

# ESCREVER: A RELAÇÃO ENTRE OS ENUNCIADOS INSTRUCIONAIS E A APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVO-TEXTUAIS – O CASO DE MANUAIS DE PORTUGUÊS 9.º ANO<sup>1</sup>

Isabel Sebastião

isabel.sebastiao@hotmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)  
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

RESUMO. Nos exercícios de escrita e nas avaliações escritas, os enunciados apresentados aos alunos exigem certas habilidades do domínio cognitivo: operações que o aluno desencadeia para estabelecer relações entre o conhecimento e os objetos que deverá produzir. Considera-se uma questão que assume relevância no panorama do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a avaliação de conhecimentos e de aprendizagens é realizada, na sua maioria, através da produção escrita. O objetivo principal deste texto, inserido num projeto mais amplo, visa compreender em que medida os enunciados existentes em manuais de português de 9.º ano, nos itens de construção de resposta extensa (Neves & Ferreira, 2015), contribuem para o percurso da aprendizagem da escrita no que se refere à dimensão discursiva dos géneros textuais.

O presente trabalho insere-se no campo da linguística aplicada ao ensino,

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte do projeto de pós-doutoramento intitulado *Ensino e aprendizagem do conhecimento discursivo-textual de géneros da ordem do expor e do argumentar – o caso dos manuais de português do 9.º ano* desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da universidade do Porto, e financiado pela *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (SFRH/BPD/111294/2015).

mais especificamente no domínio da escrita. A análise apresentada incide em enunciados que convocam conhecimento(s) relativo(s) a géneros da ordem do expor e do argumentar (Adam, 1999; Schneuwly & Dolz, 2004). O *corpus* é constituído pelos manuais de 9.º ano que abrangem um maior número de escolas em Portugal, ou seja, os mais selecionados pelos agrupamentos escolares, e, por isso, um maior número de alunos. O estudo segue uma metodologia na perspetiva da Análise do Discurso, mais especificamente, um quadro teórico pragmático-discursivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enunciados instrucionais, discurso instrucional, géneros discursivo-textuais, produção escrita.

**ABSTRACT.** In writing exercises and written assessments, the instructional questions presented to the students demand certain cognitive domain abilities: activities which the student initiates to establish a relation between knowledge and the objects he/she must produce. It is considered an issue of relevance in the panorama of the teaching-learning process, since the assessment of knowledge and learning is done in most part through written production. The primary objective of this text, which is also part of a broader project, is to understand to what extent the existing questions in The Portuguese textbooks of Year 9, in the items of elaboration of extensive answers (Neves & Ferreira, 2015), actually contribute to the course of study of writing in relation to the discursive importance of textual genres.

The present study falls within the field of Applied Linguistics for Teaching, more specifically within the writing domain. The presented analysis focuses on instructional questions which call for knowledge concerning expository and argumentative writing genres (Adam, 1999; Schneuwly & Dolz, 2004). The *corpus* is composed of Year 9 textbooks which encompass a greater number of schools in Portugal, that is to say, the most commonly selected by the schools, and, therefore, a greater number of students. The study follows a methodology with a perspective of Discourse Analysis, more specifically, a theoretical pragmatic-discursive framework.

**KEYWORDS:** Instructional questions, instructional discourse, textual-discursive genres, written production.

## **1 – Introdução**

As instruções possuem um papel importante no discurso pedagógico, uma vez que são mediadoras do processo de transmissão e regulação do conhecimento que o aluno adquire no processo de ensino e de aprendizagem. A análise destes enunciados, que configuram as instruções de escrita,

destinadas a resposta restrita e extensa, seguindo a nomenclatura de Neves & Ferreira (2015), nos manuais de português, permite-nos perceber de que forma os enunciados, e por extensão os manuais, se assumem como um contributo para o desenvolvimento da competência de escrita enquanto evento comunicativo e a aprendizagem esperada neste domínio. O modo como estas instruções estão formuladas permite, igualmente, perceber que tipo de processos cognitivos, metacognitivos e discursivos são exigidos ao aluno para concretização das tarefas.

O enunciado instrucional é um texto com uma função prescritiva que tem como finalidade a verificação da compreensão do exercício, da assimilação dos conhecimentos, e da capacidade de resolver/executar a tarefa, facto que carrega consigo a dimensão da avaliação desses conhecimentos, como afirma Amor (1999):

É geralmente reconhecido que as atividades de ensino-aprendizagem convencionais estão intimamente dependentes do modo de funcionamento da palavra escrita. Alguns dos autores que têm abordado esta questão destacam mesmo o predomínio da componente escrita como uma das tarefas escolares tradicionais, explicando-o pelo aumento da visibilidade dos produtos e pela possibilidade de controlo diferido dos mesmos.

Amor (1999: 27)

## **2 – Os enunciados instrucionais como textos**

Como afirma Fonseca (1994), a aprendizagem da escrita é um processo de grande esforço que só se consegue com trabalho e afinco. Está, pois, indicado, à partida, qual deverá ser o papel da escola no processo de ensino e de aprendizagem da escrita – ajudar o aluno a iniciar, a desenvolver e a aperfeiçoar a sua competência de escrita, ou seja, contribuir para que o aluno se envolva neste processo que é moroso e difícil, mas muito necessário, dado que

a escrita é o uso da língua mais valorizado nas atividades escolares enquanto instrumento de diagnóstico, de avaliação e de certificação de conhecimento e

aprendizagens. Embora a maior parte da aula decorra mediante interação oral, a escrita é o modo a que se recorre para consolidação de aprendizagens e para verificação de conhecimentos.

Duarte *et al.* (2016: 219)

No percurso de aprendizagem e consolidação de conhecimentos, não só da língua materna, mas das demais disciplinas, os enunciados instrucionais desempenham uma função importante no que se refere à orientação do aluno no processo de escrita na medida em que definem o objeto a produzir, traçam o percurso relativo a estratégias cognitivas a desencadear e determinam o contexto em que esse evento textual surge. A produção e respetiva descodificação de uma instrução requer

exigências quanto à competência de escrita e à competência linguística, de ambos os intervenientes, professor e aluno, concretamente no que diz respeito à escrita para construção e expressão de conhecimentos. Isto significa que o aluno, a par dos conhecimentos e aptidões específicos de cada área do saber, necessita de proficiência em mais duas áreas: a compreensão da linguagem escrita e a expressão escrita.

Duarte *et al.* (2016: 220)

Qualquer enunciado vai exigir ao aluno, concomitantemente, a capacidade de compreender o que lê e de se expressar por escrito. No caso da língua materna e, neste caso, da escrita, os conhecimentos, os conteúdos a expressar são linguísticos.

Riestra (2004) considera os enunciados instrucionais textos orais ou escritos produzidos numa interação sócio-discursiva em todos os níveis de ensino, e passíveis de serem analisados como um texto de ensino que produz um determinado efeito sobre os alunos na realização de atividades de leitura e escrita. As instruções de escrita, elaboradas pelos profissionais em educação, têm, portanto, uma função organizadora do género discursivo-textual que se pretende realizado e servem para conduzir uma tarefa específica e concreta num determinado contexto. Tal como Riestra (2004), também Amor (1999) considera que os enunciados instrucionais são textos. Esta perspetiva dos enunciados instrucionais como textos, e

pelas suas características diversas, permite que os enunciados sejam observados e analisados do ponto de vista semântico, morfossintático, pragmático, textual e discursivo. Deste modo, analisar a forma como estão estruturados os enunciados instrucionais e as informações que contemplam, ajudará a compreender a conceção do processo de ensino e aprendizagem da escrita subjacente aos manuais e os processos mentais que os alunos têm de desenvolver na realização das tarefas. No caso deste trabalho, a análise incidirá sobre os aspetos discursivos presentes no enunciado referentes ao produto de escrita solicitado.

Os enunciados são, assim, a expressão do discurso instrucional que desencadeia todo um processo de desenvolvimento das habilidades cognitivas, metacognitivas e comunicativas relacionadas com a produção escrita dos alunos em contexto de ensino e aprendizagem.

## **2.1 – Os enunciados instrucionais e o processo de ensino e aprendizagem da escrita**

O ensino e a aprendizagem da escrita constituem um processo complexo que se dá em função dos géneros, e, conseqüentemente, dos textos, e da sua prática, mas é necessário que os textos sejam produzidos mediante as situações de comunicação em que são postos em funcionamento, as situações em que podem ser utilizados. Para que o desempenho eficaz dos alunos possa ocorrer, é necessário que os enunciados instrucionais deem conta destas dimensões características dos textos e dos géneros. Para que consiga cumprir a sua função, considera-se que o enunciado instrucional deve conter indicações que auxiliem o aluno a identificar o género e as suas condições de realização, como

em que situação comunicativa se encontra e qual o género que melhor serve essa intencionalidade?, qual o objetivo do ato de escrita?, a quem se vai dirigir? (quem será o leitor?), que situação envolve os participantes (enunciador e coenunciador)?, o que preciso escrever/explicitar para uma melhor compreensão por parte do leitor do texto?, o que sabe e não sabe o leitor do texto?.

Sebastião (2017: 18)

Desta forma, consideram-se informações importantes as referentes a duas dimensões que configuram o texto: o contexto e a atividade discursiva. Estes aspetos tornam-se relevantes na medida em que contribuem para o objetivo do ensino e da aprendizagem da escrita e estão diretamente implicados nos objetivos que os alunos têm de alcançar e, conseqüentemente, os seus próprios resultados. O mesmo é dizer que as dimensões que são exigidas na avaliação de um texto, devem ser contempladas pelo enunciado instrucional.

As atividades propostas deverão ter sempre um propósito, um motivo e esse propósito deve estar, à partida, expresso no enunciado, para que, dessa forma, o aluno consiga reunir logo no momento da leitura do enunciado as coordenadas necessárias à configuração da atividade comunicativa.

Como defende Dolz *et al.* para o escritor, o aluno,

a possibilidade que tem antes mesmo de escrever, de representar para si mesmo um *modelo do produto* final que ele busca produzir, constitui-se uma ajuda. Essa representação preliminar ajuda-o a construir uma *postura enunciativa*, dado que ela o leva a adotar um papel mais definido (o que quero representar escrevendo o texto?).

Dolz *et al.* (2011: 24)

A aprendizagem da escrita deve ser, assim, vista como uma atividade discursiva (Camps: 2005). Os textos programáticos (PMCPEB, 2015) apresentam o ensino da escrita tendo como suporte o sistema de géneros. Os géneros possuem uma dimensão comunicativa e, por isso, no momento de recriação mental da situação de uso do género na escrita, o aluno tem de estar munido de todas as informações subjacentes à realização dos géneros para, assim, poder planificar mentalmente o texto que terá de produzir. Como defendem Dolz *et al.* (2011: 24-25), e reforçando o que se disse anteriormente, “No contexto escolar, a situação de comunicação pode corresponder à consigna.”. Para que o enunciado instrucional ajude o aluno a desempenhar a sua tarefa de produção escrita, e ao mesmo tempo adquira a funcionalidade de verificação e consolidação de aprendizagens, deve conter informação pertinente como as referentes à situação de

comunicação (Maingueneau, 1997) – que corresponde à definição de produtor e destinatário e os seus papéis sociais, a intencionalidade do texto, qual o objetivo comunicativo, o lugar social, a instituição e o lugar de circulação do texto. Para além destas informações, a identificação do género contribuirá para a concretização do produto final: o texto. Relembrem-se as palavras de Bakhtin relativamente à relação entre os indivíduos de uma comunidade e os géneros, de onde se pode inferir a pertinência do seu uso em sala de aula:

Esses géneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir dos dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam.

Bakhtin (2003 [1979]: 283)

Quando os alunos chegam à escola, já possuem configurações de género(s) no seu discurso ou já as reconhecem. Essas configurações foram apre(e)ndidas na sociedade, em contexto de interação com os pares. Desta forma, aproveitando este *saber*, e colocando-o ao serviço das atividades de sala de aula, o processo de aprendizagem pode sair enriquecido, como refere Maingueneau, uma vez que

Para um locutor, o facto de dominar vários géneros de discurso é um factor de considerável *economia* cognitiva [...] Graças ao nosso conhecimento dos géneros do discurso, não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta.

Maingueneau (2002: 63)

Os géneros assumem-se, deste modo, como um contributo nas aprendizagens, dado que moldam a forma de comunicar dos seus utilizadores. Os alunos poderão, assim, compreender o poder da escrita e estarão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente (Bazerman 2006: 11).

Os géneros apresentam-se como um instrumento de ensino (Schneuwly 2004: 20), configurando, assim, uma possibilidade de pôr em prática o ensino da escrita e de outros usos da linguagem. Estas ferramentas assumem uma função relevante no ensino e na aprendizagem da produção textual, uma vez que a concretização de um género obriga à existência da finalidade discursiva, da relação entre os interlocutores, do suporte (material) que serve esse género, e de uma organização linguística do texto que deve estar de acordo com as particularidades comunicativas da situação de interação (Sebastião 2013: 122). Tendo em conta que escrever é uma prática comunicativa, não se podem perder de vista as dimensões discursivo-textuais que são intrínsecas a cada ato de comunicação. Por esta razão, o enunciado instrucional deve dar conta desses aspetos necessários à produção do objeto textual.

### **3 – Metodologia**

Servem de objeto de análise os três manuais de Português de 9.º ano mais vendidos em Portugal, no ano letivo de 2015/2016. O primeiro passo foi o da categorização dos enunciados instrucionais. Assim, e de acordo com Dolz (2016: 247), foram escolhidos os enunciados que se referem a exercícios de primeira categoria da produção escrita, são exercícios que propõem atividades que possuem objetos e modalidades de trabalho explícitos, ou seja, exercícios em que as propostas de escrita de textos estão ao serviço das aprendizagens da escola, configuram momentos de produção das mais variadas tipologias textuais e dos mais variados géneros textuais previstos pelos textos programáticos.

O estudo realizado é de natureza descritiva e qualitativa e inscreve-se numa metodologia na perspetiva da Análise do Discurso, mais especificamente, um quadro teórico pragmático-discursivo.

#### 4 – Análise de enunciados instrucionais de escrita

Passemos agora à análise de exemplos de enunciados instrucionais que ilustram os enunciados presentes nos manuais que constituem o *corpus*.

*No que se refere à identificação do género, é possível encontrar enunciados que não identificam nem género nem tipologia textual a que o aluno deve recorrer para assim poder dar corpo à tarefa solicitada.*

##### *Exemplo 1*

Escreve *um texto* em que:

- a) Numa primeira parte, *descrevas* pormenorizadamente as imagens apresentadas;
- b) Numa segunda parte, estabeleças uma relação entre elas, *justificando* a tua opção.
- c) O teu texto deve ter um mínimo de 140 e um máximo de 200 palavras.

M3: 19

Neste exemplo, pode verificar-se a completa ausência da identificação do género ou da tipologia textual, embora, ao longo do enunciado se possa encontrar referência a dois processos cognitivos linguísticos “descrever” e “justificar” que, de algum modo, poderão ajudar o aluno a proceder a escolhas linguísticas necessárias na construção do “texto” requerido, uma vez que representam a intencionalidade do texto. Neste enunciado, um bom conhecimento lexical é determinante, na medida em que é apenas através dele que o aluno vai determinar as operações que terá de realizar. As informações são escassas e, de referir, de diferente natureza. As alíneas a) e b) referem-se à estruturação textual, a terceira alínea, a c), ao limite do texto. A última indicação é apresentada como se se tratasse da mesma ordem de ideias. Um enunciado deste tipo permitirá ter como resultado uma infinidade de respostas, ou seja, de objetos discursivo-textuais.

Este enunciado leva-nos a colocar as seguintes questões: Que género escolher? Como pode o aluno determinar os aspetos linguísticos que o poderão auxiliar na realização da tarefa e ajudar a configurar microestrutura e superestrutura textuais? Este enunciado não possui a representação de um quadro comunicativo, logo o aluno não percebe o propósito da atividade de escrita.

Tal como este exemplo, no que se refere às informações relativas

ao contexto e aos destinatários, a maior parte dos enunciados estudados também não as apresenta. Este facto tem implicações no processo e no resultado final, no produto textual, uma vez que um enunciado que não apresente estas informações está a dar ao aluno uma liberdade total na configuração da resposta, baseando-a em critérios individuais e permitindo que se distancie do produto inicialmente solicitado. Assim, poderão obter diferentes géneros perante um mesmo enunciado instrucional, porque a construção vaga do enunciado vai permitir a criação de diferentes interpretações. Este tipo de enunciados não apresenta orientação e regulação no que se refere ao processo de escrita do aluno.

### *Exemplo 2*

Considera a seguinte afirmação:

“Os termos insultuosos geram ou aumentam a violência e a agressividade – consequências são sempre negativas.”

Escreve um *texto argumentativo* de 180 a 240 palavras, em que *explores* o tema sugerido. Nele deve ser evidente:

- uma tomada de posição;
- a apresentação de razões que justifiquem a posição tomada;
- a apresentação de argumentos que diminuam a força de posições contrárias;
- uma conclusão coerente, em que reforces a tua posição.

Segue as etapas apresentadas abaixo:

### PLANIFICAÇÃO

Tendo como base os conhecimentos que já tinhas e que acabaste de adquirir sobre o tema em causa, faz o plano do teu texto, registando e organizando, no caderno, os tópicos a desenvolver na introdução, no desenvolvimento e na conclusão.

### TEXTUALIZAÇÃO

Redige o texto seguindo o teu plano e tendo o cuidado de usar tipos de argumentos variados (argumentos de autoridade, universais, experienciais...).

## REVISÃO

Revê o teu texto, corrigindo eventuais erros gramaticais e diversificando o vocabulário e as estruturas sintáticas.

M2: 103

Da observação deste enunciado, comece-se por referir a extensão. A dimensão do enunciado instrucional deve-se ao facto de o mesmo contemplar informações que não são solicitadas na instrução, mas que representam “etapas” inerentes ao processo de escrita de qualquer texto. Trata-se da referência ao modelo de processamento da escrita – planificação, textualização, revisão de Hayes & Flower (1980). Esta informação é recorrente nas propostas de atividades de todos os manuais estudados, ou seja, a cada enunciado instrucional de escrita, na sua dimensão restrita ou extensa, esta informação repete-se.

Relativamente a informações discursivas – contexto comunicativo – nada é referido. Nada é dito sobre que género utilizar. A instrução revela uma opção por um ensino de inspiração estruturalista – texto argumentativo – em que se enfatiza o ensino da estrutura linguística, e não por uma abordagem discursivo-textual. Não é dito ao aluno em que contexto surge este texto e a quem se dirige. Estas informações tornam-se relevantes na medida em que contribuem para a tomada de uma atitude enunciativa que permitirá ao aluno proceder a escolhas linguísticas como pronominalização, modalização, tempos e modos verbais, entre outras, e assim melhor construir a coesão e a coerência do (seu) discurso argumentativo. Invoque-se Marcuschi (2002: 21) que reforça que “os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais”, explicitando que são os aspetos sócio-comunicativos que determinam os aspetos linguísticos que configuram um texto.

A esquematização mental da organização do texto, no momento da leitura do enunciado, e a possibilidade de ser capaz de traçar mentalmente, ou em rascunhos, o/um plano de texto, que posteriormente vai aprimorando em sucessivas versões do texto, contribui para o processo de aprendizagem e consolidação (esperado/a) da escrita. Bhatia (1993:32) afirma que essa esquematização textual corresponde à estrutura cognitiva

que os responsáveis pela elaboração dos géneros possuem em mente. O autor considera que essas estruturas funcionam como espécies de modelos mentais padronizados ou convencionados, que são ativados no momento da produção textual.

Perante este enunciado instrucional, o aluno poderá optar por escrever um texto de opinião, uma crónica ou até mesmo uma carta, entre uma diversidade de opções. Este é um exemplo dos muitos casos que se encontram nos manuais que se podem definir como ambíguos, uma vez que podem levar a distintas interpretações ou provocar confusão nos alunos no momento de tomada de decisão. Este tipo de enunciados instrucionais, que não especificam o género de texto pretendido, o contexto em que ocorre a situação discursiva, os destinatários, fazem com que o resultado obtido se distancie da proposta inicialmente pretendida/imaginada pelo professor.

Como anteriormente já se referiu, é importante que o aluno perceba “porque razão escreve”. Quando produz um texto a partir de um enunciado, o aluno tem de recuperar os elementos do contexto da situação comunicativa, referidos pelo enunciado, e ser capaz de planificar o seu texto em função de questões como: Sobre o que escrevo? Para quem escrevo? Qual o objetivo do texto que vou escrever? Como vou escrever?

Observem-se, agora, dois exemplos, com uma representatividade diminuta ao longo dos manuais estudados, de enunciados que têm em conta aspetos discursivos.

*Exemplos 3 e 4*

Escreve uma *Crónica para publicação num jornal ou num blogue da escola*, de acordo com as instruções.

M3: 27

Escreve a *crítica de um filme* que tenhas visto num texto de 120 a 180 palavras, para publicares no *jornal ou blogue da tua escola*, seguindo as instruções.

(...)

M3: 33

Estes dois enunciados, presentes no mesmo manual, são exemplo das raras ocorrências de indicação de aspetos discursivos na formulação dos enunciados instrucionais de escrita de resposta extensa. Apresentam-se semelhantes entre si, dando conta da dimensão comunicativa que tem de ser ativada no processo de escrita desencadeado pelos mesmos. Ao ler estes enunciados, o aluno percebe que os protagonistas do discurso estão implicados: um eu e um tu. O eu é quem escreve e terá de ter um registo de primeira pessoa, logo assume a responsabilidade enunciativa e ao mesmo tempo atribui subjetividade ao discurso: a opinião. O tu é o público alvo, embora esse público esteja mais explícito no segundo exemplo do que no primeiro. A partir desta responsabilidade enunciativa e do destinatário, todas as decisões discursivotextuais são tomadas, imprimindo nos diferentes géneros a produzir o estilo e a adequação, a coesão e a coerência textuais: um leque de escolhas de mecanismos linguísticodiscursivos adequados às necessidades comunicativas de cada ato comunicativo. O aluno sabe para quem escreve, logo pode adequar o seu texto ao seu leitor. Para além destes aspetos, há a referir a dimensão social da escrita na medida em que esta é apresentada ao aluno como meio de comunicação/interação entre o ele e os seus pares. Nestes enunciados instrucionais, a escrita é apresentada em função de situações particulares de comunicação, próximas da realidade: nos dois exemplos, a intencionalidade é argumentar de acordo com um destinatário: leitores de um jornal ou jornal da escola e leitores de um blogue que podem ser colegas de classe, colegas de escola, professores, pais, alunos de outra escola, .... definido o lugar social onde o texto sairá publicado: jornal, jornal da escola e blogue.

A formulação destes enunciados permite ir além da sala de aula, mostra ao aluno que os géneros são flexíveis, revestidos de uma plasticidade própria e que se adequa às distintas situações reais (que podem ser vivenciadas a partir da sala de aula).

## **5 – Considerações finais**

Da análise dos manuais, verifica-se que os enunciados instrucionais analisados, na sua grande maioria, não consideram informações

necessárias para que os alunos produzam um texto que possa desempenhar uma interação eficaz, logo, não se revelam itens úteis para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita. Apresentam-se como incompletos e ambíguos. A maior parte das informações fornecidas pelos enunciados são relativas ao processo de escrita: às “etapas” de escrita relacionadas ou com a estrutura do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão – ou com o modelo de processamento da escrita – planificação, textualização, revisão de Hayes & Flower (1980). Da observação que é feita dos exemplos 3 e 4, é possível perceber que formular enunciados instrucionais tendo em conta os aspetos discursivos dos géneros a produzir – destinatários do texto escrito e suas características, a intencionalidade comunicativa ou o propósito do texto escrito, situação social, histórica e institucional em que está inserido e os seus possíveis efeitos – oferece benefícios na aprendizagem da escrita, e, logo, do ensino da mesma, uma vez que contribui para um melhor entendimento da escrita enquanto evento comunicativo, abrindo assim possibilidade para o desenvolvimento da competência discursivo-textual e linguística.

Um mais completo enunciado instrucional, com informações relativas ao produto final da atividade de escrita, permitirá uma melhor compreensão do texto enunciado instrucional e, conseqüentemente, uma maior interação entre os papéis que o aluno tem de desempenhar neste complexo processo: leitor e escritor.

## REFERÊNCIAS

- Adam, J-M. 1999. *Linguistique Textuelle – des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Atorresi, A. 2005. Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, (10): pp. 4-14.
- Bakhtin, M. 2003. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bazerman, C. 2006. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: A. P. Dionísio & J. C. Hoffnagel (org.), *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 23-34.
- Bhatia, Vijay 1993. *Analysing genre: language use in professional settings*. London and New York: Longman.
- Beaugrande, R-A.; Dressler, W. U. 2005 (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bloom, B. S. et al. 1996 (1956) *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay, 1956. v. 1
- Camps, A. 2005. Pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem da escrita. In: J.A.B. Carvalho; L.F. Barbeiro; A.C. Silva; J. Pimenta (Orgs.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.
- Charaudeau, P.; Maingueneau, D. 2008. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto.
- DGE 2015. *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: DGE. MEC.
- Dolz, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Delta*, 32.1, pp. 237-260.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Decâncio, F. 2011. *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras.
- Duarte, I. M; Rodrigues, S. V.; Machado, A.; Guedes, Maria M.; Toriz, Helena 2016. A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo. In: José António Brandão Carvalho, Maria de Lourdes Dionísio, Elisete de Carvalho Mesquita, Juliana Cunha e Ana Arqueiro (orgs.), *Atas do V Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa e do V Fórum Ibero-Americano de Literacias (V SIELP-FIAL)*. Braga: CIEd/Universidade do Minho. (pp. 219-232). ISBN: 978-989-8525-49-9 [Suporte Eletrónico]. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

- handle/1822/44992 ?
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Orgs.). *Syntax & semantics: speech acts*. New York: Academic Press, v. 3.
- Koch, I. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Maingueneau, D. 1997. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Universidade de Campinas.
- Maingueneau, D. 2002. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marcuschi, L. A. 2008. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. 2002. Gêneros textuais: definições e funcionamento. In: Angela Dionisio; Anna R. Machado & Maria A. Bezerra. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36.
- Neves, A. C.; Ferreira, A. L. 2015. *Avaliar é preciso? Guia Prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Oliveira, F. 2003. Modalidade e Modo. In: Mateus *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 245-272.
- Riestra, D. 2004. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tese de Doutorado, Universidade de Genebra.
- Schneuwly, B. e Dolz, J. 2004. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Schneuwly, B. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. Schneuwly, J. Dolz *et al.* (org.), *Gêneros Orais e Escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 19-34.
- Searle, John R. 1979. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebastião, I. (2017). A escrita argumentativa nos textos programáticos e nos manuais – entre a teoria e a prática. *Atas do 12º Congresso Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: APP, pp. 1-23. ISBN: 978-989-96117-4-0.
- Sebastião, I. 2013. *Interactividade entre práticas e aprendizagens de estruturas discursivotextuais no ensino básico - o discurso epistolar*. Tese de Doutorado, Universidade Nova de Lisboa.
- Van Dijk, T. (2010). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Editora Contexto.