

MATILDE GONÇALVES, FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA/ CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

NOÉMIA JORGE, INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA/ CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

# PLANO DE TEXTO E ENSINO DA LEITURA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Inscrito na área da Linguística do Texto e do Discurso e com aplicação na área da Didática das Línguas, o trabalho que aqui apresentamos tem como objetivo evidenciar as potencialidades do plano de texto – noção teórica e ferramenta didática – no desenvolvimento de capacidades de leitura/compreensão textual. Tendo como foco de análise textos de divulgação científica publicados na imprensa portuguesa atual, a reflexão é ilustrada com a análise de um texto empírico e complementada com propostas de transposição didática.

**PALAVRAS-CHAVE:** plano de texto, leitura, géneros textuais, textos de divulgação científica

**ABSTRACT:** Integrated in the field of Text and Discourse Linguistics and with application in Didactics of Languages, the present study aims to highlight the potentialities of the text plan – theoretical notion and didactic tool – to develop reading abilities / textual understanding. Having as a focus text analysis of scientific divulgation published in the current Portuguese press, the reflection is illustrated with the analysis of an empirical text and complemented with proposals of didactic transposition.

**KEYWORDS:** text plan, reading, textual genre, texts of scientific divulgation

---

<sup>1</sup> O presente trabalho é financiado por fundos nacionais portugueses, através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, como parte do projeto do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa –UID/LIN/03213/2019.

## 1 – Ponto de partida

O trabalho que aqui apresentamos<sup>2</sup> tem como objetivo evidenciar que o plano de texto – encarado quer como noção teórica, quer como ferramenta de trabalho válida no âmbito do ensino das línguas, em geral, e da língua materna, em particular – potencia a aquisição e o desenvolvimento de capacidades de leitura/compreensão textual. Defendemos, assim, a tese de que *o plano de texto é simultaneamente uma noção teórica e uma ferramenta de análise textual que pode orientar não apenas o processo de escrita* (como já foi demonstrado por Cabral 2013; Jorge & Coutinho 2017), *mas também o processo de leitura de diferentes géneros textuais*.

Para darmos resposta a esta questão, dividimos o nosso texto em dois momentos. Num primeiro momento explicitamos a noção de *plano de texto*, à luz dos estudos desenvolvidos por Adam (2005), Caldes (2008) e Gonçalves (2011, 2014), com base nos resultados obtidos a partir da análise de um *corpus* de textos de divulgação científica<sup>3</sup> – desenvolvida na área da Linguística do Texto e do Discurso e sustentada por uma metodologia de investigação de carácter predominantemente qualitativo e interpretativo. Pretendemos, neste momento, demonstrar a forma de funcionamento do plano de texto, em termos de configurações e de articulação de secções, disponibilizando a análise textual de um texto empírico que ilustra esse funcionamento. Num segundo momento, com o objetivo de evidenciar as potencialidades do *plano de texto* como ferramenta didática na aula de língua materna ao serviço do desenvolvimento de capacidades de interpretação textual, expomos algumas propostas de atividades de leitura que assentam na noção de plano de texto anteriormente explanada. As propostas de didatização resultam da articulação entre os resultados obtidos a partir da análise textual e trabalhos desenvolvidos numa perspetiva pedagógica e didática, centrados na reflexão sobre as estratégias de leitura (*e.o.* Solé 2003; Duke & Perasron 2002) e sobre a transposição didática do plano de texto (Cabral 2013; Jorge & Coutinho 2017).

## 2 – O plano de texto

### 2.1 – A noção de *plano de texto*

A noção de plano de texto advém da *dispositio* do modelo retórico aristotélico (*dispositivo, elocutio, inventio*) e corresponde à estrutura

---

<sup>2</sup> Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação *Promoção da Literacia Científica*, desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa de Investigação nos domínios da Língua e Cultura Portuguesas (2016-2017). Este projeto visou criar estratégias de intervenção didática para promover a literacia científica de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com base no trabalho de investigação desenvolvido na área da Linguística do Texto e do Discurso.

<sup>3</sup> O *corpus* pode ser consultado em [www.literaciacientifica.com](http://www.literaciacientifica.com).

composicional, propriedade genérica descrita por Bakhtin (1984: 60). No que concerne à linguística do texto, esta noção foi retomada e desenvolvida por Jean-Michel Adam (2002, 2008), o qual evidenciou a ação de organização exercida pelo plano de texto, quer na produção e organização global de um texto, quer na sua interpretação, na medida em que é responsável pela estrutura composicional do texto (Adam 2008: 256)<sup>4</sup>. Tendo em conta os diferentes graus de previsibilidade dos textos, o autor considera a existência dos planos de texto fixos, associados aos géneros textuais, e os planos de texto ocasionais, conotados com os textos (Adam 2001, 2002); enquanto os primeiros são reconhecidos pelo leitor (estando na sua memória e fazendo parte da sua competência textual) e contribuem para a identificação dos géneros de texto, os segundos não constituem formatos pré-existentes, sendo construídos pelo autor e reconstituídos pelo leitor no momento da produção e da leitura, respetivamente.

O plano de texto desempenha um papel fundamental na composição macrotextual do sentido, na medida em que se trata de um fator unificador da estrutura composicional (Adam 2005: 177). Para além disso, é um princípio organizador responsável pela estruturação textual global, organiza a distribuição dos conteúdos (Silva 2016), assim como os conteúdos, configurando ainda as diversas secções do texto, bem como a forma como estas são segmentadas e se relacionam entre si (Gonçalves 2011). Em suma, o plano de texto atua quer ao nível da forma (ou significante), quer ao nível do conteúdo (ou significado) do texto.

Para reconstruir o plano de um texto (do ponto de vista da interpretação e análise), podemos identificar as diversas partes constitutivas do texto, seja a nível do conteúdo temático, seja a nível dos aspetos formais e gráficos, tal como estão dispostos na superfície textual. Assim sendo, é preciso ter em conta a sinalização do plano de texto, observável, como refere Adam (2005), por mecanismos diversificados: presença/ausência de títulos e de subtítulos, mudança de parte, de capítulo ou de parágrafo, organizadores textuais, pontuação, estrofação e versificação (na poesia), paginação em geral, tipografia, indicações alfanuméricas, marcação de alíneas e presença de componentes icónicas (fotografia, desenho, infografia). Tendo em conta que o plano de texto tanto influi na organização textual, como nas diversas secções/unidades que compõem o texto, torna-se relevante analisar as relações entre as secções e os modos de articulação entre essas mesmas secções/unidades, tal como foi evidenciado por Gonçalves (2011, 2014) e Silva (2016), na esteira dos trabalhos de Jean-Michel Adam.

---

<sup>4</sup> De acordo com Adam (2008:254), “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto”.

Sublinhou-se anteriormente que o plano de texto intervém na estruturação da configuração e dos conteúdos textuais, contudo importa, também, focar a sua utilidade enquanto ferramenta ao serviço da compreensão e produção textual (cf. Jorge & Coutinho 2017). Com efeito, enquanto estrutura composicional do texto, o plano de texto permite construir a organização global de um texto (ponto de vista de produção) e reconstruir a organização global de um texto (ponto de vista da interpretação e análise), podendo, por isso, ser perspectivado como ferramenta potenciadora da aquisição e desenvolvimento de capacidades de compreensão textual. De facto, no seguimento do princípio defendido por Rastier (2001), segundo o qual o global determina o local, a apreensão global do texto, que passa forçosamente pela reconstrução do plano de texto, facilita o processo de interpretação e, assim, uma melhor compreensão do sentido textual.

## **2.2 – Plano de texto – articulação entre forma e conteúdo**

Na sequência do que acaba de ser dito, é possível encarar o plano de texto não só como uma noção suscetível de enquadrar teórica e metodologicamente a análise textual de géneros de texto e de textos empíricos, mas também como ferramenta que potencia a compreensão em contexto formal de ensino-aprendizagem, uma vez que funciona como “princípio organizador da leitura” (Cabral 2013).

Este “princípio organizador da leitura” deve ser encarado a dois níveis complementares e indissociáveis – o da forma e o do conteúdo – já que, enquanto ferramenta didática, o plano de texto não se restringe a questões organizacionais, mas envolve também uma componente semântica. De facto, Bronckart (1997) percebe o plano de texto como resumo do conteúdo temático e, na mesma linha, Coutinho (2011) defende a possibilidade de “conceber/ reconhecer um plano de texto através da identificação de blocos dotados de unidade temática, suscetível de ser evidenciada através da (formulação de) uma macroestrutura semântica (uma paráfrase ou um subtítulo, por exemplo)”. A identificação e reconstrução de um plano de texto resulta, portanto, da articulação entre a componente semântica e a componente disposicional-configuracional e implica a identificação e delimitação dos segmentos (linguísticos e de outra natureza) que compõem o todo textual, com base nos recursos linguísticos e semióticos que os dispõem, delimitam e hierarquizam no espaço textual.

A apreensão do plano de texto faz-se por etapas, num percurso descendente, que parte do contexto de produção para o texto propriamente dito (Caldes 2008). No caso dos textos de divulgação científica, a especificidade do suporte de circulação assume particular relevância, na medida em que cria expectativas de leitura relativamente ao tema (novidades na área da ciência)

e aos géneros adotados (géneros esses produzidos na esfera jornalística, por exemplo, a notícia, a reportagem, a entrevista) e a que são associados planos de texto fixos, com elevado grau de previsibilidade. A leitura do *todo textual* faz-se, também ela, por etapas, do global para o local, com o apoio dos recursos linguísticos e semióticos que sinalizam o plano do texto.

Com base no que acaba de ser explanado, vejamos como se processa a apreensão do plano do texto “Aranhas-pavão bailam por amor” (publicado na revista de divulgação científica *Quero Saber*, de 1 de maio de 2016, página 9):



Quadro 1 – Plano do texto: disposição das unidades semióticas

O primeiro movimento de leitura tem como foco a imagem, que ocupa grande parte do espaço textual, destacando-se em primeiro plano na parte esquerda e à qual se sobrepõe o texto linguístico, na parte direita. Se há planos que não se “deixam captar (apenas) sob a forma de resumo do conteúdo temático” (como refere Coutinho (2013: 198)), este é um deles, pois o todo semiótico é composto não só pela materialidade linguística, mas também pela imagem e pela forma gráfica como os blocos textuais se encontram dispostos e hierarquizados.

Consequentemente, a compreensão do todo textual (que implica quer a interpretação da imagem, quer a leitura dos vários blocos textuais) não se faz de forma linear (de cima para baixo), mas em função de uma hierarquia típica dos textos jornalísticos: *Imagem* > *Título [1]* > *lead [2]* > *bloco textual principal [3]* > *outras unidades textuais [4, 5, 6]*. A hierarquia que orienta a leitura é determinada semioticamente, pela posição das duas unidades semióticas nucleares (imagem e texto), pela posição/ordem dos blocos textuais que compõem o todo linguístico e pelo tamanho da letra.

A apreensão do plano do texto só fica completa com a leitura dos diversos blocos textuais, a identificação da macroestrutura semântica de cada um deles e do estabelecimento de relações de coerência entre os blocos textuais que constituem o texto. Apresentamos, no Quadro 2, uma proposta de formulação da macroestrutura semântica dos vários blocos textuais que

configuram o texto “Aranhas-pavão bailam por amor”, evidenciando as relações que podem ser estabelecidas entre cada bloco e outras partes do texto.

	Transcrição do bloco textual	Macroestrutura semântica	Relação com outras partes do texto	
	Imagem (fotografia)			
[4]	<i>A aranha-pavão exhibe uns belos passos de dança em busca de um encontro amoroso.</i>	Para acasalar, a aranha-pavão dança	Explicação da fotografia Antecipação do sentido do título, com recurso a linguagem quotidiana e metafórica	↑ Progressão da complexidade da informação transmitida ↓
[1]	<b><i>Aranhas-pavão bailam por amor</i></b>		<b>Apresentação do tema</b>	
[2]	<i>Esquemas de dança e exhibições coloridas ajudam machos a cortejar as fêmeas.</i>	Machos cortejam fêmeas com esquemas de dança	Explicação do sentido do título, com recurso a linguagem técnica	
[3]	<i>Para tentar explicar os complexos rituais de acasalamento do reino animal, cientistas da universidade da Califórnia (EUA) e da Universidade da Nova Gales do Sul (Austrália) viraram a sua atenção para a pequena aranha-pavão (género Maratus). Ao estudarem o singular e entusiástico abanar de pernas que compõe o “esquema de dança” em torno do sexo oposto, descobriram que as aranhas que mais se esforçam e mais atenção prestam às reações da fêmea têm melhores hipóteses de atrair uma parceira. Os investigadores creem, assim, que a natureza exigente das fêmeas levou a que os machos cortejadores desenvolvessem este comportamento.</i>	Os cientistas: - estudaram rituais de acasalamento - descobriram que as aranhas-pavão cortejam as fêmeas com esquemas de dança; - acreditam que o comportamento dos machos foi desenvolvido devido às reações das fêmeas.	Desenvolvimento do tema apresentado no título, com recurso a linguagem técnica	

Quadro 2 – Plano do texto: macroestrutura semântica

A macroestrutura semântica – aqui formulada através de paráfrases – permite concluir que os blocos textuais [1], [2] e [4] estão organizados segundo uma lógica de complementaridade, o que permite que a informação textual vá sendo apreendida de forma gradual, do mais simples para o mais complexo.

Assim, os blocos textuais [1] e [4] (correspondentes ao título e ao segmento textual que o antecede) formalizam a macroestrutura global do texto. Trata-se de estruturas semiotizadas com recurso a estruturas linguísticas da linguagem quotidiana e metafórica, que permitem estabelecer analogias com o saber comum e criar um efeito de proximidade e adesão com o leitor, exigindo pouco esforço de leitura e facilitando a compreensão.

O bloco textual [2], que designaremos por *lead*, tem a função de parafrasear o sentido do título, recorrendo a linguagem técnica/especializada (“cortejar”, “esquemas de dança”, “machos”, “fêmeas”), fornecendo ao leitor a ideia-central do texto por meio de vocabulário especializado e estabelecendo o primeiro como o universo de referência construído pelo texto – o universo da ciência. Este segmento textual prepara o leitor para a expectativa de reconstituição do plano de um texto de divulgação científica enquadrado na secção “Ambiente” [5] e inscrito na área da biologia/entomologia. Tal expectativa assenta em processos inferenciais que decorrem quer da observação da fotografia e do ícone<sup>5</sup> que acompanham o texto linguístico, quer do conhecimento prévio que se tem acerca do suporte de circulação do texto (revista *Quero Saber*) e que é explicitamente mostrado nos elementos peritextuais [6] apresentados na parte inferior do texto.

Por fim, o bloco textual [3] é aquele em que se desenvolve o tema. A sua leitura permite que se conclua a reconstituição do plano de texto e que o mesmo seja encarado como texto de divulgação científica (na medida em que, em termos de macroestrutura semântica, faz referência à divulgação de uma descoberta científica feita por investigadores). Aqui, o plano de texto é semanticamente determinado pela textualização da atividade científica (com referência ao objetivo, processo, resultado e conclusões provisórias da investigação), sendo sinalizado através de marcadores discursivos e da pontuação. Apresentamos, no Quadro 3, uma proposta de interpretação do funcionamento do plano de texto neste bloco textual.

---

<sup>5</sup> A explicitação do significado dos ícones que representam as secções em que se integram os textos publicados é feita na primeira página da revista. Esta está organizada em seis secções: *Tecnologia, Ciência, Transportes, Espaço, Ambiente, História*.

Segmentação do bloco textual [3]		Macroestrutura semântica	Recursos que sinalizam o plano de texto
1	<i>Para tentar explicar os complexos rituais de acasalamento do reino animal, cientistas da universidade da Califórnia (EUA) e da Universidade da Nova Gales do Sul (Austrália) <u>viraram</u> a sua atenção para a pequena aranha-pavão (género <i>Maratus</i>).</i>	Objetivo da investigação	<i>Para</i> : conector introdutor de finalidade  Ponto final: fim de frase/delimitação do conteúdo temático
2	<i><u>Ao estudarem</u> o singular e entusiástico abanar de pernas que compõe o “esquema de dança” em torno do sexo oposto, <u>descobriram</u> que as aranhas que mais se esforçam e mais atenção prestam às reações da fêmea têm melhores hipóteses de atrair uma parceira.</i>	Processo de investigação  Resultado da investigação	<i>Ao estudarem</i> : infinitivo flexionado com valor temporal  Ponto final: fim de frase/ conteúdo temático unificado
3	<i>Os investigadores creem, <u>assim</u>, que a natureza exigente das fêmeas levou a que os machos cortejadores desolvessem este comportamento.</i>	Conclusão (provisória)	<i>assim</i> : conector introdutor de conclusão Ponto final: fim de frase/ conteúdo temático unificado

Quadro 3 – Configuração do bloco textual principal [3]

Como se pode constatar, o bloco textual em análise, apesar de ser constituído por um único parágrafo (dotado de relativa unidade temática), pode ser segmentado em três blocos textuais hierarquicamente inferiores e interdependentes, delimitados pela pontuação (o ponto final assinala nos três casos o fim de frase e o fim de conteúdo temático unificado) e organizados temporalmente de acordo com uma lógica predominante de causa-efeito.

Assim, o primeiro bloco refere-se ao objetivo da investigação e é introduzido por um conector discursivo que remete para o objetivo da investigação, podendo ser parafraseado por *Os investigadores estudaram o comportamento da aranha-pavão* (causa), *para explicarem os rituais de acasalamento entre os animais* (efeito). O segundo bloco diz respeito ao processo e ao resultado da investigação, podendo ser parafraseado por *Os investigadores estudaram o esquema de dança das aranhas pavão* (causa) e *descobriram que os machos que se esforçam mais acasalam mais facilmente* (efeito). Neste caso, a lógica de causa-efeito é assegurada pela oração não finita infinitiva “*Ao estudarem*”, que pode ser interpretada como tendo



uma função de localizar temporalmente os acontecimentos expressos (*Ao estudarem = Quando/No momento em que estudaram*). No último bloco textual apresenta-se a conclusão (provisória) resultante da investigação, conclusão essa que é marcada quer pelo conector “*assim*”, que introduz umnexo de conclusão “*assim*” e que, simultaneamente, prepara o fecho do texto, quer pela localização do bloco textual em questão ser no final do texto.

No exemplo acima torna-se claro que o plano de texto opera como organizador da leitura e, conseqüentemente, contribui para a construção de sentido (e de conhecimento) por parte do leitor. Para além disso, apesar de o texto em causa não ser facilmente associado a uma etiqueta de género específica, o plano de texto é familiar aos leitores com experiência de leitura de textos de divulgação científica, quer em termos de *dispositio*, quer ao nível da macroestrutura semântica, que assenta na referência à atividade científica (focando-se os agentes/cientistas, o processo e os resultados da investigação). Trata-se assim de um plano de texto fixo associado não a um género de texto em particular, mas a um conjunto de textos com uma finalidade comum – a divulgação de ciência<sup>6</sup>. Conclui-se ainda que, a par do conhecimento prévio do tema abordado (circunscrito a uma área temática específica – a biologia/entomologia) e do contexto de comunicação privilegiado (divulgação de ciência em revista destinada ao grande público), o reconhecimento do plano de texto (fixo) funciona como elemento facilitador da compreensão textual, possibilitando “a ativação de conhecimentos específicos, delimitando os conhecimentos ativados” (Cabral 2013:255).

### **3 – O plano de texto como ferramenta didática**

#### **3.1 – O plano de texto ao serviço das estratégias de leitura**

Como vimos, o plano de texto pode ser encarado como uma noção teórica útil para o desenvolvimento de trabalhos de análise de textos e géneros. No entanto, este instrumento de análise tem potencialidades que não se restringem à investigação académica, podendo ser transportado para as práticas de ensino quando estiver em causa o desenvolvimento de capacidades de leitura e a criação de estratégias de compreensão.

Esta questão tem sido amplamente abordada na área da Pedagogia. Isabel Solé, por exemplo, para além de destacar a importância das estratégias que permitem criar objetivos para a leitura e ativar conhecimentos anteriores relevantes, salienta outro tipo de estratégias, que implicam o trabalho com o plano de texto: fazer inferências que permitam avaliar a consistência interna do texto, resumir e sintetizar (Solé 1993).

---

<sup>6</sup> Sobre as principais características contextuais, temáticas, estruturais e linguísticas dos textos de divulgação científica, leia-se Gonçalves *et al.* (2017, 2018).

Focando o processo de compreensão em leitura e tendo como base investigações anteriores de outros autores, Duke & Pearson (2002) consideram a existência de seis tipos de estratégias individuais de compreensão. De entre o conjunto proposto, interessa-nos destacar três delas, pela forma como podem contribuir para a operacionalização do trabalho com o plano de texto: a estrutura do texto, a representação visual do texto e o resumo (Quadro 4).

<b>Estratégias individuais de compreensão</b>	
Estrutura do texto (informativo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização para elementos estruturais</li> <li>- Organização hierárquica das ideias-chave</li> <li>- Construção de representações visuais das ideias-chave (mapas conceituais, redes semânticas, gráficos)</li> </ul>
Representação visual do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de uma imagem mental do conteúdo do texto</li> </ul>
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleção das informações mais relevantes do texto (a partir da distinção entre as informações essenciais e acessórias)</li> <li>- Criação de um novo texto, fiel ao original.</li> </ul>

Quadro 4 – Estratégias individuais de compreensão (síntese elaborada a partir de Duke & Parson (2002: 212-224)

Será com base nestas estratégias – e em conformidade com o que se encontra prescrito nos documentos curriculares que, atualmente, regem o ensino da disciplina de Português (focados no ponto 3.2.) – que apresentaremos algumas propostas de trabalho com o plano de texto, a realizar em contexto de aprendizagem formal (expostas no ponto 3.3.).

### **3.2 – O plano de texto nos documentos curriculares de Português**

Nos documentos normativos que, atualmente, regem o ensino do Português, a noção de plano de texto é referida explicitamente apenas no plano da expressão oral e escrita. A título de exemplo, refira-se que, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, de Buescu *et al.* (2014) (doravante, PMCPEB 2014) e no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, de Buescu *et al.* (2015) (doravante, PMCPEB 2015), a noção de plano de texto surge associada à fase de planificação textual, não se relacionando com os domínios da Leitura e da Compreensão do Oral, pelo menos em termos explícitos.

Ainda assim, com base na análise apresentada no ponto 2 deste trabalho, facilmente se depreende que o plano de texto é uma ferramenta didática que não se restringe ao domínio da produção (oral e escrita) e que pode ser

colocado também ao serviço da compreensão/leitura. De facto, no domínio da compreensão (de textos orais e escritos), o plano de texto também pode ser equacionado para identificar o texto, explicitar a sua estrutura, verificar a adequação e função da articulação dos recursos verbais e não verbais, assim como avaliar as marcas dos diversos géneros de textos. Como se poderá constatar no Quadro 5, estes são, aliás, aspetos a ter em conta no trabalho a desenvolver nos domínios da Compreensão do Oral e da Leitura, segundo os documentos curriculares já citados:

	PMCPEB (2015)		PMCPEB (2014)
	2.º Ciclo do EB	3.º Ciclo do EB	Ensino Secundário
<b>Compreensão do Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação essencial e acessória</li> <li>· Reconto, paráfrase, síntese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação essencial e acessória</li> <li>· Ideias-chave, notas, síntese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação significativa</li> <li>· Encadeamento lógico dos tópicos tratados</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Relação de informações</li> <li>· Aspectos nucleares do texto</li> <li>· Relações intratextuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Antecipação de conteúdos e confronto com o texto</li> <li>· Estrutura do texto (partes) e sentido global do texto</li> <li>· Notas, tópicos, ideias-chave</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Informação significativa</li> <li>· Encadeamento dos tópicos tratados</li> <li>· Aspectos paratextuais</li> </ul>

Quadro 5 – Plano de texto e documentos curriculares

### 3.3 – O plano de texto nas aulas de Português

Apresentamos neste último ponto algumas propostas de atividades didáticas focadas na compreensão de textos de divulgação científica, a desenvolver no âmbito da disciplina de Português.

Com base na proposta de Duke & Pearson (2002), propomos que o contacto inicial com determinado(s) texto(s) de divulgação científica passe pela observação e apreciação da mancha gráfica e da disposição ocupada pelas várias unidades que constituem o todo textual – focando quer as unidades linguísticas (textuais e paratextuais), quer as unidades de outra natureza semiótica (fotografias, esquemas, gráficos), com a qual as unidades linguísticas se relacionam e interagem no texto.

A leitura do texto propriamente dita poderá ser antecedida por uma reflexão norteada pelas seguintes questões (Quadro 6):

Primeiro impacto do leitor com (a mancha gráfica d) o texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· O texto prende ou afasta?</li> <li>· O texto estimula a leitura? Porquê?</li> </ul>
Tipo de unidades em que o texto está organizado	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Unidades verbais, não verbais (fotografias, esquemas, gráficos)?...</li> <li>· O texto divide-se em partes? Como são delimitadas essas partes?...</li> <li>· O texto organiza-se em parágrafos? Em lista? Em sucessão de perguntas e respostas?...</li> </ul>
Presença de elementos contextuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Há elementos no texto que nos permitam identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o autor?</li> <li>- o público alvo?</li> <li>- a data e/ou local de produção?</li> <li>- o género ou classe<sup>7</sup> de texto?</li> <li>- o tema?</li> </ul> </li> </ul>

Quadro 6 – Plano de texto (estratégias de pré-leitura)

O primeiro contacto com o texto, para além de poder motivar (ou desmotivar) para a leitura, facilita a ativação de conhecimentos prévios, de acordo com o conhecimento do mundo, por um lado, e da competência textual, por outro. De facto, no que concerne especificamente aos textos da esfera jornalística (em que é produzida e circula a maior parte dos textos de divulgação científica), esta reflexão sobre a mancha gráfica e a disposição das unidades textuais permite reconhecer à partida o género textual (ou a classe de texto) em que o texto se insere, facilitando a compreensão textual.

Ao constatarem que um texto é encabeçado por um título (eventualmente antecedido de subtítulo e seguido de subtítulo), seguido de *lead* e corpo de texto (constituído por blocos textuais eventualmente introduzidos por intertítulos) e complementado com uma ou mais fotografias (legendadas), os alunos facilmente concluem que estão perante um texto da esfera jornalística; se o mesmo texto for etiquetado com a palavra “Ciência”, identificarão a área temática em que o texto se inscreve; e se incluir uma designação como “Reportagem”, reconhecerão o género textual com o qual se depararão, criando expectativas relativamente às características temáticas, estruturais e linguísticas do texto que vão ler. Por este motivo, defendemos que o contacto com os textos (de divulgação científica) sairá beneficiado se for feito com os textos no seu formato original (impresso ou em linha, em revista, jornal) – e não com a mediação do manual escolar, de uma fotocópia

<sup>6</sup> Sobre a distinção entre género e classe de texto, leia-se, por exemplo, Gonçalves et al. (2018).

ou de uma videoprojeção. Com efeito, a apreensão dos textos através destes suportes e formatos (artificiais) limita a interpretação e retira a possibilidade de contacto com o contexto de produção e receção-interpretação do texto, impedindo a formulação de hipóteses e a criação de expectativas de leitura.

Depois de lido o texto – e confirmadas ou infirmadas as expectativas iniciais de leitura, suscitadas pela reflexão inicial –, o trabalho com o plano de texto pode ser operacionalizado de formas diversificadas, com base na interpretação de um só texto ou da análise comparativa. Apresentamos no Quadro 7 algumas dessas propostas.

Leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Segmentação do texto em partes</li> <li>· Identificação/denominação das partes segmentadas</li> <li>· Estabelecimento de relações entre as partes segmentadas</li> <li>· Explicitação da relação entre texto e imagem (complementaridade, repetição, oposição...)</li> <li>· Sublinhado das palavras-chave ou da informação essencial do texto</li> <li>· Atribuição de títulos a partes de texto</li> </ul>
Manipulação do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reordenação de secções de um texto, justificando a opção tomada             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Estrutura: Introdução/desenvolvimento/conclusão</li> <li>· Progressão temática: Contexto de investigação / processo de investigação / resultados/conclusões da investigação</li> <li>· Outras lógicas: argumento/exemplo, contra-argumento/argumento, causa/efeito, todo/parte, genérico/específico, continuidade, contraste...</li> </ul> </li> </ul>
Reconstrução do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Paráfrase ou resumo (de partes) de texto</li> <li>· Construção de um mapa de conceitos ou de uma representação visual do texto</li> </ul>
Triagem de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Comparação entre o digital e o impresso (a partir da leitura de textos que circulam nos dois formatos)</li> <li>· Trabalho colaborativo: Leitura e categorização de textos, em função de critérios pré-estabelecidos (ou a estabelecer pelos grupos):             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género ou classe de texto</li> <li>- Público-alvo</li> <li>- Tema/ Secção</li> </ul> </li> </ul>
Análise comparativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Identificação de regularidades (temáticas, estruturais, linguísticas) e construção de grelhas de análise comparativa</li> <li>· Síntese de dois ou mais textos (com perspetivas complementares ou opostas)</li> </ul>

Quadro 7 – Plano de texto<sup>8</sup>

<sup>8</sup> A este respeito, consultem-se as propostas didáticas de Canoa, Jorge H., Filipe, Miranda, Luzonzo, Ramos, Ruiivo, todas publicadas em Gonçalves & Jorge (Eds.) (2018).

Trata-se, naturalmente, de propostas que não constituem receitas nem formas de fazer únicas. A especificidade do trabalho a realizar dependerá quer do contexto de ensino-aprendizagem específico, quer da natureza dos textos de divulgação científica selecionados para análise. Diferentes formatos, géneros/classes, dimensões, quantidade de exemplares a trabalhar requererão diferentes formas de utilização do plano de texto como ferramenta didática.

Gostaríamos, no entanto, de sublinhar ainda dois aspetos relativamente ao trabalho com o plano de texto (que, em última análise, se estende ao trabalho com outros textos e géneros de textos). Um deles prende-se com a necessidade de criar projetos de comunicação autênticos – necessidade essa já amplamente sublinhada por autores como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, ou, no contexto português, Luísa Álvares Pereira. As aprendizagens adquirem mais significado se não se confinarem à sala de aula (tendo o professor como único destinatário) e se, de alguma forma, se estabelecerem relações e tiverem impacto na sociedade. O outro relaciona-se com o trabalho inter e transdisciplinar que pode e deve existir nas escolas. Articulando estes dois aspetos, um trabalho possível, a par da leitura de textos de divulgação científica, seria a produção de textos com características semelhantes, pelos alunos. Estes, utilizando como ferramenta de trabalho planos de texto fixos (já interiorizados por via do contacto com textos de referência, autênticos) assumiriam o papel de jornalistas e, a partir de aprendizagens feitas no âmbito das várias disciplinas que constituem o seu currículo (por exemplo, Ciências Naturais, História, Matemática, Geografia) e de acontecimentos científicos atuais, produziram textos e divulgá-los-iam através de publicações impressas ou em linha. Os textos produzidos e publicados seriam o resultado de um trabalho interdisciplinar entre alunos e professores.<sup>9</sup>

#### 4 – Considerações finais

Ao longo deste artigo, demonstrámos que o plano de texto é simultaneamente uma noção teórica (útil em termos de análise textual) e uma ferramenta didática que pode ser utilizada para desenvolver as capacidades de compreensão e produção textual.

---

<sup>9</sup> Um trabalho desta natureza, focado no género *artigo científico*, foi já realizado com sucesso no Ensino Superior, no âmbito da unidade curricular Práticas Textuais, na NOVA FCSH, no ano letivo de 2017/2018. Depois de se apropriarem do plano de texto (fixo) do género (por via da análise de exemplares autênticos), os alunos assumiram o papel social de investigadores/autores e produziram artigos científicos. O trabalho culminou numa publicação digital, atualmente disponível em linha (cf. Jorge *et al.* (Eds.) 2018).

Não se restringindo ao domínio da produção (oral e escrita), esta ferramenta pode ser colocada também ao serviço da compreensão (de textos orais e escritos), contribuindo para o desenvolvimento da competência textual, genológica e gramatical dos alunos. De facto, o plano de texto pode ser equacionado como instrumento válido para identificar a configuração e organização dos textos, verificar e avaliar a adequação e função da articulação dos recursos verbais e não-verbais, bem como ferramenta para explorar as diversas relações entre textos e géneros.

Isto leva a que a utilidade do plano de texto enquanto ferramenta de análise não se esgote na investigação em áreas que assumam o texto como objeto de análise (no âmbito da Linguística e da Literatura, por exemplo) e que, pelo contrário, se alargue a outras áreas em que o texto é objeto de aprendizagem e de trabalho. Neste artigo evidenciamos as potencialidades em contexto formal de ensino-aprendizagem. Ficam ainda por explorar as potencialidades do plano de texto enquanto ferramenta de trabalho em contexto profissional.

## REFERÊNCIAS

Adam, J.-M. 2001. En finir avec les types de textes. In: M. Ballabriga (Ed.). *Analyse des discours. Types et genres: Communication et Interprétation*. Toulouse: EUS, 25-43.

Adam, J.-M. 2002. Plan de texte. In: P. Charaudeau; D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 433-434.

Adam, J.-M. 2005. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.

Adam, J.-M. 2008. *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Bakhtin, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Bronckart, J.-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Buescu, H.; Maia, L.; Silva, M. G.; Rocha, M. R. 2014. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Docentos\\_Disciplinas\\_novo\\_/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Docentos_Disciplinas_novo_/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)

Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. 2015. *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Portugues/pmcpceb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Portugues/pmcpceb_julho_2015.pdf)

Cabral, A. L. T. 2013. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planeamento da produção escrita. *Linha d'Água*. **26(2)**: 241-259.

Caldes, A. 2008. Dos géneros às práticas textuais: algumas considerações à luz da dimensão composicional dos textos. *Estudos Linguísticos/Linguistics Studies*. 1: 51-70.

Canoa, L. 2018. Texto e género de texto – da leitura à identificação de marcas de género. In: M. Gonçalves; N. Jorge, N. (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Coutinho, M. A. 2011. Macroestruturas e microestruturas textuais. In: I. Duarte; O. Figueiredo. *Português, língua e ensino*. Porto: Porto Editorial, 189-220.

Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Géneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 95-128.

Duke, N. K.; Pearson, P. D. 2002. Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup; S. J. Samuels (Orgs.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: Insternacional Reading Association, 205-242.

Filipe, L. 2018. O género artigo de divulgação científica – da análise de um “texto-mentor” à produção textual orientada. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Gonçalves, M.; Jorge, N. (Orgs.). 2018. *Literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL. Disponível em: <http://www.literaciacientifica.pt/publicacoes>

Gonçalves, M. 2011. Espécie de texto: contributo para a caraterização do sítio web”. *Hipertextus*. Retirado de : <http://www.hipertextus.net/volume7/02-Hipertextus-Vol7-Matilde-Goncalves.pdf>

Gonçalves, M. 2014. Similitudes et différences textuelles dans les genres numériques : blog et site web. *Studii Lingvistica*. 4: 75-91. Disponível em: <http://studiidelingvistica.uoradea.ro/docs/4-2014/articole%20pdf%20SL4/Goncalves.pdf>

Gonçalves, M.; Jorge, N.; Ribeiros, I.; Coutinho, A.; Luís, R.; Cunha, L. 2017. *Divulgação da ciência na aula de Português, Língua e Literatura na Escola do Século XXI - Atas do 12.º ENAPP*. Lisboa [CD Rom].

Gonçalves, M.; Ribeiros, I.; Coutinho, A.; Luís, R.; Cunha, L.; Jorge, N. 2018. Textos de divulgação da ciência – das práticas sociais à aula de Português. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Jorge, H. 2018. O estendal da ciência – Da leitura à escrita de textos de divulgação científica. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Jorge, N.; Coutinho, A. 2017. Percursos (linguísticos) para análise (literária). *Palavras*. 50-51: 77-87.



Jorge, N.; Coutinho, A.; Fidalgo, M. & R. Rosa (Eds.). 2018. *Práticas Textuais 17|18*. Retirado de: <https://pt.calameo.com/books/005568985fd832813d8af>

Miranda, J. (2018). História do papel – da leitura ao resumo (com uma reflexão sobre o plágio). In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Pereira, L. Á.; Cardoso, I. 2013. A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: L. Á. Pereira; I. Cardoso (Eds.). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Editora da UA, 33-56.

Ramos, I. 2018. Entre o Português, a História e a Biologia – da leitura analítica à construção de grelhas de análise textual de textos de divulgação científica. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Rastier. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.

Ruivo, A. 2018. Literacia científica e interdisciplinaridade - Da leitura à produção textual. In: M. Gonçalves; N. Jorge (Orgs.). *Promover a literacia científica na escola*. Lisboa: CLUNL.

Silva, P. 2016. Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. *Diacrítica*. **30/1**: 181-224.

Solé, I. 1993. *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

