

# Os enunciados de escrita argumentativa e expositiva em manuais de português do 9.º ano – uma perspetiva discursivo-pragmática

Isabel Sebastião

Centro de Linguística da Universidade do Porto

## Resumo:

O presente artigo insere-se no campo da linguística aplicada ao ensino, mais especificamente no domínio da escrita. Considera-se uma questão que assume relevância, uma vez que a avaliação de conhecimentos e de aprendizagens é realizada, maioritariamente, através da produção escrita. O objetivo principal deste texto, que se insere num projeto mais amplo, visa compreender em que medida os enunciados existentes em manuais de português de 9.º ano, nos itens de construção de resposta extensa (Neves & Ferreira, 2015), auxiliam a compreensão da(s) tarefa(s) a realizar pelo(s) aluno(s). Neste caso especificamente, a análise incide sobre enunciados que convocam conhecimento(s) relativo(s) a géneros da ordem do expor e do argumentar (Schneuwly & Dolz, 2004; Adam, 1999). O *corpus* é constituído pelos manuais de 9.º ano que abrangem um maior número de escolas em Portugal, os mais selecionados pelos agrupamentos de escolas, e, por isso, um maior número de alunos. O estudo segue uma metodologia na perspetiva da Análise do Discurso, mais especificamente um quadro teórico discursivo-pragmático.

**Palavras-Chave:** manuais escolares, escrita, enunciados instrucionais, Análise do Discurso.

## 1. O papel do manual

O manual como ferramenta didática assume um lugar de destaque nas salas de aula: desempenha um papel de relevância na vida de qualquer estudante, e, concomitantemente, dos professores. Por esta razão, deve ser observado em diferentes perspetivas de acordo com os usos que lhe estão subjacentes (Castro & Sousa: 1998). Um olhar mais pormenorizado sobre os manuais escolares, segundo Castro & Sousa, possibilita “a compreensão de dimensões fundamentais da produção e da transmissão dos discursos que têm lugar no campo pedagógico, possibilitando, desta forma, a identificação de alguns princípios que estruturam este campo.” (1998: 44).

A análise dos manuais permite compreender melhor a forma como está estruturado e organizado o processo de transmissão e aquisição de conhecimentos. As formas discursivas adotadas e as metodologias selecionadas para a transmissão de um conteúdo, presentes nos



manuais, refletem a conceção de ensino e aprendizagem da língua materna, seja de carácter oficial, proveniente das orientações programáticas, seja, a título particular, por parte dos autores. Pode-se afirmar que existe, portanto, uma relação direta entre o momento em esta ferramenta didática é produzida e o momento em que é aplicada, como lembra Choppin: “dans son élaboration comme dans son emploi, inséparable des conditions et des méthodes de l’enseignement de son temps” (1992: 18-20).

No que ao manual de Português diz respeito, uma das conceções veiculadas é relativa à língua, aos usos e às práticas comunicativas do sistema linguístico. Uma vez que os manuais se manifestam, principalmente, num discurso escrito, a análise do discurso transmissor de um ponto de vista linguístico, pode trazer uma perspetiva que não é só a dos conteúdos, mas que aponta igualmente para eles. Sob esta perspetiva, é possível observar as representações que resultam da configuração das atividades propostas, no nível microestrutural, e da estrutura do manual, no nível macroestrutural (Sebastião, 2013: 197), como esclarecem Castro & Sousa e que têm influência na aprendizagem dos alunos:

A compreensão do modo como os sujeitos de uma determinada comunidade linguística percebem a sua língua e os usos que dela são feitos no interior dessa mesma comunidade, os juízos de valor que lhe associam, não pode evitar a instância pedagógica, dado ser aí que um vasto número de falantes procedeu pela primeira e, em muitas ocasiões, pela única vez, a exercícios de reflexão sistemática sobre a língua e os usos linguísticos. Dada a centralidade dos manuais escolares no dispositivo pedagógico, parece haver razões para crer na pertinência da sua análise como estratégia de clarificação dos conteúdos e dos modos de construção das representações da língua.

(Castro & Sousa, 1998: 46)

O manual desempenha concomitantemente duas funções: uma ideológica/cultural, na medida em que transmite um conjunto de saberes, e outra pedagógica, uma vez que se converte num pilar fundamental da gestão da estruturação do universo da prática pedagógica, auxiliando o docente na sua prática. Os manuais passam aos seus utilizadores o conhecimento e a ideologia subjacente à sociedade a que pertencem, transmitem a base cognitiva das crenças partilhadas pelos membros do grupo de que fazem parte (van Dijk, 1998, 2003).

Castro & Sousa (1998) especificam, ainda, os ângulos em que o manual escolar se assume como lugar de relevância e influência na constituição e transmissão do discurso pedagógico, nomeadamente o facto de:



- a planificação das acções pedagógicas por parte dos professores [ser] frequentemente apoiada em manuais escolares;
- as práticas pedagógicas, com grande regularidade, [terem] como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar;
- as aquisições realizadas pelos alunos [serem] em larga medida geradas, construídas ou reforçadas por referência aos manuais escolares.

Castro & Sousa, 1998: 44

Daqui, pode concluir-se que os manuais, para além do espaço que ocupam no sistema de ensino, através do que transmitem e da forma como o fazem, veiculam concepções e constroem representações relativamente aos conhecimentos e ao mundo, neste caso, especificamente, sobre o conhecimento da língua. Por esta razão, considera-se pertinente a análise deste objeto didático, na perspetiva assumida por Marcuschi “trata-se de ver como anda ele [o manual] hoje em dia e como poderia ser se o quisemos ainda melhorar.” (2005: 48).

## 2. O manual e o discurso

Ao serem criadas, as instruções do manual dirigidas aos alunos assumem o estatuto de enunciado. Quando um aluno procede à realização de uma destas tarefas apresentadas pelos manuais, o que pressupõe a compreensão do enunciado, está a evidenciar um processo de interação entre o enunciador e o coenunciador, ou seja, entre o autor, representado pelo manual, e o aluno. Aos dois intervenientes é exigido um esforço na cooperação deste evento comunicativo.

Segundo Charaudeau & Maingueneau, “chama-se enunciado à realização de uma frase em determinada situação [em contexto]” (2008: 195-196), reforça-se esta ideia com o contributo de Bakhtin quando afirma que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes” (2003: 274) e com determinada intencionalidade. Assim, os enunciados do manual assumem-se como discurso que tem o enunciador na sua origem.

Estes enunciados constituem, deste modo, “o produto de um acto de comunicação” (Maingueneau, 1997: 41), isto é, uma modalidade histórica e socialmente instituída, por se encontrarem envolvidos por um contexto que lhe é característico e possuidor de um núcleo de traços distintivos que o compõem e que se articulam de maneira estável por meio de instituições



de linguagem definidas em termos de contratos verbais discursivos. Esses constituintes do contexto são os participantes do discurso, o seu enquadramento espaço-temporal e o objetivo do evento comunicativo (Maingueneau, 1997: 27).

Na análise dos discursos, o contexto de produção torna-se relevante, uma vez que lhe foi reconhecido o papel fundamental no funcionamento dos enunciados a partir da ideia de que a ele estão associados todos os elementos que o locutor vai evocar para a produção do discurso e do texto, os quais entram em ação no momento da receção dos mesmos, interferindo, assim, na sua realização (Maingueneau, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1990). Sintetizando com Bronckart (2003), os fatores que exercem uma influência necessária são, por um lado, referentes ao mundo físico e, por outro, ao mundo social e subjetivo.

No que respeita ao contexto físico, temos o lugar de produção (espaço físico em que o discurso é produzido), o momento de produção (momento em que o texto é produzido), o enunciador (aquele que produz o discurso) e o coenunciador (aquele a quem se destina o discurso, no entanto, fisicamente presente apenas na oralidade). Se emoldurarmos estes traços na situação de comunicação em estudo, encontramos os autores dos manuais, produtores de discurso, enunciadores que codificam<sup>1</sup>, que se enquadram num determinado tempo e num determinado espaço, e os alunos como coenunciadores, decodificadores deste processo interativo, a quem se destina o discurso do enunciador. Lembra-se que a produção de discursos dá origem à interação comunicativa que, por sua vez, implica o mundo social com os seus valores, as suas normas e regras e o mundo subjetivo referente à imagem que o sujeito dá de si, quando age através da escrita. Este contexto sócio-subjetivo é composto pelo lugar social (instituição em que o texto é produzido) e pelo objetivo da interação (ponto de vista do sujeito) (Sebastião, 2013: 20). Mais uma vez, apliquem-se estas coordenadas à situação em estudo: em que a instituição, unidade de referência que recebe o discurso, é a escola e o objetivo da interação é a de transmissão de conhecimento(s)<sup>2</sup>.

Como se percebe, a construção de enunciados é resultado de um contexto com as suas idiossincrasias. Toda a enunciação está presa numa interatividade constitutiva (Maingueneau,

---

<sup>1</sup> Também se pode encontrar aqui o professor como enunciador, na medida em que ele apropria para a sua aula o discurso do manual, o docente está a assumir este discurso como próprio, acabando por esbater o seu discurso.

<sup>2</sup> A transmissão de conhecimentos pressupõe todo o processo que implica desenvolvimento, consolidar, verificar e testar os conhecimentos.



1997; Menéndez, 2006) realizada entre os diferentes interlocutores, quer sejam virtuais, quer sejam reais, depende, portanto, do posicionamento de eu e do(s) tu(s) e das suas expectativas. Na interação entre sujeitos, numa conversação, quando comunicam, há a preocupação de cooperar de maneira a que as mensagens transmitidas e veiculadas pelos enunciados, sejam compreendidas. O mesmo ocorre na comunicação instituída no processo de ensino e aprendizagem. Essa cooperação realiza-se através da observância da teoria de Grice (1975), o princípio de cooperação. Este princípio de cooperação tem um pressuposto pragmático muito geral a nível comunicativo. É esperado um determinado comportamento entre os participantes do intercâmbio comunicativo, como se fosse um acordo prévio, relativamente à tarefa de comunicar. No que se aplica aos enunciados dos manuais, quando formulados, é esperado que o aluno dê uma resposta, na continuidade desta conversação, através da escrita, e assim, cumpra o seu turno no ato comunicativo, concretizando a tarefa escolar solicitada.

Esta teoria funda-se na existência de quatro normas ou categorias a que Grice (1975) apelida de *máximas*: de quantidade, de qualidade, de relevância e de modo. A máxima da quantidade refere-se à quantidade de informação necessária que o enunciado deve comportar de modo a que se dê a interação e que seja compreensível. Neste princípio, deve evitar-se a repetição de palavras ou ideias, quando não cumpridas corre-se o risco de violação do princípio. A máxima da qualidade está relacionada com a qualidade das informações que concorrem para a manutenção da interação. Essas informações devem ser verídicas, importantes e precisas. Quando não cumpridas, corre-se o risco de extrapolar esta característica. A máxima da relevância diz respeito à adequação das informações ao contexto de comunicação. Neste ponto, as informações que compõem o enunciado devem estar relacionadas com o assunto especificamente abordado. Se a coerência não for premiada por este fator, está-se a fugir ao assunto eleito na interação. Por fim, a máxima do modo que se prende com os modos de expressão das ideias e informações do evento comunicativo. Este item refere-se diretamente à linguagem que se pretende clara, concisa e ordenada. Criar ambiguidades, tornar o discurso confuso, está-se a cooperar com a não interpretação da mensagem transmitida. No fundo, ao se cumprirem estas máximas, na produção, está-se a cooperar para que a receção, a compreensão, seja facilitada.

Tendo em conta o que se disse anteriormente em relação ao discurso do manual, entende-se que este discurso institui um contexto de interação entre o objeto didático e o aluno,



na medida em que a compreensão que o aluno faz do enunciado pressupõe a criação de um elo comunicativo, respondendo ao requerido.

Partindo do princípio do processo interativo entre os participantes deste evento comunicativo, ainda que numa perspetiva assíncrona, decidiu-se aplicar os princípios da cooperação de modo a perceber até que ponto os enunciados dos manuais, relativos a atividades de textos da ordem do argumentar e do expor, estão em conformidade com as máximas propostas por Grice (1975) e assim contribuem para a estruturação do discurso, efetivando a interação.

### **3. As instruções – análise numa perspetiva discursivo-pragmática**

Tendo em conta o processo descrito, e sabendo das dificuldades dos alunos a nível da produção textual, no presente trabalho, observa-se o manual como elemento estruturador da prática pedagógica e como meio de aprendizagens. Este texto, que parte de uma investigação mais abrangente, pretende dar conta da formulação e da respetiva análise dos enunciados presentes nos manuais de português do 9.º ano, como está sublinhado pelo título. Essas instruções dizem respeito aos exercícios de produção de textos da ordem do *argumentar* e do *expor*, que correspondem à conhecida resposta de desenvolvimento, ou, na designação de Neves & Ferreira, “resposta restrita e resposta extensa” (2015: 91/92). Desta forma, recorrendo a uma análise de carácter descritivo e interpretativo, pretende-se observar os enunciados de modo a compreender a sua estrutura e em que medida a sua formulação contribui para a execução das tarefas de escrita propostas.

Pelo demonstrado anteriormente, verifica-se que o manual, enquanto portador de um discurso, é elemento presente numa interação com o aluno, criando um evento comunicativo. Este processo dialógico prevê que o aluno seja capaz de estabelecer uma relação entre o que o enunciado – a instrução de escrita – transmite e o resultado a obter – o texto que ele tem de produzir. Os dois têm de executar responsabilmente as suas funções neste processo que começa com a leitura e, conseqüente, descodificação da instrução. O processo continua em desenvolvimento e, na seqüência, o aluno revela (ou não) compreensão do que lê. No que se refere à leitura das instruções dos exercícios, o aluno tem de ser capaz de depreender o solicitado e fazer as inferências necessárias que o levem à execução da tarefa. Chega-se, assim, à etapa



seguinte que é a da interpretação que permitirá estabelecer as relações entre o produto que o aluno deverá construir e os conhecimentos que detém, e que possui armazenados na sua memória de longo prazo, e que através de criação de sentidos, considerações e conclusões se vão refletir na realização do exercício/execução da tarefa inicialmente pedida.

Os enunciados apresentados pelos manuais, que servem de objeto de análise deste trabalho, assumem-se como atos diretivos ou injuntivos Searle (1969) por transportarem consigo o significado de ordenar, de pedir, de mandar. Estes atos encerram um objetivo: levar o alocutário a fazer algo. O manual indica, assim, o que o aluno deve fazer, incitando-o, a partir da leitura desta ordenação, a desenvolver cognitivamente um conjunto de operações de forma a obter o resultado da atividade requerida: o texto.

Contribuindo para o valor da ordem, as formas verbais encontram-se no imperativo e são utilizados verbos transitivos<sup>3</sup>, na segunda pessoa, solicitando, assim, o/um produto de escrita – o texto – que se insere dentro de uma ordem: argumentar ou expor. É apresentada a seguinte estrutura:

*Verbo de comando + identificação do objeto a produzir:*

“*Escreve* um texto...” (MI: 25)

“*Redige* um texto expositivo...” (MII:20)

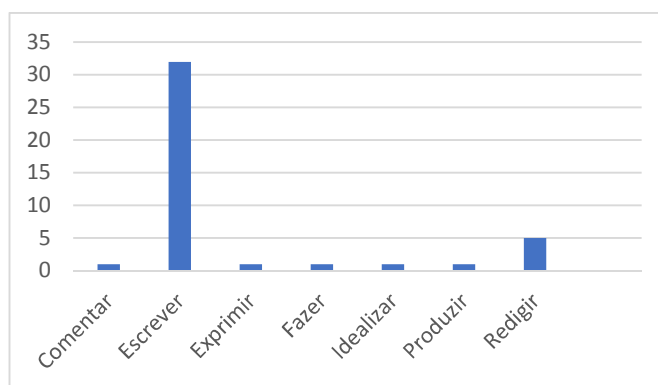
“*Escreve* uma crónica...” (MIII: 27)

Relativamente aos verbos de comando encontrados nos enunciados dos exercícios de escrita de resposta extensa para textos da ordem do *expor* e do *argumentar*, verifica-se que o verbo *escrever* ocupa a maior parte das escolhas lexicais por parte dos autores dos manuais e uma minoria de exercícios apresenta opções como: *redigir, produzir, idealizar, fazer, exprimir, comentar* – como sinónimos de *escrever*: dizer ou comunicar por escrito. O gráfico seguinte dá conta dessa distribuição:

---

<sup>3</sup> O verbo *escrever* pode ser considerado intransitivo (verbo com um argumento externo); porém, pode ser encontrado com o uso transitivo, admitindo uma estrutura de dois argumentos (um externo e um interno), como é o caso.





**Gráfico 1** – Relação dos verbos de comando

Os verbos de comando ou verbos operatórios servem para orientar os alunos na construção do seu pensamento, permitindo assim que sejam delimitadas operações mentais necessárias à elaboração de uma resposta solicitada e adequada à instrução.

*Escrever*, a nível cognitivo, coloca-se no patamar do nível de conhecimento adquirido, ou seja, invocando a taxonomia de Bloom (1996), este é um verbo que pertence ao nível mais simples de operações cognitivas, onde o aluno irá recordar ou reconhecer informações gerais, ideias, e princípios na forma (aproximada) em que foram aprendidos. Será depois através do objeto direto exposto na estrutura verbal que serão convocados os conhecimentos que serão alvo do exercício.

Os verbos de comando, para além do objeto direto, vêm acompanhados por instruções ou informações que têm como objetivo auxiliar o aluno no processo que tem de desenvolver.

Observem-se os seguintes exemplos:

(1) Escreve um texto de opinião, de 70 a 120 palavras, em que comentes a frase que se segue:

“O alienista, mentor da casa verde, uma instituição para doentes com perturbações mentais, afirma que “A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, e só insânia.” (ll. 65-67).”

Na redação do teu texto, deves cumprir as três etapas da escrita: planificação, textualização e revisão.

(MII: 77)



(2) Redige um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, em que presentes as linhas principais de leitura do poema de Fernando Pessoa (“O Mostrengo”) e em que relaciones este poema com o episódio “O Adamastor”, de *Os Lusíadas*.

O teu texto deve incluir:

- uma parte introdutória, na qual identifies as figuras que dialogam e o espaço onde se encontram;
- um desenvolvimento, no qual explicitas as atitudes e os comportamentos das figuras que interagem e a forma como vão evoluindo ao longo do poema;
- uma parte final, em que relaciones o poema com o episódio “O Adamastor”, de *Os Lusíadas*, apontando duas semelhanças entre eles.

(MI: 203)

Na observação destes enunciados, um dos aspetos que sai realçado é o facto do uso de terminologias distintas no que se refere à designação do produto pedido ao aluno. No primeiro exemplo, é solicitado um “texto de opinião” que o aluno reconhece como um género textual, o que lhe permite ter uma perceção enquanto objeto concretizável através da escrita, porque possui uma estrutura interna e características linguísticas e discursivo-textuais que o identificam. No entanto, ao longo dos manuais, noutros exemplos de enunciados, pode-se encontrar a designação de “texto argumentativo”, o que em termos de reconhecimento objetivo se torna muito difícil para o aluno, porque é uma designação abrangente, que pode incluir diferentes géneros, como um comentário, uma crítica, uma crónica, uma recensão e até um cartaz publicitário. Perante este enunciado, poder-se-iam obter diferentes produtos que, desde que apresentassem características argumentativas, poderiam ser considerados adequados. Este facto carrega consigo problemas para o momento da avaliação. O uso da terminologia “texto expositivo”, do segundo exemplo, insere-se nesta situação. O uso de terminologia linguística mais objetiva ou menos objetiva pode interferir na compreensão do enunciado e, conseqüentemente, na realização da tarefa proposta. Segundo o princípio cooperativo de Grice, corresponde à violação da máxima de qualidade, na medida em que os conceitos “texto argumentativo” e “texto expositivo” são demasiado vagos. O enunciador, com as expectativas inerentes ao seu papel comunicativo, parece ter em conta a capacidade inferencial do aluno para determinar o sentido literal do enunciado.

Pode-se encontrar uma quantidade de informação que é anexada ao verbo comando, pela via do seu objeto direto, de forma encadeada. Assim, à estrutura composta pelo verbo com o seu objeto, apresentada anteriormente, podem encontrar-se cadeias de orações subordinadas relativas ou gerundivas, que vão dando ordem de aplicação ao aluno:



*Verbo de comando + identificação do objeto a produzir:*

- ... que sintetize os principais momentos... (MI: 181)
- ... em que compares as noções de... (relativo precedido de proposição) (MIII: 139)
- ... partindo desta primeira frase... (gerúndio) (MII: 31)
- ... no qual apresentes a tua opinião... (relativo precedido de proposição + artigo) (MII: 21)

No exemplo 2, pode observar-se o que se disse anteriormente, mas com duas orações relativas associadas ao verbo comando ligadas entre si pela conjunção coordenativa copulativa “e”. Desta forma, à medida que o aluno vai lendo o enunciado, vai encontrando diferentes verbos que, associados ao verbo comando, resultam numa soma de “tarefas” ao seu processo cognitivo. Para além destas indicações, outras são agregadas ao enunciado e igualmente fornecidas ao aluno. As instruções que vão sendo dadas podem ser classificadas de diferente natureza. Assim, podem encontrar-se nos diferentes enunciados, indicações quer de conteúdo quer de forma, que o aluno tem de respeitar de modo a cumprir, de modo eficaz a sua tarefa. As recomendações que compõem os enunciados, semelhantes aos transcritos acima (exemplos (1) e (2)), podem ser relativas:

- ao número de palavras
- ao modelo de processamento da escrita – planificação, textualização, revisão (Hayes & Flower (1980))
- à estrutura textual – introdução, desenvolvimento, conclusão
- aos assuntos/temas a abordar (relativos a textos da ordem do expor)
- ao uso de conectores discursivos (relativos a textos da ordem do argumentar)

Estas recomendações, que se assumem como atos diretivos, usam com frequência a modalidade deôntica, em fórmulas como: “deve incluir” (MI: 203), “deves cumprir” (MII: 77), como se pode verificar nos enunciados acima ou noutros exemplos, com valor de obrigação expresso pelo verbo modal *dever* e o verbo principal no imperativo, impondo um percurso, ou categorias, que tem de ser obrigatoriamente respeitado:



“o teu texto deve ter um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras.” (MII: 21)

“para desenvolveres o tema proposto, deves abordar os assuntos seguintes...” (MIII: 111)

“o teu texto deve incluir...” (MIII: 143)

O discurso do manual recorre à modalidade como uma estratégia linguística para agir sobre o aluno: uma ordem, reforçada pelo uso do imperativo, por vezes assumida como conselho, com um sentido de obrigação. Caso estas recomendações não sejam cumpridas, em termos de avaliação, o texto produzido não poderá ser considerado adequado ao enunciado.

Em forma de apreciação geral, quanto à estrutura, poder-se-á afirmar que, na generalidade, os diferentes atos discursivos dos enunciados permitem apresentar a seguinte disposição hierárquica:

- ato discursivo principal (composto por um verbo de comando – escrever – ou sinónimo, que se constitui como núcleo e que apresenta um complemento determinador da tarefa a executar;
- atos discursivos subordinados (satélites), que dependem do verbo comando;
- citações/frases para desencadear o ato de escrita, que podem aparecer antes ou depois da indicação principal presente no verbo comando;
- pistas/instruções/conselhos, necessários para a realização do exercício.

Desta observação, verifica-se que as instruções injuntivas se apresentam demasiado longas. Os enunciados deveriam ser curtos e o mais objetivos possível na indicação da tarefa a produzir. Observa-se que o enunciado não está composto apenas pelas indicações necessárias ao desenvolvimento da tarefa: produzir o texto. Constata-se que os enunciados têm presente conteúdos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da escrita, conteúdos que devem ser alvo de explicação num momento que deve anteceder o ato de produção. O aglomerado de recomendações que é oferecido como auxílio pode interferir no resultado final do exercício a realizar – o texto a produzir – pela quantidade de informação e pela sua complexidade. Segundo a teoria de Grice, é a extrapolação dos limites de uma instrução, na medida em que é fornecida informação, que deveria ter sido previamente adquirida em momento distinto do da realização do produto final. Estas informações saem do âmbito da



instrução, sobrecarregando o enunciado, tornando-o denso e de difícil compreensão e, conseqüentemente, gestão. Assim, pode-se convocar aqui, igualmente, a máxima da relevância, uma vez que, para a realização da tarefa, estas são informações que, apesar de necessárias para o processo de escrita, não o são para o enunciado. Os enunciados não são breves e a quantidade de informação torna-os pouco claros. Desta forma, podem não ser um auxílio para o aluno: extrapolação da máxima do modo, pela forma difusa como são apresentadas as informações necessárias à concretização do ato de escrita.

#### **4. Considerações finais**

Um texto será considerado coerente em função da sua adaptação à situação de comunicação, o efeito que provoca no outro, em função da sua organização – argumentativa ou expositiva – e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade. É numa ação de avanços e recuos que o aluno vai concretizar as indicações propostas na tentativa de se expressar através da escrita. É neste processo de recursividade que um aluno mais inexperiente se pode “perder” e ter dificuldade em recuperar o seu objetivo principal. Na verdade, o aluno tem de ser capaz de desenvolver todos estes procedimentos; no entanto, é um processo que deve ser trabalhado de forma faseada para que o aluno, num momento em que se encontre sozinho com a instrução, como num momento de avaliação, seja capaz de saber-fazer. É importante dar autonomia aos alunos e não criar a conceção de que uma instrução de escrita possui sempre a forma e as informações como os exemplos aqui apresentados.

No processo interativo, os enunciadores têm de ter consciência dos esforços que têm de realizar no sentido de cooperar com o outro e, assim, atingir com o processo de intercâmbio dialógico, assumindo assim a responsabilidade comunicativa nas escolhas que fazem para edificar o seu discurso. Compreende-se que por parte dos autores dos manuais existe uma preocupação com as atividades de escrita, o problema que se pode levantar é a forma com que essa preocupação se materializa.

O enunciado que representa a instrução de escrita deve carregar consigo as questões que se encontram envolvidas na situação de produção, tanto a nível das condições materiais como a das condições sociais de interação, oferecendo, desta forma, condições ao aluno para poder interpretar a situação de comunicação e, assim, conseguir desenvolver a tarefa solicitada e produzir um texto coerente (Dolz, Gagnon, & Decâncio, 2011) a nível linguístico e discursivo-



textual. A coerência textual da produção do aluno encontra-se na relação cooperativa entre a situação de comunicação que é criada pela instrução e a pertinência do texto produzido face a essa situação.

## Referências

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle – des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronckart, J.P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- Castro, R. V. & Sousa, M. L. (1998). Práticas de Comunicação verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa. In Rui Vieira de Castro & Maria de Lurdes Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*. Lisboa: APL/ Ed. Colibri. pp. 43-68.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et Actualité*. Paris: Hachete.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Decâncio, F. (2011). *Produção de escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. & Morgan, J. L. (Orgs.). *Syntax & semantics: speech acts 3*. New York: Academic Press, pp. 41-58.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions Verbales I – Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Maingueneau, D. (1997). *Os termos-chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Gradiva.
- Marcuschi, L. A. (2005). Compreensão de Textos: algumas reflexões. Angela Paiva Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.) *O Livro Didático de Português, 3.ª Ed.*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, pp. 48-61. ISBN: 85-86930-14-8.



- Menéndez, F. (2006). “Algumas funções da modalização nos textos de divulgação científica”. M. A. Marques et al. (org.) *Processos Discursivos da Modalização. Actas do III Encontro Internacional de Análise Linguística do Discurso*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Letras e Ciências Humanas, pp. 163-171.
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebastião, I. (2013). *Interactividade entre práticas e aprendizagens de estruturas discursivo-textuais no ensino básico - o discurso epistolar*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.
- Schneuwly, B. e Dolz, J. (2004). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- van Dijk, T. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

