

r antia eariorum
s aliqui **Géneros**
: reptia **Textuais,**
sdes **Oralidade e**
, quid **Escrita no**
volenis **Discurso**
ptae **Académico**¹
r antia eariorum

quid **conceptualizações**
dit e **contextos**

**Luis Filipe Barbeiro • Fausto Caels • Emília Marrengula • Marta Filipe Alexandre
• Paulo Nunes da Silva • Carla Marques • Osvaldo Faquir • Marta Siteo**

GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ESCRITA
NO DISCURSO ACADÊMICO
CONCEPTUALIZAÇÕES E CONTEXTOS

Luís Filipe Barbeiro · Fausto Caels · Emília Marrengula
· Marta Filipe Alexandre · Paulo Nunes da Silva
· Carla Marques · Osvaldo Faquir · Marta Siteo

GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ESCRITA
NO DISCURSO ACADÊMICO
CONCEPTUALIZAÇÕES E CONTEXTOS



Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da
FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito
dos projetos UIDB/04887/2025 – CELGA e UIDP/04887/2025 – CELGA.

Título: Géneros textuais, oralidade e escrita no discurso académico:
conceptualizações e contextos

Autores: Luís Filipe Barbeiro · Fausto Caels · Emília Marrengula
· Marta Filipe Alexandre · Paulo Nunes da Silva
· Carla Marques · Osvaldo Faquir · Marta Siteo

Editor: Fernando Mão de Ferro

Capa: Raquel Gil Ferreira

ISBN 978-989-566-562-4

Depósito legal n.º 553 330/25

Lisboa, julho de 2025

Índice

AUTORES	7
APRESENTAÇÃO:	
Discurso: Conceptualizações e projeções	9
PARTE I.....	21
O conceito de género na Linguística Sistémico-Funcional e no Interacionismo Sociodiscursivo	
Marta Filipe Alexandre e Paulo Nunes da Silva.....	23
Contributos para uma conceptualização do oral	
Carla Marques	77
Projeção discursiva na escrita académica	
Luís Filipe Barbeiro e Fausto Caels.....	95
PARTE II	125
O ensino de géneros textuais em Moçambique: Uma proposta de análise da articulação entre programas e manuais de Português	
Emília V. Marrengula	129
O ensino da escrita em contextos multilingues e multiculturais: o caso de Moçambique – percursos, desafios e perspectivas	
Oswaldo Faquir	159
O ensaio nas práticas textuais académicas em Moçambique: (Im)possibilidades de identificação de parâmetros do género	
Marta Siteo	179

Projeção discursiva na escrita académica

Luís Filipe Barbeiro

Fausto Caels

1. Introdução

Os textos socorrem-se de estratégias tanto prospetivas, como retrospectivas para auxiliar a apreensão do conhecimento e do significado. No primeiro caso, é proposto ao leitor um movimento cognitivo projetivo, anteendo conteúdos que irá encontrar no percurso de leitura, ou seja, na parte do texto ainda por ler. No segundo caso, o olhar do leitor é dirigido para o que já foi lido, nomeadamente para o ajudar a reter os significados essenciais e para reativar aspetos anteriores que são relevantes para a compreensão do que se encontra a ser lido. O processamento da leitura é, assim, feito de vários momentos, que se articulam de forma cíclica: criam-se expectativas sobre o conteúdo do texto; essas expectativas são concretizadas ou reequacionadas e, no fim, reveem-se os principais conteúdos.

O foco do presente artigo recai sobre o uso de estratégias discursivas prospetivas na escrita académica. Estas podem ser ativadas de diferentes formas e em diferentes níveis e momentos do texto. Para a construção das expectativas do leitor, contribuem, desde logo, o título (Bahadoran et al., 2019; Barbeiro et al., 2022; Hartley, 2005, 2007; Pes, 2015) e o género em que se integra o texto (Martin & Rose, 2008; Caels et al., 2020). O título, no conjunto dos seus elementos (antetítulo, título principal e subtítulo), além de poder remeter para um género particular, pode anunciar o conteúdo que será encontrado no texto (Barbeiro et al., 2022; Hartley, 2005, 2007). O género de texto tem associada uma estrutura de etapas, segundo as quais se desenrola o texto (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012), o que permite projetar e antever, em traços largos, esse desenrolar. Textos académicos de maior fôlego incluem também, frequentemente, um resumo e/ou um índice; elementos pré-textuais que preparam igualmente o leitor para a informação apresentada no corpo do trabalho.

Outra fonte de previsibilidade ou formação de expectativas, que se conjuga com o título, o género e os elementos pré-textuais, assenta na configuração dada ao próprio texto e, em particular, à inclusão de momentos estratégicos de natureza projetiva que informem explicitamente o leitor quanto àquilo que será explorado mais à frente. Serão esses momentos que constituem o foco do presente artigo. Para a consideração da gestão informacional ao longo do texto, iremos recorrer ao constructo teórico-metodológico de *periodicidade* de Martin e Rose (2003/2007, 2008), enquadrado pela Linguística Sistémico-Funcional (cf. Halliday, 2014). Importa clarificar, porém, que outros autores, tanto contemporâneos, como históricos, se debruçaram sobre os movimentos discursivos prospetivos (e também retrospectivos), podendo este fenómeno ser estudado segundo múltiplas perspetivas teóricas, algumas das quais serão também pontualmente convocadas neste trabalho.

A possibilidade de um texto dar indicações explícitas acerca do que o leitor encontrará ao longo do percurso textual remonta, aliás, aos autores da retórica clássica, que a desenvolveram enquanto estratégia de persuasão (Lunsberg & Ede, 1984). Encontramo-la como alvo da operação da retórica que consistia na *dispositio* (*disposição*), dedicada a organizar as partes do discurso, estabelecendo o seu número e a sua ordem. Uma das partes consistia no *proémio* ou *exórdio*, correspondente à parte inicial. No exórdio, o orador dava a conhecer ao recetor a matéria que ia tratar e procurava a atenção, o interesse e a disposição favorável da audiência para a sua posição, fundada nos argumentos que iria expor (Corbert & Connors, 2022; Lanham & Dumitrescu, 2020; Lunsberg & Ede, 1984).

Na escrita académica, tal como a conhecemos atualmente, o relevo já não é colocado na persuasão, em igual medida ao que acontecia na retórica clássica. Em vez da persuasão, a tónica é colocada na comunicação (Lunsberg & Ede, 1984). Por conseguinte, a projeção discursiva foi também reorientada para o processo de comunicação, sendo frequentemente ativada, nos géneros académicos, para apoiar o processamento da informação no percurso de leitura. Ao incidir, precisamente, sobre a presença da projeção discursiva na escrita académica e sobre as funções que aí pode desempenhar, este artigo tem como objetivo contribuir para a consciencialização dos estudantes (e respetivos orientadores) em relação às escolhas que, neste âmbito, se podem realizar na elaboração de

um trabalho acadêmico, ativando o potencial organizativo e comunicativo da projeção discursiva.

A adoção do termo *projeção discursiva* pretende dar conta da remissão para o que o leitor irá encontrar num ponto textual posterior. Esta perspectiva de projeção tem implicada a perspectiva recíproca de antecipação. O conceito será delimitado neste texto segundo um alcance alargado, referindo-se ao movimento projetivo que envolve o passo de anunciar um tópico ou tema, previamente ao seu tratamento, eventualmente antecipando os conteúdos principais e/ou a própria forma ou ordem em que serão explorados. Este movimento projetivo pode ser realizado em diferentes níveis da organização linguístico-textual, que podem ir desde a macroestrutura do trabalho acadêmico, correspondente à sua divisão em partes e capítulos, até níveis estruturais sucessivamente mais específicos, como os subcapítulos e secções, as respetivas subsecções, pontos, etc. Estando associada à dimensão de organização semântico-informacional do texto, global e específica, a projeção pode mesmo ser considerada ao nível do parágrafo e da frase/oração.

Como foi referido, o objetivo deste texto é contribuir para a consciencialização dos estudantes do ensino superior em relação às possibilidades discursivas e textuais para a ativação da projeção discursiva nos seus textos. Assim, para alicerçar esse contributo, retomaremos os dados e resultados da análise de textos académicos elaborados por estudantes deste nível de ensino, especificamente textos expositivo-argumentativos produzidos numa unidade curricular (UC) com uma componente dedicada ao treino da escrita académica e dissertações de mestrado. Esses dados serão utilizados para caracterizar a situação encontrada e para indicar possibilidades de construção textual, com o objetivo de alargar as escolhas orientadas para o desenvolvimento da competência de escrita académica.

2. Projeção discursiva e estrutura semântico-informacional

É objetivo desta secção perspetivar a projeção discursiva no quadro da estruturação semântico-informacional que é realizada num texto. Para tal, tomaremos por base o conceito de *periodicidade*. A “periodicidade”, conforme cunhada por Martin e Rose (2003/2007), refere-se a um conjunto de mecanismos discursivos que têm como função organizar o conteúdo do texto, escalonando e doseando a informação. Graças a estes

mecanismos, o texto apresenta-se como uma série de “ondas de informação” (Pike, 1982) que ajudam a assimilar e digerir os significados, à medida que se avança na leitura. Tais ondas podem assumir dimensões diferentes. Um texto é, conseqüentemente, constituído por grandes ondas informativas que, por sua vez, se desdobram em ondas mais pequenas, e assim sucessivamente. A periodicidade, enquanto disposição hierárquica de picos informativos ao longo das ondas que constituem o texto, confere ritmo à escrita e permite, ao leitor, “navegar” mais facilmente as ideias expressas pelo autor. Segue-se uma visão dos mecanismos de periodicidade presentes em diferentes níveis de organização textual.

2.1. Tema e explanação do tema ao nível da oração

Os contributos de Martin e Rose (2003/2007) para o estudo da periodicidade têm como ponto de partida as pesquisas da Gramática Sistémico-Funcional (GSF) sobre a organização semântica da oração. De acordo com esta perspectiva, a oração constitui uma unidade de informação que veicula uma mensagem. A organização interna dessa mensagem pressupõe, em línguas como o português ou o inglês, a existência de um ponto de partida informativo, tipicamente situado no início da oração, designado de Tema. O resto da oração, designado de Rema, oferece uma explanação para esse Tema:

The Theme is the element that serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context. The speaker chooses the Theme as his or her point of departure to guide the addressee in developing an interpretation of the message; by making part of the message prominent as Theme, the speaker enables the addressee to process the message. The remainder of the message, the part in which the Theme is developed, is called (...) the Rheme. (Halliday, 2014, p. 89)

A GSF distingue, adicionalmente, entre Tema não marcado e Tema marcado. Um Tema é considerado não marcado quando a informação situada no início da oração coincide com o sujeito (Gouveia & Barbara, 2004); em línguas como o português, a função de sujeito ocupa tipicamente tal posição, por inércia. O Tema marcado, em contraste, envolve a deslocação de um constituinte com outra função

para o início da oração, como pode acontecer, com um modificador de tempo ou de lugar, entre outros elementos.

A articulação de temas marcados e não marcados numa passagem textual fornece pistas importantes quanto à sua estrutura e conteúdo informativo. Perante um Tema coincidente com o sujeito, o leitor percebe um pico sutil de informação, advindo do seu posicionamento inicial. No entanto, por ser uma posição neutra, essa proeminência discursiva revela-se pouco significativa. Desta forma, o Tema não marcado expressa, por excelência, continuidade no interior de uma fase discursiva. Temas, por outro lado, que se desviam da função de sujeito resultam num pico informativo mais substancial, sendo, por isso, frequentemente usados para inaugurar uma nova fase discursiva. Assumem, por outras palavras, uma função disruptiva, proporcionando mudanças de tema ou de perspectiva (cf. Martin & Rose, 2003/2007).

2.2. Níveis semântico-informacionais / semântico-discursivos

A opção por um ou outro tipo de Tema num texto académico pode estar relacionada com o ensejo do autor de proporcionar momentos de projeção discursiva, como forma de auxiliar a compreensão leitora. O Tema não marcado assinala que a nova oração ou frase que o leitor está prestes a ler surge no seguimento direto de um tópico anteriormente inaugurado. O Tema marcado, por contraste, serve de aviso ao leitor de que a passagem textual irá abrir uma nova fase discursiva, que pressupõe um reposicionamento temático. O potencial do sistema de periodicidade para a projeção discursiva não se limita, todavia, às opções lexicogramaticais tomadas ao nível da oração/frase, podendo jogar-se também noutros níveis de organização textual, ativando hipertemas e macrotemas.

O **hiperTema**¹ constitui uma transposição do conceito de Tema para o nível de organização textual diretamente acima da oração e da frase.²

¹ Adotamos, nos termos hiperTema e macroTema, a maiúscula interna para Tema, em conformidade com Martin e Rose (2003/2007).

² Adota-se, neste estudo, a definição de Halliday (2014), segundo a qual a frase constitui uma unidade grafológica formada por uma ou mais orações: “A frase é a unidade de pontuação mais elevada na escala de classificação grafológica e evoluiu no sistema de escrita para representar o complexo de orações como o domínio mais extenso da estrutura gramatical” (p. 436; tradução nossa). Distingue-se, desta forma, de outras definições de pendor mais sintático,

Em termos da composição do texto escrito, esse nível corresponde tipicamente ao parágrafo. Consiste no emprego de uma frase de abertura ou uma frase-tópico que introduz, de forma genérica, a ideia a abordar. As restantes frases desse parágrafo (e, eventualmente, do(s) parágrafo(s) imediatamente a seguir) servem para consubstanciar e/ou aprofundar essa ideia. O parágrafo funciona, portanto, como uma onda informativa (maior do que a frase, mas mais pequena do que o texto), que pode beneficiar da existência de um pico posicionado no seu início, contendo indicações explícitas acerca do que o leitor irá encontrar em seguida.

O **macroTema** surge associado a ondas de informação ainda mais abrangentes, situadas acima do parágrafo. Naturalmente, quanto mais extenso for um texto, mais níveis de organização hierárquica – e, portanto, ondas informativas – poderão ser equacionados. Pense-se, por exemplo, na estruturação de uma dissertação de mestrado em partes, que, por sua vez, pressupõem capítulos, subcapítulos, secções, etc. Cada um destes níveis pode beneficiar de um momento prospetivo, de apoio à compreensão leitora, antevendo o seu conteúdo e/ou forma. Sendo difícil prever o número exato de níveis hierárquicos em cada texto particular, Martin e Rose (2003/2007) propõem o uso geral do termo macroTema acompanhado de uma indicação do seu nível, por meio de índice: macroTema (correspondente ao Tema do nível imediatamente superior ao parágrafo), macroTema, macroTema... macroTema(correspondente ao Tema do texto na sua globalidade).

O Quadro 1, abaixo, sintetiza o potencial dos diferentes tipos de Tema e respetivos recursos linguísticos que podem ser mobilizados na projeção e antecipação discursiva, distribuídos por diferentes níveis de organização textual.

nomeadamente da definição manuseada no Dicionário Terminológico, tutelado pela Direção-Geral da Educação.

Quadro 1 – Tipos de Tema e recursos textuais para a construção da projeção discursiva

Níveis textuais	Texto na sua globalidade, capítulos e subcapítulos	Parágrafo	Frase / oração
Tipos de Tema	macroTema	hiperTema	Tema
Recursos textuais	Título geral do trabalho, Títulos e subtítulos de capítulos Introdução geral Introdução de capítulos e subcapítulos	Frase-tópico no início de um parágrafo ou sequência de parágrafos	Constituinte em início de oração / frase, podendo ser sujeito (Tema não marcado) ou outro constituinte (Tema marcado)

Fonte: adaptado de Dreyfus et al. (2015, p. 121)

3. Projeção discursiva na escrita acadêmica

A estrutura semântico-informacional, como foi explicitado, apresenta diferentes camadas ou níveis hierárquicos, segundo a própria organização estrutural do texto. As unidades de um nível mais abrangente, desde o texto na sua globalidade, e progredindo para os níveis correspondentes às partes, aos capítulos, secções, etc., desenrolam-se informacionalmente segundo o seu próprio hiper ou macroTema (Martin & Rose, 2008) e a Explanação³ (ou, numa outra designação, Comentário) que dele é feita. Interligada com esta estrutura, o texto pode ativar a projeção discursiva, de modo explícito, ou seja, a indicação no próprio discurso do (hiper)Tema da unidade em causa e, eventualmente, da Explanação que o leitor irá encontrar nessa unidade em relação ao (hiper/macro)Tema. Deste modo, ativa o *metadiscorso*, ou discurso sobre o discurso (Ädel, 2006; Hyland, 2004, 2005, 2015), para concretizar a projeção discursiva e delinear o percurso que o leitor irá encontrar na unidade em causa.

³ O termo Explanação é grafado com letra inicial maiúscula, constituindo a contraparte do Tema. Nesse sentido, a informação anunciada no Tema é retomada e desenvolvida, num momento subsequente, na Explanação. O mesmo princípio aplica-se aos termos macroExplanação e hiperExplanação.

No campo da escrita académica, a investigação, a difusão do conhecimento para um público alargado, a demonstração desse conhecimento para efeitos de avaliação, a apresentação de percursos curriculares, o relato de atividades desenvolvidas e a reflexão sobre elas deram origem a tipos de texto longos e complexos. Esses textos constituem geralmente uma combinação de diversos géneros elementares, como relatos, relatórios de procedimentos, explicações, exposições, discussões, apreciações, resenhas, etc. Por integrarem diversos géneros, recebem a denominação de macrogéneros, o que remete para a globalidade do texto que lhes dá unidade (Mäntynen & Shore, 2014; Martin & Rose, 2008; Moyano, 2013; Rose & Martin, 2012; Szenes, 2021). As dissertações de mestrado, que são um dos focos deste artigo, correspondem a um desses tipos de textos complexos, apresentando frequentemente características de um macrogénero. A projeção discursiva constitui um recurso que, como dissemos, pode apoiar o leitor no processamento desse tipo de texto que apresenta elevada complexidade.

Por outro lado, a escrita académica desenvolve-se no interior de uma comunidade discursiva (Swales, 1990), que se afirma também como comunidade de escrita (Barbeiro et al., 2022; Graham, 2018). Enquanto comunidade discursiva, os seus participantes encontram-se ligados por objetivos comuns, mecanismos de participação e de troca de informações, uso de géneros textuais e de termos específicos e, no seu interior, interagem elementos experientes e aprendizes, que facilmente podemos associar, desde logo (embora não exclusivamente), a orientadores e orientandos. Com o seu modelo *Writer(s)-Within-Community*, Graham (2018) salienta que a prática de escrita se insere numa comunidade, o que é facilmente reconhecido em relação à escrita académica. O produto escrito resulta da combinação entre as características cognitivas, capacidades e diferenças individuais do escritor e da modelação e interação que são postas em prática no contexto em que o texto é escrito. Ainda que ativando fatores individuais, a escrita é uma atividade social que se realiza dentro de contextos específicos, que Graham (2018) toma como comunidades de escrita. Nesses contextos, a escrita e os produtos escritos podem assumir determinadas características, em resultado de objetivos, atividades e papéis de determinados participantes que configuram a comunidade de escrita nesse contexto.

A pertença ou pretensão de pertencer a uma comunidade discursiva implica o conhecimento e domínio dos seus códigos, i.e. das características

do seu discurso. Em relação às dissertações de mestrado, esse código encontra-se instituído por um conjunto de normas que a elaboração e redação das dissertações deverão cumprir. Estas assentam nas características dos macrogêneros “dissertação”, “tese” ou “relatório”, que foram sendo construídas na sociedade. Frequentemente, essas características encontram-se registradas em documentos normativos, disponibilizados pelas instituições de ensino superior (veja-se, por exemplo, Cardoso et al., 2014; ESECS, 2012; ESSLEI, 2018; Ferro & António, 2010; Universidade da Maia, s.d.). A apresentação de projeção discursiva em determinados níveis estruturais, designadamente na introdução das dissertações, encontra-se também estabelecida nalguns desses documentos normativos, por exemplo, quando se afirma “A Introdução deverá anunciar o tema (...)” (Ferro & António, 2010, p. 9).

As características e normas estabelecidas que foram sendo construídas na comunidade académica para as “dissertações”, “teses” e outros tipos de trabalhos estão fundadas em objetivos comunicativos de clareza discursiva e de apoio à leitura. Além da leitura por elementos da própria comunidade académica, em geral, recai sobre estes textos uma dimensão de avaliação dos estudantes, realizada por alguns elementos dessa comunidade, em particular, os elementos que constituem o júri das provas. A aplicação das características ou normas corresponde também à afirmação do conhecimento dos códigos discursivos e a evidenciação de que o documento submetido às provas apresenta as propriedades estabelecidas pela comunidade.

Em relação à dimensão avaliativa que recai sobre os textos da escrita académica, atente-se, no tom simultaneamente instrucional e avaliativo-normativo de um manual de técnicas de escrita para estudantes do ensino superior (Silva, 2020), em relação à organização interna do parágrafo: “[a] unidade temática é uma propriedade central de um parágrafo bem construído: deve focar-se a atenção num único tópico, ou numa mesma ação, ou numa mesma entidade, etc.” (p. 137) e também, na mesma página, “[u]m parágrafo em que não se aprofunda ou não se desenvolve a ideia principal não constitui geralmente um parágrafo bem redigido” (idem). Uma perspetiva semelhante pode ser encontrada num estudo internacional sobre escrita académica (Dreyfus et al., 2015), enquadrado pela proposta de Martin e Rose (2003/2007) acima discutida:

Coordination across levels is very important since it is confusing when predictions are made but not fulfilled and claims are made

that are not based on what has gone before. As noted above, the number of layers of Theme (...), and the explicitness of this scaffolding, depends on the length of a text and the amount of planning and editing that has gone on. So carefully crafted writing tends to have more layers and more explicit scaffolding than first drafts of unplanned discourse or casual conversation. (pp. 84-85)

O uso concertado da projeção discursiva, em diferentes momentos e níveis de um texto académico, beneficia não apenas o leitor, mas tem também implicações concretas e diretas para o próprio estudante que o elaborou, sendo este escrutinado quer com base no conteúdo, quer com base na forma dos trabalhos que submete para avaliação. Como se depreende do comentário de Dreyfus et al. (2015), essa mesma forma tende, ainda, a ser tomada como um reflexo do grau de cuidado e empenho posto na execução das tarefas e na elaboração dos documentos.

Os documentos institucionais referidos, quando existentes, não cobrem todas as situações (alguns poderão não contemplar, de todo, a projeção que aqui está em foco), nem sempre são tomados como normas estritas ou, em cada situação, com intervenientes concretos, podem sobrepor-se outras perspetivas e não ser aplicados em todas as dimensões. Pode também dar-se o caso de os estudantes não terem conhecimento da existência de tais orientações ou as mesmas não terem sido objeto de apresentação, modelização, discussão e treino em contexto de sala de aula. A questão que emerge é, assim:

Que uso(s) fazem os estudantes do ensino superior da projeção discursiva – isto é, da anunciação do tema e da antecipação dos principais conteúdos em diferentes níveis discursivos – na elaboração dos seus trabalhos académicos?

Para dar resposta a esta questão, tomamos os dados e resultados da análise de dois estudos complementares. O primeiro estudo incidiu em 32 dissertações de mestrado, da área da educação, oriundas de quatro instituições de ensino superior, duas de cada subsistema, universitário e politécnico (cf. Barbeiro, 2025). O *corpus* analisado incluiu dissertações de mestrados profissionalizantes, ou seja, ligados à formação inicial, correspondentes a relatórios de estágio de prática pedagógica, e

dissertações ligadas ao desenvolvimento profissional docente.⁴ A análise incidiu sobre a presença da estratégia de antecipação ou projeção discursiva, os lugares em que surge e as funções para que está orientada. Neste artigo, retomam-se parcialmente os resultados apresentados em Barbeiro (2025) e recorre-se aos textos do *corpus* desse estudo para aprofundar a análise, nomeadamente em relação a manifestações discursivas da antecipação, e para exemplificar essas manifestações. Estará em foco, sobretudo, a projeção discursiva com valor de macroTema, mas serão também considerados casos de projeção discursiva inscritos no fluxo textual, que não se configuram diretamente com a periodicidade da estruturação temática e respetivas “ondas” na sequência de unidades do texto, em diferentes níveis textuais, mas que estabelecem projeções para pontos não contíguos e, por vezes, distantes no texto.

O segundo estudo, centrado na projeção discursiva ao nível do parágrafo (hiperTema), tem por referência 23 textos argumentativos de curta dimensão (cerca de uma página A4), elaborados por estudantes do primeiro ano da Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, em 2023-2024. Os textos foram redigidos no âmbito de uma UC posicionada no segundo semestre, que, visa, entre outros objetivos, treinar e aperfeiçoar a capacidade de expressão escrita dos estudantes, atendendo, em particular, às exigências da escrita académica. Os alunos produziram duas versões do mesmo texto, uma no início do semestre (pré-texto) e outra no final do mesmo (pós-texto), devendo, na sua segunda versão colocar em prática um conjunto de aprendizagens efetuadas ao longo da UC. Foi-lhes pedido, adicionalmente, para submeter uma sistematização escrita das alterações efetuadas, na elaboração da versão final. O uso de frases-tópico foi explorado explicitamente em sala de aula, num ponto programático dedicado à paragrafação. Outros pontos do mesmo programa incluíam a pontuação, a formatação, a seleção lexical e a construção frásica.⁵

⁴ Adotamos aqui o termo “dissertação”, com um alcance alargado, referindo-se ao trabalho escrito final do mestrado, que é defendido perante um júri, englobando, por conseguinte, também os trabalhos que recebem a designação de “relatório”, seja de estágio, seja de desenvolvimento de um projeto.

⁵ Outras questões essenciais à escrita académica, como o registo (formalidade, objetividade), os géneros académicos e as citações e referências tinham constituído objeto de trabalho da UC correspondente, situada no primeiro semestre.

3.1. Projeção temático-informacional

Neste texto, consideraremos a projeção discursiva nos níveis macro e hipertextual, correspondentes à projeção macrotemática e projeção hipertemática, embora, como dissemos a projeção temática também possa ser considerada no nível oracional, como preconizado pelo sistema da periodicidade.

3.1.1. Projeção macrotextual

Explora-se, nesta subsecção, o uso de mecanismos discursivos com valor macrotemático, empregues por estudantes de ensino superior nas suas dissertações de mestrado. Distingue-se entre a projeção efetuada na introdução geral da dissertação, por oposição à projeção realizada noutras unidades.

Introdução da dissertação: um lugar de excelência para a projeção macrotemática

Os resultados mostraram que a projeção discursiva é ativada nas dissertações do *corpus* e que há um lugar no qual essa ativação é feita de forma preponderante: a **Introdução** da dissertação. A projeção discursiva atinge uma taxa de ativação superior a 4/5 (estando presente em 27 das 32 dissertações) no capítulo introdutório. Neste capítulo, a projeção apoia-se na macroestrutura organizacional, surgindo associada à explicitação da organização ou estrutura da própria dissertação/relatório, a qual, por vezes, é configurada como secção própria dentro do capítulo. Esta associação com a estrutura evidencia a sequência de partes, no caso de existirem, e de capítulos. A antecipação foca-se nos temas destas unidades, designadamente dos capítulos, podendo ou não apresentar os respetivos títulos. Além da explicitação dos temas/títulos dos capítulos, procede à explanação dos conteúdos tratados em cada capítulo. Discursivamente, predomina a antecipação ou projeção por meio da enunciação de temas ou tópicos, complementados pela apresentação dos conteúdos em que se baseará a sua explanação, como se exemplifica em (1).

(1)

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde serão citados diversos autores que suportaram a minha

prática pedagógica e o desenvolvimento do presente trabalho. Deste modo, à luz de vários referenciais teóricos será, primeiramente, clarificado o conceito de Literatura Infantil, seguindo-se os contributos da mesma para o desenvolvimento da criança. Por último, evidencio o papel dos pais e outros familiares, bem como o papel do educador de infância. (D03)

Noutros casos, a explanação do conteúdo da unidade é feita também com base na sua própria subdivisão em unidades estruturais, como se observa em (2):

(2)

A segunda secção, “Enquadramento Contextual”, encontra-se dividida em três subsecções: 2.1. caracterização das instituições educativas; 2.2. caracterização da turma do 1.º CEB e 2.3. caracterização da turma do 2.º CEB. (D10)

Esta modalidade evidencia a estrutura hierárquica encaixada ou multinível, a qual também dá origem a uma projeção multinível: um Tema apresenta como Explanação a sequência de Temas que formam a unidade do nível seguinte. No caso de (2), as unidades correspondentes ao segundo nível (as subsecções) são apresentadas somente por meio da enunciação dos respetivos temas, mas a respetiva explanação poderia ser também integrada no discurso. Apesar de a estrutura encaixada não ser tão evidente em (1), também podemos encontrar na explanação os temas que serão objeto de explanação no interior do capítulo (*conceito de Literatura Infantil; contributos da [Literatura Infantil] para o desenvolvimento da criança; o papel dos pais e outros familiares; o papel do educador de infância*); na verdade, estes tópicos ou temas correspondem também quase exatamente aos títulos das secções que formarão o capítulo.

Como os exemplos apresentados mostram, a projeção não tem uma função persuasiva, mas comunicativa, clarificadora do que o leitor irá encontrar. Esta função permite ativar conhecimento prévio relevante e estabelecer quadros de referência que apoiarão o processamento da informação no percurso de leitura.

SISTEMATIZAÇÃO***Projeção discursiva e escolhas***

Em síntese, do que foi apresentado nesta subsecção, podem emergir as seguintes possibilidades correspondentes a escolhas, na construção da dissertação, especificamente em relação ao capítulo introdutório:

- *a ativação da antecipação ou projeção discursiva na Introdução* — a análise do *corpus* tomado como referência mostra que a presença da projeção discursiva no capítulo introdutório das dissertações de mestrado constitui uma característica marcante deste género; por conseguinte, ainda que não seja uma presença e um requisito absoluto, a complexidade que estes trabalhos geralmente apresentam e o facto de terem uma presença bastante generalizada na comunidade discursiva académica devem levar a considerar a inscrição da projeção discursiva como uma das componentes da introdução das dissertações de mestrado; a solução contrária, ou seja, a ausência de projeção discursiva, poderá ser adotada quando a dissertação apresenta as características de um género bem estabelecido, por exemplo, caso corresponda a um artigo científico com as características do género relato de procedimentos (Gouveia & Santos, 2022); neste caso, atualmente, a estrutura habitual do género em causa pode ser já tomada como comumente conhecida na comunidade académica e, por isso, a inscrição de projeção discursiva na introdução não é tão relevante (Hogan et al., 2024);
- *o grau em que a projeção transpõe a própria estrutura organizacional* — a projeção pode seguir de perto a estrutura organizacional, retomando a sequência numerada hierarquicamente de partes e capítulos (e seus subcapítulos) com os respetivos títulos, ou pode adotar uma formulação associada à estrutura semântico-informacional sem evidenciar a organização composicional hierárquica, mas focando os conteúdos, que serão encontrados;
- *o grau de profundidade dado à projeção* — outro campo de decisões e escolhas possíveis diz respeito ao grau de profundidade da projeção na indicação das unidades hierárquicas e dos conteúdos; esperando-se a que a introdução apresente a macroestrutura de partes e capítulos, com foco nos respetivos temas, a antecipação pode ser aprofundada para os subcapítulos ou, na perspetiva informacional, para os conteúdos que correspondem à explanação desses temas.

Outros lugares para a projeção macrotemática

Além da introdução, que constitui um lugar saliente para a antecipação ou projeção macrotemática, esta estratégia pode ser adotada noutros lugares da dissertação. Entre esses lugares, encontram-se o resumo, as partes, os capítulos, os subcapítulos, as secções, etc. Apresentamos, de seguida, os resultados da análise do *corpus* referido, em relação à presença da projeção para estes lugares.

Resumo — a presença de projeção no resumo, por meio de referência endofórica, ou seja, referência explícita a unidades da dissertação, é relativamente reduzida, encontrando-se em cinco das 32 dissertações. As cinco dissertações em causa estão organizadas em partes e a projeção é feita em relação a esta unidade macroestrutural. Além disso, a presença da projeção estrutural no resumo remete para a possibilidade de algumas escolhas discursivas estarem ligadas a comunidades de escrita específicas, constituídas numa instituição e em ligação a determinados cursos, nas quais se privilegiam determinadas soluções (Barbeiro et al., 2022). Efetivamente, os cinco casos surgem em mestrados da formação inicial de professores e quatro deles ocorrem na mesma instituição.

Partes — No *corpus*, dez dissertações apresentam o nível estrutural correspondente à divisão em partes. A antecipação surge em quatro dessas dissertações: em três dissertações, a antecipação surge num texto que introduz cada uma das partes, de forma sistemática; na quarta, a antecipação surge apenas para a segunda parte. Nesse texto introdutório, são anunciados os temas tratados e a sua distribuição pelos capítulos que constituem a parte em causa. Nos casos em que as partes não apresentam texto introdutório, a estrutura evidencia apenas a sequência numérica e o título correspondente à unidade em causa.

Capítulos — no capítulo introdutório, a projeção tem como alcance a globalidade da dissertação. Nos restantes capítulos, ela pode ser ativada, de forma específica, em relação ao próprio capítulo. Globalmente, considerando a totalidade dos capítulos das dissertações do *corpus*, a ativação apresenta uma taxa à volta de 50%. Contudo, o facto de ser ativada em relação aos capítulos numa dissertação não significa que o seja de forma sistemática. A decisão incide, assim, sobre cada capítulo. No caso do capítulo que surge imediatamente a seguir à introdução, a taxa de ativação é menor (34%) face aos dois capítulos seguintes (50% e 56%,

respetivamente). A partir daí, as taxas são variáveis e influenciadas pelo facto de o número de capítulos das dissertações não ser equivalente. Em relação ao capítulo conclusivo (*Conclusão, Considerações finais*, etc.), a projeção está presente em oito das 32 dissertações (25%).

A projeção discursiva em relação ao capítulo é ativada primordialmente no texto introdutório do capítulo (ocorrendo em 24 ou 75% das dissertações). Tal como acontecia em relação à globalidade da dissertação, a projeção pode ser feita com referência à estrutura hierárquica de subcapítulos ou secções, como se exemplifica em (3) ou pode focar-se nos temas, apresentados em sequência, que serão tratados no capítulo e eventual indicação dos conteúdos em que assentará a respetiva explanação (4).

(3)

Neste capítulo apresentam-se os referenciais teóricos que sustentam a investigação. Este encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro, expõe-se a utilização de recursos educativos digitais, nomeadamente ferramentas digitais. No segundo, aborda-se o uso de ferramentas digitais, especificamente, no ensino das Ciências Naturais. Por fim, no terceiro subcapítulo, elucida-se o potencial da utilização de simulações digitais no ensino das Ciências Naturais. (D09)

(4)

Neste capítulo serão apresentados e caracterizados os contextos educativos onde desenvolvi as intervenções pedagógicas, em contexto de creche e jardim de infância respetivamente. Por conseguinte, será exposta a caracterização das instituições, dos grupos de crianças, das salas de atividades e, ainda, das rotinas diárias. (D03)

Subcapítulos, secções... — Descendo na estrutura hierárquica, continua a ser possível efetuar a projeção discursiva em relação a cada unidade. No *corpus*, tal ocorre em dez dissertações. As soluções discursivas encontradas anteriormente em relação ao capítulo podem ser retomadas também no nível destas unidades. O local continua a ser predominantemente o início da unidade (o que ocorre em dez dissertações), face à projeção no final da unidade anterior (apenas apresentada numa dissertação).

SISTEMATIZAÇÃO***Projeção discursiva e escolhas***

O que foi expresso relativamente à projeção discursiva noutros lugares textuais, além da introdução, conduz também a escolhas para a construção do discurso:

- *presença da projeção ao longo da dissertação* — sem ser anulada pela presença da antecipação no capítulo introdutório, o autor tem a possibilidade de a ativar noutros lugares do texto, reforçando a ideia de que uma dissertação é um objeto textual complexo, constituído por vários níveis ou ondas informativas;
- *lugares da projeção: texto introdutório da unidade e/ou final da unidade anterior e projeção no fluxo textual* — essa ativação é geralmente feita no texto introdutório da unidade em causa (capítulo, subcapítulo ou secção, etc.), mas também pode ser inscrita na parte final da unidade anterior, reforçando a coesão na transição entre unidades; as duas possibilidades não são mutuamente exclusivas: a decisão de inscrever a antecipação no final da unidade anterior pode, eventualmente, ser conjugada com a sua retoma e desenvolvimento no início da unidade; por outro lado, a realização da antecipação em unidades como os capítulos e os seus subcapítulos ou secções não implica que seja feita de forma generalizada e sistemática em todas as unidades do mesmo nível: o autor tem a possibilidade de decidir em relação a cada uma, considerando a avaliação da sua complexidade, da necessidade ou conveniência de apoiar o processamento da leitura por meio da antecipação em cada caso; a projeção pode ainda ser ativada no próprio fluxo textual, estabelecendo ligações coesivas entre partes do texto, que poderá ser mais ou menos distantes;
- *explicitação da intencionalidade face à leitura* — a projeção discursiva pode ser acompanhada da explicitação perante o leitor da própria intencionalidade da integração no texto das unidades a que se referem; deste modo, a antecipação tem como referência o processamento que o autor pretende que seja feito na leitura e reforça-o.

3.1.2. Projeção hipertextual

A projeção discursiva no interior do parágrafo, em particular o uso de uma frase de abertura para assinalar o tema em foco, é um mecanismo

de escrita que, tanto quanto nos foi possível averiguar, não constitui objeto de ensino explícito no sistema educativo português, no ensino básico e secundário. No entanto, trata-se de uma competência importante na escrita académica, dado o suporte que oferece ao leitor. A frase de abertura facilita a apreensão do conteúdo informativo em foco num dado parágrafo, mas também – e por extensão – de unidades textuais maiores, constituídas por sequências de parágrafos. Em Silva (2020), no manual de escrita que já referimos, salienta-se o potencial deste tipo de projeção para a leitura diagonal, um tipo de leitura a que se recorre frequentemente no contexto académico:

A primeira frase do novo parágrafo é, por isso, decisiva para pontuar o percurso de leitura. Quando se pretende ler um texto “na diagonal” (*skimming*, em inglês), isso equivale quase sempre a ler as frases iniciais de diversos parágrafos (ou de todos). Uma leitura deste género deve permitir compreender as ideias essenciais expostas no texto. (p. 137)

A leitura na diagonal permite localizar e extrair a informação mais importante num texto, além de que oferece, ao leitor, a opção de obter mais conteúdo, sempre que o desejar ou necessitar, por via da leitura integral dos parágrafos. O uso de frases de abertura reforça, assim, a especificidade dos géneros académicos, enquanto textos que têm como principal objetivo sociocomunicativo informar e transmitir conhecimento.⁶ Por conseguinte, é essencial que os estudantes de ensino superior se familiarizem com a técnica de inclusão de frases de abertura e a coloquem em prática nos seus trabalhos.

Atentaremos, nesta subsecção, ao uso da projeção hipertemática por parte de uma turma de primeiro ano de licenciatura, identificada anteriormente. O conceito da frase de abertura foi trabalhado explicitamente numa sequência didática dedicada à paragrafação. A sequência envolveu a exploração da estrutura semântica do parágrafo, como tendo uma frase de abertura, várias frases de desenvolvimento e eventual frase de fecho.

⁶ Ao invés, por exemplo, dos textos literários, que procuram essencialmente envolver os leitores e, como tal, pressupõem uma leitura contínua, “de fio a pavio”. Os picos informativos neste tipo de texto servirão sobretudo para gerir e eventualmente manipular as emoções do leitor (cf. Martin & Rose, 2012).

Foram analisados, em aula, vários textos, incluindo exemplos bem conseguidos e menos bem conseguidos da anunciação de um tema e posterior explanação em parágrafos escritos por estudantes de ensino superior.⁷ Foi também solicitado, aos alunos, que selecionassem um parágrafo de um texto ou trabalho acadêmico seu, que o analisassem e, caso fosse relevante, reformulassem, à luz da presença de uma frase de abertura. A prova de avaliação aplicada no final do semestre continha também questões, tanto teóricas, como práticas, dirigidas à paragrafação e ao uso de frases de abertura.

Para averiguar a capacidade dos alunos em mobilizar, na sua escrita, os princípios veiculados, foi-lhes pedido para entregar duas versões de um mesmo texto argumentativo (TA), uma realizada no início do semestre (versão inicial) e outra no final do mesmo (versão final). Foi-lhes pedido para entregar, adicionalmente, uma sistematização escrita das alterações efetuadas. A instrução dada aos estudantes foi:

Os carros elétricos são a solução para um futuro sustentável. Concorda com esta posição? Elabore um texto de opinião, partindo da asserção acima. O seu texto deve ocupar uma página A4 (sensivelmente). Elabore um texto argumentativo.

Da leitura das versões iniciais, decorre que são muito raros os parágrafos elaborados pelos estudantes cuja primeira frase i) ocupe entre uma linha a uma linha e meia e ii) anuncie claramente um (e apenas um) tópico, sendo adicionalmente iii) esse tópico (e apenas esse) explanado nas frases subsequentes. Examinando os textos finais, encontram-se neles evidências da inclusão de frases de abertura que não estavam inicialmente presentes, como atesta o exemplo seguinte, que permite estabelecer o contraste entre a versão inicial (7a) e a versão final (7b):

(7a)

Além disso, os carros elétricos são fabricados com baterias de lítio, uma fonte de energia que pode ser considerada perfeitamente inofensiva enquanto estiverem em bom estado, no entanto, os componentes corrosivos e tóxicos das baterias de lítio

⁷ Textos devidamente anonimizados, escritos por estudantes do mesmo curso, em anos anteriores.

representam uma ameaça para todo o ecossistema. Uma vez libertados para a natureza, estes produtos químicos poluem os solos, os lençóis freáticos e os cursos de água, entre outras consequências nefastas. De facto, estas baterias podem representar um risco se sofrerem danos, uma manipulação inadequada ou se forem armazenadas sem precauções. (TA4; pré-texto; negritos nossos)

(7b)

Além disso, os veículos elétricos são fabricados com baterias de lítio, que se revelam prejudiciais para o ambiente. Este metal alcalino é uma fonte de energia que pode ser considerada perfeitamente inofensiva enquanto estiverem em bom estado, porém, os componentes corrosivos e tóxicos das baterias de lítio constituem uma ameaça para todo o ecossistema. Uma vez libertos para a natureza, estes produtos químicos poluem os lençóis freáticos e os cursos de água, entre outras consequências nefastas. De facto, estas baterias podem configurar um risco se sofrerem algum tipo de dano. (TA4; pós-texto; negritos nossos)

A alteração efetuada pelo/a estudante, embora mínima em termos lexicogramaticais, tem implicações significativas na forma como o conteúdo dos parágrafos é percebido pelo leitor. A primeira frase da versão inicial ocupa sensivelmente metade do parágrafo e veicula várias ideias, que aqui se sintetizam como um conjunto de orações independentes:

- i. Os carros elétricos possuem uma bateria de lítio.
- ii. O lítio é uma fonte de energia.
- iii. O lítio é inofensivo quando as baterias estão em bom estado.
- iv. MAS, as baterias de lítio incluem também componentes corrosivos e tóxicos.
- v. Esses componentes constituem uma ameaça para o ecossistema.

Embora a frase se situe no início do parágrafo, dificilmente pode ser considerada uma frase de abertura em termos semântico-discursivos, uma vez que falha em anunciar de forma clara e inequívoca um hiper-Tema. É afirmado que os carros elétricos possuem bateria de lítio para, logo em seguida, na mesma frase, se propor uma explanação relativa, tanto ao lítio, como às baterias e aos seus elementos constituintes.

Na segunda versão, a frase inicial foi significativamente encurtada, de modo a incluir apenas as ideias abaixo, relegando para a frase seguinte as restantes ideias originalmente apresentadas no início do parágrafo:

- i. Os carros elétricos possuem uma bateria de lítio.
- ii. Essas baterias de lítio são prejudiciais ao ambiente.

Atente-se no exercício reflexivo subjacente à alteração proposta pelo/a estudante. O foco do parágrafo não é o mero facto de os carros elétricos possuírem bateria de lítio, mas, sim, as implicações negativas dessa bateria para o ambiente. Por esse motivo, o/a estudante não se limitou a segmentar a frase original, colocando um ponto final após “... baterias de lítio”. Ao invés, acrescentou, por via de uma oração explicativa, uma informação nova e fundamental, que estabelece o verdadeiro mote para o parágrafo. A frase de abertura passa, assim, a constituir-se como uma afirmação clara, ainda que necessariamente genérica, que depende das frases subsequentes para ganhar corpo, isto é, para ser particularizada. Constrói-se, deste modo, uma articulação convincente entre hiperTema e hiperExplicação.

O exemplo acima, porém, não pode ser tomado como representativo da generalidade dos textos reescritos pelos estudantes, antes constituindo uma exceção. Apenas três estudantes (em 23) fizeram referência, na sua sistematização escrita, ao conceito de frase de abertura. A primeira referência pertence ao/a estudante que redigiu os parágrafos apresentados acima; a segunda referência é de um(a) estudante que considera que a sua versão inicial não necessita de alterações no que à organização semântica dos parágrafos diz respeito e a terceira referência é de um(a) estudante que se limitou a copiar uma afirmação dos materiais de apoio à UC, sem refletir sobre ou colocar em prática os princípios aí enunciados.

O Quadro 2 dá conta das alterações ao nível da paragrafação que os estudantes afirmam ter operacionalizado na reescrita dos seus textos.

Como se depreende do Quadro 2, as sistematizações propostas pelos estudantes centram-se maioritariamente em questões de natureza formal, relacionadas com a dimensão e a formatação dos parágrafos (16 + 16 = 32 ocorrências), reduzindo-se para metade a convocação de questões semânticas (1 + 5 + 5 + 5 = 16 ocorrências). Entre estas últimas, os estudantes incluem tanto alterações que dizem respeito à organização semântica do

parágrafo propriamente dito (1 + 5 = 6 ocorrências), como alterações que, partindo do conceito de parágrafo, dizem respeito, na verdade, à organização semântica do texto (5 + 3 = 8 ocorrências). De todas as alterações explicitadas pelos estudantes, a inclusão de uma frase de abertura constitui, muito francamente, a menos comum (1 ocorrência).

Quadro 2 – Tipos de alteração efetuadas pelos estudantes

Tipos de alteração	N.º
Alterações semânticas	
Organização semântica do parágrafo: inclusão de frase abertura	1
Organização semântica do parágrafo: assegurar a existência de um foco temático	5
Organização semântica do texto: uso de conectores ou outros recursos para facilitar a articulação entre parágrafos	5
Organização semântica do texto: delimitação, por meio de parágrafos, da macroestrutura do texto (introdução-desenvolvimento-conclusão)	3
Alterações formais	
Dimensão de parágrafos: respeito pela extensão mínima e máxima recomendada; uniformização de parágrafos quanto à sua dimensão	16
Formatação do parágrafo: delimitação, alinhamento, espaçamento entre linhas	16

Fonte: autores

SISTEMATIZAÇÃO

Projeção discursiva e escolhas

O que ficou expresso relativamente à projeção discursiva ao nível do parágrafo mostra que os estudantes do ensino superior, mesmo tendo tomado consciência do seu potencial configurador para a escrita académica, podem demonstrar resistência ou dificuldades quanto ao seu uso efetivo. Essa resistência poderá refletir:

- **Falta de familiaridade com o conceito** – embora a organização semântica do parágrafo tenha sido objeto de ensino explícito na experiência didática acima descrita, o facto de não haver uma tradição no sistema de ensino português de equacionar o parágrafo como uma unidade de significado

que beneficie de um enfoque temático e da existência de um pico informativo, localizado no início, para identificar esse mesmo tema, sugere que os estudantes precisem de mais tempo, de mais exposição e de um acompanhamento pedagógico mais dirigido e mais intensivo para se apropriarem deste mecanismo de escrita;

- **Dificuldade em distinguir entre a projeção hipertemática e macrotêmica** – a ideia de que o uso de frases de abertura beneficia tanto a leitura dos parágrafos, como do texto na sua globalidade, pode levar alguns alunos a construir a interpretação abusiva de que a projeção semântica do parágrafo consiste na criação de um parágrafo ou de um conjunto de linhas introdutórias para o texto. Esta justaposição dos níveis meso (ou hiper) e macrotextual é sugerida pelos resultados do Quadro 2, acima, quando os estudantes se referem mais vezes à organização do texto, do que à organização (interna) do parágrafo;
- **Dificuldade em colocar-se no papel do leitor** – ao escrever um texto acadêmico, o estudante deve antecipar e facilitar o processamento da informação, podendo a organização interna do parágrafo dar um contributo fundamental nessa matéria. A escassez da projeção hipertemática nos textos acima escrutinados sublinha a importância de se treinar (mais) determinadas competências com os estudantes, nomeadamente, a capacidade de escalonar a informação e a capacidade de se distanciarem da sua escrita e de olharem para ela com olhos de quem lê;
- **Dificuldade em navegar diferentes níveis de especificidade semântica** – O uso de hiperTemas e hiperExplicações ou, se se quiser, de frases de abertura e frases de desenvolvimento para estruturar um parágrafo, pressupõe que os estudantes consigam formular o enfoque de um parágrafo de uma forma clara e necessariamente breve, de modo a poder ser efetivamente objeto de descrição, explicitação ou desenvolvimento nas linhas seguintes. Isso implica equacionar um mesmo tema de perspectivas diferentes, como, por exemplo, mais genérico *vs.* mais particular ou mais abstrato *vs.* mais concreto (cf. Maton, 2013), que correspondem a movimentos cognitivos – e, portanto, linguístico-discursivos, avançadas – que os estudantes do ensino superior necessitam de desenvolver enquanto aprendizes do “código” académico.

3.2. Projeção remissiva

Nas subsecções anteriores, o foco foi colocado na projeção que assenta na estruturação temática, informacional da unidade textual em causa (excetuando o caso do elemento específico, pré-textual, do resumo) e cujo alcance se situa no âmbito da própria unidade. Como vimos, esta unidade situar-se em diferentes níveis: a globalidade do texto, cada uma das suas unidades estruturais (projeção macrotemática), o parágrafo (projeção hipertemática) e, embora não tivéssemos desenvolvido esse nível, a frase/oração (projeção temática).

Além da projeção relativa à estruturação temática da própria unidade textual, a projeção ou antecipação discursiva pode remeter para unidades, passagens ou elementos textuais diferentes da unidade em causa. Estes elementos podem ser contíguos ao ponto em que são referidos ou encontrar-se distantes. Designaremos este tipo de projeção como *remissiva*. A projeção remissiva pode surgir em qualquer ponto do fluxo textual, enquanto a projeção macro/hiper/temática é construída na parte inicial da unidade.

Um dos pontos em que pode surgir a projeção remissiva integrada no texto, mas no exterior da unidade em foco, é o final da unidade anterior (no que poderia constituir um nível intermédio entre a projeção macrotemática e a projeção remissiva não contígua). Um exemplo, retirado do *corpus* de dissertações analisado em Barbeiro (2025), é apresentado em (8).

(8)

No capítulo seguinte procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos, com o intuito [de] dar resposta à questão problema que norteou o nosso PII. (D05)

Note-se que ocorrência da projeção no final do capítulo anterior não impede que também ocorra no início do capítulo em causa. Assim, em D05, na sequência do extrato (8), é iniciado o novo capítulo e na sua parte inicial é realizada uma projeção discursiva mais alargada em relação ao capítulo.

Os elementos para que é feita a projeção remissiva podem também situar-se em diferentes níveis textuais, correspondendo a unidades

estruturais ou a outros elementos. A remissão para unidades estruturais diferentes é exemplificada nos excertos seguintes (retirados do *corpus* referido), que estabelecem a projeção de conteúdos do enquadramento teórico com o seu tratamento em capítulos seguintes, referidos como um todo (9) ou focando-se em unidades mais específicas (10).

(9)

Segundo Perestrelo (2018), as práticas de mindfulness têm inúmeros benefícios para o bem-estar das crianças (ver capítulo seguinte) (D01)

(10)

No âmbito do nosso projeto, elaboramos uma grelha de avaliação para a leitura expressiva/em voz alta tendo por base os aspetos referidos por Sá (2016, pp. 12-13). Apresentaremos esta grelha detalhadamente na secção deste relatório relativa à análise dos dados e interpretação dos seus resultados. (D13)

As unidades para que é feita a remissão podem também corresponder a passagens ou a parágrafos, como se exemplifica em (11):

(11)

Isto levou a recorrer a plataformas digitais como a da editora Leya, em busca de outras simulações, o que, por sua vez, trouxe outro constrangimento para a investigação. Este é explicado no último parágrafo deste subcapítulo. (D09)

Outros elementos textuais podem também ser objeto de antecipação, como figuras, esquemas, tabelas, exemplificado em (12), etc.

(12)

De forma a clarificar o leitor devido à complexidade da própria metodologia do estudo de caso, será apresentada, em seguida, uma tabela, devidamente organizada, que resume as técnicas utilizadas para a recolha dos dados com todos os participantes do estudo, com o intuito de apoiar a investigação, facilitando assim, no final, a obtenção e triangulação dos dados em questão (Yin, 2001). (D31)

Além de exemplificar a projeção discursiva em relação a uma “tabela”, o excerto (8) evidencia um aspeto que frequentemente acompanha a antecipação em relação a um elemento textual específico: a explicitação da funcionalidade ou propósito que lhe é atribuída em relação ao leitor. Deste modo, além do reforço coesivo, a intencionalidade estende-se, de forma expressa, ao processamento a realizar na leitura.

SISTEMATIZAÇÃO

projeção remissiva

a projeção discursiva pode remeter para outras unidades; estas podem corresponder a unidades, estruturais, nos seus diversos níveis, e a unidades informacionais, como parágrafos ou conjuntos de parágrafos os elementos complementares multimodais, como tabelas, gráficos, figuras, etc., podem também ser objeto de antecipação discursiva explícita. Por meio da projeção remissiva, cria-se uma rede de relações coesivas entre diferentes partes ou locais do texto.

4. Conclusão

A antecipação ou projeção discursiva constitui uma estratégia relevante para dar resposta à complexidade de diversos textos da escrita académica, designadamente dissertações ou teses e relatórios de estágios, mas também textos de dimensão mais reduzida, realizados no âmbito das aprendizagens propostas em diferentes UC da formação de base. A projeção apoia o processamento que será realizado na leitura, antecipando temas que serão tratados ao longo do texto e os conteúdos por meio dos quais serão explanados. Deste modo, o leitor poderá ativar conhecimento prévio relevante e construir expectativas quanto ao desenrolar do texto, conjugando o conhecimento da estrutura típica do género ou macrogénero em causa com as indicações dadas explicitamente no próprio texto, por meio da estratégia de projeção discursiva.

A projeção surge associada à própria organização estrutural do texto, podendo ser ativada em diversos níveis estruturais. Assim, no nível correspondente à globalidade do texto, o capítulo introdutório constitui um lugar relevante para projeção ou antecipação do percurso de leitura que integra todo o texto. Os resultados da análise de um *corpus* de dissertações de mestrado tomado como referência mostraram que a presença da

projeção discursiva neste nível tende a ser um traço caracterizador do próprio gênero, tal a frequência com que é ativada. Nos níveis hierárquicos seguintes, embora os níveis não sejam tão elevados, essa ativação em relação a cada unidade, por meio da indicação explícita do tema e, eventualmente, dos conteúdos que corresponderão à respetiva explanação, continua a ser uma escolha possível, a qual pode desempenhar um papel relevante para o processamento da leitura dessa unidade.

No interior do próprio texto, mesmo em relação a unidades e elementos que não surgem autonomizados na organização estrutural, como passagens específicas que se seguirão, ou elementos multimodais como figuras, quadros, listas, etc., pode ser ativada a estratégia de projeção discursiva, antecipando o conteúdo que apresentam e, eventualmente, a sua relevância e contributo para o significado ou compreensão do texto. Ainda no interior do texto, a projeção discursiva não tem de ser contígua em relação à unidade ou conjunto de unidades cujo conteúdo antecipa. A projeção pode ser feita segundo um alcance alargado para passagens, elementos ou unidades distantes na progressão textual. Em resultado da sua ativação entre pontos distantes, ou seja, segundo um arco alargado, cria-se uma rede de conexões, que contribuem para a coesão e sustentam a construção do significado do texto, de uma forma integrada.

Em suma, a inscrição de projeção ou antecipação discursiva nas dissertações ou teses não surge, por si, como requisito definidor do (macro)gênero, mas o seu potencial de apoio ao processamento da leitura e o seu contributo para a coesão do texto têm vindo a ser reconhecidos pela(s) comunidade(s) discursiva(s) académica(s) que constituem o contexto em que são elaboradas e cumprem as suas funções. De facto, algumas destas comunidades incluíram-na nas normas que adotaram para apoiar a realização das dissertações e teses, em relação à redação de algumas unidades da organização estrutural, com relevo para a introdução. De qualquer modo, mesmo que não tenha sido instituída como norma e em relação à pluralidade de níveis textuais, a ativação da projeção ou antecipação discursiva permanece como um recurso disponível para o autor alcançar os seus objetivos, desde os comunicacionais até aos de inclusão numa comunidade discursiva.

O presente texto procurou reforçar junto de potenciais autores (e, eventualmente, orientadores) a consciência deste recurso, para que seja integrado no conjunto que têm ao seu dispor no processo de decisão ou

escolha conducente à elaboração da dissertação de mestrado. A ampliação dos recursos disponíveis para a realização de escolhas está em conformidade com a posição salientada por Jewitt (2006): “[people] select the most apt signifier for the meaning that they wish to make at a given moment in a specific context.” (p. 30). O foco dado neste texto à projeção ou antecipação discursiva procurou contribuir para que seja reconhecida como recurso disponível que pode ser integrado nas escolhas e decisões, por ser relevante para a escrita e a leitura das dissertações de mestrado e outros trabalhos escritos realizados pelos estudantes ao longo do seu percurso académico.

Referências

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins Publishing Company.
- Bahadoran, Z., Mirmiran, P., Kashfi, K., & Ghasemi, A. (2019). The principles of biomedical scientific writing: Title. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 17(4), e98326. <https://doi.org/10.5812/ijem.98326>
- Barbeiro, L. F. (2025). Antecipação textual nas dissertações de mestrado: Construção do texto para a leitura. In *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – do pré-escolar ao ensino superior*. [No prelo]
- Barbeiro, L., Carvalho, J. A., & Barbeiro, C. (2022). Instituições de formação de professores como comunidades de escrita: Estudo com base nos títulos dos relatórios de mestrado. *Diacrítica*, 36(1), 238-259. <https://doi.org/10.21814/diacritica.785>
- Caels, 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/id.v12i2.17433>
- Cardoso, A., Carvalho, G., & Artiaga, M. J. (2014). Normas para a elaboração de trabalhos académicos. Escola Superior de Educação de Lisboa. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2014/normas_ctc_29_01_2014.pdf
- Corbert, E., & Connors, R. (2022). *Retórica clássica para o estudante moderno*. Crion. [Trad. de *Classical rhetoric for the modern student*, 1999, 4.^a ed, Oxford University Press].
- Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. R. (2015). *Genre pedagogy in higher education: The SLATE project*. Palgrave Macmillan.

- ESECS (2012). *Normas e orientações para a redação e apresentação de dissertações e relatórios de estágio e de projeto*. <https://www.ipleiria.pt/esecs/estudantes/provas-academicas/>
- ESSLEI (2018). *Guia de elaboração de trabalhos académicos: Manual de referências técnicas para a elaboração de trabalhos académicos na ESSLei*. <https://www.ipleiria.pt/esslei/wp-content/uploads/sites/28/2015/03/Guia-de-elaboracao-de-trabalhos-academicos-ESSLei-2018.pdf>
- Ferro, M., & António, S. (2010). *Manual para a elaboração de dissertações*. ISCAL. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5359/1/manual_disse_rtaes_set20101.pdf
- Gouveia, C., & Santos, J. (2022). Texto e contexto: Que relações? In P. Silva, L. Barbeiro, F. Caels, C. Gouveia, J. Santos, C. Marques, & C. Barbeiro, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 13-50). Grácio Editor.
- Graham, S. (2018). A revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing, *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed., Revised by C. Matthiessen). Routledge.
- Hartley, J. (2005). To attract or to inform: What are titles for? *Journal of Technical Writing and Communication*, 35(2), 203-213. <https://doi.org/10.2190/NV6E-FN3N-7NGN-TWQT>
- Hartley, J. (2007). There's more to the title than meets the eye: Exploring the possibilities. *Journal of Technical Writing and Communication*, 37(1), 95-101. <https://doi.org/10.2190/BJ16-8385-7Q73-1162>.
- Hogan, C., Myers, L. & Wilkins, M. (2024). Writing Introductions: A Framework and Commentary. *Issues in Accounting Education*, 1-10. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2024-009>
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133-151. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.02.001>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2015). Metadiscourse. In K. Tracy, T. Sandel, & C. Ilie (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 997-1006). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi003>
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.

- Lanham, C., & Dumitrescu, I. (2020). Writing Instruction from Late Antiquity to the Twelfth Century. In J. Murphy and C. Thaiss (Eds.), *A Short History of Writing Instruction*, 4 ed. (pp. 83-128). Routledge.
- Lunsberg, A., & Ede, L. (1984). Classical rhetoric, modern rhetoric, and contemporary discourse studies. *Written Communication*, 1(1), 78-100. <https://doi.org/10.1177/0741088384001001004>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003/2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22.
- Mäntynen, A. & Shore, S. (2014). What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in genre studies. *Text & Talk*, 34(6), 737-758. <https://doi.org/10.1515/text-2014-0022>
- Moyano, E. (Ed.) (2013). Géneros y discurso en los manuales de Biología: construcción del conocimiento y la actividad científica. In E. Moyano (Coord.). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura* (pp. 229-296). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pes, A. (2015). The function of titles in some postcolonial literary texts in English. *Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi*, 5, 92-102.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Silva, P. N. (2020). *Manual de técnicas de expressão e comunicação*. Universidade Aberta.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Szenes, E. (2021). Revisiting the role of embedding in Systemic Functional Linguistics: Construing depth in “big texts”. *Finnish Journal of Linguistics*, 34, 179-219.
- Universidade da Maia (s.d.). *Normas gerais de formatação de trabalhos académicos*. <https://www.umaia.pt/pt/viver/estudante-instituicao/normas-trabalhosacademicos>