

E-book

Artigos
Relatos
Posters



*Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2020*

Hélia Gonçalves Pinto
Maria Isabel Pinto Simões Dias
Maria Odília de Jesus Almeida Abreu
Dina Catarina Duarte Alves
Romain Gillain
Orgs.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

TÍTULO

Investigação, Práticas e Contextos em Educação – 2020

ORGANIZADORES

Hélia Gonçalves Pinto (Afiliação: CI&DEI/ESECS/PL - Ciência ID: B211-F250-98AF)

Maria Isabel Pinto Simões Dias* (Afiliação: CIEQV/ESECS/PL - Ciência ID: 521C-3569-D044)

Maria Odília de Jesus Almeida Abreu (Afiliação: CIEQV/ESECS/PL - Ciência ID: 4517-59B2-2EAD)

Dina Catarina Duarte Alves (Afiliação: CHSC/ESECS/PL - Ciência ID: 7813-5E94-3C49)

Romain Gillain (Afiliação: CI&DEI/ESECS/PL - Ciência ID: 3514-9BEE-DD4D)

EDIÇÃO

ESECS / Politécnico de Leiria

PROJETO GRÁFICO ORIGINAL

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

Leonel Brites

Luís Santos

ISBN

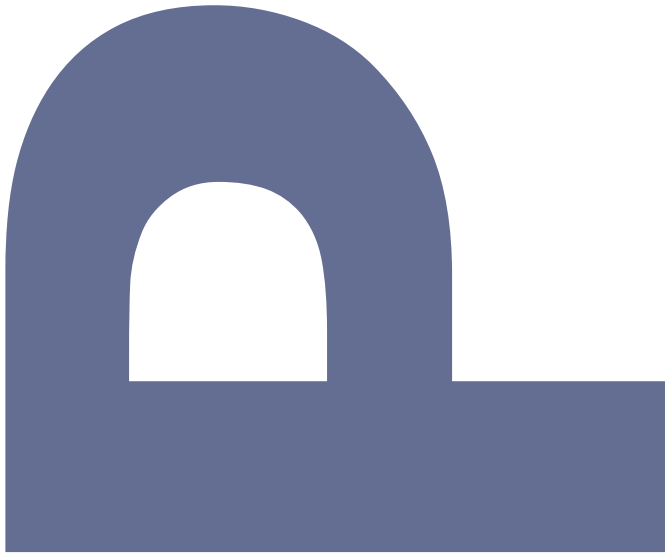
978-989-8797-72-8

Edição Eletrónica

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto
Politécnico de Leiria © 2020

A originalidade dos textos apresentados é da exclusiva
responsabilidade dos seus autores.

*Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação
para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego
Científico – Apoio Institucional- CEECINST/00051/2018



E-book

*Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2020*

Hélia Gonçalves Pinto
Maria Isabel Pinto Simões Dias
Maria Odília de Jesus Almeida Abreu
Dina Catarina Duarte Alves
Romain Gillain

Orgs.

Introdução

- 9** *Preâmbulo*
- 11** *Prefácio*
- 15** *Introdução*
- ARTIGOS**
- 19** *Percursos didáticos interdisciplinares no 2.º Ciclo do Ensino Básico: uma abordagem logocêntrica*
Noémia Jorge
- 24** *Características da descrição em textos de alunos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*
Noémia Jorge, Paula Cristina Ferreira
- 35** *Dislexia: Da incompreensão à aceitação*
Cheila Roça
- 42** *Organização e Tratamento de Dados em Educação Pré-Escolar*
Inês de Melo Correia, Marina Rodrigues
- 53** *A aprendizagem de uma língua estrangeira por adultos: um público particular para uma aprendizagem particular*
Maria João Gama, Sílvia Espada
- 62** *Ideias matemáticas em contexto de creche: evidências da Prática Pedagógica*
Mariana Sofia Ferreira Catarino, Isabel Simões Dias
- 69** *Bem-estar emocional: Evidências da Prática Pedagógica em Contexto de Creche*
Beatriz Vicente, Isabel Simões Dias
- 78** *Competências Pessoais e Sociais – Assertividade em Educação*
Sónia Alexandre Galinha, Paula Fortunato Vaz
- 82** *Géneros textuais e interdisciplinaridade nas Aprendizagens Essenciais*
Luís Barbeiro, Fausto Caels, Ângela Quaresma
- 91** *O desenvolvimento da lateralização e da lateralidade em crianças com 5 e 6 anos de idade*
Mariana Santos, Marina Rodrigues
- 100** *O desenvolvimento da capacidade de subitizing em crianças em idade pré-escolar*
Beatriz Freire, Marina Rodrigues
- 108** *O que (não) se entende por texto expositivo nos manuais de Português?*
Fausto Caels, Ângela Quaresma
- 119** *A emergência da matemática e a resolução de problemas segundo o modelo de Polya na educação pré-escolar*
Inês Fernandes, Hugo Menino
- 129** *A construção da diferenciação curricular e pedagógica na sala de aula por docentes da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB no contexto de uma Oficina de Formação*
Nelson Cardoso, Maria Antónia Barreto
- 139** *Aprendizagem baseada em Jogos (GBL) vs Gamificação - Oportunidades e desafios*
Andreia S. F. Neves, Carla Freire
- 147** *Espaçamentos antes e depois dos sinais de pontuação: um estudo de caso com alunos chineses*
Flávia Coelho, Fausto Caels
- 158** *Um processo de desenvolvimento profissional com vista à inovação de práticas pedagógicas em Ciências: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*
Nicole Duarte, Susana Reis, Isabel Rebelo
- 166** *O conceito de criança competente: narrativas e paradoxo discursivo em Educadores de Infância*
Esperança Ribeiro, Cátia Pinho, Sara Felizardo

- 172** *A participação do assistente social nas equipas multidisciplinares de intervenção em contexto educativo*
José Duque Vicente
- 180** *Seniores em contextos socioeducativos: motivações e benefícios*
Eduarda Rego, Marta Oliveira, Sónia Faria, Sara Lopes
- 188** *A função educativa em contexto museológico: o caso do Museu Alberto Sampaio (Guimarães)*
Fernando Magalhães
- 195** *Construção de materiais didáticos para jovens do ensino secundário brasileiro*
Clecio Bunzen, Maria Eduarda de Albertin, Lucas Fernando Amorim
- 201** *Agir com e para a criança: uma experiência de participação ativa em creche*
Diana Filipa da Costa Martins, Maria José Gamboa
- 209** *Autoria na escrita: o que dizem docentes brasileiros do Ensino Secundário sobre si mesmos e de como formam alunos escritores*
Rosângela Oliveira Cruz Pimenta
- 218** *Estratégias e dificuldades dos alunos do 5.º ano na resolução de tarefas que envolvem áreas do paralelogramo e do triângulo*
Nicole Duarte, Hélia Pinto
- 226** *Curso Preparatório para Maiores de 23 anos no Politécnico de Leiria – 13 anos de história*
Maria João Santos, Isabel Maria Beato
- 233** *Estereotipos y prejuicios sobre alumnado inmigrante en las aulas de Educación Secundaria*
Elena Guichot-Muñoz, Giulia De Sarlo, Olga Moreno-Fernández, Mario León-Sánchez
- 239** *Los Escape Room como recurso didáctico en educación. Ideas previas de futuras maestras*
Pilar Moreno-Crespo, Mario Ferreras-Listán, Coral I. Hunt-Gómez, Olga Moreno-Fernández

RELATOS

- 248** *As Ferramentas Digitais nas Aulas de Língua Estrangeira: Partilha de Experiência em Cursos Superiores de Turismo*
Maria Natália Pérez Santos, Sílvia de Jesus Esteves
- 253** *A interação da criança de 18 meses com o livro em contexto de creche: Uma experiência educativa*
Sandra Lopes, Rita Leal
- 255** *Atividades de Enriquecimento Curricular com Jogos de Tabuleiro Modernos em Leiria*
Micael Sousa, Carina Martins
- 257** *Desenvolvimento da criatividade e autonomia na infância*
Sónia Galinha, Paula Vaz
- 260** *Aprender a ensinar Matemática e o estudo de aula: uma experiência educativa com futuras professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico*
Ana Inácio, Hugo Menino, Inês Fernandes, Olívia Mendes, Raquel Vieira
- 262** *Materiais para alunos chineses de Português Língua Não Materna: a perspetiva dos estudantes*
Catarina Castro, Fausto Caels, Inês Cardoso
- 264** *Da prática pedagógica à investigação: evidência(s) do Grupo Projeto Creche*
Ângela Quaresma, Isabel Simões Dias
- 266** *Formação de familiares no âmbito de uma comunidade de aprendizagem*
Isilda Silva
- 268** *Metodologias Ativas para Promoção da Motivação e Performance dos Estudantes no Ensino Superior*
Catarina Mangas
- 270** *Mindfulness: uma experiência no Jardim-de-Infância*
Ana Maria Cecílio Inácio, Hugo Menino, Isabel Simões Dias
- 274** *Composição artística em grupo: uma experiência na educação pré-escolar*
Cecília Margarida Azeitona Guilherme, Isabel Simões Dias
- 276** *“O que leva a nossa sopa?”: uma experiência em contexto de jardim de infância*
Fabiana Raquel Santos Rebelo, Rita Santos Redinha Gomes, Isabel Simões Dias

- 280** *O portfólio como ferramenta de avaliação na educação pré-escolar: uma experiência formativa*
Rita Santos Redinha Gomes, Isabel Simões Dias
- 284** *Maio Criativo, um mês de intervenção e animação artísticas*
Maria de São Pedro Lopes, Maria Kowalski, Jenny Sousa, Lúcia Grave Magueta
- 286** *Ciência nos Bastidores do Centro Ciência Viva do Alviela*
Alexandra Nascimento Baptista, Diogo Baptista, Alexandrino Gonçalves, Carlos Costa e Sousa, Carlos Simplicio, Fernando Martins, Joel Ferreira, Sérgio Santos, Carlos Neves, Hugo Costelha, Paulo Coelho, Luís Manuel Conde Bento, Telmo Fernandes
- 288** *Projeto Postal com Afetos*
Ana Filipa Rocha Pinto

POSTERS

- 292** *JASM – Janela aberta sobre o mundo: línguas estrangeiras, criatividade multimodal e inovação pedagógica no ensino superior*
A. M. Costa, C. A. Costa, E. Coutinho, I. Oliveira, J. Pereira, P. L. Garcia, P. Roush, R. Gillain, S. Amante, S. Fidalgo, S. Relvas, V. Delplanq
- 293** *A promoção do bem-estar dos estudantes por via da sua participação no programa do Mentorado*
António Calha, Isabel Ferreira, Rosalina Correia
- 294** *Emergência da escrita no Jardim-de-Infância: estudo de caso*
Teresa Mendes, Isabel Ferreira
- 295** *A propósito da Educação Básica e dos níveis de satisfação dos estudantes*
Isabel Ferreira, Teresa Mendes
- 296** *Elementos verbais e visuais em manuais de História e de Ciências Naturais*
Ângela Quaresma, Fausto Caels
- 297** *Estratégias de prevenção do risco de abandono escolar precoce nos cursos profissionais*
Sandrina Milhano, Catarina Mangas, Carla Freire, Sara Lopes
- 298** *“Toca-me!” -Experiências com texturas em creche*
Diana Martins, Marta Monteiro, Maria José Gamboa

Características da *descrição* em textos de alunos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Noémia Jorge - (ESECS-Politécnico de Leiria / CLUNL, noemia.jorge@ipleiria.pt)

Paula Cristina Ferreira - (ESECS-Politécnico de Leiria, paula.ferreira@ipleiria.pt)

Abstract

This article aims to analyze the characteristics of the description in a *corpus* of texts produced by students of the 1st and 2nd cycles of Basic Education and to present didactic strategies that facilitate the appropriation of this type of text.

Under the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism and based on the studies of Jean-Michel Adam, the different operations of description are explored and exemplified in the analyzed texts. Regarding the obtained data, it appears that the description is recurrent as a constituent part of other texts, but less frequent as an autonomous text. In both cases, the structural and linguistic characteristics of the descriptions tend to be conditioned by the textual genres that shape or integrate them. Ultimately, this study allows us to conclude that the ability to describe is not innate, but it is acquired in a formal context of learning. In order to consciously make the didactic transposition, it is essential that Portuguese teachers of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education have a thorough knowledge of the structural and linguistic characteristics of the description.

Keywords: didactics of writing; types of text; descriptive text; descriptive sequences; textual genres.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as características da descrição num *corpus* de textos produzidos por alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e apresentar estratégias didáticas que facilitem a apropriação deste tipo de texto.

Sob o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e com base nos estudos de Jean-Michel Adam exploram-se e exemplificam-se as diferentes operações da descrição nos textos analisados. Face aos dados obtidos, constata-se que a descrição é recorrente enquanto parte constitutiva de outros textos, mas menos frequente enquanto texto autónomo; em ambos os casos, as características estruturais e linguísticas das descrições tendem a ser condicionadas pelos géneros textuais que as enformam ou integram. Em última análise, o estudo permite concluir que a capacidade para descrever não é inata, mas que se adquire em contexto formal de aprendizagem. Para que a transposição didática seja feita de forma consciente, é imprescindível que os professores de Português do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico conheçam aprofundadamente as características estruturais e linguísticas da descrição.

Keywords: didática da escrita; tipos de texto; texto descritivo, sequência descritiva, géneros textuais

INTRODUÇÃO

Apresentam-se neste trabalho resultados parciais de um estudo exploratório centrado na análise de produções textuais de alunos de 1.º e 2.º ciclo de escolaridade. Tal estudo tem uma tripla finalidade: I) perceber de que forma os diferentes *géneros* e *tipos de texto* são percecionados pelos alunos nestes ciclos de ensino; II) identificar as marcas estruturais e linguísticas mais recorrentes dos diferentes tipos e géneros textuais nas produções textuais analisadas; III) criar materiais pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento da escrita de textos pertencentes aos tipos e géneros indicados.

Os resultados a divulgar dizem respeito a um tipo de texto específico: a *descrição*. Com base no *corpus* constituído no âmbito da investigação, selecionou-se um *subcorpus*, constituído pelas produções textuais que correspondem a *descrições* ou que, pertencendo a outros tipos ou géneros textuais, integram *sequências* ou *segmentos descritivos*.

Enquadrada conceitual e metodologicamente pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997; Bronckart, 2008), a investigação teve como base os estudos de Jean-Michel Adam sobre *tipos de textos e sequências textuais* – com destaque para a *sequência descritiva* (Adam, 1992, 2011). Depois de, num primeiro momento, se explicitar o enquadramento teórico-metodológico que suportou a investigação, num segundo momentos apresentam-se os resultados da análise efetuada (articulando dados quantitativos e qualitativos); nas considerações finais, reflete-se, ainda que brevemente, sobre a didatização da descrição no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Consta deste ponto o enquadramento teórico-metodológico que suportou a investigação, focando-se quer os conceitos teóricos em que a mesma se sustenta, quer o processo de investigação.

Texto, género de texto, tipo de texto, sequência textual, proposição-enunciado

De acordo com Bronckart (1997), os *textos* não são o simples prolongamento da frase ou do parágrafo, revelando-se, pelo contrário, unidades comunicativas globais (com princípio, meio e fim), que adotam e adaptam determinados modelos (os géneros de texto) em função das diversas atividades sociais em que são produzidos (ex.: jornalística, publicitária, familiar/quotidiana, académica, jurídica, literária, religiosa...). Por seu turno, os *géneros de texto* correspondem a modelos textuais preexistentes, construídos pela atividade comunicativa das gerações precedentes e disponíveis para serem adotados e adaptados pelos utilizadores de uma língua (falantes ou escreventes), em função de uma situação de comunicação particular. Assim, os géneros de texto são formatos mais ou menos maleáveis, sujeitos a mudança, sendo gerados, modificados e/ou reformulados no seio das próprias práticas sociais em que se inscrevem (Coutinho, 2019).

Ao contrário dos *géneros de texto*, os *tipos de texto* correspondem a estruturas textuais fixas e hierárquicas. Adam (1992) considera a existência de cinco estruturas textuais fixas (representações esquemáticas) – narrativa, descritiva, dialogal, explicativa, argumentativa –, ressalvando, no entanto, que nem todos os textos atualizam um só tipo de estrutura e que os textos tendem a ser heterogêneos, sendo constituídos por sequências textuais de um ou mais tipos (narrativa, descritiva, dialogal, explicativa e argumentativa). O autor define a sequência textual como

uma rede relacional hierárquica, podendo ser tomada como uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; [e] uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-interdependência com o conjunto mais amplo do qual faz parte.” (Adam, 2011, p. 204).

Adam considera, ainda, que a unidade elementar de um texto não é a sequência textual, mas a proposição-enunciado¹, que encara como “unidade textual de base, e efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, como um enunciado mínimo” (Adam, 2011, p. 107). Para o autor, estes enunciados podem agrupar-se em *sequências* ou em *períodos* (unidades menores e mais simples do que as sequências).

PROPRIEDADES DA SEQUÊNCIA DESCRITIVA

Jean-Michel Adam encara a *sequência descritiva* como a menos autônoma de todas as sequências, na medida em que esta tende a surgir integrada noutros textos, nomeadamente os de tipo narrativo. Para além disso, em comparação com as restantes, as *sequências descritivas* apresentam uma estrutura não linear (isto é, sem ordem natural própria – o que se justifica pelo facto de a descrição depender de um ato de observação individual e subjetiva (observação essa que condiciona a hierarquia textual). Como refere o autor, trata-se de estruturas heterogêneas em termos de objeto do discurso e de extensão, organizadas com base num “repertório de operações de base”:

No nível da composição textual, sejam quais forem os objetos do discurso e a extensão da descrição, a aplicação de um repertório de operações de base gera proposições descritivas que se agrupam em períodos de extensão variável, ordenadas por um plano de texto. (Adam, 2011, p. 216).

1 Adam opta por este termo por este integrar dois tipos de informação: por um lado, remete para a “natureza do produto de uma enunciação (enunciado)”; por outro, designa “uma microunidade sintático-semântica” (proposição).

As “operações de base da descrição” encontram-se esquematicamente apresentadas no **Quadro 1**:

Quadro 1: Operações de base da descrição

<p>Tematização</p> <p>Operação principal, em que se fixa o tema-título (conferindo unidade a um segmento e tornando-o um período específico e delimitável)</p>	<p>Ancoragem (ou pré-tematização): o objeto a descrever é denominado no início da sequência descritiva, anunciando o todo)</p> <p>Afetação (ou pós-tematização): a denominação do objeto ou do todo é feita apenas no final da sequência descritiva²</p> <p>Reformulação (ou retematização): a denominação do objeto é feita no início e no fim, reformulado e modificado (fechando a sequência descritiva).</p>
<p>Aspetualização</p> <p>Operações que dividem o todo em partes</p>	<p>Fragmentação (ou sinédoque): selecionam-se as partes a descrever</p> <p>Qualificação: atribuem-se propriedades ao objeto (características do todo ou das partes selecionadas através da fragmentação)</p>
<p>Relacionamento</p> <p>Operações que conduzem ao estabelecimento de relações – “mise en relation”)</p>	<p>Situação (ou contiguidade): o objeto é situado no espaço ou no tempo;</p> <p>Assimilação: o objeto é posto em contacto com outros objetos, de forma comparativa ou metafórica (recorrendo-se à comparação ou à metáfora)</p>
<p>Encadeamento (ou expansão)</p> <p>Operações que levam à ampliação da descrição</p>	<p>Subtematização: uma parte do objeto é convertida em novo tema-título (dando origem a um novo processo de tematização).</p>

Adam & Petitjean (1989); Adam (1992, 2011)

PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO (CORPUS E ETAPAS)

Para este trabalho foi constituído um *corpus* com 97 textos produzidos por alunos (do 2.º ao 6.º ano de uma escola do distrito de Lisboa), na primeira semana de aulas do ano letivo 2019-2020.

Quadro 2: *Corpus* (quantidade de textos por ano de escolaridade)

	2.ºano	3.ºano	4.ºano	5.ºano	6.ºano	Total
Produções textuais	23	16	20	25	13	97

² É o que acontece, por exemplo, no famoso “Autorretrato” de Bocage, em que o tema-título, depois de terminada a aspetualização (apresentação de partes e propriedades) só é explicitado no último terceto (“Eis Bocage, em quem luz algum talento”).

As produções escritas foram solicitadas por um enunciado instrucional (Figura 1):

Figura 1: Enunciado para recolha de dados

❶ Observa a concha que a professora colocou em cima da mesa.

❷ Inspirando-te na concha, escreve um texto à tua escolha. Podes produzir:

<input type="checkbox"/>	um texto narrativo	<input type="checkbox"/>	uma receita de culinária
<input type="checkbox"/>	uma descrição	<input type="checkbox"/>	um texto de enciclopédia
<input type="checkbox"/>	um texto de opinião	<input type="checkbox"/>	uma definição de dicionário
<input type="checkbox"/>	uma notícia	<input type="checkbox"/>	um guia turístico
<input type="checkbox"/>	uma carta	<input type="checkbox"/>	outro texto (qual? _____)
<input type="checkbox"/>	uma entrevista	<input type="checkbox"/>	

– Assinala com X o texto que pretendes escrever.

- Escreve, agora, o teu texto.

Para a criação da instrução, foram tidos em conta os modelos de textos cujo contacto (por via da leitura e da escrita) se encontra prescrito nos documentos que atualmente regem/condicionam o ensino do Português – nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* do 2.º ao 6.º ano de escolaridades (2018) –, nos domínios da Leitura e da Escrita.

Quadro 3: Tipos e géneros de texto escritos nas Aprendizagens Essenciais (do 2.º ao 6.º ano de escolaridade)

	Leitura	Escrita
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Texto com características narrativas e descritivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto com a finalidade de narrar, informar, explicar
3.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Texto com características narrativas e descritivas • Notícia • Carta • Convite • Banda desenhada 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar • Opinião
4.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Texto com características narrativas e descritivas • Artigo de enciclopédia • Entrada de dicionário • Aviso 	<ul style="list-style-type: none"> • Relato (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens

5.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Texto com características narrativas e expositivas • Verbetes de enciclopédia • Entrevista • Anúncio publicitário • Notícia • Carta formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição (de pessoas, objectos, paisagens) • Texto de natureza narrativa • Texto de opinião (“Texto em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes”)
6.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Texto com características narrativas e expositivas • Notícia • Entrevista • Anúncio publicitário • Roteiro 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição • Texto em blogue e em fórum • Exposição • Resumo • Texto de opinião

Como se pode verificar, privilegiaram-se, na maior parte dos casos, as etiquetas dos próprios documentos curriculares, com intuito didático, não se estabelecendo, propositadamente, a distinção entre tipos de texto (*texto narrativo, descrição*) e géneros de texto (*texto de opinião, notícia, carta, entrevista, receita de culinária, texto de enciclopédia, definição de dicionário, guia turístico*). Apesar de o trabalho com o género de texto *receita de culinária* não estar previsto nas *Aprendizagens Essenciais*, optou-se pela sua inclusão no enunciado para recolha de dados porque se trata de um género com que os alunos contactam precocemente (em contexto familiar e pré-escolar), com uma estrutura predominantemente descritiva. Integrou-se ainda no questionário a opção “Outro texto” com a finalidade de alargar as possibilidades de produção textual e de, assim, aprofundar a reflexão sobre as conceções e conhecimentos dos alunos sobre os *tipos e géneros de textos*.

Para além da folha com o enunciado, foi dada a cada aluno uma concha, que se pretendia que funcionasse como material de observação e desbloqueador da escrita.

O trabalho de constituição e análise do *corpus* obedeceu a três etapas:

- I) conceção de material para a constituição do *corpus* (cf. enunciado apresentado na Figura 1);
- II) recolha do *corpus* – os textos foram produzidos em aula, individual e autonomamente, durante cerca de cinquenta minutos. No 1.º Ciclo o teste foi aplicado pelo professor titular e no 2.º ciclo pelo professor de Português;
- III) análise de conteúdo, articulando dados quantitativos e qualitativos, primeiro em termos globais, depois tendo em conta o caso específico da *descrição*: num primeiro momento, foram identificados os modelos textuais selecionados e efetivamente adotados/adaptados, cingindo-se a análise a aspetos de ordem temático-estrutural (adequação do plano de texto ao género/tipo produzido)³; depois,

3 Foram já apresentados oralmente algumas conclusões preliminares desta investigação: “I) grande parte dos alunos elegeu o texto narrativo como formato a produzir, estruturando-o satisfatoriamente em três partes (situação inicial, peripécias, desfecho), atitude que se deverá quer à preponderância que os “textos narrativos naturais” assumem “na interação da vida quotidiana e normal” (Aguiar e Silva, 1996:598) e nas práticas de produção escrita em contexto escolar, quer ao destaque que é dado ao contacto com “textos narrativos literários” (ibidem) no seio da instituição familiar e escolar; II) alguns alunos privilegiaram a produção de géneros de texto, não revelando, no entanto, um desempenho tão satisfatório quanto os primeiros” – Ferreira & Jorge, 2019:74).

tendo em conta o foco do presente trabalho, foram selecionadas para análise as produções escritas que correspondem a *textos de tipo descritivo* (unidades comunicativas globais, com funcionamento autónomo) ou a *segmentos textuais com valor descritivo* integrados em *textos narrativos*⁴. Neste segundo grupo incluíram-se quer as sequências descritivas, quer unidades menores, como o período ou a proposição-enunciado (independentemente da sua extensão). Em ambos os casos se mobilizaram como critérios de análise as quatro operações inerentes à *descrição* (de acordo com Adam, 1992, 2011): *tematização* (*ancoragem*, *afetação*, *reformulação*), *aspetualização* (*partição* e *fragmentação* – divisão em partes e propriedades), *relacionamento* (*situação* e *assimilação*) e *encadeamento* (expansão por *subtematização*).

RESULTADOS DA ANÁLISE TEXTUAL

Apresentam-se, de seguida, os resultados da análise textual, focando, em primeiro lugar, dados globais e, num segundo momento, exemplos textuais concretos, que correspondem a *descrições* (textos autónomos) ou a *sequências descritivas*.

Análise global do corpus

Apresentam-se no Quadro 4 dados quantitativos sobre a presença/ausência das várias *operações da descrição* (*ancoragem*, *aspetualização*, *relacionamento*, *encadeamento*) nos textos que constituem o *corpus*.

Especifica-se, relativamente a cada ano de escolaridade, a quantidade de produções que correspondem a segmentos textuais com valor descritivo – sejam eles *proposições-enunciados*, *períodos* ou *sequências textuais* (“Segmento”) – e a textos de *tipo descritivo* (“Texto”).

Quadro 4: Dados Quantitativos sobre as operações da descrição

ANO	UNIDADE	TEMATIZAÇÃO			ASPETUALIZAÇÃO		RELACIONAMENTO			ENCADEAMENTO
		Ancoragem	Afetação	Reformulação	Parte	Propriedade	Espaço	Tempo	Assimilação	Subtematização
2. ^o (23)	Segmento 17	17	--	--	--	17	--	--	--	2
	Texto 3	3	--	--	2	3	--	--	--	--
3. ^o (16)	Segmento 13	13	--	--	--	13	--	--	--	1
	Texto 3	3	--	--	2	3	--	--	--	--
4. ^o (20)	Segmento 13	13	--	--	--	13	--	--	2	4
	Texto 7	7	--	1	5	7	--	--	3	1
5. ^o (25)	Segmento 22	22	--	--	3	22	10	--	2	3
	Texto 3	3	--	--	2	3	--	--	--	1
6. ^o (13)	Segmento 11	10	1	--	2	11	2	--	4	1
	Texto 2	2	--	--	2	2	--	--	1	1

Os dados apresentados confirmam a perspetiva de J.-M. Adam relativamente à *sequência descritiva*: as descrições são utilizadas preferencialmente como partes integrantes de outros textos (correspondendo a períodos descritivos) e não a textos autónomos; ainda assim, a “descrição”, enquanto texto autónomo, garante a sua expressividade no *corpus*, ou seja, registam-se 18 *textos descritivos* e 76 *segmentos descritivos*.

De facto, à exceção do que acontece no 2.^o ano de escolaridade⁵, todas as produções textuais analisadas integram segmentos descritivos, independentemente do género ou do tipo textual em que se incluem (notícia, entrevista, receita de culinária, texto de opinião ou poema).

Por outro lado, os textos de tipo descritivo não se circunscrevem apenas aos textos etiquetados como “descrição”, constituindo, pelo contrário, o “esqueleto” de textos etiquetados (ou etiquetáveis) como “poema”, “texto de enciclopédia” e “receita de culinária”.

⁴ Selecionam-se para análise segmentos descritivos em textos narrativos por serem as mais frequentes no *corpus* (em comparação com segmentos com valor descritivo integrados em textos de outros *géneros* ou de outros *tipos*).

⁵ Em 23 produções textuais, 74% integram segmentos descritivos, 13% correspondem a descrições autónomas e apenas 13% não recorrem a operações de descrição.

Quanto às operações da descrição propriamente ditas, é possível inferir que o seu uso depende do grau de maturidade e de domínio da escrita dos alunos: se a tematização e a aspetualização (identificação de propriedades / qualificação) são operações que se refletem em textos de alunos que se encontram no início do 2.º ano de escolaridade (ainda que de forma embrionária, em simples proposições-enunciados), a assimilação, o relacionamento e o encadeamento são operações atestadas em textos de alunos de anos de escolaridade mais avançada (ou mesmo não atestadas em qualquer texto).

Exemplos de segmentos descritivos em textos narrativos

Nos textos narrativos que compõem o *corpus*, os segmentos descritivos correspondem, *grosso modo*, a proposições enunciados (havendo, no entanto, alguns casos em que podem ser classificados como períodos e sequências), ocorrendo em duas secções/partes/etapas distintas: na secção introdutória, em que se apresenta o contexto espaço-temporal da ação, bem como o protagonista e a situação em que o mesmo se encontra; na secção de desenvolvimento da ação, quando se pretende realçar determinada característica de uma personagem, um objeto ou um espaço.

Parece-nos importante enumerar alguns exemplos de períodos descritivos atestados no *corpus*, identificando-se a secção do texto em que os mesmos surgem e o ano de escolaridade frequentado pelo produtor textual:

Na secção introdutória dos textos:

- 1) “Era uma vez uma concha que estava perdida na praia” (2.º ano)
- 2) “Era uma vez um senhor muito pobre” (2.º ano)
- 3) “Era uma vez o mar. O mar era cheio de alegria, tinha muitas conchas. Também viviam lá peixes, polvos e mantas. Havia também um gangue de tubarões. O gangue queria partir conchas.” (4.º ano)
- 4) “Era uma vez uma concha na praia. Uma concha grande e da cor do sol.” (5.º ano)
- 5) “Era uma vez um lindo oceano onde havia milhares de conchas que andavam por lá a dançar nas ondas” (6.º ano)
- 6) “Num deserto muito longe daqui, existiam grandes montes de areia, onde às vezes passavam camelos” (6.º ano)

No desenvolvimento dos textos:

- 7) “a areia era preta e não tinha amigos” (2.º ano)
- 8) “uma concha azul e pequenina” (3.º ano)
- 9) “Elas encontraram uma concha lindíssima; era uma concha normal mas tinha um defeito: é que era de várias cores” (3.º ano)
- 10) “Saímos da água e pusemos as conchas no castelo: a mais bonita era laranja, preta e rosa” (3.º ano)
- 11) “essa tal praia era deserta” (5.º ano)
- 12) “a pequena concha” (5.º ano)
- 13) “uma concha normal” (6.º ano)

Constata-se que todos os segmentos selecionados atestam a presença de duas operações de base da descrição: a *tematização* (identificando-se o objeto a descrever) e a *aspetualização* (explicitando-se pelo menos uma *propriedade* desse objeto). Os exemplos ilustram também a heterogeneidade que caracteriza a *descrição*, em termos de dimensão e complexidade: se os exemplos 11, 12 e 13 correspondem a microunidades sintático-semânticas (trata-se de sintagmas nominais constituídos por determinante + nome + adjetivo que têm uma função de qualificação mínima), os exemplos 4, 5, 6 e 9 poderão já ser considerados *períodos* (e não simples proposições-enunciados), ao passo que o exemplo 3 pode ser já classificado como uma *sequência textual*. De facto, a descrição apresentada no exemplo 3 é iniciada por uma operação de *ancoragem*, em que se introduz o objeto a descrever (“Era uma vez o mar.”); de seguida, recorrendo-se a operações de *aspetualização* (em que estão implícitos os subprocessos de *qualificação* e *fragmentação*), indicam-se as *propriedades* do mar: “cheio de alegria”, com “conchas”,

“peixes, polvos e mantas” e “um gangue de tubarões”. Por fim, o “gangue de tubarões” dá origem a uma operação de *expansão/encadeamento*, convertendo-se em *tema-título* e selecionando-se como *propriedade* o facto de querer “partir conchas.”

Repare-se, ainda que, quando ocorrem na secção introdutória do *texto narrativo*, os *segmentos descritivos* tendem a ser apresentados de forma estilisticamente mais cuidada do que quando ocorrem no desenvolvimento da ação. Isto justifica-se pela função que estas duas secções têm na construção do sentido global de um *texto narrativo*: na secção introdutória, a descrição tem o objetivo de, de forma mais ou menos pormenorizada, dar a conhecer ao leitor o enquadramento espaço-temporal em que decorrerá a ação (mesmo que este seja indeterminado) e, sobretudo, as características da personagem que serão exploradas no desenvolvimento da ação, sobretudo de ordem psicológica e/ou social (exemplos 1 e 2); quando surgem integradas nas peripécias, os segmentos com valor descritivo tendem a ser mais curtos, o que sugere que os produtores textuais associam a *sequência descritiva* ao momento em que apresentam a ação, mas não a consideram relevante ao narrar peripécias (como se pode verificar pelos exemplos 9 e 10, há exceções).

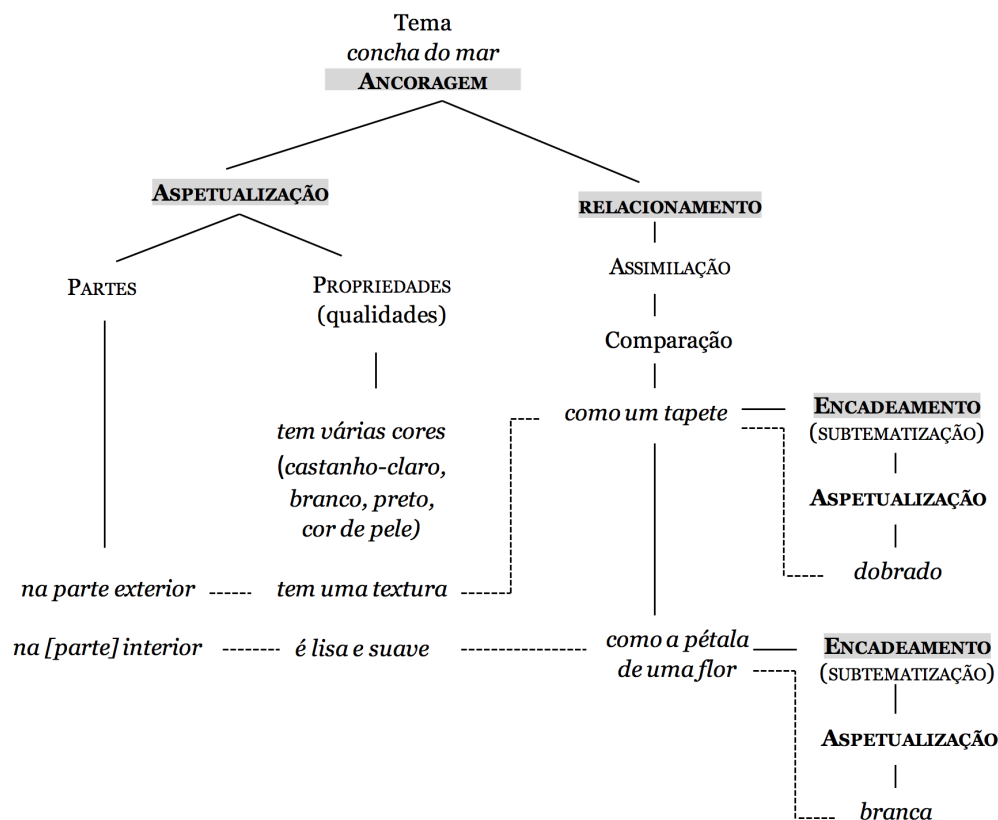
Exemplos de textos de tipo descritivo

Como já foi referido, no *corpus* em análise, a estrutura de tipo descritivo é utilizada não apenas em textos classificados como “descrição”, mas também em géneros textuais diversos, nomeadamente o *poema lírico* (descrevendo-se a concha e, em algumas produções textuais, o seu efeito no enunciador), a *receita de culinária* (em que a listagem dos ingredientes resulta de uma operação de *fragmentação* e em que as instruções podem ser encaradas como a identificação das partes que constituem o todo) e o *texto de enciclopédia*.

Para finalizar a análise, reproduzem-se dois desses exemplos, analisando-se a estrutura descritiva que está na base de cada um deles.

“Esta concha do mar tem várias cores como o arco-íris, nela encontramos o castanho-claro, branco, preto e cor de pele. Tem uma textura como um tapete dobrado na parte exterior e no interior é lisa e suave como a pétala de uma or branca.” (6.º ano)

Figura 2: Estrutura descritiva do Exemplo 14



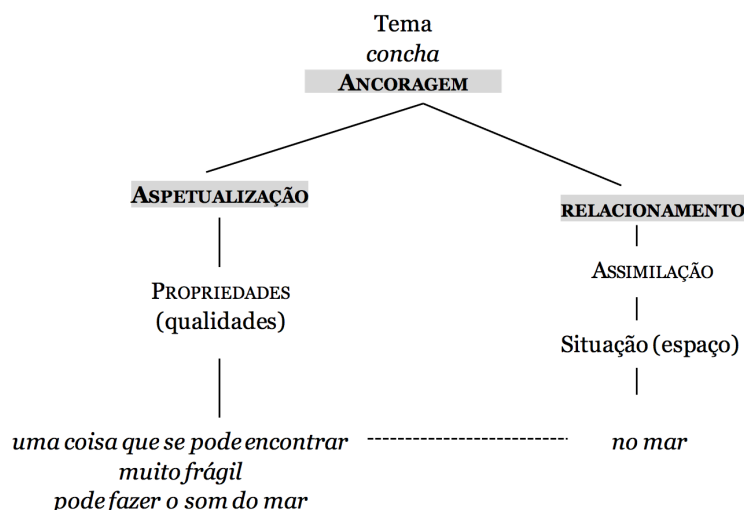
Verifica-se que a descrição iniciada por uma operação de *ancoragem*, em que se fixa o *tema-título* (“concha do mar”). De seguida, procede-se à *aspetualização*, identificando-se as *propriedades* (“várias cores”, “textura”, “lisa e suave”) e associando-se essas mesmas propriedades às respetivas *partes* (“parte exterior”, “[parte] interior”). A *aspetualização* surge complementada e articulada com operações de

relacionamento, através da *assimilação* a outros objetos (“tapete”, “pétala de uma flor”), que, por sua vez, são também alvo de uma *aspetualização* pontual e direcionada, na medida em que se selecionam apenas propriedades relevantes para a descrição da “concha do mar” (tema-título do qual dependem hierarquicamente).

Em termos linguísticos, a parataxe predomina sobre a hipotaxe. De facto as estruturas de coordenação (sindética e assindética) sobrepõem-se às estruturas de subordinação, cingindo-se estas últimas às orações subordinadas adverbiais comparativas com verbo elidido (“como [tem] o arco-íris”, “como [é] a pétala de uma flor”), que concretizam os nexos de comparação inerentes às operações de *relacionamento* (assimilação por comparação).

15) *Uma concha é uma coisa que se pode encontrar no mar. A concha é muito frágil. E algumas conchas podem fazer o som do mar. Algumas conchas podem ter animais.* (3.º ano)

Figura 3: Estrutura descritiva do Exemplo 15



O texto tem uma estrutura marcadamente descritiva, evidenciando como operações de base a *tematização* (*ancoragem*), a *aspetualização* (identificação de *propriedades*) e a *assimilação* (objeto é situado no espaço). Ainda que as operações de base utilizadas sejam semelhantes às do exemplo anterior, a intencionalidade comunicativa dos dois produtores textuais parece ser diferente: se o autor do texto 14 pretendia descrever subjetiva e esteticamente uma concha em particular, o produtor do texto 15 faz uma descrição objetiva, pretendendo caracterizar não uma concha em particular, mas a classe das conchas. A descrição assume um tom definatório, que é linguisticamente marcado: I) pelo uso do determinante artigo indefinido (“uma concha é”), do plural (nas formas verbais e no grupo nominal “algumas conchas”) e do presente com valor genérico/gnómico (“é”, “podem”); II) pela preocupação em definir de forma objetiva e sem incorrer em generalizações abusivas, o que leva o produtor textual a utilizar o quantificador existencial “algumas” e o verbo “poder” com valor auxiliar epistémico de possibilidade (“podem + infinitivo”). Estas características permitem afirmar que estamos perante a simulação de um texto de enciclopédia com uma estrutura descritiva.

POSSIBILIDADES DE PERCURSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Do ponto de vista didático, sugere-se um percurso que tem como base as operações centrais da *descrição* (*tematização*, *aspetualização*, *assimilação*, *encadeamento*). O percurso tem um carácter oficial, sendo constituído por três etapas, concebidas numa lógica de progressão. Para isso, em contexto laboratorial, tendo como ponto de partida a leitura de um texto/excerto textual autêntico ou a interação oral sobre a presença da descrição em textos, parte-se da produção de segmentos descritivos curtos com vista à expansão de frases (etapa 1) para a criação de *sequências descritivas* (etapa 2), culminando-se com a redação de *textos descritivos* (etapa 3).

Etapa 1 – Criação de segmentos descritivos (integrados em texto)
I) Seleção de nomes num excerto textual II) Atribuição de características a alguns nomes selecionados com adjetivos relativos a cor, textura, forma ou outra categoria III) Relacionamento dos alguns nomes com outros nomes recorrendo a comparações ou metáforas IV) Se aplicável: seleção de um nome de um local ou objeto que possa ser decomposto em partes e enumeração das partes que o constituem, ordenando as partes no espaço
Etapa 2 – Produção de sequência descritiva (integrada em texto narrativo)
I) Leitura de um texto narrativo II) Criação de um parágrafo com descrição de uma personagem, objeto ou espaço referidos no texto lido • identificando o objeto a descrever, no início ou no fim do texto (ou em ambos os momentos) • selecionando os elementos a descrever e atribuindo-lhes características • comparando alguns elementos a descrever com outros objetos • situando os elementos descritos no espaço
Etapa 3 – Produção de descrição (texto autónomo)
I) Interação oral: identificação de textos com estrutura tendencialmente descritiva (ex.: <i>de nição em dicionário, enciclopédia, retrato, autorretrato, adivinha, receita de culinária...</i>) II) Produção de um dos textos referidos III) Partilha dos textos produzidos; comparação dos textos, a nível da intenção comunicativa, da estrutura e das características linguísticas

O breve percurso didático apresentado, embora não sendo o foco do artigo, pretende evidenciar a articulação necessária entre o conhecimento metalinguístico que o professor deve dominar e como se efetiva em contexto de sala de aula, promovendo progressiva e consequentemente não só a capacidade de leitura e análise dos alunos bem como a capacidade de produção escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada permite chegar a duas conclusões, uma de ordem epistemológica, outra de ordem didática.

A nível epistemológico, confirma-se (na sequência da posição defendida no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, recentemente sintetizada em Coutinho, 2019) que: I) as *sequências textuais* são estruturas fixas que podem ser usadas como “ingredientes” na composição interna dos géneros (é possível encontrar sequências ou outros segmentos com valor descritivo em notícias, reportagens e entrevistas, por exemplo); II) apesar de as *sequências textuais* e os *tipos de texto* corresponderem a estruturas fixas prototípicas, a configuração linguística da *descrição* – quer enquanto parte integrante de outro texto (como referem Adam & Petitjean, 1982), quer como estrutura dominante num texto de determinado género (como acontece no último exemplo reproduzido e analisado neste trabalho) –, é condicionada pelo género de texto em que a mesma está integrada.

A nível didático, poderá inferir-se que, no processo de ensino-aprendizagem da “descrição”, não se deve descurar o duplo funcionamento da *descrição* (quer como texto autónomo, quer como “ingrediente” a integrar noutros textos) nem o trabalho explícito com as operações que a enformam e lhe dão especificidade (*tematização, aspetualização, assimilação, encadeamento*). Não se trata de, em contexto pedagógico-didático, recorrer a uma panóplia de termos metalinguísticos mas sim de, em contexto oficial, levar o alunos a perceber o que é e como se pode fazer uma descrição. Efetivamente, esta metalinguagem em particular deve ser do domínio do professor (na medida em que só conhecendo profundamente as características estruturais e linguísticas da descrição um professor estará apto a fazer uma transposição didática adequada e consciente), no entanto não se aconselha o seu uso em contexto académico no nível não superior.

Referências

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2002). Description. In P. Charaudeau, & D. Maingueneau (coord.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 164-168). Paris.
- Adam, J.-M. (2011). *Linguística textual: Análise textual dos discursos*. (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Adam, J.-M. & Petitjean, A. (1982). Les enjeux textuels de la description. *Poétique*, 34, 92-117.
- Adam, J.-M. & A. Petitjean (1989). *Le texte descriptive: poétique historique et linguistique textuelle*. Paris: Nathan.
- Aguiar e Silva, V. (1996). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionismesocio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). *Genre de textes, types de discours, et “degrés” de langue*. *Texto! [En ligne]*, XIII(1). <http://www.revuetexto.net/index.php?id=86>
- Coutinho, A. (2019). Sobre géneros de texto. In A. Coutinho & N. Jorge (coord.), *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 6-9). https://run.unl.pt/bitstream/10362/87721/1/Ensinar_Generos_texto_2019.pdf
- Ferreira, P. & Jorge, N. (2019). Géneros (e tipos) textuais: concetualizações do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. In I. Oliveira, C. Morgado, & J. A. Costa (orgs.), *I Encontro Nacional - Da formação linguística às práticas educativas na Educação de Infância e no Ensino Básico – Livro de resumos* (pp. 73-76). https://e68f2793-9oad-4ab1-8190-e7f2b864823b.filesusr.com/ugd/511b31_ad-007d7eca64494ebc973b27c2417b46.pdf
- Silva, P. (2007). O tempo numa sequência descritiva. In *Colóquio Comemorativo dos 30 anos da Secção Portuguesa do Instituto de Estudos Ibéricos-Americanos da Universidade de Varsóvia, Varsóvia, 2007 - Diálogos com a Lusofonia [Em linha]: actas (185-202)*. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3580>