiria.pt/pge/enquadramento/publicacoes/>
- Alexandre, M. F., & Caeles, F. (2023). Investigação sobre o discurso da História em Portugal: Um ponto de situação. In P. N. Silva, A. G. Pinto, & C. Marques (Orgs.), *Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 55-77). Grácio Editor. <https://sites.ipleiria.pt/pge/enquadramento/publicacoes/>
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 3, 13-21. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>
- Caeles, F., & Quaresma, A. (2018). Caracterização dos géneros do Ensino Básico e Secundário. In F. Caeles, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 108-133). CELGA-ILTEC, Univ Coimbra; ESECS-Politécnico de Leiria. <https://sites.ipleiria.pt/pge/enquadramento/publicacoes/>
- Caeles, F., & Quaresma, A. (2019). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M.<sup>a</sup> O. Abreu, & R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 484). ESECS-Politécnico de Leiria. <https://sites.ipleiria.pt/pge/enquadramento/publicacoes/>
- Carr, E. H. (1990). *What is History?* Penguin Books.
- Carvalho, F. (2016). *Semiose e Semiótica* (Pergunta 34036). Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/semiose-e-semiotica/34036>
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o pensamento histórico: Abordagens conceituais e estratégicas didáticas*. W. A. Editores.
- Coffin, C. (2004). Learning to write history: The role of causality. *Written Communication*, 21(3), 261-289. <https://doi.org/10.1177/0741088304265476>
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Derewianka, B. (2012). *Language Development in the Transition from Childhood to Adolescence*:

**A CAUSALIDADE NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA:  
LEVANTAMENTO DE PADRÕES LEXICOGRAMATICAIS EM MANUAIS ESCOLARES**

- the role of grammatical metaphor [PhD Thesis]. Macquarie University. <https://doi.org/10.25949/19440512.v1>
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to Functional Grammar* (4th Ed., revised by M.I.M. Mathiessen). Routledge.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, 137, 42-49. [www.history.org.uk/files/download/4927/1269526152/Lee\\_and\\_Shemilt.pdf](http://www.history.org.uk/files/download/4927/1269526152/Lee_and_Shemilt.pdf)
- McCabe, A. (2021). *A Functional Linguistic perspective on developing language*. Routledge.
- Mandelbaum, M. (1967). A note on history as narrative. *History and Theory*, 6, 417-426.
- Marques, C. (2021). *Orações coordenadas explicativas introduzidas por «porque»* (Pergunta 36266). Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/oracoes-coordenadas-explicativas-introduzidas-por-porque/36266>
- Martin, J. R. (2013). Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*, 24, 23-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2<sup>nd</sup> edition). Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Martins, P. V. (2020). *A Explicação no contexto da Educação Histórica*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/107002>
- ME-DGE (2018a). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- ME-DGE (2018b). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. <https://dt.dge.mec.pt/>
- Ong, N. T. P. (2018). Rethinking the approach to teaching causation in the history classroom *HSSE Online*, 7, 50-58. <https://www.hsseonline.edu.sg/journal/volume7-issue-2-2018/re-thinking-approach-teaching-causation-history-classroom>
- Rocha, C. (2012). *A coordenativa explicativa vs. subordinativa causal* (Pergunta 31018). Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-coordenativa-explicativa-vs-subordinativa-causal/31018>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Equinox.
- Sá, C., & Lima, H. (2015). Transversalidade IV: Contributos do manual de Português. *Cadernos no Laboratório de Investigação em Educação em Português*. <https://cidtff.web.ua.pt>
- Woodcock, J. (2005). Does the linguistic release the conceptual? Helping Year 10 to improve their causal reasoning. *Teaching History*, 119, 5-14. [www.history.org.uk/secondary/resource/112/does-the-linguistic-release-theconceptual-helpin](http://www.history.org.uk/secondary/resource/112/does-the-linguistic-release-theconceptual-helpin)
- Woodcock, J. (2011). Causal explanation. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 124-136). Routledge.
- Wignell, P., Martin J. R., & Eggins, S. (1993). The discourse of geography: ordering and explaining the experiential world. In M. A. K. Halliday, & J. R. Martin, *Writing science: Literacy and discursive power* (pp. 136-165). Falmer Press.

