

PINTO, Mariana Oliveira. Escrever para aprender a expor no ensino básico: construindo o modelo didático do género exposição escrita. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

ESCREVER PARA APRENDER A EXPOR NO ENSINO BÁSICO: CONSTRUINDO O MODELO DIDÁTICO DO GÉNERO EXPOSIÇÃO ESCRITA

*Writing to learn how to expose in basic education: developing the didactic model of
exposition writing genre*

Mariana Oliveira Pinto¹

mariana.pinto@ese.ips.pt

RESUMO: Este artigo parte de dois pressupostos fundamentais. O primeiro, é o de que um trabalho explícito, continuado e fundamentado com a escrita na escola implica, necessariamente, o conhecimento das propriedades e características dos géneros e dos textos. O segundo é o de que embora tal conhecimento seja fundamental, não poderá perder de vista o modo (ou modos) de ação didática implicados na construção e apropriação de tal conhecimento. É neste sentido que se apresenta um modelo didático do género exposição escrita que permitirá, por um lado, identificar as suas características e propriedades configuradoras e, por outro lado, possibilitar a identificação de quais as que devem ser ensinadas num determinado ano da escolaridade e para determinados alunos.

PALAVRAS-CHAVE: exposição escrita; géneros textuais; modelo didático do género; ensino básico.

ABSTRACT: Two fundamental assumptions form the basis of the present article: the first, assumes that in-school writing work (that is explicit, continuous and substantiated) necessarily implies knowledge on the properties and characteristics of genres and texts; the second, determines that, albeit the essential nature of such knowledge, one cannot overlook the mode (or modes) of didactic action involved in its construction and appropriation. Moreover, this article presents a didactic model for the “written exposition” genre that shall allow, on the one hand, the identification of its defining characteristics and properties while, on the other hand, enabling the identification of which of those should be taught during a particular year of schooling and/or to specific students.

KEYWORDS: written exposition; texts genres; didactic model of the genre; compulsory education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O pressuposto de que o agir do professor deve estar consubstanciado numa “teia” de conhecimentos em que “os dados estão articulados entre si” remete para a necessidade de, por um lado, o professor estar na posse de tais conhecimentos, das

¹ Doutora; Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal; Grupo ProTextos, Universidade de Aveiro.

relações que uns estabelecem com os outros e, por outro lado, das ferramentas que lhe permitem de forma efetiva dar aos alunos a possibilidade de eles próprios construir tais redes de conhecimentos essenciais à aprendizagem. Nesta linha de pensamento, e no que à escrita diz respeito, qualquer ação didática implica, desde logo, a adoção do princípio da sequencialidade ancorado na planificação e implementação de “um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual” (Schneuwly & Dolz, 2001, 2004: 82).

A adoção de tal princípio implica, no entanto, que as atividades a desenvolver estejam ancoradas numa premissa: um conhecimento aprofundado do objeto a ensinar para que seja possível discernir as opções tomadas e a tomar. É neste sentido que qualquer sequência desenhada para o ensino da escrita deverá estar ancorada num “modelo didático do gênero” (doravante, MDG), ou seja, preside a qualquer sequência uma descrição das principais características de um gênero textual. Embora esta “descrição” seja sempre provisória, este modelo constitui, no dizer de diferentes autores da Escola de Genève, “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um gênero” (De Pietro et al., 1996; De Pietro & Schneuwly, 2003). A elaboração do MDG permitirá, por um lado, fazer emergir as diferentes dimensões que o constituem e, por outro lado, possibilitar a identificação de quais as que devem ser ensinadas num determinado ano da escolaridade e para determinados alunos (Dolz & Gagnon, 2010; De Pietro et al., 1996).

Ora, qualquer sequência a planificar e desenvolver é, simultaneamente, uma sequência de ensino e uma sequência de aprendizagem. É este, porventura, o eixo orientador que (con)figura (n)a proposta de modelo de sequência de ensino (doravante, SE) tal como a entenderam os seus autores:

O que queremos, antes de mais, traduzir com esta designação [SE] é o facto de se tratar de um dispositivo que põe a tónica na importância de *ensinar* a escrever, ou seja, assumimos, desde logo, a relevância da ação do professor (...), [o que] não significa ausência de qualquer preocupação com as aprendizagens dos alunos – bem pelo contrário (Pereira & Cardoso, 2013:39).

Na verdade, a SE é conceptualizada a partir de outras propostas (Graça & Pereira, 2008, 2006; Pereira & Cardoso, 2013), principalmente da *Sequência Didática* (SD), problematizada pelo grupo de investigadores da universidade de Genebra, nomeadamente os três mais diretamente responsáveis pela proposta didática, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. A SE apresenta as mesmas fases já

definidas na SD (apresentação da situação inicial da situação de comunicação; produção inicial; os módulos e a produção final)². Porém, e este será, eventualmente, o elemento diferenciador, a *SE* considera, enquanto momento intrínseco ao modelo, a fase da pré-intervenção.

Do mesmo modo que para o grupo de Genebra qualquer SD tem de ter por base a construção de um MDG, no qual estejam explicitados os saberes de referência necessários para trabalhar um determinado género, a descrição dos diferentes componentes textuais e das capacidades de linguagem dos alunos (Dolz & Gagnon, 2010; Schneuwly & Dolz, 2004), a *SE* torna visível, no modelo proposto, a importância de o MDG ser construído pelo professor a partir da elaboração ou desconstrução de Textos Mentores (doravante, TM) que funcionem enquanto guia e exemplo do género a trabalhar, e a partir dos quais seja possível conhecer (e dar a conhecer aos alunos) o Caderno de Encargos (doravante, CdE)³ do género a trabalhar (Pereira & Cardoso, 2013).

1. CONSTRUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÉNERO (*MDG*): CADERNO DE ENCARGOS DA EXPOSIÇÃO ESCRITA

Ao assumir-se que qualquer MDG deverá assentar em escolhas fundamentadas que decorram de pressupostos teóricos definidos, está a assumir-se, também, que tais escolhas deverão ter em consideração aquelas que são as orientações programáticas

² O trabalho com as sequências didáticas envolve quatro fases: “i) apresentação inicial da situação de comunicação em que é formulada a tarefa a realizar pelos alunos; definição do género a ser trabalhado; ii) produção inicial que corresponde à primeira escrita de texto do género que vai estar em estaleiro; esta primeira produção é objeto de uma avaliação formativa pelo professor e serve para que estabeleça o caminho didático a percorrer durante a sequência; iii) os módulos – idealmente devem contemplar os problemas evidenciados pelos textos dos alunos e serem organizados em torno de problemas identificados na produção inicial, tais como: como foi representada a situação de comunicação (destinatário, finalidade, género...)?; como foi a elaboração dos conteúdos? (analisar os apontamentos, os esquemas sobre os conteúdos...); como foi a planificação do texto? (verificar se o género obedece à organização estrutural adequada); como foi a realização do texto? (ver como foi a selecção lexical, as estruturas sintáticas...); iv) a produção final – o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, fazendo uma análise da sua produção inicial”. (Pereira & Cardoso, 2013: 42; Pereira, 2000a; 2000b).

³ Os autores explicam o que entendem por caderno de encargos desta forma: «Esta designação que adotamos não é alheia ao sentido mais difundido de “caderno de encargos”, na atividade de construção civil – “documento que contém as regras técnicas, jurídicas e administrativas a respeitar na execução de uma obra” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa). Do mesmo modo, para chegar a escrever um texto que se possa enquadrar num género adstrito a determinada atividade social, é preciso conhecer e obedecer a uns certos parâmetros que o farão identificar-se, sem reservas, com o género que está subjacente à sua formação» (p. 44, nota 13).

(oficiais) e o agir dos professores⁴. Na verdade, qualquer proposta que se afaste radicalmente da “linguagem” à qual os professores estão habituados, poderá causar-lhes algum “estranhamento” e desconfiança. Tal é também a percepção de Goigoux (2006) quando refere que a avaliação que os professores fazem dos materiais didáticos não tem apenas como critério o efeito que estes possam vir a ter nas aprendizagens dos alunos, mas também o nível de esforço e/ou contradição que tais materiais apresentam relativamente às suas próprias competências e concepções.

É com esta dupla preocupação em mente que importa definir algumas das linhas orientadoras que guiaram a proposta de CdE que aqui se apresenta. Constituindo-se muito mais como uma possibilidade, do que como um modelo acabado, tem como objetivo principal dar a conhecer uma (de muitas) possibilidade de construção de um MDG, assim como a lógica que o motiva.

1.1. ETAPA 1: SELEÇÃO DO GÊNERO. O MODELO DE AÇÃO DA LINGUAGEM⁵

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

No caso do género aqui em foco, a **exposição escrita**, tal questão pode, genericamente, ser respondida através da formulação: “para expor conhecimentos”. No entanto, essa função genérica não dá conta daquelas que poderão ser,

⁴ As questões da transposição didática foram analisadas, entre outros, por Chevallard (1991) e por Dolz, Gagnon & Mosquera (2009). Para Petitjean (1989: 10), os autores de programas escolares e de manuais, os responsáveis pela formação inicial e contínua, e os autores de artigos em revistas de didática e pedagogia são os principais agentes dessa transposição.

⁵ Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), cada ação de linguagem é desenvolvida por um sujeito situado num tempo e num espaço regido por objetivos, usos e normas – **o lugar social**, no qual as interações são produzidas. As formas de interação que realizam configuram (e são configuradas) pela posição social, isto é, pelo papel que desempenham na interação (professor, chefe, cliente, etc.), e pelo conjunto das suas características psicológicas. Entre o(s) enunciador(es) e o(s) destinatário(s) estabelecem-se relações de finalidade ou propósito comunicativo relativo ao mundo social, ao mundo objetivo ou ao mundo subjetivo. Neste sentido, qualquer produção textual está inserida num determinado contexto de produção (Bronckart, 1999, 2003, 2004a) pelo que define escolhas relativas ao **contexto social**, ao **contexto material** e aos **conteúdos** a verbalizar. Cada ação de linguagem mobiliza, assim, à partida, um conjunto de construções que, embora sendo de natureza psicológica, se vão tornar visíveis no texto produzido. Tais construções configuram, assim, **o modelo de ação da linguagem**.

especificamente, as informações e as configurações a considerar no texto a produzir. Veja-se, a título de exemplificação, como, perante o tema “animais em vias de extinção”, importa tomar decisões relativamente à informação que se pretende, efetivamente, veicular com o texto, decisão essa que não se esgota na formulação “expor conhecimentos”. De facto, um texto poderá cumprir a função de “expor conhecimentos” apresentando, unicamente, a **definição-classificação** de um animal que tenha como característica o facto de pertencer a uma espécie em vias de extinção (habitat, comportamentos, localização, etc.); a **enumeração** de algumas espécies em vias de extinção (quais; localização geográfica, etc.); apresentar eventuais **causas e efeitos** do problema ou, simultaneamente, incluir as várias possibilidades.

Dito desta forma, poder-se-á, então, concluir que tais considerações deverão ser tomadas nesta etapa 1, até mesmo porque elas vão condicionar, na etapa seguinte, a **arquitetura do texto** a produzir, aspeto que será aí precisado.

Uma primeira página do CdE contempla, pois, as diferentes variáveis consideradas no modelo de ação da linguagem. Importa acrescentar que cada variável definida servirá, no que diz respeito ao professor, não só para orientar os módulos da sequência, como para definir os critérios de avaliação (não necessariamente quantitativa) dos textos que os alunos vão produzir. Neste sentido, cada “página” construída deverá, sempre que necessário, ser adaptada à metalinguagem dos alunos e, mais importante do que isso, explícita e intencionalmente trabalhada ao longo dos diferentes módulos. Neste sentido, não basta, por exemplo, apresentar o género a produzir, mas sim levar os alunos a selecionar, de um conjunto mais ou menos definido de possibilidades, aquele que melhor se adapta à situação de comunicação definida.

A título de exemplo, a página do professor poderá ter a configuração que se apresenta no quadro seguinte:

Género textual	<i>Exposição escrita</i>	
Funções <i>Expor conhecimentos</i>	Definir, classificar; Enumerar ou sequencializar; Comparar-contrastar; Apresentar causa(s) e efeito(s); Apresentar um problema e solução(ões)	

Conteúdos (tema e subtemas)	
Destinatários	
Suporte	

Quadro 1: Caderno de Encargos do gênero exposição escrita (etapa 1) – página do professor

A página do aluno poderá ser semelhante, ou adaptada de acordo com o ano de escolaridade:

Gênero textual	<i>Exposição escrita</i>	
Esquematizações (de acordo com os objetivos definidos na 1.ª fase)	Descrição , definição, classificação	
	Enumeração ou sequencialização	-----
	Comparação-contraste	-----
	Causa(s) e efeito(s)	-----
	Problema e solução(ões)	-----
<i>Introdução</i>	<i>Primeiro parágrafo</i> Apresentação do objetivo, do tópico e subtópicos com uma ordem (hierarquização) dos temas em forma de sumário <i>Ex. enumeração ou sequencialização</i>	
<i>Desenvolvimento</i>	<i>Parágrafos seguintes</i> Desenvolver os temas de acordo com a(s) esquematizações(s) definidas, respeitando a ordem (hierarquização) identificada na introdução. Organização em parágrafos de acordo com o número de tópicos e subtópicos identificados.	
<i>Conclusão/ fechamento</i>	<i>Último parágrafo</i> Retomar o tema e sintetizar os aspetos mais importantes ou remeter para outras leituras	

Quadro 2: Caderno de Encargos da exposição escrita (etapa 1) – página do aluno

A consideração desta primeira etapa poderá servir também como um momento de definição e explicitação de possibilidades de critérios de progressão. Perante um mesmo género a trabalhar, e até um mesmo conteúdo (fazendo variar os subtemas), a elaboração do CdE, ajustada ao nível de ensino, permite tornar visível quer a complexidade dos conteúdos a textualizar, quer as formas da sua organização e, como se verá na próxima etapa, os aspetos linguísticos a considerar face ao grau de complexidade definido.

1.2 ETAPA 2: DA SELEÇÃO DO GÉNERO À PRODUÇÃO DO TEXTO: O MODELO DE ARQUITETURA TEXTUAL⁶

1.2.1. ORGANIZAR E “DISTRIBUIR” OS CONTEÚDOS: A MACROESTRUTURA

Definido o género a produzir e selecionados os conteúdos a textualizar (etapa 1), torna-se necessário tomar decisões relativamente à organização desses conteúdos (à sua disposição) de acordo com o plano do texto e com as sequências (ou esquematizações) selecionadas.

Mantendo a terminologia adotada no *Dicionário Terminológico*, opta-se por relacionar a camada profunda do “folhado textual” com o termo e com o conceito de **macroestrutura textual**⁷. Muito embora ancorados em perspetivas teóricas distintas, o entendimento que é feito no DT sobre o conceito de macroestrutura pode ser aproximado do que Bronckart atribui ao termo infraestrutura.

A importância atribuída a esta “camada mais profunda do folhado textual” é, no contexto deste estudo, também de natureza didática. Na verdade, e embora corresponda à camada menos visível do texto, é o “lugar” que corresponde às tomadas de decisão que deverão ocorrer previamente à produção do texto. Em contexto escolar, poderão corresponder às questões quantas e quais as partes do texto? Como distribuir o conteúdo pelas diferentes partes? Que estrutura (ou estruturas) selecionar face aos

⁶ Outro dos produtos do ISD, o modelo de arquitetura textual, pretende, por seu lado, tornar visível tais conceptualizações e dar “conta da construção e organização interna dos textos” Miranda, F. (2008:100), isto é, dar conta dos aspetos de natureza linguística das práticas (ou ações) de linguagem.

⁷ No DT, a macroestrutura textual é definida como “Representações globais que configuram, a nível semântico e cognitivo, o sentido de um texto, isto é, que proporcionam a um ouvinte ou a um leitor a informação temática essencial de um texto. (...) as macroestruturas, primordialmente de ordem semântico-cognitiva, têm uma relação importante com a organização formal do texto, com as suas grandes partes ou secções, variáveis conforme as convenções dos diversos tipos ou géneros textuais (DT. C.1.2).

conteúdos a textualizar? Neste sentido, e pela importância de que se reveste para os alunos a consideração efetiva destas variáveis, considera-se que, na macroestrutura, “cabem” as possibilidades de escolha que possam ser representadas (isto é, visíveis) graficamente, como se apresentará mais à frente.

1.2.1.1. O PLANO DO TEXTO

No trabalho com o *plano de texto*⁸ são consideradas as diferentes “partes do texto” (quantas?; qual o conteúdo em cada uma?). Uma noção que importa considerar aqui é a distinção entre *planos fixos* e *planos ocasionais*⁹ (Adam 2002, 2005, 2008). Os primeiros são regulados pelo gênero, os segundos, associados a textos singulares, são menos regulados convencionalmente.

No que diz respeito à exposição escrita (e a outros gêneros marcadamente escolares), e embora esteja estabelecido, na cultura escrita escolar, que deve ser organizada “em três partes” (introdução, desenvolvimento e conclusão)¹⁰, tal composição não dá conta do modo como cada uma das partes se organiza internamente. Assim, e no contexto desta proposta, opta-se pelo estabelecimento de um *plano fixo* cuja estrutura implica a definição mais objetiva dos elementos (ou características) a considerar em cada uma das partes. Não se trata de apresentar uma fórmula rígida, prescritiva, mas apenas de tomar decisões que poderão (deverão) ter em consideração o ano de escolaridade dos alunos e, naturalmente, o conhecimento já adquirido sobre o(s) plano(s) do(s) texto(s) pertencente(s) ao gênero em questão. Van Dijk (1997), Meyer (1985) e Flower (1990) referem, a este propósito, que adotar um

⁸ Adam (2005, p. 30) destaca o papel fundamental dos planos de texto, relacionando-os com a *dispositio* da retórica antiga, apontando-os como fator obrigatório e unificante na composição macroestrutural do sentido.

⁹ “Il est fréquent que les genres déterminent des plans de textes fixes: la structure du sonnet, celle de la comédie classique en trois actes et de la tragédie en cinq actes, la *dispositio* oratoire (exorde, narration, confirmation, *péroration*). Il en va de même avec les recettes de cuisine, les topos d’escalade et de randonnée et les présentations de films dans les programmes de télévision, le cadre global d’une lettre : ouverture (terme d’adresse et indications de temps et de lieu), exorde, corps de la lettre (zone de forte variation), *péroration*, clôture (formule de politesse et signature). Les plans de textes occasionnels sont très fréquents et ils n’en structurent pas moins globalement les textes. Propres à un texte singulier, ces plans occasionnels sont plus ou moins identifiables selon qu’ils sont ou non soulignés par des signes de segmentation (alinéas, titres et sous-titres, numérotation des parties, etc.) et/ou par des organisateurs (énumératifs, connecteurs)”. (Adam, 2005: 15).

¹⁰ Nas Metas é apresentado o plano do texto expositivo, o qual deverá obedecer à seguinte estrutura: “a estrutura interna: [do texto expositivo deverá ter uma] introdução ao tema; desenvolvimento expositivo, sequencialmente encadeado e corroborado por evidências; conclusão” (p. 66).

modelo estereotipado da organização do texto facilita a compreensão do mesmo e a sua adaptação futura.

<p><i>Introdução</i></p> <p>Apresentação do tema e dos objetivos (e eventualmente apresentação dos subtemas) – introdução “em forma de sumário” com apresentação/antecipação do plano do texto</p>
<p><i>Desenvolvimento</i></p> <p>desenvolver o tópico e subtópicos (pela mesma ordem apresentada na introdução)</p> <p>número de parágrafos de acordo com os tópicos/subtópicos definidos</p>
<p><i>Conclusão ou fechamento</i></p> <p>segmento final recapitulador, conclusivo, que poderá ter como finalidade recordar o objetivo do texto ou remeter para outras leituras</p>

Quadro 3: Plano do texto da exposição escrita

Assim fixado o plano de texto, a *exposição escrita* a produzir apresenta, numa parte inicial, o tópico e o objetivo fundamental do texto (que guia o leitor, antecipando o seu conteúdo e orientando na leitura); um desenvolvimento no qual se expande o tópico apresentado e se estabelecem relações lógicas entre as diferentes informações; e um fechamento (ou remate) que pode ser um segmento final recapitulador, conclusivo, que deverá ter como finalidade recordar o objetivo final do texto (Angulo, 1996, 2011).

Um outro aspeto que importa considerar relativamente à macroestrutura textual diz respeito à seleção das ***sequências textuais***. A especificidade do conteúdo a veicular por alguns dos textos “expositivos-explicativos” faz com que se tornem, por vezes, dificilmente identificáveis (no sentido de serem explicitamente ensinadas) as sequências que compõem o texto. Nestes casos, e adotando a perspectiva de Bronckart, ocorrem outras formas de planificação: os *scripts* (da ordem do contar) e as *esquematizações* (da ordem do expor).

No Quadro 4, apresentam-se as diferentes possibilidades de *esquematizações* associadas aos respetivos objetivos (ou finalidades) que poderão ser orientadoras quer

das estratégias de seleção de informação, necessárias à produção da exposição escrita, quer da produção do texto:

<i>Esquematizações</i>	Objetivos
Descrição-definição-classificação	Proporcionar conhecimentos sobre um tema, objeto, fenómeno; as suas partes, características, propriedades, exemplos.
Sequência (enumeração)	Listar itens ou eventos numa ordem (cronológica, numérica...)
Comparação-contraste	Estabelecer diferenças e semelhanças
Causa e efeito (causa-consequência)	Apresentar ideias, factos como causa e respetiva(s) consequência(s)
Problema-solução	Apresentar o problema e a(s) sua(s) solução/ soluções

Quadro 4: A planificação por esquematizações aplicada à exposição escrita¹¹

É possível definir um critério de progressão a partir desta tabela, quer pelo número de *esquematizações* a incluir no mesmo texto, quer pelo grau de complexidade da estrutura escolhida. As primeiras *esquematizações* correspondem às menos complexas, passando a haver uma maior complexidade nas duas últimas apresentadas.

A página do *Caderno de Encargos* a produzir, relativamente ao plano de uma exposição escrita, reflete, pois, quer a sua estrutura interna, quer os elementos a considerar e cada uma das partes que constituem este *género escolar* por excelência.

Género textual	<i>Exposição escrita</i>	
Esquematizações (de acordo com os objetivos definidos na 1.ª fase)	Descrição, definição, classificação	
	Enumeração ou sequencialização	
	Comparação-contraste	
	Causa(s) e efeito(s)	
	Problema e solução(ões)	

¹¹ Elaborado a partir de Angulo (1996); Boscolo et al., (2011); Dymock, (2005); Dymock & Nicholson, (2010).

<i>Introdução</i>	<i>Primeiro parágrafo</i> Apresentação do objetivo, do tópico e subtópicos com uma ordem (hierarquização) dos temas em forma de sumário <i>Ex. enumeração ou sequencialização</i>
<i>Desenvolvimento</i>	<i>Parágrafos seguintes</i> Desenvolver os temas de acordo com a(s) esquematizações(s) definidas, respeitando a ordem (hierarquização) identificada na introdução. Organização em parágrafos de acordo com o número de tópicos e subtópicos identificados.
<i>Conclusão/ fechamento</i>	<i>Último parágrafo</i> Retomar o tema e sintetizar os aspetos mais importantes ou remeter para outras leituras

Quadro 5: Caderno de Encargos do gênero exposição escrita (etapa 2) – exemplo da página do professor

O caderno de encargos do aluno, que não deverá ser apresentado já construído, poderá incluir as representações gráficas das diferentes estruturas, como forma de lhe facilitar a seleção e organização da informação e também, posteriormente, a textualização.

1.2.2. CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS

Assumindo, como Coutinho (2004) e Bronckart (1999), que os gêneros acadêmicos convocam, maioritariamente, segmentos de discurso teórico, importa proceder ao levantamento das suas características (mais) representativas, de entre aquelas que ocorrem como conteúdos a ensinar no ano/ciclo em questão. De um modo geral, pode traçar-se um quadro com a seguinte configuração¹²:

Características linguísticas do discurso teórico
Ausência de marcas de tempo/ lugar e das 1.ª e 2.ª pessoas das formas verbais e pronominais (DT B.2.2.1.)
Predomínio do tempo presente com valor genérico (DT B.2.2.2.)
Utilização do pretérito perfeito (simples e composto) (DT B.2.2.2.)
anáforas e catáforas (DT C.1.2)
Modalidades epistémicas e deônticas (DT B.6.4)

¹² Características identificadas a partir de Bronckart (1999), em articulação com a terminologia do *Dicionário Terminológico* e as *Metas*.

Utilização de organizadores textuais (marcadores discursivos <i>DT C.1.2</i>) Frases declarativas (<i>DT B.4.3.</i>)
--

Quadro 6: Características linguísticas do discurso teórico

A consideração inicial das propriedades de linguagem do tipo (ou tipos) de discurso possibilita, de forma mais intencional e organizada, definir as unidades linguísticas que podem (ou não) ocorrer, quer nos mecanismos de textualização, quer nos mecanismos de responsabilização enunciativa, como se apresenta no próximo ponto.

1.2.2.1. MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO (CONEXÃO, COESÃO NOMINAL E COESÃO VERBAL) E MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA

Os mecanismos de textualização contribuem para o estabelecimento da coerência temática e estão, por sua vez, organizados em três grupos: os mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal.

Relativamente à *exposição escrita*, a tabela seguinte, na qual se privilegia a terminologia apresentada no Dicionário Terminológico (DT), apresenta algumas possibilidades:

Mecanismos de CONEXÃO (organizadores textuais)
Marcadores discursivos (<i>DT C.1.1</i>) Estruturadores da informação <i>(em primeiro lugar; entretanto; por último...)</i> Conectores discursivos <i>aditivos, sumativos, conclusivos e explicativos, contrastivos ou contra-argumentativos</i> Reformuladores <i>(ou seja; isto é...)</i> Operadores discursivos <i>(de facto, na realidade, por exemplo....)</i>

Quadro 7: Mecanismos de textualização – conexão

Por seu lado, os mecanismos de coesão nominal têm como função introduzir e assegurar a retoma dos temas e/ou personagens, e são realizados pela construção de referência anafórica. Os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos estados, acontecimentos ou ações e são essencialmente realizados pelos tempos verbais, em interação com outras unidades que têm valor temporal, tais como advérbios e organizadores textuais (Bronckart, 1999: 124). No caso da *exposição escrita*, há o predomínio do tempo presente com valor genérico, como já foi referido anteriormente aquando da identificação das características do discurso teórico.

Coesão nominal	Coesão verbal
<i>Coesão (DT C.1.2)</i>	
anáforas e catáforas (DT C.1.2) ela; essa... <i>dito anteriormente... como se disse... mais à frente...</i>	Predomínio do tempo presente com valor genérico

Quadro 8: Mecanismos de textualização – coesão nominal e verbal

Quanto aos mecanismos de responsabilização enunciativa, contemplam duas classes: a gestão das vozes¹³ no (ou do) texto e a marcação das modalizações. Na Tabela 14 apresentam-se algumas possibilidades, de acordo com aquelas que estão elencadas no DT:

MECANISMOS DE RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
<i>Reprodução do discurso no discurso (DT C.1.1.2)</i> citações discurso indireto <i>Modalidade (DT B.6.4)</i> valores de probabilidade ou certeza (modalidade epistémica) permissão ou obrigação (valor deôntico)

¹³ Bronckart (1999: 130-131) afirma que, num texto, há três subconjuntos de vozes que podem ser expressas: a voz do autor, as vozes sociais e as das personagens. A voz do autor é oriunda diretamente da pessoa que produz o texto e que intervém para comentar ou avaliar alguns aspetos do que é enunciado. As vozes sociais são as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto, porém, são mencionadas como instâncias externas avaliadoras de alguns aspetos desse conteúdo. E as vozes de personagens, feitas através do discurso direto e indireto, são aquelas de pessoas ou de entidades humanizadas que estão diretamente implicadas no percurso temático.

variação no modo verbal, através de advérbios de verbos modais (auxiliares como “dever” poder” ... , ou principais com valor modal como “crer”, “pensar”, “obrigar”, ...), etc.

Quadro 9: Mecanismos de responsabilização enunciativa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consideração do *modelo de ação de linguagem* e do *modelo de arquitetura textual* poderão, como se tentou demonstrar, fazer relevar aqueles que são os aspetos fundamentais a ter em conta quer na seleção do género, quer na produção do texto. Tais aspetos, fundamentais no trabalho com a escrita e os textos, permitirão realizar, de forma mais objetiva, fundamentada e intencional, a construção e implementação de sequências de ensino (e de aprendizagem), sustentadas num MDG – o *Caderno de Encargos*.

Ficou aqui apenas um exemplo e uma possibilidade. Na verdade, não se trata de propor o “modelo”, mas antes de um ponto de partida que poderá, com os contributos que possam vir a surgir, constituir-se como uma ferramenta fundamental na ação didática. Aliás, a natureza descritiva e operacional que caracteriza o CdE poderá também permitir que, através dele, se torne mais simplificada a definição de alguns critérios de progressão. Ao estabelecerem-se as características e propriedades do género e dos textos a produzir, face ao ciclo em questão, ou mesmo para o final do ensino básico (ou secundário), poder-se-ão tomar decisões (opções) de acordo com as características demonstradas pelos alunos com os quais se trabalha.

Não se pressupõe, por isso, a construção de um CdE para cada sequência de ensino, mas antes para cada género, partindo daqueles que são os conteúdos (e desempenhos) definidos oficialmente e relativos ao final do ensino básico. Tal consideração possibilitará tomar decisões sobre quais os aspetos a trabalhar em cada ano, ou com cada aluno, nas diferentes sequências, fazendo emergir do CdE os aspetos que vão ao encontro das dificuldades específicas dos alunos.

Esta foi a perspetiva que orientou a sua elaboração, neste caso. Ao ser planificado e construído no contexto de um programa de formação de professores dos três ciclos do ensino básico, o CdE enfatizou a importância de que se reveste para os professores o conhecimento aprofundado dos materiais com os quais trabalham. Foi na medida deste entendimento que o programa de formação desenvolvido considerou,

por um lado, uma dimensão praxeológica, que tornou possível a planificação, construção e implementação do CdE e da sequência de ensino que o configurou e, por outro lado, uma dimensão epistémica que fundamentou as opções teóricas que o enformaram, assim como os pressupostos didáticos que justificam o agir do professor considerado na sequência.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 2001.
- ADAM, Jean-Michel. *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Armand Colin, 2005.
- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual - Introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANGULO, Teodoro Álvarez. El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica (lengua y Literatura)*, 8, 29-44, 1996.
- ANGULO, Teodoro Álvarez. La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*, n. 353, 2010.
- ANGULO, Teodoro Álvarez. Características de un texto expositivo. In PAREJO (Ed.), *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona: Graó, 2011.
- BOSCOLO, Pietro; ARIASI, Nicola; FAVERO, Laura; & BALLARIN, Chiara. Interest in an expository text: how does it flow from reading to writing? *Learning and Instruction*, V. 21, 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista Estudos da Linguagem*, V. 11, 2003.
- BRONCKART, Jean Paul. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages* (Nº 153), 98-108, 2004.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- COUTINHO, Maria Antónia. A ordem do expor em gêneros académicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, V. 2, n. 2, 2004.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, V. 38, n. 2, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane & MOSQUERA. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua e Literatura*, 21, 117-141, 2009.

DYMOCK, Susan. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, V. 59, N°2, 2005.

DYMOCK, Susan; NICHOLSON, Tom. High 5! Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, V. 64, n. 3, 2010.

FLOWER, Linda; STEIN, Victoria; ACKERMAN, John; KANTZ, Margaret; McCORMICK, Kathleen; PECK, Wayne. *Reading-to-write. Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press, 1990.

GRAÇA, Luciana; PEREIRA, Luísa Álvares. Como ensinar os alunos a escrever? Do que o professor de português já faz ao que pode vir a fazer?. CARDOSO, E.; MARTINS; PAIVA (Eds.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, 2008.

MEYER, Bonnie. Prose analysis: purposes, procedures and problems. *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

MIRANDA, Florencia. Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações? *Estudos Linguísticos*. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, 2008.

PEREIRA, Luísa Álvares. *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa, 2000a

PEREIRA, Luísa Álvares. Sequência didáctica. In Lamas, Estela Pinto Ribeiro (Ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora, 2000b.

PEREIRA, Luísa Álvares; CARDOSO, Inês. A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: PEREIRA e CARDOSO (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.

PETITJEAN, André. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, n. 66. 1989.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004.