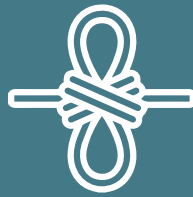




# TEORIAS DISCURSIVAS EM DIÁLOGO: PERSPETIVAS E ANÁLISES

Paulo Nunes da Silva | Luís Filipe Barbeiro | Fausto Caels  
Carlos A. M. Gouveia | Joana Vieira Santos | Carla Marques | Célia Barbeiro



Paulo Nunes da Silva | Luís Filipe Barbeiro | Fausto Caels  
Carlos A. M. Gouveia | Joana Vieira Santos  
Carla Marques | Célia Barbeiro

# Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises

## FICHA TÉCNICA

### **Título:**

Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises

### **Autores:**

Paulo Nunes da Silva

Departamento de Humanidades, Universidade Aberta || CELGA-ILTEC, Univ Coimbra

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria || CELGA-ILTEC, Univ Coimbra

Fausto Caels

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria || CELGA-ILTEC, Univ Coimbra

Carlos A. M. Gouveia

Faculdade de Letras, Univ de Lisboa || CELGA-ILTEC, Univ Coimbra

Joana Vieira Santos

Univ Coimbra, CELGA-ILTEC

Carla Marques

CELGA-ILTEC, Univ Coimbra

Célia Barbeiro

Agrupamento de Escolas Correia Mateus || CELGA-ILTEC, Univ Coimbra

### **Capa:**

Fotografia de Alberto Gasco no Unsplash

Composição gráfica: Frederico Pompeu

### **Design gráfico:**

Grácio Editor

1.ª Edição: outubro de 2022

ISBN: 978-989-53846-0-0 (e-book)

© Grácio Editor

Travessa da Vila União, n.º 16, 7.º Dto

3030-217 COIMBRA

Telef.: 916 600 624

e-mail: editor@ruigracio.com

sítio: www.ruigracio.com

Reservados todos os direitos.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.

# ÍNDICE

## INTRODUÇÃO

### **Alteridade e conhecimento** .....7

Paulo Nunes da Silva, Luís Filipe Barbeiro, Fausto Caels,  
Carlos A. M. Gouveia, Joana Vieira Santos, Carla Marques, Célia Barbeiro

## CAPÍTULO 1

### **Texto e Contexto: Que relações?** .....13

Carlos A. M. Gouveia, Joana Vieira Santos

## CAPÍTULO 2

### **Classificações textuais e documentos programáticos de Português** .....51

Paulo Nunes da Silva, Luís Filipe Barbeiro, Fausto Caels

## CAPÍTULO 3

### **Gêneros escolares e aprendizagens** .....71

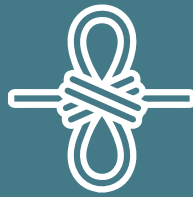
Luís Filipe Barbeiro, Fausto Caels, Paulo Nunes da Silva

## CAPÍTULO 4

### **Reconto e Relato: Propostas de análise de narrativas orais em contexto escolar** ...97

Carla Marques, Célia Barbeiro

## REFERÊNCIAS .....131



## INTRODUÇÃO:

# ALTERIDADE E CONHECIMENTO

**Paulo Nunes da Silva**

**Luís Filipe Barbeiro**

**Fausto Caels**

**Carlos A. M. Gouveia**

**Joana Vieira Santos**

**Carla Marques**

**Célia Barbeiro**

Num deserto sem água  
Numa noite sem lua  
Num país sem nome  
Ou numa terra nua  
Por maior que seja o desespero  
Nenhuma ausência é mais funda do que a tua.

Sophia de Mello Breyner Andresen

Desde sempre que a ação humana se caracterizou pela expressão da alteridade, da simbiose gregária que transforma o mundo e a vida. Não diríamos que vivemos para o outro, mas vivemos com o outro. Inquestionavelmente. Para além das verdades científicas afirmadas em axiomas que ideologicamente moldaram os destinos humanos, pensamos serem as nossas relações com os outros que nos caracterizam e realizam como seres plenos. Assim na vida e na experiência do quotidiano, assim na academia e experimentação científica. Nós e os outros, comunhão, comunidade, partilha de vivências e experiências. Assim na vida, como na ciência, a construção de massa



crítica e a interpelação inquieta do real são o motor de criação e de desenvolvimento de conhecimento.

A realidade deste livro é a da descoberta interpessoal. Não a realidade do vazio e da ausência funda do outro em nós, mas a da vivência com o outro e com o prazer da alteridade e da descoberta feitas a partir da junção de dois grupos de investigação de instituições diferentes. Massa crítica e simbiose, diálogo, descoberta e aprendizagem estiveram, portanto, na base de um livro que, conjugando textos escritos a mais do que uma mão e expressando vozes diversas, fazem desse facto a razão da sua existência. Uma existência que é fruto do viver coletivo do grupo de investigação Discurso e Práticas Discursivas Académicas (DPDA), do centro de investigação CELGA-ILTEC da Universidade de Coimbra. O grupo congrega, desde 2016, investigadores oriundos de dois centros de investigação que se fundiram num só: o CELGA – Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, unidade de investigação e desenvolvimento (I&D) da Universidade de Coimbra, e o ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional, unidade de I&D constituída em Associação Privada sem Fins Lucrativos com sede em Lisboa, e com investigadores maioritariamente ligados à Universidade de Lisboa.

A fusão destes dois centros de investigação resultou na criação de um novo centro de I&D, o já referido CELGA-ILTEC, com grupos de investigação também criados de raiz, contando com membros integrados e colaboradores oriundos de culturas de vivência de produção de conhecimento muito distintas, com trabalhos em quadros teóricos diversos, mas com interesses de objeto de estudo semelhantes. Este viver com o outro, diverso de nós, foi determinante para a realização deste livro. Foi um processo de aprendizagem que levou o seu tempo, mas que agora apresenta um dos seus frutos serôdios, depois de ter passado pela organização de dois colóquios nacionais e de ter levado à passagem do tempo em muitas horas de discussão, convívio e descoberta de amizades.

Foi durante essas horas longas de discussão em oficinas de trabalho internas ao grupo, feitas sobretudo de manifestação de alteridade, que a ideia de criação destes textos surgiu. Queríamos mostrar não só o que aprendemos uns com os outros no grupo, mas também como é possível conciliar interpessoalidade com conhecimento, mesmo se tal conhecimento é



oriundo de quadros teóricos distintos. Diríamos, portanto, que a experiência foi duplamente interpessoal: no diálogo entre investigadores e no diálogo entre quadros teóricos e metodológicos. E, assim, apresentamos cinco textos por nós produzidos a partir de enunciados exploratórios de conciliação e diferença, e feitos da conjugação de olhares e pontos de vista.

Abrimos com “Texto e contexto: Que relações?”, da autoria de Carlos A. M. Gouveia e Joana Vieira Santos, que procura, como o título indica, explicitar as relações de interdependência que existem entre um texto e o seu contexto. E executa tal tarefa, trabalhando a partir de dois quadros teóricos: a Linguística Sistémico-Funcional (LSF) e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O texto começa com uma apreciação da noção de texto na linguística moderna, prosseguindo com a explicação da forma como o mesmo é entendido na sua relação com o contexto, no escopo das teorias do funcionamento da linguagem humana, em particular as duas atrás referidas, a LSF e o ISD. Procede-se, portanto, a uma definição do contexto em cada um destes quadros teóricos, de forma que, na secção seguinte, se possa trabalhar analiticamente a relação texto / contexto a partir de um exemplo textual específico, um resumo de uma comunicação num evento científico. Da análise textual efetuada, em seu tempo, à luz de cada uns dos quadros teóricos, e da explicitação que a antecedeu, resulta uma apreciação final em que são tratados pontos de convergência e de distinção entre ambos os quadros no que diz respeito ao objeto de estudo: a relação texto / contexto.

No capítulo seguinte, “Classificações textuais e documentos programáticos de Português”, de Paulo Nunes da Silva, Luís Filipe Barbeiro e Fausto Caels, reflete-se sobre as classes textuais referidas nos *Programas* e nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português. Nos anos mais recentes, o conceito de género ganhou, em contexto didático, uma grande relevância, o que se tem refletido na centralidade que essas classes alcançaram naqueles documentos. Porém, neles, são mencionadas classes de textos que se inscrevem não apenas numa classificação em géneros, mas em diversas classificações textuais (tipos de discurso e tipos de textos, entre outras). As reflexões expostas visam, por isso, clarificar essa questão problemática, sistematizando as diversas conceções envolvidas e identificando a classificação textual em que se insere cada classe referida nos documentos programáticos.

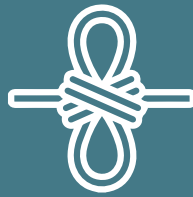
A relevância do conceito de gênero é retomada no capítulo “Gêneros escolares e aprendizagens”, dos mesmos autores do capítulo anterior, para o delimitar e caracterizar, segundo duas das correntes que estão em foco no presente volume: o ISD / Escola de Genebra e a LSF / Escola de Sydney. Estas correntes propõem dispositivos didático-pedagógicos, respetivamente a Sequência Didática e o programa Ler para Aprender, que potenciam o papel dos gêneros na aprendizagem escolar. Esse papel assenta na ligação do texto ao contexto e na modelização que pode ser atribuída a determinados textos para a aprendizagem das características do gênero em causa.

Por fim, no capítulo 4, “Reconto e Relato: Propostas de análise de narrativas orais em contexto escolar”, Carla Marques e Célia Barbeiro desenvolvem uma análise de dois textos orais, um reconto e um relato produzidos em situação escolar, à luz dos quadros teóricos do ISD, um, e, desta vez, da Sociolinguística Interacional (SI), outro. As autoras procuram identificar alguns traços caracterizadores dos textos selecionados, no sentido de definir um percurso didático para a abordagem destes gêneros escolares assente em dimensões ensináveis dos gêneros do tipo narrativo.

O percurso de leitura que propomos faz-se num movimento que tem por base um capítulo de pendor teórico. Note-se que, embora proponha a análise de um texto particular, o capítulo constrói-se, fundamentalmente, a partir da explicitação teórica de aspetos singulares de dois dos quadros teóricos mais representativos da atividade de investigação do grupo DPDA, servindo a análise do objeto empírico apenas como exemplificação prática daquilo que se propõe nas teorias. Desta base mais teórica, caminha-se na direção de uma maior explicitação das preocupações práticas que motivam a investigação do grupo DPDA, trabalhando questões relacionadas com a noção de gênero e a sua (in)definição em documentos oficiais do sistema educativo nacional, ou aspetos de clarificação da noção de gênero escolar na sua relação com as aprendizagens. Com o capítulo 4, chegamos ao final do percurso, explanando questões teóricas colocadas pela análise de textos de dois gêneros particulares, num movimento que é sobretudo da prática para a teoria.

Apresentados os textos que constituem este *Teorias discursivas em diálogo: perspectivas e análises*, gostaríamos de pensar que o objetivo que levou

à redação do livro foi cumprido e que o mesmo se apresenta como um bom exemplo de trabalho feito em diálogo e em fusão – o produto de um coletivo de reflexão e de escrita que está muito para além dos sete investigadores que respondem pela autoria dos textos e do livro. É esse coletivo, na sua unidade para além do(s) outro(s) e com o(s) outro(s) que o constituem, que queremos celebrar com esta edição. Esperamos, sinceramente, que na leitura destes textos possam ser sentidas não só as horas de redação, de discussão e de crítica que os tecem e que dão ao coletivo de escrita a sua razão de existência, mas também parte do gosto e da descoberta individual que o coletivo proporcionou.



## CAPÍTULO 1

# TEXTO E CONTEXTO: QUE RELAÇÕES?

Carlos A. M. Gouveia

Joana Vieira Santos

### 1. INTRODUÇÃO

O objetivo fundamental do presente capítulo é fazer um mapeamento do modo como dois quadros teóricos distintos, mas cuja visão da língua é muito próxima, trabalham teórica e descritivamente a relação entre um texto e o seu contexto. Dito de outra forma, busca-se descrever o modo como o binómio texto-contexto se afirma como constructo num escopo de teorizações que têm uma visão social, material, da língua e em que os textos são encarados enquanto objetos empíricos decorrentes de ações situadas resultantes de processos de socialização. Os dois quadros em comparação e complementação neste empreendimento são os da Linguística Sistémico Funcional (LSF) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

A visão de texto adotada é da linguística moderna, não havendo nela qualquer relação de dependência em relação a qualquer uma das duas modalidades de expressão verbal, pelo que, nesta aceção, os textos podem tanto ser escritos quanto orais. Os textos são objetos empíricos, unidades de comunicação concretizadas na materialidade da língua e cuja funcionalidade e determinação é fundamentalmente contextual. Por sua vez, a visão de contexto reporta-se aos fatores socioculturais e situacionais que informam práticas de comunicação e de construção de significado. Tal caracterização do contexto é independente das possibilidades da sua estratificação, tal como propostas por diferentes disciplinas e/ou quadros teóricos, nomeadamente cada um dos que neste texto são colocados em diálogo e confronto.

Para a concretização do objetivo proposto, e como complemento e aplicação prática das considerações teórico-metodológicas que, a propósito de cada um dos dois quadros referidos, se procurará expor na primeira me-

tade do capítulo, serão também realizadas algumas considerações analíticas a propósito de um texto selecionado para o efeito. Serão, assim, oferecidas duas análises desse texto, usando princípios categoriais e nocionais diversos – enquanto exemplificações de como a relação texto-contexto se afirma nas descrições propostas por cada um dos dois quadros teóricos.

Consequentemente, começamos, na primeira parte do capítulo (secção 1.), por tecer algumas considerações sobre a noção de texto em linguística, para depois desenvolvermos tais considerações, perspetivando a capacidade descritiva de tal noção no quadro de uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana (secção 2.). Esse desenvolvimento faz-se tomando a noção de contexto como referência, procurando descrevê-la sob a perspetiva, primeiro da LSF, e depois do ISD. Em seguida, procedemos ao levantamento de algumas questões de metodologia de análise e à descrição da prática de análise textual enquanto exemplificação das potencialidades teórico-analíticas de cada um dos quadros teóricos (secções 3. e 4., respetivamente). Terminamos com uma apreciação das análises efetuadas, com vista à sistematização dos aspetos que, à luz dos princípios categoriais e nocionais usados, permitem caracterizar os dois quadros teóricos em apreço quanto à sua proximidade e à sua distância (secção 5).

## 2. A NOÇÃO DE TEXTO EM LINGUÍSTICA

O papel do texto como unidade autónoma e objeto de estudo tardou a ser reconhecido em linguística. Os ensinamentos fundacionais saussurianos, apesar de erigidos a partir da experiência de trabalho com textos em filologia comparada, não contemplavam necessidades de descrição do texto enquanto fenómeno de uso linguístico – a fala, na famosa dicotomia língua / fala –, centrando-se toda a descrição no sistema e nas suas possibilidades de funcionamento. A linguística de grande parte do século XX, erigida a partir de tais ensinamentos, é, por isso mesmo, toda ela uma linguística dos sons, das palavras e das frases, constituídas estas como as unidades de descrição por excelência da ciência que Saussure concebeu e que encontrou na língua o seu objeto inventado, “um objeto bem definido no conjunto dos factos heteróclitos da linguagem”. Desta constatação, im-

pressa em tinta com a publicação do seu *Curso de Linguística Geral*, por Charles Bally e Albert Sechehaye, em 1916, reconhecidamente construído como o legado criador da ciência linguística em momento de afirmação positivista das ciências sociais e humanas, ficaram claros quais os caminhos a trilhar a partir daí:

A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. Já não falamos as línguas mortas, mas podemos muito bem assimilar o seu organismo linguístico. A ciência da língua não só pode passar sem os outros elementos da linguagem como exige, para poder funcionar, que eles não entrem nos seus domínios.

Saussure (1916 [1985, p. 31])

É apenas a partir do terceiro quartel do século XX que a noção de texto ganha estatuto em linguística, reconhecendo-se-lhe o seu papel de concretização de significados em articulação com uma situação de comunicação particular. Independentemente das possíveis variações na sua definição, determinadas pelo enquadramento disciplinar que as sustenta – linguística textual, análise do discurso, pragmática, linguística cognitiva, Interacionismo Sociodiscursivo, Linguística Sistémico-Funcional, entre muitas outras possíveis – assiste-se, sobretudo a partir dos anos 70, a uma afirmação do texto como unidade central para o entendimento do funcionamento da linguagem humana. A linguística do sistema, centrada numa visão estrutural, constitutiva e composicional, e, conseqüentemente, de pendor descritivo ascendente, da base para o topo, confronta-se agora com visões alternativas focadas no uso linguístico – desde a pragmática, rapidamente tomada como componente gramatical a ter em consideração na descrição do sistema, até à linguística textual, motivadora de descrições linguísticas descendentes, do topo para a base, em que as unidades linguísticas menores correspondem a realizações de significados de unidades de nível superior.

Por exemplo, para Egon Werlich (1983, p. 13), a realidade do texto enquanto unidade linguística de análise decorre do seu estatuto como unidade comunicacional: “É agora comumente aceite entre os linguistas que as pessoas ao comunicarem com a língua não o fazem simplesmente por

meio de palavras individuais ou frases, mas por meio de textos”.<sup>1</sup> Numa leitura da realidade da linguagem humana deste tipo, o estatuto do texto na comunicação, a que não é alheio o papel das palavras e frases que o constroem, mas cuja análise e descrição *per se* não garantem a compreensão de tal estatuto, determina fortemente o seu tratamento descritivo no seio de uma teoria de descrição do funcionamento da língua. Esta mesma posição sobre o funcionamento da língua a partir de uma abordagem situada do texto havia já sido assumida por Beaugrande e Dressler (1981, p. 3) ao fazerem depender o estatuto de um texto da sua dimensão comunicativa:

Um texto será definido como uma ocorrência comunicativa que corresponde a sete padrões de textualidade. Se algum desses padrões não for considerado como tendo sido satisfeito, o texto não será comunicativo. Logo, os textos não comunicativos são tratados como não textos.<sup>2</sup>

Tal visão do texto encontra paralelismo num outro espectro de influência, agora de origem francófona. Aqui, a afirmação da importância do texto assume os contornos de uma rutura teórica, que desponta na linguística a partir do interesse sobre o texto literário (Bernárdez, 1982, p. 19), embora já tivesse aflorado nos anos 20 e 30 nos trabalhos de Bakhtin e de Voloshinov, focados no *texto* e na sua origem num ato de interação verbal, ou, por outras palavras, na sua emergência num *contexto* (Adam, 1990, pp. 12 e 15). No entanto, estamos perante uma abordagem ancorada no uso da língua que é próprio da literatura. Por outras palavras, é uma abordagem das subversões e das transgressões, que ultrapassam ou violam a análise até aí sistémica e sistemática de meras unidades discretas. Trata-se de um ponto de vista em certa medida externo à linguística propriamente dita, e que a questiona, ou que põe em causa, no mínimo, os seus limites.

<sup>1</sup> Tradução nossa do original inglês: “It is now commonly accepted among linguists that people communicating in language do not do so simply by means of individual words or sentences, but by means of texts.”

<sup>2</sup> Tradução nossa do original inglês: “A text will be defined as a communicative occurrence which meets seven standards of textuality. If any of these standards is not considered to have been satisfied, the text will not be communicative. Hence, non-communicative texts are treated as non-texts.”



É nos anos 50 que se encontra em Coseriu o conceito de “linguística do texto” como essencial para uma análise da fala (Coseriu, 1956 [1967]). De novo, a emergência de uma linguística das unidades mais vastas do que a frase é externa às tendências maioritárias dos estudos linguísticos, na medida em que se orienta pelo interesse pelo que a linguagem tem de mais sistemático, mas também de mais autêntico. Aliás, não deixa de ser curioso que, nos anos 60, Jakobson considere “abusiva” a restrição da linguística ao domínio da frase e que o faça no mesmo trabalho em que estabelece o canónico sistema das funções da linguagem, pedra de toque da teoria da comunicação (Jakobson, 1963, pp. 212-213). Entre muitos outros exemplos possíveis, estes trabalhos apontam para um questionamento embrionário da unidade *frase* como limite dos estudos linguísticos, por duas ordens de razões. Por um lado, os instrumentos de análise estruturalista aplicáveis a unidades discretas (como o fonema, o morfema, o sintagma e a frase) não parecem adequados a unidades mais vastas. Por outro, o todo que é o texto transcende claramente a simples soma das suas partes constituintes, ou seja, a simples soma de frases (Bernárdez, 1982, p. 38).

Indiretamente, o questionamento acima referido surge também no trabalho seminal de Benveniste sobre as relações de tempo no verbo em francês, que instaura a clássica distinção entre dois sistemas distintos e complementares, correspondentes a dois planos também distintos de enunciação – o da história e o do discurso (*récit – discours*, no original; cf. Benveniste, 1966, pp. 238-239). Centrado muito embora no verbo, o artigo analisa as inter-relações complexas entre formas verbais e pessoais e, sobretudo, postula que uma dada forma linguística não se configura independentemente do texto em que emerge e da enunciação que o sustenta. Finalmente, nos anos 80 e 90, os trabalhos de Adam e de Weinrich, onde é visível uma inspiração nas teorias da receção de origem germânica, recentram o objeto da linguística no texto, ponto de materialização da língua e das suas estruturas (Adam, 1985, 1990; Adam & Petitjean, 1989; Weinrich, 1989).

Em todos os casos referidos, como em outros de (sub-)disciplinas elencadas sob o escopo da linguística, ou, em alternativa, da linguística aplicada – que há muito deixou de ser a mera aplicação prática dos ensinamentos da linguística, ganhando corpo teórico próprio e estatuto disciplinar alternativo (*vd.* Pennycook, 2001; Lopes, 2006) –, o texto tem lugar de des-

taque, quer como produto de uma situação de comunicação particular, quer como unidade de descrição de um facto não heteróclito da linguagem humana, quer ainda como concretização de escolhas de um potencial de significado.

### 3. A NOÇÃO DE TEXTO NO QUADRO DE UMA TEORIA DO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM HUMANA

É um dado adquirido em linguística, após a publicação de Halliday e Hasan (1976), que a palavra *texto* se refere a uma sequência, falada ou escrita, denotadora de unidade linguística, característica que a distinguirá de qualquer conjunto de frases sem relação entre si. Todos os falantes de uma língua reconhecem no texto a unidade que não existirá num conjunto de frases não relacionadas, razão pela qual também lhe atribuem um conjunto de características ou propriedades distintivas (Halliday & Hasan, 1976, p. 1).

No enquadramento da LSF, essas propriedades ou características decorrem do estatuto do texto enquanto unidade de uso linguístico, isto é, uma unidade da língua em uso, e não uma unidade gramatical, como uma oração ou uma frase. É em função deste caixilho limitador do olhar que a LSF defende o primado do estudo dos textos para a compreensão da língua. A leitura da realidade de significação da língua como semiótica social defendida pela LSF contraria, portanto, o princípio saussuriano da afirmação da linguagem humana como um conjunto de factos heteróclitos em que, por contraste, a língua, *objeto bem definido* no conjunto, ganha especial preponderância. O texto, concretização do *objeto bem definido*, a língua, apenas é texto porque, na sua concretização, depende da situação de comunicação, isto é, de um facto heteróclito da linguagem humana. Seguindo Halliday (Halliday & Hasan, 1985, p. 10), texto é língua que é funcional: “Por funcional, queremos dizer simplesmente a língua que está a fazer alguma tarefa em algum contexto, em oposição a palavras ou frases isoladas (...). Portanto, a qualquer concretização de língua viva que desempenhe algum papel num contexto de situação, chamaremos de texto. Pode ser fa-

lado ou escrito, ou mesmo em qualquer outro meio de expressão que gostemos de pensar”.<sup>3</sup>

Enquanto realização empírica articulada com uma dada situação de comunicação, também no enquadramento do ISD o texto é sempre o resultado de uma produção verbal, ou seja, um produto da linguagem humana, que veicula uma mensagem ou conteúdo referencial devidamente organizado, produzindo nos seus destinatários e recetores uma impressão de coerência (Bronckart, 1997, pp. 71, 74-75 e 137).

As componentes definitórias do texto no ISD aproximam-se da definição de texto como sequência falada ou escrita, inserida num contexto ou situação de comunicação (cf. a já referida citação de Halliday & Hasan, 1976, p. 1). Em resultado disso, um dos pontos de contacto entre o ISD e a LSF plasma-se nos parâmetros matriciais do objeto *texto*: não só é um constructo de linguagem, como também possui propriedades essenciais de natureza linguística, que lhe conferem a dimensão de um todo organizado, necessariamente distinto de uma mera junção de frases, e de complexidade analítica superior. Em consequência, o texto não se entende fora de um contexto comunicativo abrangente (Alonso Fourcade & Bronckart, 2007, p. 26). Em paralelo, a perspetiva do ISD sobre a linguagem transcende a de uma mera ferramenta de comunicação, configurando-a como o *locus* e o *motus* das atividades sociais e do próprio pensamento humano (Bronckart, 2005, pp. 152-153; Bronckart, 1997, p. 34), o que tem reflexos no entendimento do contexto em que o texto emerge.

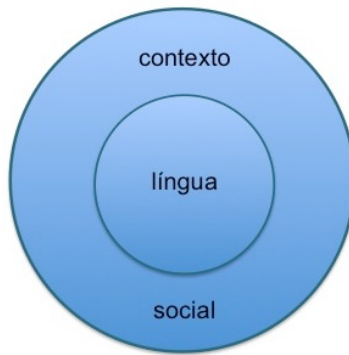
### 3.1. O contexto em LSF

A LSF é uma teoria social da linguagem. O modelo de língua com que trabalha vive da sua caracterização como realidade comunicativa, instrumental, isto é, da afirmação da pertinência e centralidade do conceito de função da linguagem. Neste sentido, a língua é encarada na sua relação com o contexto social, procurando-se entender como é que atua sobre ele e é por

<sup>3</sup> Tradução nossa do original inglês: “By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences (...). So any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of.”

ele constrangida. Na perspectiva da LSF, a relação da língua com o contexto não é, portanto, uma relação de inclusão. Podemos ter uma visão da língua em que esta se concretiza por imersão em contextos sociais particulares, mas não podemos assumir que essa é uma relação de inclusão. O que temos na relação da língua com o contexto em LSF é mais uma relação de estratificação do que de inclusão, isto é, contexto e língua são construídos como estratos distintos de uma mesma realidade de significação, por via da qual a língua, enquanto semiótica social, realiza os contextos em que é usada.

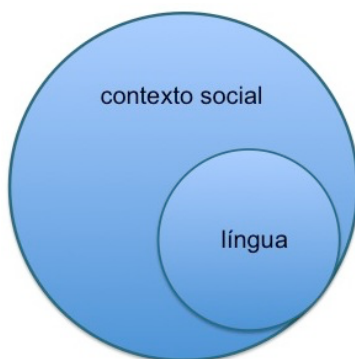
A perspectiva inclusiva da relação da língua com o contexto social (a língua estaria incluída, imersa nos contextos) é a mais tradicional em linguística. Diagramaticamente, a relação de inclusão pode ser traduzida por dois círculos concêntricos, como no Diagrama 1. Trata-se de uma representação circunveniente da relação da língua com o contexto, em que o contexto social circunda a língua e esta está encaixada nele. Em tal interpretação, o que temos é a realidade linguística envolta, circundada pela realidade extralinguística do contexto social.



**Diagrama 1** – Perspetiva circunveniente da língua e do contexto (adaptado de Martin, 2014a, p. 313).

Em contraste com esta visão do contexto a circundar a língua, na LSF, a língua realiza o contexto social, que é, assim, teorizado como um estrato de significação. Na ótica da modelização do contexto como significação, a noção de realização é por demais importante e reflete uma visão superveniente da relação da língua com o contexto social, em que um sobrevém à

outra, numa relação recíproca e dialética, como afirma Martin (2013, p. 20): “Por realização quero dizer que a língua constrói, é construída por, e ao longo do tempo reconstrói e é reconstruída pelo contexto social (...); a relação, por outras palavras, é recíproca e dialética”.<sup>4</sup> Esta visão superveniente da relação da língua com o contexto é a que está representada no Diagrama 2.



**Diagrama 2** – Perspetiva superveniente da língua e do contexto (adaptado de Martin, 2014a, p. 313).

A modelização do contexto como significação afirma-se, por um lado, na estratificação do mesmo relativamente à língua, que está num nível inferior e o realiza, como também na estratificação dele próprio em dois níveis, distintos, mas correlacionados, numa emergente complexidade do sistema (padrões de padrões), com os significados do nível mais baixo a realizarem significados do nível mais alto: neste caso, com o contexto situacional a realizar significados do contexto cultural. Estes dois níveis em que o contexto é estratificado relacionam-se com a língua, em termos de realização, por via do género e do registo. Tal construção teórica de modelização do contexto singulariza e enfatiza o facto de o significado ser uma propriedade do contexto e este ser, portanto, estratificável nas suas diferentes variáveis, como também a consideração de as noções de registo e de género, porque direta-

<sup>4</sup> Tradução nossa do original inglês: “By realisation I mean that language construes, is construed by, and over time reconstrues and is reconstructed by social context (...); the relationship, in other words, is reciprocal and dialectical.”

mente implicadas na noção de contexto, fazerem parte do escopo de uma abordagem integrada de descrição dos fenómenos linguísticos.

Como afirmam Martin e Rose (2008, p. 231), é importante refletir sobre a noção de género, a sua importância e os seus limites, e reconhecer o seu lugar como constructo teórico explicativo da realidade da língua:

A primeira coisa que precisamos de fazer em resposta a uma pergunta sobre os limites do género é colocar o nosso trabalho sobre o género dentro do modelo funcional da língua e do contexto social em que este evoluiu. (...) nesse modelo (...) o género é posicionado como um nível abstrato de análise coordenando o campo, o modo e as relações (conhecido coletivamente como registo), e o registo é realizado por sua vez por via da língua (semântica do discurso, lexicogramática e fonologia / grafologia).<sup>5</sup>

### 3.2. O contexto no ISD

De forma próxima, o contexto, na orientação do ISD, entende-se não tanto como ambiente ou pano de fundo de atividades de linguagem, mas sim como (pro)motor de interações sociais múltiplas, que, do ponto de vista teórico-metodológico, intervém a vários níveis sempre que se percebem, descrevem ou explicam as atividades humanas. Fundamenta este entendimento do conceito o facto de o ISD se identificar como uma teoria do agir social: todas as ações dos seres humanos, individuais ou coletivas, transformam o seu meio sociocultural através de “ferramentas, constructos coletivos e instrumentos semióticos de cooperação”,<sup>6</sup> divergindo em contextos distintos, conforme os grupos sociais (Bronckart et al., 1996, p. 78). Este quadro, por sua vez, resulta de o próprio ISD ser uma teoria de inspiração vygotskiana e saussuriana, assente no pilar do social, no pilar do agir e no pilar da linguagem.

<sup>5</sup> Tradução nossa do original inglês: “The first thing we need to do in response to a query about the limits of genre is to place our work on genre within the functional model of language and social context in which it evolved. (...) in this model (...) genre is positioned as an abstract level of analysis co-ordinating field, mode and tenor (known collectively as register), and register is realised in turn through language (discourse semantics, lexicogrammar and phonology / graphology).”

<sup>6</sup> Tradução nossa do original inglês: “(...) human beings alter their environment; they introduce tools, collective constructs and semiotic instruments of cooperation (...).”

Por conseguinte, exerce-se um vaivém reciprocamente estimulante entre a dimensão social e a dimensão da comunicação verbal – às quais é dada a primazia – e a dimensão cognitiva, ou do pensamento. Trata-se de um processo historicamente evolutivo, que, em consequência, transforma esse mesmo meio (Bronckart et al., 1996, pp. 78 e 79).

Segundo o princípio de que todas as ações humanas resultam da socialização ativada pela emergência histórica de instrumentos de cooperação (Bronckart et al., 1996, pp. 78-79), considera-se existir uma indissolubilidade entre o ser humano – hipónimo quase sinónimo de ser social – e o meio em que interage com os seus possíveis grupos. Daqui se depreende que qualquer constructo seu, seja ele mental ou empírico – o texto, por exemplo – se conceptualiza e irá operacionalizar-se de forma socialmente situada (Bronckart et al., 1996, pp. 76 e 78; Bronckart, 1997, pp. 31 e 73).

Agente da interação social na e pela linguagem, o ser humano inscreve-se num processo semiótico contínuo de representações múltiplas, quer das normas sociais, quer da sua própria imagem aos olhos dos outros. Tais representações orientam em permanência as suas escolhas (nomeadamente nas formas de uso da língua), inscrevem-se em coordenadas específicas da interação verbal (tempo, espaço) e são condicionadas pelo seu conhecimento de modelos de comunicação. Estes aspetos distintos interligam-se na forma como o ISD percebe o contexto: físico, social e verbal (Bronckart, 1997, pp. 48-49).

É neste quadro que Bronckart, numa simbiose entre Foucault e Bakhtin, define o conceito de “formação sociodiscursiva” como grupo humano, cujas tarefas e respetivos papéis sociais são sustentados por usos específicos da linguagem (Bronckart, 1997, pp. 36-37 e 140-142). A emergência e o desenvolvimento de cada formação dependem de interações linguísticas múltiplas, que implicam integração num contexto particular, numa negociação contínua com as variáveis desse contexto, baseada nas representações acima elencadas. Os textos, enquanto realidades empíricas, consubstanciam as interações, plasmando os objetivos com que são levadas a cabo. Em concreto, dimensões textuais como a organização do conteúdo referencial, a combinação de frases, os mecanismos de textualização e de enunciação operacionalizam as dimensões sociais do contexto (Bronckart, 1997, p. 74).

Em consequência, a relação entre contexto e texto configura-se como indissolúvel (Alonso Fourcade & Bronckart, 2007, p. 26), ainda que não no sentido especular. Antes, num entendimento que o ISD adaptou de Voloshinov (1973 [1929]), ambos se integram numa coconstrução em que, de certa forma, cada texto realiza ou ativa o seu contexto. Por outras palavras, tal como no enquadramento sistémico-funcional, está afastada a ideia de mera inclusão do texto no seu contexto.

Por fim, o contexto de produção do texto pode ser definido como o conjunto de parâmetros – físicos, sociais e subjetivos (ou sociosubjetivos) – que influenciam a sua organização (Bronckart, 1997, p. 95). No plano do contexto físico, incluem-se elementos como o espaço e o tempo de produção e os interlocutores envolvidos (emissor e recetor), o que ecoa a teoria da enunciação de Benveniste. No plano do contexto sociosubjetivo propriamente dito, em que é visível a influência da pragmática austiniana, incluem-se fatores de interação comunicativa: estatutos, normas, valores e regras “institucionais”, por assim dizer, bem como os objetivos da interação verbal e as imagens recíprocas dos intervenientes no processo (Bronckart, 1997, pp. 95-97).

Num exemplo ilustrativo, a formação sociodiscursiva de um professor, cuja atividade principal é a da formação dos cidadãos, especialmente os mais jovens, incumbe-o de desempenhar o papel social de educador. *Ipsa facto*, é também por via dessa formação que são validadas determinadas formas de comunicação no contexto físico em que vier a exercer a sua atividade profissional – neste caso, o espaço físico e social da escola, ou da universidade, e o tempo da aula. De forma simplificada, podemos considerar o professor não como um mero emissor, mas antes como um sujeito falante socialmente situado – um enunciador – enquanto os seus alunos serão, mais do que recetores, os destinatários privilegiados das suas comunicações (cf. Bronckart, 1997, p. 97). Circunscrevendo o objeto de estudo aos produtos de linguagem que são os textos, encontramos então, como formas expectáveis de comunicação entre o primeiro e os segundos, os manuais escolares e os textos de apoio (no caso da escola); as obras de referência e os artigos científicos (no caso da universidade), as aulas e seus respetivos planos, além de outros instrumentos semióticos que o professor possa produzir ou dos quais se sirva sempre que estiver a ensinar.



Os textos que qualquer professor utiliza serão, assim, os objetos que materializam as suas interações com os alunos, com propriedades estáveis e modelares, que respondem aos valores, normas e regras das interações escolares. Por seu turno, essas interações, inerentes aos contextos do ensino básico, secundário e superior, norteiam-se pela formação, pelo ensino-aprendizagem e pelo objetivo da aquisição progressiva de competências diversas (por exemplo: ler / escrever – ler / escrever frases – ler / escrever pequenos textos – ler / escrever para apreender informação – ler / escrever para construir conhecimento, etc.). Compreende-se, então, que os exemplos de textos acima enumerados decorrem necessariamente do contexto de interação social que os produz e legitima. Ao mesmo tempo, num movimento de intercâmbio indissolúvel da perspectiva interacionista, tais textos, que consubstanciam as atividades do professor e dos seus alunos, convocam as múltiplas vertentes do contexto em que se movem, uma vez que não só sustentam como também reforçam as práticas inerentes às suas respetivas formações sociodiscursivas.

#### 4. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Apresentam-se em seguida traços gerais da metodologia de análise que cada um dos quadros teóricos aqui convocados considera relevantes, numa apreciação analítica das relações entre um texto e o seu contexto, em conformidade com os constructos anteriormente descritos.

##### 4.1. Na LSF

A relação texto-contexto, se encarada do ponto de vista da LSF, faz-se de probabilidade e, conseqüentemente, de previsibilidade e de dedução, isto é, o olhar descritivo parte da constatação de que não há regularidade apenas na língua, há regularidade também no uso da língua. Estamos, pois, nesta perspectiva funcionalista da língua, longe da máxima saussuriana do primado da língua sobre a fala, em que a esta eram atribuídas propriedades que a impediam de caracterização social e de regularidade sistémica. Não só a fala, no sentido saussuriano do termo, não é individual, momentânea, acessória

ou acidental, como durante décadas a fio defendeu a linguística moderna, como pode, na sua heterogeneidade, ser descrita em função de um conjunto de regularidades observáveis, descritas como máximas, princípios ou regras de natureza textual e sociodiscursiva que existem aquém do plano gramatical (Blancafort & Valls, 1999, p. 16). A regularidade observável, alargada também ao domínio sociodiscursivo, é a força que alimenta a descrição e a possibilidade de olhar para a relação texto-contexto a partir de um princípio de probabilidade do tipo, “dadas as condições X e Y, é muito provável que Z aconteça”, em que X e Y são variáveis contextuais e Z é um dado texto. Este princípio probabilístico, não determinístico, baseia-se na intuição do falante de que funcionamos por repetição e observação de princípios e regularidades sociodiscursivas que nos guiam na construção de unidades discursivas coerentes e funcionais – os textos – adequados a cada ocasião de comunicação. Em homologia com a intuição do falante, a descrição e análise do analista vê o texto na sua relação de probabilidade contextual, orientando o seu olhar para o resultado, isto é, a realização textual do contexto na lexicogramática, num eixo contínuo de estratificação, e do sistema linguístico no texto, num eixo contínuo de concretização.

Note-se que, precisamente porque motivada por um princípio de probabilidade, a relação texto-contexto pode ser encarada de dois pontos de vista diversos, consoante a direção da relação. Se estiver preocupado com a descrição e análise do texto, o analista constrói a relação texto-contexto como de dedução, dado que, em razão da força das probabilidades de construção do significado, o texto funciona como *locus* de marcas de significação contextual. Se estiver preocupado com a descrição e análise do contexto, o analista constrói a relação texto-contexto como de previsão, dado que, em razão da mesma força das probabilidades de construção do significado, o contexto entra pelos textos dentro, neles deixando marcas previsíveis de construção genológica e lexicogramatical. De tal relação decorre um princípio de caracterização analítica que nos diz que de textos *deduzem-se* contextos e de contextos *prevêem-se* textos.

A partir destas considerações, e do princípio da estratificação da língua e do contexto atrás enunciado, os textos são encarados como realizações de géneros e de registos, pelo que uma análise dos textos será sempre uma descrição analítica do seu género e do seu registo, entendendo-se por género

um processo social estruturado em etapas e orientado para um fim particular (Martin et al., 1987, p. 59), e, por registo, a inscrição de variáveis contextuais na diferenciação e particularização dos textos e das situações. A noção de registo, como afirmam Eggins e Martin (1997, p. 234), “é uma explicação teórica da observação de senso comum de que usamos a língua de modo diferente em diferentes situações. Mais tecnicamente, as dimensões contextuais podem ser vistas como tendo impacto na língua por tornarem certos significados, e as suas expressões linguísticas, mais prováveis do que outros”.<sup>7</sup> O primeiro caso, o género, associado a práticas socioculturais, envolve a identificação do objetivo comunicativo ou propósito do texto e do modo como tal propósito se processa textualmente, desenrolando-se em etapas. O segundo caso, o registo, associado a variáveis contextuais situacionais, envolve a identificação das características lexicogramaticais que configuram o texto como a concretização de um ato comunicativo de representação / construção da realidade para um interlocutor particular (real, imaginário, implícito, explícito...) numa unidade informacional, simbólica e funcional.

Identificadas como campo, relações e modo, respetivamente, e associadas cada uma delas a uma das três funções da linguagem propostas pela LSF,<sup>8</sup> estas três variáveis do registo permitem-nos descrever e caracterizar

<sup>7</sup> Tradução nossa do original inglês: “The concept of *register* is a theoretical explanation of the common-sense observation that we use language differently in different situations. More technically, contextual dimensions can be seen to impact on language by making certain meanings, and their linguistic expressions, more likely than others.”

<sup>8</sup> Não cabe no âmbito deste trabalho descrever o quadro teórico mais geral da LSF, mas cumpre dizer que seguindo a tradição linguística funcionalista de olhar para a linguagem em razão das funções que a mesma serve – de Karl Bühler a Michael Halliday, passando por Roman Jakobson ou Geoffrey Leech, por exemplo – a teoria de descrição da Gramática Sistémico-Funcional considera a existência de três funções da linguagem, que, num sentido geral, são funções sociais da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Uma questão fundamental que assim se coloca (Halliday, 1973), aceitando a existência destas funções, é a de se saber que marca elas deixaram nas línguas, tendo estas evoluído ao serviço de tais funções. A linguagem humana foi moldada e determinada pelo uso, pelas funções que serve? Uma resposta a esta pergunta permite pensar as gramáticas das línguas como envolvendo três componentes de codificação linguística (numa perspetiva das gramáticas dos falantes e da produção de significado), ou de descrição gramatical (numa perspetiva de estudo e de conhecimento das línguas). Cada uma dessas componentes reflete uma das funções da linguagem – componente ideacional, componente interpessoal e componente textual –, em que cada uma encontra nas variáveis de registo, campo, relações e modo, o modelo de transição, ou, melhor dizendo, de realização, das funções sociais / da linguagem nas referidas componentes. O registo é, portanto, na sua tridimensionalidade, o reflexo situacional das funções da linguagem: o campo, função ideacional; as relações, função interpessoal; e o modo, função textual.

os textos em razão da variação funcional a que estes estão sujeitos aquando da sua produção em unidades concretas. De um ponto de vista lexicogramatical, o campo do registo codifica significados textuais que se realizam por via de escolhas vocabulares, de referências nominais e estruturas de transitividade, de estruturas dependenciais causais, temporais, modais, etc., pelo que será sobre essas escolhas que o olhar analítico incidirá. Da mesma forma, ao recair sobre as relações do registo, esse mesmo olhar trabalhará sobre escolhas de verbos modais, de advérbios e de adjetivos, de intensificadores, e outros processos e mecanismos de expressão atitudinal, por exemplo, enquanto o olhar sobre o modo do registo recairá sobre escolhas relacionadas com a organização simbólica do texto, em função de parâmetros como formas verbais, densidade lexical, modos retóricos, estruturas de encaixe, usos de expressões coloquiais ou técnicas e científicas, etc.

Na prática, entendendo o texto como a concretização de significados cujo processo de seleção se inicia ao nível contextual, i. e., ao nível da prática sociocultural, trata-se de demonstrar, por análise, como o texto, enquanto enunciado concreto, material e empírico, de alguma forma ostenta em si, e é em si mesmo, o resultado dessas escolhas. Para tanto, trabalham-se analiticamente aspetos que pretendem responder a questões como: Para quê? Por que momentos? O quê? Quem? Como?

A representação destas considerações, enquanto sistematização de aspetos analíticos, pode ser vista no Quadro 1.

Género	Objetivo	Para quê?
	Etapas	Por que momentos?
Registo	Campo	O quê?
	Relações	Quem?
	Modo	Como?

**Quadro 1** – Parâmetros de análise da relação texto-contexto

## 4.2. No ISD

A relação texto-contexto no âmbito do ISD exige uma abordagem metodológica necessariamente externa e descendente, isto é, que convoca para a essência do objeto *texto* o meio que o suscitou, o *contexto*. Se todo e qualquer texto é produto da formação sociodiscursiva que enquadra a sua existência, refletirá nas suas características as da situação comunicativa na qual emerge e circula, ao mesmo tempo que as sustenta e configura. Reconhece-se, então, que as necessidades da formação sociodiscursiva, sejam elas estáveis ou mutáveis, ditam a emergência de diferentes modelos sociais ou tipos de texto, categorias dinâmicas em constante variação (Adam & Heidmann, 2011, p. 25), a que o ISD ousa chamar *gêneros*, com base na proposta bakhtiniana (Bronckart, 1997, p. 75):

(...) qualquer tipo de texto poderá a partir deste momento ser classificado em termos de gênero e (...) qualquer exemplo de texto poderá assim considerar-se como pertencente a um determinado gênero (...).<sup>9</sup>

Conforme vimos, cada texto convoca parâmetros múltiplos e heterogêneos, como a situação de comunicação, modelos ou guiões, regras e opções, entre outros (Bronckart, 1997, p. 80). Emerge aqui a regularidade necessária a qualquer analista, ponto comum com a metodologia LSF acima explicitada. A inclusão destes parâmetros na análise permite, antes de mais, identificar segmentos específicos, de configuração linguística estável, que constituem produtos de uma semiotização particular, ou modos de enunciação, e que, por isso, se designam como *tipos de discurso* (Bronckart, 1997, pp. 78 e 139).

Além dos tipos de discurso, a análise abarca também critérios que transcendem as propriedades linguísticas do texto, em especial quando se procura identificar o *gênero* ao qual esse texto pertencerá. Procuram-se, então, propriedades múltiplas e heterogêneas, com destaque para a tríade proposta por Bakhtin (1986, p. 60): o tema, a composição ou estrutura, e

<sup>9</sup> Tradução nossa do original francês: "(...) *toute sorte de texte* est désormais susceptible d'être qualifiée en terme de *genre*, et (...) tout exemplaire de *texte* peut donc être considéré comme relevant d'un genre déterminé."

o estilo. Correlacionada com a constante evolução social – concomitante da evolução dos textos (Jorge, 2014, p. 42) – a multiplicidade de critérios explica a flutuação terminológica da genericidade no âmbito do ISD, assim como os seus correlatos: a etiquetagem flexível dos géneros de texto, por um lado, e o seu número indeterminado, por outro (Bronckart, 1997, pp. 77-78 e 138). Por exemplo, consideram-se exemplos de géneros, tanto orais como escritos, objetos de linguagem tão distintos como o romance, o conto, a narrativa autobiográfica, o editorial, a carta, a conferência, a entrevista, a conversa, etc. (Bronckart, 1997, p. 81). Neste aspeto, já os dois enquadramentos divergem, daí resultando que, no ISD, não só a etiquetagem é bastante mais variável e dependente de critérios externos, como o próprio entendimento do conceito é fundacionalmente distinto da LSF.

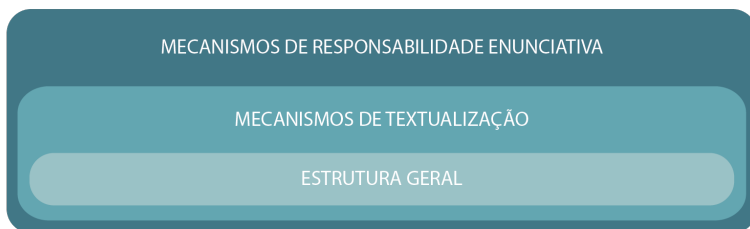
Na formulação original do ISD, existem dois tipos básicos de discurso, o *NARRAR* e o *EXPOR* (*raconter / exposer* no original). Ambos refletem planificações distintas: o *NARRAR* pressupõe a apresentação de conteúdos textuais em sucessão cronológica, ocorridos previamente ao texto que os enuncia, ao passo que o *EXPOR* pressupõe conteúdos em concatenação simultânea, coincidentes com as coordenadas temporais do texto e respetivo enunciador. Além disso, o *EXPOR*, em textos monológicos, assume ou carácter interativo, ou teórico, ou misto (interativo-teórico). Ambos os tipos partilham a sequência textual descritiva, mas cada tipo de discurso abrange outras sequências textuais distintas, como sequência narrativa para o *NARRAR*, a esquematização e as sequências explicativa, argumentativa e injuntiva para o *EXPOR* (Bronckart, 1997, pp. 244-245). Conforme os textos, as modalidades de planificação de conteúdos textuais próprias do primeiro ou do segundo tipo podem ocorrer em macroproposições, isto é, blocos de proposições com frequências distintas, combinados de modos variáveis e, sobretudo, constituídos através de inúmeras escolhas linguísticas.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Por exemplo, no tipo de discurso do *NARRAR*, se uma sucessão de eventos for apresentada numa mera ordem cronológica, sem que haja forçosamente uma relação de causa e efeito entre eles, o texto assume a forma de um *script* (*O Pedro entrou no quarto, acendeu a luz, descalçou os sapatos, pousou a mochila e atirou-se para cima da cama*). Esta designação específica permite identificar uma forma de esquematização de conteúdos atestada em qualquer sequência narrativa, mas que não se confunde com ela, uma vez que não comporta as macroproposições relativas à complicação e à resolução de uma situação inicial. Só a presença destas duas macroproposições cria a tensão que permitirá falar em sequência narrativa propriamente dita (Bronckart, 1997, p. 244; Adam, 1992), estabelecendo uma relação de causa e efeito.

É da relação entre o enunciador e os conteúdos do texto que resultam quatro tipos discursivos, conforme exista conjunção / disjunção e implicação / autonomia entre os primeiros e os segundos. Assim, existe conjunção no tipo discursivo *interativo* e no *teórico*, mas estes tipos distinguem-se entre si porque o primeiro pressupõe implicação do enunciador no texto, ao passo que o segundo pressupõe autonomia de conteúdos. Para os outros dois tipos, nos quais existe uma disjunção entre enunciador e conteúdos, o *relato interativo* pressupõe implicação do enunciador nos seus conteúdos, ao passo que a *narração* pressupõe autonomia (Bronckart, 1997, pp. 165-168). Em síntese, podemos encontrar:

- Expor com enunciador implicado: discurso interativo;
- Expor com enunciador autónomo: discurso teórico;
- Narrar com enunciador implicado: relato interativo;
- Narrar com enunciador autónomo: narração.

Conforme os textos, as modalidades de planificação de conteúdos textuais próprias do *NARRAR* ou do *EXPOR* podem ocorrer com frequências distintas, combinar-se de modos variáveis e, sobretudo, materializar-se através de escolhas linguísticas variáveis. Neste modelo, a arquitetura de um texto assemelha-se a um “folhado” em três níveis, conforme a célebre metáfora de Bronckart: uma estrutura geral (tipos de discurso, planificação de sequências, planos de texto), mecanismos de textualização (que incluem estruturas de coesão e de coerência) e, por fim, mecanismos de responsabilidade enunciativa (Bronckart, 1997, pp. 120-133).



**Diagrama 3** – Arquitetura do texto, “folhada” em três níveis

Assim, a análise de qualquer texto procurará detetar as regularidades e dinâmicas das opções, que ditarão a pertença homogénea a um ou a outro tipo de discurso, sem excluir a possibilidade de combinação mútua e subsequente pertença heterogénea, através de encaixe (inclusão de segmento de um dado tipo dentro de um texto mais extenso pertencente a outro) ou fusão dos tipos discursivos (mescla de mecanismos, de que resultará um tipo de discurso compósito; cf. Bronckart, 1997, pp. 121-122).

Em termos práticos, a análise inicia-se com um levantamento dos recursos semiolinguísticos do texto, perspetivando-os no âmbito das redes de relações que tecem entre si, as quais, por sua vez, sustentam coordenadas contextuais específicas. Num modelo mais recente, que adapta os princípios de Bronckart, esses recursos abrangem os *parâmetros de género*, que designam as propriedades específicas (mas não exclusivas) de um dado género textual, os *mecanismos de realização textual*, que se reportam às propriedades atestadas nos textos e constituem atualizações dos parâmetros e os *marcadores de género*, um tipo de mecanismo de realização textual particular que identifica (de forma direta ou inferencial) o género em que se insere o respetivo texto (Coutinho & Miranda, 2009, pp. 40-41). Por exemplo, é expectável que um texto classificado como conto, género que pertence ao tipo discursivo *NARRAR*, inclua sequências narrativas e descritivas, um conjunto de personagens, uma voz narrativa e tenha uma extensão relativamente curta – tais propriedades constituem parâmetros do género *conto*. O recurso aos tempos do passado, por sua vez, constitui um mecanismo de realização textual, uma vez que é a sua configuração e rede de relações com outras estruturas que o capacita para narrar eventos já ocorridos. Por fim, uma designação como *Contos da Montanha*, que antecede a recolha de textos da autoria de Miguel Torga, corresponde a um marcador de género, autorreferencial e explícito.

O modelo acima expandido é necessariamente dinâmico. Com efeito, o ISD tem em conta que os agentes comunicativos ou produtores dos textos, mesmo se se orientam por um dado modelo social, utilizam os recursos linguísticos de forma original (Bronckart, 1997, p. 79). Em consequência, é necessário considerar a adaptação individual que cada agente comunicativo opera num dado texto, por espoletar eventuais traços inesperados, que, não pondo em causa a pertença a um género, nele inscrevem dimensões não previstas, transformações ou mesmo subversões. A jusante da análise,



irá constatar-se o resultado histórico da evolução dos géneros de textos – uma evolução que é gémea siamesa da sua continuidade. Assim, a impossibilidade de obter uma classificação fechada de géneros textuais não impede a sua descrição e análise (Coutinho & Miranda, 2009, p. 35).

Desenvolvendo um dos exemplos ilustrativos acima introduzidos, tomemos o *manual escolar* (que não será tanto um género de texto na conceptualização do ISD, mas antes a reunião de uma plêiade de textos de diferentes géneros). Trata-se de um objeto semiótico que, de forma estável, responde aos vetores do respetivo contexto, uma vez que é um produto de linguagem utilizado na escola pelo professor e pelos seus alunos. Além disso, almeja o objetivo social do seu meio, uma vez que se destina a fomentar atividades de ensino e aprendizagem que permitam a aquisição de noções básicas numa dada área disciplinar (Português, Ciências Naturais, História, Geografia, etc.), organizadas por anos de formação e consignadas num texto norteador, pelo menos no contexto da escola portuguesa (o texto do *programa da disciplina para o ano X*, com chancela estatal). Por fim, o manual veicula conteúdos científicos de forma adequada à formação sociodiscursiva (utilizando um léxico acessível a uma dada faixa etária, propondo artefactos multimodais ilustrativos mais ou menos explícitos, etc.). Porém, para lá deste âmbito geral, os autores de cada manual escolar dispõem de um leque infinito de opções na organização das orientações dos programas, como se constata pela comparação dos diferentes manuais escolares de uma mesma área disciplinar e ano de formação.<sup>11</sup>

Uma análise que tenha em conta o contexto, feita com distanciamento temporal, revela que manuais diferentes, mesmo se destinados a ano e a disciplina análogos, apresentarão configurações igualmente distintas até de um igual conteúdo científico. Por exemplo, nos manuais de Português datados de 1995, textos do cânone literário como *Os Lusíadas* e *Os Maias* são apresentados num mesmo bloco temático – o da *Narrativa*. Já nos manuais de 2017, a apresentação genológica desses mesmos textos acentua a distinção entre a *epopeia* e o *romance*, reforçando-a ainda pela separação periodológica.<sup>12</sup> Se a opção por obras consideradas incontornáveis da lite-

<sup>11</sup> Sobre estes aspetos, veja-se o capítulo 3 do presente livro, sobre “Géneros escolares e aprendizagens”.

<sup>12</sup> Cf. manuais *Aula Viva – Português A* (12º Ano), de J. A. F. Guerra e J. A. S. Vieira, Porto, Porto Editora, 1995 e *Entre Palavras – Português* (12º ano), Lisboa, Edições ASA, 2017.

ratura portuguesa se mantém relativamente estável à distância de mais de duas décadas, já a sua apresentação e tratamento refletem decisões teórico-metodológicas historicamente inscritas e contextualmente justificadas. Não obstante, mantém-se incólume o reconhecimento do objeto semiótico *Manual de Português – 12.º ano* em ambos os casos, como se mantém inalterada a inclusão no texto narrativo tanto daquela epopeia como daquele romance, enquanto exemplos canónicos de dois géneros literários considerados maiores – uma dimensão que comprova a sua relativa estabilidade.

Os exemplos atestam que a metodologia de análise textual do ISD opera a partir de objetos empíricos integrados num contexto específico – no que não se distingue da metodologia da LSF. Qualquer texto individual (como o que se analisa na secção 4, por exemplo) será sempre um entre outros textos possíveis com propriedades semelhantes. Nesse sentido, fará parte de um *corpus* representativo previamente recolhido, que será tanto mais fácil de organizar quanto o género desses textos for socialmente valorizado (Bronckart, 1997, p. 81).

No exemplo adiante analisado, esta primeira etapa foi dispensada, dado o número considerável de textos do género em causa que circulam na formação sociodiscursiva. No entanto, foi respeitada a etapa seguinte, que envolve a recolha das coordenadas sociais de produção, entrecruzada com os elementos textuais observáveis, sejam eles de ordem semântica (por exemplo, os temas tratados, os conteúdos referenciais), léxico-sintática (escolha de palavras e de estruturas fráscas), para-linguística (gráficos, imagens, esquemas) ou para-textual (títulos, formatação, paginação). Em seguida, procedeu-se aos cortes correspondentes aos tipos discursivos – o que, no âmbito de um *corpus*, exigiria sempre um tratamento quantitativo prévio de dados linguísticos. No caso, apurou-se o número de vezes em que ocorre uma dada forma verbal, um conjunto de pronomes, um tipo de estrutura fráscica (como a passiva) ou uma expressão modal.

Quando está em causa todo um *corpus*, os dados quantitativos são, então, classificados numa grelha, que permite também perceber a densidade por classe de palavras (por exemplo, número de nomes por número total de palavras) e – mais importante ainda – as combinações de classes e de estruturas próprias de um determinado tipo discursivo e de um dado género. No caso do presente capítulo, utilizou-se a classificação dos dados de acordo com a tipologia de Coutinho e Miranda (2009), distinguindo

os que podem constituir parâmetros, os que são mecanismos e, dentro destes, os que serão marcadores do género. No final, procedeu-se à correlação entre os dados textuais e as coordenadas contextuais, a fim de dilucidar o enquadramento dos textos de um dado género na formação sociodiscursiva em que esse género cumprirá determinados objetivos.

## 5. A RELAÇÃO TEXTO-CONTEXTO EXEMPLIFICADA

O texto que trazemos para análise foi apresentado como resumo de uma comunicação num encontro científico, no caso o *II Fórum de Partilha Linguística*, um Encontro de Jovens Investigadores em Ciências da Linguagem, realizado em Lisboa, a 12 e 13 de julho de 2007, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Transcrevemo-lo aqui para referência dos dados da análise:

*Does younger really equal better?*

*Avaliação de estratégias de aprendizagem de vocabulário em inglês como LE no ensino básico*

Atendendo ao actual contexto de generalização do ensino do inglês ao 1.º ciclo do ensino básico, procurámos, neste estudo, dilucidar o pressuposto de que as crianças mais novas aprendem o vocabulário da língua estrangeira (LE) melhor e mais rapidamente do que as crianças mais velhas. Como amostra, seleccionámos 40 crianças do 3.º e do 5.º ano que estavam a aprender inglês num ano inicial e que foram submetidas a um teste de memorização de pseudopalavras inglesas. Seguidamente, delimitámos um conjunto de factores capazes de influenciar a aprendizagem de vocabulário por crianças com idades diferenciadas, a saber: a memória fonológica de curto prazo, o conhecimento lexical prévio e os hábitos de leitura. Estes factores foram analisados recorrendo a um teste de repetição de pseudopalavras, uma tarefa de nomeação por confrontação, entrevistas e inquéritos. Os resultados revelaram uma maior dificuldade das crianças mais novas para aprender novas palavras e sequências sonoras típicas do inglês, facto que pode ter sido uma consequência do menor conhecimento lexical que estas possuíam da língua inglesa, da sua menor motivação para a aprendizagem e da menor qualidade das suas representações lexicais e fonológicas. Perante estes dados, seria útil que o ensino inicial de uma LE fosse pautado por contactos reiterados com as novas palavras, pela apresentação do vocabulário tendo em conta os interesses, necessidades e o conhecimento lexical prévio das crianças, de forma a permitir-lhes criar representações mais estáveis de novas palavras, organizar o seu léxico mental e aumentar o seu nível de motivação face à LE.

## 5.1. Análise LSF

Na perspectiva da LSF, este texto deverá ser trabalhado analiticamente a partir das relações que entre ele e o seu contexto se estabelecem, num entendimento de que o contexto, como vimos, é estratificável em dois níveis que correspondem a constrangimentos, ou escolhas, de natureza quer cultural, quer situacional. Nesta leitura das relações texto-contexto, o contexto cultural realiza-se num plano contextual situacional, que, por sua vez, tem reflexos realizacionais no texto. Assim, interessará compreender as relações que se estabelecem entre o texto e a prática discursiva que, associada a uma certa estabilidade situacional, potencia tal texto, e entre esta, a prática discursiva, e a prática sociocultural mais geral que lhe dá corpo e significado funcional e pragmático. Observada a realidade analítica a partir deste ângulo de visão, diremos, então, que estamos no domínio de escolhas, a partir de um potencial de significação, que remetem, por um lado, para objetivos comunicativos e mecanismos de estruturação textual e, por outro, para princípios de realização lexicogramatical situacionalmente motivados, ligados (i) à experiência ou conhecimento que está a ser linguisticamente construído ou representado, (ii) aos intervenientes na situação de comunicação e às relações entre eles, e (iii) ao papel da língua na organização simbólica do evento em termos de estatuto e funcionalidade, incluindo o canal e o modo retórico. O primeiro aspeto considerado – objetivo e organização textual – configura significados ligados ao género do texto; o segundo ajusta significados de registo do texto, trabalhados em função de três variáveis: campo (experiência, conhecimento), relações (participantes e papéis) e modo (organização simbólica).

Porque neste caso concreto é o texto que é o objeto de análise, a relação analítica será baseada numa técnica de dedução do texto para o contexto, procurando, naquele, pistas, indícios do processo de realização de significados contextuais na tessitura textual. A motivação é mostrar, com exemplos, como o contexto coloca a ocorrência de certos significados mais provável do que a de outros, ou, nos termos de Halliday (1978, p. 52), como, “olhando para o que o falante diz contra o pano de fundo do que poderia ter dito mas não disse, uma realidade concreta no ambiente de um potencial”, nos pode ajudar a compreender a língua em uso, i. e., nos textos.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Tradução nossa do original inglês: “How do we try to understand language in use? By looking at what the speaker says against the background of what he might have said but did not, as an actual in the **environment** of a potential.”

Do ponto de vista da prática sociodiscursiva, o texto é identificado como um resumo submetido a um encontro científico e tem, neste caso concreto, um objetivo comunicativo muito particular: relatar como se procedeu e se alcançaram resultados de investigação. Trata-se, portanto, de um texto do género relato de procedimentos, em forma comprimida, dada a natureza da sua função na prática sociocultural: resumo de uma comunicação / artigo de investigação. Nesse sentido, o texto cumpre o seu objetivo comunicativo, desenvolvendo-se em etapas que, na economia textual, concorrem para a realização do género e para a sua concretização como texto. Estruturado em seis períodos que se desenvolvem num único parágrafo, para além do título, apresenta uma estrutura de género com as seguintes etapas: Objetivo, Método, Resultados, Discussão. Com exceção da etapa do Método, que se espalha por três períodos, todas as etapas correspondem a um período único, cada um deles constituído por duas orações em relação lógico-dependencial de hipotaxe, como se pode ver no Quadro 2.

ETAPA	TEXTO
Objetivo	Atendendo ao actual contexto de generalização do ensino do inglês ao 1.º ciclo do ensino básico, procurámos, neste estudo, dilucidar o pressuposto de que as crianças mais novas aprendem o vocabulário da língua estrangeira (LE) melhor e mais rapidamente do que as crianças mais velhas.
Método	Como amostra, seleccionámos 40 crianças do 3.º e do 5.º ano que estavam a aprender inglês num ano inicial e que foram submetidas a um teste de memorização de pseudopalavras inglesas. Seguidamente, delimitámos um conjunto de factores capazes de influenciar a aprendizagem de vocabulário por crianças com idades diferenciadas, a saber: a memória fonológica de curto prazo, o conhecimento lexical prévio e os hábitos de leitura. Estes factores foram analisados recorrendo a um teste de repetição de pseudopalavras, uma tarefa de nomeação por confrontação, entrevistas e inquéritos.
Resultados	Os resultados revelaram uma maior dificuldade das crianças mais novas para aprender novas palavras e sequências sonoras típicas do inglês, facto que pode ter sido uma consequência do menor conhecimento lexical que estas possuíam da língua inglesa, da sua menor motivação para a aprendizagem e da menor qualidade das suas representações lexicais e fonológicas.
Discussão	Perante estes dados, seria útil que o ensino inicial de uma LE fosse pautado por contactos reiterados com as novas palavras, pela apresentação do vocabulário tendo em conta os interesses, necessidades e o conhecimento lexical prévio das crianças, de forma a permitir-lhes criar representações mais estáveis de novas palavras, organizar o seu léxico mental e aumentar o seu nível de motivação face à LE.

Quadro 2 – Identificação das etapas de género do texto

Cada uma das etapas referidas surge como um momento textual particular cuja sequência regista um movimento rumo à concretização do objetivo comunicativo: relatar de forma concisa e sumária como se procedeu e se alcançaram resultados de investigação.

Como primeiro apontamento analítico do registo do texto, aponte-se o seu carácter escrito, referindo desde logo aspetos do modo, isto é, do *como* do texto. Trata-se, efetivamente, de um texto escrito que estabelece uma dinâmica comunicacional assíncrona entre quem o escreveu e quem o lê. Tal dinâmica imprime ao texto uma menor dependência contextual na expressão do significado, em que a língua, na sua autonomia textual, tem maior poder constitutivo. Exemplos dessa autonomia são visíveis nas escolhas de construção textual ao nível do vocabulário, de valores precisos, e ao nível da coesão e da construção lógica, com o uso de expressões definidoras, compostas por Det + N, como em “*neste estudo*”, “*Estes factores*”, “*Perante estes dados*”, todas elas tendo elementos textuais como referentes. Trata-se de um texto que se distingue pela escolha de uma sintaxe padrão, usando elementos nominalizados lexicalmente densos com acentuadas estruturas de pós-modificação, como, por exemplo, “*o actual contexto de generalização do ensino do inglês ao 1.º ciclo do ensino básico*”, “*um teste de memorização de pseudopalavras inglesas*” ou “*um conjunto de factores capazes de influenciar a aprendizagem de vocabulário por crianças com idades diferenciadas*”. Digno de nota, ainda ao nível do modo do registo, temos a utilização da primeira pessoa do plural, que, independentemente das suas implicações no plano das relações do registo, dá ao texto uma certa aura de objetividade e de impessoalidade, por se tratar de um plural conhecido como plural majestático ou plural de autoridade. Esta codificação particular das relações do registo, por meio do uso do plural majestático, funciona ao nível do modo do registo como um elemento retórico de objetividade e de isenção do discurso, a que se pode também associar o uso de orações na voz passiva com omissão de agente (“*foram submetidas*”, “*foram analisados*”). Estes aspetos, associados ao uso de vocabulário não comum ou técnico – como “*factores*”, “*pseudopalavras*”, “*memória fonológica*”, “*léxico mental*”, por exemplo – dão-nos conta do papel particular que a língua desempenha na organização simbólica do texto. De igual forma, o modo como as orações, de valor declarativo todas elas, estão construídas, em unidades de estrutura simples, mas em que os elementos

constituintes de cada oração, os grupos, têm estrutura complexa, potencia, por um lado, uma modalidade retórica expositiva, de afirmação de factos, e, por outro, valores de densidade lexical altos, enquanto características típicas da escrita académica.

Olhando, agora, para as relações de registo, note-se o uso do já apontado plural majestático, que nos dá conta da existência de uma relação formal entre o produtor textual e o recetor, em que o primeiro goza de estatuto de autoridade não só de conhecimento como de posição. O texto aponta, assim, para uma relação de poder assimétrica, mas em que ambos os interlocutores têm estatuto e poder, motivados pelo conhecimento académico que possuem, ligado a uma área de experiência humana particular: a linguística. O texto apresenta ainda poucas escolhas indicadoras de posicionamento atitudinal (uso nulo de advérbios intensificadores ou de vocabulário marcado atitudinalmente), pouca ou nenhuma modalização e modulação, em que o destaque se centra na modalização de possibilidade, em “seria útil”, num momento do texto em que se dá conta precisamente de possibilidades de investigação futura.

Muitos dos aspetos apontados concorrem, por outras vias, para a produção de significados ao nível do campo do registo, nomeadamente o uso de termos técnicos especializados, como os casos já citados, ou outros como, por exemplo, “*léxico*”, “*representações lexicais*” e “*inquéritos*”, que congregam significações particulares associadas ao mundo académico, em particular ao da investigação linguística. Mas a grande significação ao nível do campo joga-se nas especificidades linguísticas da construção / representação da experiência humana que o texto opera, nomeadamente por intermédio do uso de processos de transitividade de pendor abstrato e acentuado valor semiótico académico – *dilucidar, seleccionar, submeter, delimitar, analisar, recorrer, revelar, ser, ser, permitir* –, ou o uso de vocabulário nominalizado, com significados acionais expressos por Nomes – “*aprendizagem*”, “*conhecimento*”, “*nomeação*”, “*motivação*”, “*representações*”. Conjugados com os elementos nominalizados lexicalmente densos, apontados a propósito do modo do registo, estes processos contribuem para a ressemiotização da experiência enquanto representação de coisas e entidades – participantes em processos de transitividade de valor abstrato –, em detrimento de processos e imagens dinâmicas.



A título de apontamento particular, note-se como a expressão do campo se faz periodicamente em cada uma das etapas de género, conjugando, para três etapas (Objetivo, Resultados e Discussão), duas orações em relação lógico-dependencial de hipotaxe e relação lógico-semântica de expansão; e para a outra, três períodos de apenas uma oração cada. Os três casos de relação lógico-semântica de expansão são casos de intensificação, isto é, casos que jogam com significados em que uma oração intensifica o sentido da outra, qualificando-a de alguma forma (por referência a tempo, lugar, modo, causa, etc.). Note-se que esta intensificação no domínio das relações lógico-semânticas entre orações ocorre em três das etapas do texto, as que são constituídas por complexos oracionais, contribuindo para uma certa *encenação* ou contextualização da representação / construção da experiência; porém, no caso da etapa única constituída por três simpleses,<sup>14</sup> o que temos são relações transfrásicas, isto é, sentidos que transitam de simplex para simplex, de frase para frase, e que, no caso, são relações de extensão, i. e., de fortalecimento de informação. Podemos, portanto, dizer que a organização simbólica do texto, ao nível do modo, concorre para a representação / construção da experiência, por meio de uma periodização da etapa de género do Método em três representações distintas, três ondas de significação que constroem três momentos metodológicos: *selecionar, delimitar, analisar*.

Em conclusão, do ponto de vista da análise do registo – *como, quem e o quê* –, diremos que este texto reflete escolhas que, de um ponto de vista situacional, são marcadas pela particularidade da prática discursiva a ele associada: submissão do resumo de uma proposta de comunicação num encontro científico da área da linguística. O texto é, portanto, uma manifestação de experiência humana ligada à linguística, em particular aos estudos aplicados de aprendizagem de vocabulário numa língua estrangeira (campo), denota formalidade de relações entre os participantes do evento comunicativo (relações) e mostra um uso da língua especializado e fora do uso comum do quotidiano (modo), em que esta desempenha um papel determinante e constitutivo na codificação do campo e das relações.

<sup>14</sup> Um simplex é um fragmento textual independente constituído por uma única oração. Um simplex é, portanto, distinto de um complexo oracional, que é um fragmento textual independente constituído por duas ou mais orações. Estas duas designações correspondem, respetivamente, às designações período simples e período composto, da terminologia tradicional.



## 5.2. Análise ISD

Na análise do texto segundo a perspetiva interacionista, consideramos em primeiro lugar o contexto no qual emerge. Conforme indicado em 4.1., trata-se do *resumo* que antecede a comunicação oral de um trabalho académico, a apresentar num encontro científico. Nas observações que se seguem, a dimensão social subjacente é vista através dos mecanismos do texto que a operacionalizam: mecanismos textuais, enunciativo-pragmáticos, de organização do conteúdo referencial e de estruturação frásica (cf. 2.2. e 3.2.). Faz-se, ainda, uma distinção entre a componente genérica da dimensão social, constituída pelas práticas habituais de uma formação sociodiscursiva académica (*contexto* em sentido lato) e a componente específica, relacionada com o texto em si, o encontro científico referido, a autora e os seus potenciais destinatários (*contexto* em sentido restrito).

No âmbito dos mecanismos de textualização, o suporte material não inclui junto do texto em análise a menção explícita ao facto de que se trata de um resumo. Essa etiqueta de género é atribuída a partir do contexto em que é publicado – o PDF divulgado em linha previamente à realização do Fórum, que se intitula *Programa e resumos das comunicações*, expressão que se repete por mais do que uma vez no seu interior, em especial antes da listagem desses mesmos resumos. “Resumo” é, então, um verdadeiro marcador autorreferencial (Miranda, 2007, p. 1046), válido para todos os membros do conjunto, não sendo necessário repeti-lo ao longo da lista. Nos termos de uma análise do ISD, podemos considerar que o texto se autodesigna de forma explícita, prática comum na formação sociodiscursiva do mundo académico em geral.

A dimensão pragmática de qualquer resumo é a de um ato ilocutório assertivo, no sentido em que tem como principal objetivo informar, e fá-lo resumindo os conteúdos da futura comunicação. No entanto, um resumo destina-se também a atrair potenciais interessados: será lido tendo em mente a escolha das comunicações a que interessa assistir, pelo que assume igualmente um carácter persuasivo (Hyland, 2009, p. 70). Numa perspetiva descendente (ver 3.2.), o suporte e a forma de difusão deste resumo sustentam esta potencialidade de leitura dupla, no sentido em que aproveitam o modo como será tratado, no contexto mais lato da comuni-

dade sociodiscursiva, o respetivo livro de resumos, em formato PDF acessível em linha, isto é, disponível virtualmente.

No caso específico, a dualidade é também perceptível no uso dos limites peritextuais, ou seja, das secções que assinalam o início e o fim do texto, para estabelecer o quadro enunciativo. Não obstante existir sempre uma certa liberdade, um resumo inicia-se canonicamente por uma secção de abertura, de que fazem parte o título (idêntico ao da comunicação), e a identificação de autoria (nome e filiação institucional de quem assume a responsabilidade pela sua enunciação). Assim acontece neste caso. É no limite final que o texto foge à organização mais habitual, pelo facto de não ter um limite assinalado nas palavras-chave. Na verdade, só se compreende que terminou porque, após o último parágrafo, se segue um novo resumo, cujos mecanismos de realização textual são idênticos. Neste caso concreto, o contexto cumpre, além da função identificadora do género do texto, também a função de assinalar os seus limites.

O limite peritextual inicial – o título – apresenta ainda a particularidade de ser bilingue (inglês e português) e de estar dividido em duas partes, sendo a primeira uma pergunta enigmática: *Does younger really equal better?* Potenciais leitores serão, então, levados a prosseguir a leitura procurando uma explicação, que surge na parte em português: *Avaliação de estratégias de aprendizagem de vocabulário em inglês como LE no ensino básico*. Assim, compreende-se que a autora, responsável pela enunciação, optou por persuadir e informar em dois movimentos sequenciais, anunciando desde o início os seus dois objetivos.

No que toca à estrutura geral, a secção dos conteúdos temáticos deste resumo ocupa a parte mais substancial do texto, com um total de 250 palavras, distribuídas por 6 frases complexas, de tamanho variável (respetivamente: 45-31-35-21-54-65 palavras). Os conteúdos estão organizados segundo um plano de texto claramente perceptível, dividido em 5 partes. No início, a introdução contextualiza o estudo e formula o seu objetivo (frase 1). Seguem-se a metodologia (frases 2 a 4), os resultados, acompanhados de discussão (frase 5), e, por fim, a conclusão, que sugere uma possível aplicação (frase 6). Ampliando a análise já apresentada em 4.1., reconhecemos a estruturação geral de um texto seguindo o plano IMRDC (*introdução – metodologia – resultados – discussão – conclusão*), forma canónica de estru-

turar os conteúdos de vários géneros textuais académicos, como a tese de doutoramento e a dissertação de mestrado, o artigo científico, a comunicação oral e, por extensão, qualquer resumo que os acompanhe.

De novo, a dimensão informativa será a mais evidente, ainda que, de forma indireta, o objetivo persuasivo não esteja ausente. Compreende-se que um plano de texto de um dado género que corresponda ao horizonte de expectativas da formação sociodiscursiva onde esse género circula habitualmente será, em geral, bem aceite. Ao optar por uma distribuição de conteúdos em certa medida prototípica, a autora aumentou as possibilidades de ver o texto reconhecido como obedecendo aos padrões expectáveis do seu grupo de pertença – os investigadores que assistem ao encontro científico.

Considerando de novo o contexto, os mecanismos de textualização incluem, antes de mais, as opções estilístico-fraseológicas da autora, claramente influenciadas pelo facto de haver limites formais para o tratamento da informação. Neste aspeto, o resumo obedece às constrições textuais ditadas pela comissão científica do encontro. Limitado na sua extensão, exhibe casos de *nominalização* (designação correlata da de *metáfora gramatical* na LSF, cf. 4.1.) para compactar os dados a comunicar. Passos como “um conjunto de factores capazes de influenciar a aprendizagem de vocabulário por crianças com idades diferenciadas”, “um teste de repetição de pseudopalavras, uma tarefa de nomeação por confrontação, entrevistas e inquéritos” ou “uma maior dificuldade das crianças mais novas para aprender novas palavras e sequências sonoras típicas do inglês” ilustram como os conteúdos informativos se adaptam a um contexto onde se restringe fortemente o número de palavras disponível. Ocorrem ainda enumerações que itemizam os dados. Trata-se de outro mecanismo de realização textual que condensa informação, ao mesmo tempo que facilita a leitura rápida, quesito de receção fundamental neste género de texto. É o que acontece, por exemplo, nas linhas finais: “(...) de forma a permitir-lhes criar representações mais estáveis de novas palavras, organizar o seu léxico mental e aumentar o seu nível de motivação face à LE”. Não constituindo propriamente marcadores, uma vez que permanecem disponíveis para textos de qualquer género que envolva resumo de conteúdos, estes mecanismos são, ainda assim, naturalmente indexáveis ao género deste texto.

Classificando agora o tipo de discurso proeminente, também com base nos mecanismos de textualização, constata-se a prevalência das formas verbais do passado, com marca de 1ª pessoa do plural, o que corresponde ao *nós de autor*, isto é, a uma pessoalização do texto: “(...) *procurámos*, neste estudo, dilucidar o pressuposto (...) *seleccionámos* 40 crianças (...). Seguidamente, *delimitámos* um conjunto de factores (...)”. Os dois mecanismos em conjunto, reforçados pela sequência de formas verbais no pretérito perfeito simples e pelo articulador *seguidamente* ilustram uma organização textual da ordem do NARRAR, partilhada com géneros como o conto ou o romance autobiográfico. Com efeito, a autora estabelece interação com os seus leitores, assumindo os conteúdos do texto como ações que ela própria levou a cabo, o que demonstra tratar-se de um *relato interativo*. Justifica o mecanismo o facto de haver a necessidade de relatar o que se fez durante a investigação ora apresentada, o que, mais uma vez, corresponde ao horizonte de expectativas dos destinatários de um texto de ciência.

Todavia, o NARRAR e o *relato interativo* ocupam apenas a primeira metade do texto em apreço. Na 4.ª frase ocorre uma viragem, assinalada pela mudança da marca de pessoa, mesmo se o tempo verbal permanece idêntico: “***Estes factores foram analisados (...). Os resultados revelaram (...), facto que pode ter sido uma consequência do (...).***” É na última frase que o tempo verbal se altera, passando para o condicional *seria (útil)*. Não se trata apenas de criar uma projeção futura (mecanismo admissível no tipo discursivo NARRAR), mas sim de recomendar um determinado curso de ação. Trata-se, então, de uma forma de sustentar o ato ilocutório diretivo do conselho, cuja configuração é necessariamente futura. O facto de esse ato coincidir com a secção final do texto obrigaria a uma releitura ou retrospectiva da primeira parte. Ora, o resumo raras vezes terá autores incautos, isto é, que se acomodem com o tipo NARRAR ou o *relato interativo* sem esperar um texto da ordem do EXPOR e um tipo discursivo *teórico*. Na verdade, o contexto académico em que circulam os resumos, identificado neste caso por marcadores explícitos e implícitos (*Programa e Livro de Resumos, II Fórum de Partilha linguística*), dita uma leitura estratégica e que se conforma a um protocolo: o NARRAR está ao serviço do EXPOR no sentido em que constitui o seu sustentáculo argumentativo e o *relato interativo* dá lugar ao discurso *teórico* para criar uma impressão de objeti-

vidade. É porque “*procurámos (...) dilucidar (...), seleccionámos (...) Seguidamente, delimitámos (...)*” que, jogando com os mecanismos de responsabilidade enunciativa, a autora garante uma das condições de felicidade essenciais para realizar o ato ilocutório diretivo do conselho acima referido: tornar-se uma figura de autoridade tanto mais credível quanto essa autoridade decorre não de si, mas dos *factores [que] foram analisados* e dos *resultados [que] revelaram*. O carácter epistémico dos lexemas escolhidos, que sustentam todos o valor de certeza ou de factualidade, também ajuda a preparar, em certa medida, o argumento final: *Perante estes factos (...)*.

Parafraseando o texto, perante a concatenação destes mecanismos – que, tal como os anteriores, poderiam encontrar-se em textos puramente expositivos, forçoso é concluir que o resumo coloca em pé de igualdade o *relato interativo* e o discurso *teórico*, mas exhibe uma preponderância do tipo *EXPOR* sobre o tipo *NARRAR*, não tanto em termos quantitativos como qualitativos. É porque o fecho do texto é expositivo e porque a sua dinâmica interna coloca o *NARRAR* ao serviço do *EXPOR* que este último tipo discursivo será o dominante.

Em síntese, o papel do contexto acima descrito, em especial no que toca ao facto de um resumo circular entre leitores que o usam para escolher as comunicações a que querem assistir, é claramente determinante. A responsabilidade enunciativa da autora – o nível superior do “folhado textual” acima descrito (ver secção 3.2.) – transparece em cada uma das propriedades acima elencadas, seja na estruturação textual, seja nos mecanismos de textualização, porquanto configura as escolhas pessoais na criação contextualizada do texto. Assim se configura a análise descendente característica do ISD.

## 6. APRECIÇÃO GERAL

Para concluirmos este texto, cabe, agora, sistematizar alguns aspetos resultantes da tentativa de diálogo que viemos a desenvolver, por forma a tornar claro o que, na nossa leitura, distingue e afasta os dois quadros teóricos, assim como o que neles se assemelha e os aproxima.

## 6.1. A noção de texto e o seu enquadramento teórico

Em ambos os quadros teórico-metodológicos temos o texto como foco de descrição e análise, nada havendo que os distinga na apreciação que fazem da noção. Para ambos, sem contextos não há textos, pelo que uma análise textual será sempre também uma análise contextual. O texto é reconhecidamente um objeto complexo, um artefacto, um instrumento da formação sociodiscursiva, que requer descodificação, compreensão e análise do seu funcionamento enquanto tal, por referência ao contexto no qual circula (sobre a noção do texto como artefacto, *vd.* Halliday, 2004, p. 3; sobre a noção do texto como instrumento, *vd.* Bronckart et al., 1996, p. 78).<sup>15</sup>

Talvez a diferença fundamental a esse nível resulte do facto de, na LSF, o texto se constituir na sua dupla dimensão não apenas de artefacto, mas também de espécime.<sup>16</sup> Os aspetos considerados neste artigo apontam para a sua caracterização, em ambos os quadros, como artefacto e instrumento, isto é, um produto da vontade humana, enquanto reflexo de escolhas situacional e culturalmente motivadas, que cumpre um objetivo sociocomunicativo. Porém, enquanto espécime, o texto funciona na LSF como uma janela para o sistema linguístico que o concretiza, constituindo-se como o

<sup>15</sup> Tradução nossa do original inglês, parcialmente referido na secção 2.2.: “(...) Human beings alter their environment; they introduce tools, collective constructs and semiotic instruments of cooperation; produced in groups placed in various contexts, these human productions are forthwith different, and these differences grow bigger in the course of History, bringing forth a differentiated environment, in other words a sociocultural environment. (...). In mankind, activity is carried out under more various and complex forms, within the setting of **social formations**. And the emergence of these formations (...) is indissolubly connected with a particular kind of interaction, **linguistic activity**, as a process of negotiating and agreeing upon the *contexts* this activity is carried out. The linguistic activity itself is assigned to a variety of *communicative forms*, in other words, a variety of **text genres** adapted to the motives and stakes of the social formations.”

<sup>16</sup> Cf. Halliday (2004, p. 3): “To a grammarian, text is a rich, many-faceted phenomenon that ‘means’ in many different ways. It can be explored from many different points of view. But we can distinguish two main angles of vision: one, focus on the text as an object in its own right; two, focus on the text as an instrument for finding out about something else. Focusing on text as an object, a grammarian will be asking questions such as: Why does a text mean what it does (to me, or to anyone else)? Why is it valued as it is? Focusing on text as instrument, the grammarian will be asking what the text reveals about the system of the language in which it is spoken or written. These two perspectives are clearly complementary: we cannot explain why a text means what it does, with all the various readings and values that may be given to it, except by relating it to the linguistic system as a whole; and equally, we cannot use it as a window on the system unless we understand what it means and why. But the text has a different status in each case: either viewed as **artifact**, or else viewed as **specimen**.”

objeto empírico de referência para toda e qualquer descrição do sistema. A LSF será uma teoria de género e de registo, mas, como tal, existe por referência e expansão de uma teoria de descrição gramatical, conhecida como Gramática Sistémico-Funcional. Ao invés, o ISD, que também trabalha os textos enquanto produtos de atividades socialmente situadas e pertencentes a géneros, fá-lo no quadro de uma teoria do agir humano. O texto será um entre muitos exemplos possíveis de um guião ou modelo flexível, que exhibe determinados padrões (estruturais, textuais ou enunciativos), eventualmente comuns a outros textos do mesmo género. A sua análise orienta-se para a compreensão das atividades desenvolvidas no seio de formações sociodiscursivas. Em síntese, o ISD não almeja diretamente a descrição gramatical de uma dada língua e, por conseguinte, do funcionamento da linguagem, antes se norteia por uma teorização sobre a linguagem enquanto meio de comunicação privilegiado das comunidades humanas.

Uma grande parte dos aspetos que na LSF são tratados no âmbito do registo e das suas variáveis são aspetos que no quadro do ISD correspondem a questões tratadas nos tipos de discurso, isto é, aspetos de índole mais lexicogramatical, ou, numa outra aceção, de índole mais microlinguística. Uma vez que é nos tipos de discurso que o ISD afilia muitas das características que correspondem a realizações textuais particulares de um dado género, são estas que, de alguma forma, configuram probabilisticamente esse género. Na LSF, tais características, que basicamente dizem respeito a aspetos do modo e das relações do registo, não configuram o género, antes são por ele realizadas em padrões lexicogramaticais, de registo. Ou seja, no plano da estratificação do contexto da LSF, as configurações de género realizam-se no registo. A distinção entre os dois quadros, a este nível, é, portanto, uma diferença de realização e de orientação. No caso do ISD, os géneros configuram-se em razão dos tipos de discurso e, por essa via, os textos de um dado género gozam de certas propriedades linguísticas que os caracterizam; na LSF, os géneros resultam de um objetivo comunicativo e, na sua estruturação, os textos de um dado género concretizam um dado registo, gozando, assim, de certas propriedades linguísticas que os caracterizam. A diferença entre as duas posições é que o tipo de discurso pré-existe ao género, o registo pós-existe ao género.



## 6.2. A noção de género e o seu domínio teórico e espectro analítico

A noção de género impõe-se mais no ISD do que na LSF, onde tem o estatuto de reflexo linguístico de escolhas de pendor cultural: contextuais, mas de pendor cultural. Daí que em certas versões da LSF, a noção de género não exista fora do quadro das configurações de registo, fazendo parte da variável, ou configuração situacional, modo. É de Halliday a afirmação de que o género é um aspeto do modo do registo e de que “os vários géneros do discurso, incluindo géneros literários, são funções semióticas específicas do texto, que têm valor social na cultura” (Halliday, 1978, p. 145).<sup>17</sup> Posição ligeiramente diversa tem Hasan (1984), que equaciona o seu potencial de estrutura de género com a sequência de atividade, isto é, com o campo do registo. Um e outro, porém, como outros investigadores que se lhes seguem, não destacam o género, trabalhando no quadro de uma estratificação única do contexto, sendo de Martin (1985 e 1992) as primeiras tentativas de uma leitura estratificada do contexto em situacional, por um lado, e de cultura, por outro. Em tal leitura estratificada do contexto, os géneros são “configurações recorrentes de significados que (...) representam as práticas sociais de uma cultura” (Martin & Rose, 2008, p. 6)<sup>18</sup> e encontram realização em registos particulares, isto é, em textos postos em relação com os seus contextos situacionais específicos. Nesse sentido, a noção é, na LSF, de menor espectro, no que concerne à sua definição e às suas propriedades ou características, do que no ISD, afirmando-se para além do registo e restringindo a sua própria definição.

Daí também que muitas das noções criadas no seio do ISD, como *parâmetros de género*, *mecanismos de realização textual* e *marcadores de género* (Coutinho & Miranda, 2009), sejam na LSF aspetos do registo dos textos e não do seu género. *Parâmetros de género*, na LSF, seria algo que, nesse quadro, espelha as etapas e fases de um género, isto é, o modo como esse género se realiza e desenvolve num texto. Mas no ISD, *parâmetros de género*

<sup>17</sup> Tradução nossa do original inglês: “The concept of genre discussed above is an aspect of what we are calling the ‘mode’. The various genres of discourse, including literary genres, are the specific semiotic functions of text that have social value in the culture.”

<sup>18</sup> Tradução nossa do original inglês: “In functional linguistics terms what this means is that genres are defined as a recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact the social practices of a given culture.”



é muito mais abrangente e denota propriedades específicas de realização do género.

Embora o carácter social e acional do género seja um ponto de referência comum aos dois quadros teóricos e a tantos outros, como os da Nova Retórica ou do Inglês para Fins Específicos, há que ter presente que em LSF esse plano social e acional diz respeito precisamente às configurações recorrentes de significados que caracterizam o género e só enquanto tal. O género, em si mesmo, é plasmado num texto, em função de um objetivo comunicativo e a sua realização é textual e linguística. Mas os textos não só realizam géneros, como também realizam e expressam modos de interação ou desempenham funções.

É no âmago desta caracterização que encontramos as diferenças mais relevantes que separam a noção de género nos dois quadros teóricos e que fazem com que olhando para o mesmo texto, que considerámos na análise acima, a LSF veja um relato procedimental e o ISD veja um resumo. Motivada pelo propósito comunicativo do texto, a LSF diz que o texto é representativo de um género em que se pretende dar conta, isto é, relatar, um conjunto de procedimentos para alcançar certos resultados; motivado pela funcionalidade do texto num dado contexto socioinstitucional, numa formação sociodiscursiva específica e no modo de interação que expressa, o ISD diz que o texto é um resumo. Neste quadro teórico, o resumo, assim como o texto da presumível comunicação académica que o mesmo antecipa ou resume, são textos diferentes, de géneros também eles diferentes; já para a LSF são textos diferentes de um mesmo género, cuja variação é sobretudo funcional e de registo.

Notamos, assim, que, na LSF, os géneros, sendo determinados pelo seu propósito comunicativo, apresentam uma dimensão de caracterização mais linguística do que no ISD. Porque os objetivos comunicativos são relativamente delineáveis em função de um conjunto fechado de possibilidades, torna-se possível a realização de uma topologia de géneros, ou, melhor ainda, um mapeamento das possibilidades de realização genológica de uma dada esfera de atividade social ou institucional, de uma dada comunidade de práticas ou formação discursiva. Por isso mesmo, mapear géneros é mapear a cultura, como tão bem se expressa no subtítulo do livro de Martin e Rose (2008). Pelo contrário, no ISD, sendo os géneros deter-

minados pela sua funcionalidade contextual e pela ação que ajudam a concretizar, recebem designações que apontam para a ação em si mesma e para as variações infinitas que tais ações encontram nos textos que realizam os géneros.

Embora numa apreciação um pouco leviana, diríamos que no ISD o género é um constructo para a análise de ações, enquanto na LSF ele é um constructo para a análise de textos. Parece-nos óbvio que não se trata de operar uma distinção entre as duas teorias afirmando que uma trabalha sobre a ação não verbal e outra sobre a ação verbal. Pelo contrário, a dimensão verbal está presente na análise de ambas; o que pretendemos afirmar vai além dessa distinção errónea e regista, fundamentalmente, o facto de estarmos perante ênfases diferentes sobre o modo como no género se opera a relação entre os dois tipos de ação: verbal, ou discursiva, uma, e não verbal, ou sociocultural, a outra, sendo que, no caso do género, a primeira é uma condição para a segunda. Na LSF, a ênfase é fundamentalmente verbal, linguística, numa prática encarada como cultural; no ISD, a ênfase é cultural, socioacional, num processo encarado como linguístico.

Reconhecendo eventuais limitações desta leitura, parece-nos importante, ainda assim, que a mesma tenha sido feita, não só como forma de potenciar melhores entendimentos de uma e da outra teorias em cada uma delas, como também de garantir que a possibilidade de diálogo e de intercâmbio progrida e se aprofunde, mesmo que por tentativa e erro, em novos desenvolvimentos e novas apreciações que procurem derrubar muros ou construir pontes nas apreciações científicas da realidade linguística e social.

## CAPÍTULO 2

# CLASSIFICAÇÕES TEXTUAIS E DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS DE PORTUGUÊS

**Paulo Nunes da Silva**

**Luís Filipe Barbeiro**

**Fausto Caels**

### 1. INTRODUÇÃO

A referência aos géneros textuais tem vindo a ganhar relevo no campo educativo, quer no ensino básico e secundário, quer no ensino superior. No caso do ensino básico e secundário, esse relevo torna-se manifesto pela ocorrência crescente do termo nos documentos programáticos orientadores. Atesta esse crescimento a progressão evidenciada pelos números seguintes (cf. Carvalho et al., 2019): uma ocorrência no Programa de Português do Ensino Básico, de 1991; nove ocorrências no Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001; 25 no Programa de Português do Ensino Básico, de 2009; 69 no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, de 2015; 74 ocorrências nos documentos das Aprendizagens Essenciais de Português do Ensino Básico, de 2018. Ainda que muitas destas ocorrências sejam reiterativas, dado que retomam a referência para cada ano de escolaridade no documento ou secção que lhe diz respeito, são também reveladoras ou indiciadoras de que se espera que os géneros desempenhem um papel relevante no ensino-aprendizagem, ou seja, que os professores estejam à vontade no manejo deste princípio organizador dos textos e demarcador das características de uns face a outros.

Para que os géneros possam desempenhar esse papel, é necessário que os professores se orientem na diversidade de classificações que incidem sobre os textos; que compreendam o que está na base da atribuição de uma função relevante aos géneros no ensino-aprendizagem da língua e de outras disciplinas, por diversas perspetivas pedagógicas; que se tornem conscien-

tes dos modos como podem mobilizar a organização dos textos em géneros, tomando-os como objetos e como instrumentos de aprendizagem.

O presente texto pretende contribuir para alcançar esses desideratos, designadamente o de orientar os professores na pluralidade de classificações que incidem sobre os textos e que se manifestam no ensino. Desenvolve-se segundo um percurso que inclui uma reflexão enquadradora acerca da própria atividade de classificar e a tentativa de reconstituição de prismas ou critérios que deem conta das classificações textuais que emergem nos documentos programáticos, nomeadamente no *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) e *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018). Este olhar sobre as classificações, que se pretende clarificador, constitui uma base sobre a qual se deverão erguer os objetivos ligados à ação didático-pedagógica assente no papel que pode ser desempenhado pelos géneros textuais. Num segundo texto,<sup>1</sup> proceder-se-á a uma reflexão sobre os géneros escolares e das diversas perspetivas em que podem ser tomados; a explicitação do conceito de género segundo duas das correntes mais relevantes da pedagogia dos géneros textuais (o Interacionismo Socio-discursivo [ISD] / Escola de Genebra e a Linguística Sistémico-Funcional [LSF] / Escola de Sydney); a fundamentação da ação didática que atribui aos géneros um papel relevante; a projeção para o ensino-aprendizagem de estratégias baseadas nas correntes pedagógicas referidas.

Considerando que esta projeção é não apenas o último ponto do percurso global delineado, abrangendo os dois textos, mas também o objetivo que se quer alcançar – o de reforçar a ação docente como ação informada e consciente –, mobilizar-se-ão diferentes contributos no âmbito das perspetivas genológicas.

Na sequência da reflexão relativa à atividade de classificar, para dar conta das classificações que emergem nos documentos programáticos, serão retomadas propostas classificatórias com raízes distantes, como as respeitantes aos modos literários ou à distinção entre poesia e prosa e, sobretudo, serão considerados contributos classificativos mais recentes de diversas escolas de língua francesa: a Análise do Discurso (Maingueneau, 2014), a Análise Textual dos Discursos (Adam, 2008) e o Interacionismo

<sup>1</sup> Ver o capítulo 3: “Géneros escolares e aprendizagens”, neste volume.

Sociodiscursivo (Bronckart, 1997). No seu conjunto, estas correntes propõem classificações como tipos de discurso, tipos de texto / tipos de sequências textuais,<sup>2</sup> géneros, a que se encontram ligadas muitas das categorias encontradas nos documentos programáticos anteriormente referidos.

Em relação aos géneros, como será explicitado adiante, estas escolas adotam uma posição bastante aberta quanto às classes que lhes correspondem, dado que se servem das categorias usadas em contextos socioprofissionais específicos, como o jornalismo, a literatura, o ensino, a justiça, a religião, etc. Dito de outro modo, no âmbito destas disciplinas e teorizações, são analisados e descritos os géneros (e as respetivas etiquetas) utilizados quotidianamente na sociedade, sem que haja o objetivo de construir uma classificação diferente.<sup>3</sup>

## 2. A ATIVIDADE DE CLASSIFICAR

Ao percurso anunciado na secção anterior, subjaz a ideia de que importa, por um lado, identificar, caracterizar e distinguir as diversas classificações em que as categorias referidas nos documentos programáticos de Português se inscrevem. Por outro lado, procurar-se-á delimitar as classes que correspondem a géneros escolares, problematizando esta categorização.

<sup>2</sup> Os tipos de sequências textuais (Adam, 2001b) inspiraram-se na classificação em tipos de texto proposta por Werlich (1983). Na conceção de Adam (2001b), a maioria dos textos é composta por várias sequências do mesmo tipo ou de tipos diversos; por isso, não é rigoroso falar-se em “texto de tipo narrativo” (eventualmente, pode falar-se em “texto de tipo *predominantemente* narrativo”). Dada a heterogeneidade sequencial constitutiva dos textos, o autor argumenta que a unidade de análise mais adequada é a sequência textual (geralmente, de extensão inferior à do texto) e não o texto na sua totalidade. Assim, de acordo com as suas propostas, o conceito de sequência textual constitui uma superação do conceito de tipo de texto.

<sup>3</sup> Esta posição contrasta com a perspetiva teórica da Escola de Sydney, filiada na Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Na sua teorização, esta Escola não estabelece a distinção entre tipos de texto e géneros e considera na sua sistematização um grupo relativamente reduzido de tipos ou géneros de texto, associados a objetivos ou propósitos sociocomunicativos globais que presidem às atividades humanas de utilização da língua (envolver, informar, avaliar), os quais se desdobram para dar origem a famílias mais específicas de géneros. Para a sistematização dos géneros escolares, ver Rose e Martin (2012) e, para a adaptação ao português, Caels et al. (2020).

Classificar consiste em sistematizar uma realidade complexa e heterogênea,<sup>4</sup> através de um processo pelo qual entidades singulares são identificadas, caracterizadas e agrupadas numa mesma classe ou em classes diferentes. Esta atividade tem, geralmente, como objetivo facilitar ou permitir a apreensão e compreensão de um domínio do real e pode visar, de igual modo, propósitos de investigação específicos. Para tal, demarca-se uma determinada área da realidade, estabelecem-se critérios (um ou mais do que um) e concebem-se diversas classes (que podem ser em número restrito e finito ou abundante e indeterminado). Concomitantemente, é relevante indicar de que modos os critérios devem ser aplicados às entidades sobre as quais a tarefa de classificar incide.

A área da realidade em que tais classificações incidem pode corresponder ao conjunto de todos os textos ou a grupos específicos de textos. Por exemplo, as classificações em tipos de textos e em tipos de sequências textuais, aparentemente, são aplicáveis a todos os textos – aos que já foram produzidos e aos que serão produzidos no futuro, sejam orais ou escritos. Já a classificação em modos literários incide exclusivamente num grupo particular: o dos textos literários.

Os critérios em que cada classificação assenta podem dizer respeito a dimensões externas ou situacionais dos textos, como a área de atividade em que eles são produzidos e em que circulam, os papéis socioprofissionais que assumem os interlocutores e os objetivos que pretendem atingir ao produzirem um determinado texto. Mas também podem dizer respeito a dimensões internas ou textuais, como os temas abordados, a estrutura ou organização do texto e aspetos estilístico-gramaticais.

As classes contempladas em cada classificação podem ser em número finito ou em número indeterminado. Esta diferença deve-se, geralmente, a uma outra característica: há classificações textuais que são propostas por

---

<sup>4</sup> Os objetos ou entidades que são classificados podem ser geralmente perspetivados segundo dimensões muito diferentes. Os textos são complexos objetos verbais empíricos suscetíveis de serem observados, entre outras, nas dimensões seguintes: área de atividade em que o texto é produzido e em que circula, papel socioprofissional do(s) autor(es) e dos seus interlocutores, objetivos que se pretende atingir com o texto, temas abordados, estrutura e estilo adotados, língua natural, suporte (oral ou escrito), meio de difusão / circulação (papel, digital; rádio, televisão, internet, etc.). Em teoria, cada uma das dimensões pode constituir-se como critério para o estabelecimento de uma classificação textual.

especialistas, enquanto outras emergem “espontaneamente” nas comunidades discursivas em que as classes são estabelecidas, delimitadas e usadas. As primeiras são, geralmente, classificações fechadas e sistemáticas, sem prejuízo de atualizações e reformulações; as segundas correspondem, geralmente, a classificações abertas e não sistemáticas.

Um outro aspeto que é relevante sublinhar diz respeito ao facto de os textos e as classes serem entidades ontologicamente diferentes. Os textos são objetos verbais fisicamente manifestados e suscetíveis de serem apreendidos pelos sentidos: na oralidade, manifestam-se através de fones, apreensíveis pelo sentido da audição; na escrita, manifestam-se através de grafemas de diversos tipos, apreensíveis pelo sentido da visão.<sup>5</sup> As classes, por seu turno, são entidades conceptuais, inserindo-se, portanto, num plano abstrato. Deste modo, os textos são objetos empíricos, enquanto as classes são entidades abstratas.

Estabelecida esta distinção ontológica, pode-se completar a definição dos atos classificativos: classificar consiste em associar um objeto empírico (neste caso, os textos orais e escritos) a uma entidade abstrata (uma classe prevista na classificação), com base em critérios pré-determinados. Assim, a título de exemplo, o texto intitulado *Os Maias* pode ser associado à classe dos romances. Por facilidade e rapidez na comunicação, diz-se geralmente “*Os Maias* são um romance”. No entanto, o que, em rigor, se pretende comunicar é que “*Os Maias* são um texto (objeto empírico) que se insere na classe dos romances (entidade conceptual)”.

Note-se que, como resultado do ato de classificar, objetos distintos são inscritos numa mesma classe; textos singulares como *Os Maias*, de Eça de Queirós, *Guerra e Paz*, de Leo Tolstói, e *Ulisses*, de James Joyce, são inseridos na classe dos romances. Ou seja, quando se classificam textos, foca-se a atenção numa propriedade que eles manifestam (ou em mais do que uma) e não são tomadas em consideração múltiplas outras que tornam os textos em causa muito diferentes uns dos outros.<sup>6</sup> De qualquer modo, se forem

<sup>5</sup> Ver, neste volume, o capítulo 1, “Texto e Contexto: Que relações?”.

<sup>6</sup> Entre as propriedades que distinguem claramente estes três textos contam-se a língua em que foram redigidos, os temas que abordam, as intrigas que narram, as personagens que as protagonizam, os espaços em que decorrem, a estrutura e o estilo de cada um deles, etc. Estas diferenças não impedem que eles sejam inseridos na mesma classe: a dos romances.

inseridos numa mesma classe, eles partilham, pelo menos, uma propriedade relevante: a(s) que corresponde(m) a um critério (ou mais do que um) estabelecido no âmbito da classificação em causa. De facto, os três são textos literários narrativos, em prosa, de grande extensão, que referem conjuntos de eventos – temporalmente ordenados e que mantêm relações de causalidade entre si –, protagonizados por uma ou mais personagens, as quais sofrem transformações, de tal modo que, no final da intriga, a situação em que se inscrevem é distinta da que se verificava no início.

Importa conhecer diversas classificações textuais e saber que classes elas preveem ou podem contemplar. Quando um indivíduo se depara com duas designações de classes textuais, é conveniente que saiba se ambas estão inscritas na mesma classificação ou se integram classificações distintas. Pode ser relevante, de igual modo, saber que outras classes se opõem a uma dada classe no âmbito de uma determinada classificação. Só desse modo se evitará ter um conhecimento avulso das categorias usadas. Em particular, se se trata de um professor (de línguas ou de outra área disciplinar em que se ensina conteúdos acerca de diversas classes de textos), é decisivo ter um conhecimento sistematizado e exaustivo das principais classificações textuais. A próxima secção incidirá nesse tema.

### 3. CLASSES TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS

Tendo por base as categorias encontradas nos documentos programáticos de Português (ver Barbeiro et al., 2021; Jorge, 2019, i. a.), a seguir, serão apresentadas e caracterizadas algumas das classificações de textos mais conhecidas e mais usadas, sobretudo em contexto didático, nos anos de escolaridade do ensino básico e secundário. A propósito de cada uma delas, serão explicitados os critérios em que se baseia e as classes que prevê.

#### 3.1. Tipos de discurso

Uma classificação que emerge nesses documentos é a classificação em tipos de discurso. Assenta na divisão das sociedades contemporâneas em áreas ou domínios de atividade. O critério que lhe subjaz é, então, de na-



tureza socioprofissional (trata-se, portanto, de um critério externo).<sup>7</sup> Assim, concebe-se que os textos produzidos no âmbito do jornalismo se inserem no discurso jornalístico; os que são produzidos no âmbito de áreas de atividade, como a justiça, a política, a religião, a literatura, a publicidade, a academia e a investigação científica são inscritos, respetivamente, no discurso jurídico, no discurso político, no discurso religioso, no discurso literário, no discurso publicitário e no discurso académico-científico.<sup>8</sup>

Nos documentos relativos às *Aprendizagens Essenciais de Português*, constam etiquetas como (texto) *literário* e (texto) *publicitário*.<sup>9</sup> Estas etiquetas designam classes que se inserem na classificação em tipos de discurso.

### 3.2. Géneros

Pode articular-se a classificação em tipos de discurso com uma classificação em géneros.<sup>10</sup> Possivelmente, os géneros constituem as classes textuais cujas etiquetas são mais usadas na sociedade em que vivemos. Designações

<sup>7</sup> A conceção de tipos de discurso exposta neste capítulo corresponde à da Análise do Discurso (Maingueneau, 2014). No seio do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), concebe-se os tipos de discurso de maneira diferente: a designação refere modos de enunciação (ou mundos discursivos) e constitui um aprofundamento da proposta original de Benveniste, que distinguiu *discurso* e *história*. Os quatro tipos de discurso previstos nesta classificação – discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração – definem-se segundo dois critérios: a relação temporal entre o ato de enunciação e os conteúdos incluídos no texto (que pode ser de conjunção ou disjunção, dando origem a textos da ordem do “expor” e do “narrar”, respetivamente) e a relação de participação do locutor nos conteúdos manifestados no texto (que pode ser de implicação ou autonomia) (cf. Bronckart, 1997, p. 159). Estas categorias constituem, simultaneamente, tipos linguísticos (identificáveis com base em marcas verbais específicas) e arquétipos psicológicos independentes da língua usada (Maingueneau, 2002, p. 592). Ver também, neste volume, o capítulo 1, “Texto e Contexto: Que relações?”.

<sup>8</sup> Adiante, ver-se-á que algumas dificuldades emergem da adoção deste critério. Note-se que, por um lado, cada indivíduo assume papéis socioprofissionais diferentes ao longo do dia (professor, paciente, cliente, pai, filho, irmão, amigo, colega de trabalho, etc.) de que resultam textos suscetíveis de serem inseridos em tipos de discurso distintos. Por outro lado, o número de classes da classificação e o grau de especificação de cada uma delas é variável. Um pesquisador pode conceber, por exemplo, o discurso dos professores, mas também o discurso dos professores de uma dada disciplina (os professores de matemática ou biologia), de uma dada região (os professores do norte de Portugal), de um ciclo de ensino (os professores universitários), etc.

<sup>9</sup> A etiqueta *texto publicitário* insere-se na classificação em tipos de discurso, mas a designação *anúncio publicitário* inscreve-se na classificação em géneros.

<sup>10</sup> Ver, neste volume, o capítulo 1, “Texto e Contexto: Que relações?” e o capítulo 4, “O Reconto e o Relato: Propostas de análise de narrativas orais em contexto escolar”.

como *notícia e reportagem* (na área jornalística), *acórdão e sentença* (no âmbito jurídico), *sermão e oração* (no domínio religioso), *romance e soneto* (no âmbito da literatura), *anúncio e slogan* (na área da publicidade), *tese de doutoramento e artigo científico* (na área académico-científica) referem géneros e são frequentemente incorporadas nos diálogos do quotidiano.

Crítérios múltiplos e heterogéneos subjazem a esta classificação em géneros. Ou seja, para se inserir um texto numa dada classe, pode aplicar-se um critério externo ou situacional (como a área de atividade em que o texto é produzido, o papel socioprofissional de que o autor do texto está investido ou os objetivos que procura atingir). Por exemplo, um texto do género editorial só pode ser produzido por um jornalista que integre a direção de uma redação e uma sentença só pode ser produzida por um juiz. Por seu turno, um texto do género anedota tem como objetivo fazer rir; e um edital visa divulgar informações acerca de um ato administrativo. Nestas classes, como se vê, diferentes critérios são convocados: o papel socioprofissional do autor do texto e o objetivo que com ele se propõe atingir. Estes critérios contribuem (eventualmente em conjunto com outros) para que tais classes possam ser delimitadas em relação a outras.

Mas, concomitantemente, também podem ser aplicados critérios internos ou textuais, como os temas abordados nos textos de um dado género, a respetiva estrutura e aspetos estilístico-gramaticais (Bakhtin, 1986, p. 60; Adam, 2001a, p. 40). A ordenação dos conteúdos contribui para caracterizar e distinguir textos dos géneros dicionário, horário e soneto. Outras categorias, como o dicionário unilingue, bilingue ou temático e o romance de ficção científica, de aventuras ou policial, dependem dos conteúdos tipicamente tematizados nesses subgéneros. Ou seja, uma vez mais, critérios distintos são convocados para delimitar as classes em causa.

Assim, uma particularidade da classificação em géneros reside no facto de os critérios mencionados (externos e internos) não serem necessariamente aplicados a todos os textos:<sup>11</sup> alguns critérios são usados para caracterizar textos de um dado género, enquanto outros critérios diferentes são convocados para caracterizar textos de um outro género. Por isso se diz que

<sup>11</sup> Com base nesta característica, opõe-se *classificação* a *tipologia*. Na conceção adotada neste artigo, os géneros e os tipos de discurso constituem *classificações*, enquanto os tipos de texto, os tipos de sequências textuais e os modos literários configuram *tipologias*. Ver nota seguinte.

esta classificação em géneros é pré-teórica.<sup>12</sup> Tal sucede porque se trata de uma classificação não sistemática, ou seja, de uma classificação cujas classes foram sendo estabelecidas “espontaneamente”, no seio das comunidades discursivas em que são usadas. Trata-se, além disso, de uma classificação aberta, pois novos géneros podem ser gerados e outros podem cair em desuso, dependendo das dinâmicas inerentes às diversas comunidades discursivas que os usam.

Nos documentos programáticos de Português, a maioria das categorias textuais insere-se na classificação em géneros: artigo de opinião, biografia, carta, conto, diário, notícia, relatório, etc.

A articulação, atrás mencionada, entre a classificação em tipos de discurso e a classificação em géneros deve-se ao seguinte fator: em muitos casos (ainda que não em todos), cada género pode ser inserido num determinado tipo de discurso. Géneros como a notícia, o editorial, o artigo de opinião, a entrevista e a reportagem inserem-se no discurso jornalístico; são, então, géneros jornalísticos. O romance, o conto, a epopeia, o soneto, a balada, a canção, a tragédia e a comédia inscrevem-se no discurso literário; são, portanto, géneros literários. Acresce que a sentença e o acórdão são integrados no discurso jurídico, sendo, por isso, géneros jurídicos. E assim sucessivamente.

Como resultado desta articulação, é possível conceber uma classificação textual hierarquizada ou em árvore, na qual os tipos de discurso se situam no nível superior e os géneros no nível inferior. O Quadro 1 sistematiza esta relação hierárquica entre tipos de discurso e géneros (cf. Silva, 2012; 2019).

---

<sup>12</sup> Segundo Isenberg (1987), “utilizamos la expresión *clase de texto* como designación conscientemente vaga, para toda forma de texto, cuyas características pueden fijarse mediante la descripción de determinadas propiedades no válidas para todos los textos, independientemente de si estas propiedades pueden concebirse teóricamente y de qué manera, dentro del marco de una tipología textual. Utilizamos, en cambio, el término *tipo de texto* como designación teórica de una forma específica de texto, descrita y definida dentro del marco de una tipología textual. Todo tipo de texto es, según esta diferenciación, al mismo tiempo una clase de texto, pero no la inversa”, *apud* Miranda (2010, pp. 71-72).

Tipos de discurso	Gêneros
<b>Jornalístico</b>	notícia, editorial, reportagem, entrevista, artigo de opinião, coluna, etc.
<b>Jurídico</b>	sentença, lei, acórdão, etc.
<b>Religioso</b>	sermão, oração, encíclica, bula, etc.
<b>Literário</b>	romance, novela, conto, soneto, balada, canção, tragédia, comédia, etc.
<b>Publicitário</b>	anúncio de jornal, anúncio de televisão, anúncio de rádio, outdoor, etc.
<b>Científico / Acadêmico</b>	tese de doutoramento, dissertação de mestrado, artigo científico, etc.
...	...

**Quadro 1** – Articulação das classificações em tipos de discurso e em gêneros

Deve ser sublinhado que a sistematização apresentada no Quadro 1 esconde problemas e limitações importantes na articulação das duas classificações. Há gêneros que não se enquadram de forma exclusiva num determinado tipo de discurso. Os casos clássicos são os dos gêneros crônica e ensaio. A crônica pode ser inserida no discurso jornalístico e no discurso literário; o ensaio pode ser inserido no discurso acadêmico, mas há também exemplares suscetíveis de constarem no discurso literário. Ou seja, aparentemente, o critério de natureza socioprofissional subjacente à classificação em tipos de discurso não garante que os textos de um determinado gênero sejam inseridos numa e numa só classe (de forma inequívoca, pelo menos).

A situação apontada parece ficar a dever-se a razões de natureza diversa. Por um lado, o critério subjacente à classificação em tipos de discurso é vago e impreciso: como se determina com exatidão e de forma inequívoca o papel socioprofissional que um indivíduo assume num determinado momento? Por outro lado, a crescente complexificação das sociedades contemporâneas, ao nível das atividades socioprofissionais e das práticas discursivas, parece estar na origem de frequentes casos de hibridismo, ou seja, de textos de categorias distintas que manifestam algumas propriedades idênticas. Por fim, os textos que têm origem no seio de uma dada comunidade discursiva podem sofrer influências de outras áreas de atividade. Assim, textos de um gênero geralmente associado ao discurso acadêmico (como o ensaio) ou ao

discurso jornalístico (como a crónica) evidenciam muitas vezes propriedades (temáticas e estilísticas, pelo menos) inerentes ao discurso literário.<sup>13</sup>

### 3.3. Modos literários

A lista de etiquetas referidas nas *Aprendizagens Essenciais de Português* contém, de igual modo, classes que pertencem a três outras classificações textuais. Uma delas é a classificação em **modos literários**, que, como se infere pela designação, incide exclusivamente nos textos produzidos no âmbito da literatura. Neste domínio, as propostas teóricas convergem, regra geral, na ideia segundo a qual há três modos literários: lírica, narrativa e drama.<sup>14</sup> Trata-se, portanto, de uma classificação fechada, cuja tripartição foi originalmente proposta por Platão, na sua obra *A República*.<sup>15</sup>

De acordo com a conceção inicial desta classificação, cada categoria depende das entidades que intervêm no texto: na lírica, intervêm apenas o autor; no drama, intervêm apenas as personagens; na narrativa, intervêm o autor e as personagens. Deste modo, a classificação assenta (ou assentava inicialmente) num critério de natureza enunciativa.<sup>16</sup>

Entre as designações de classes de textos listadas nas *Aprendizagens Essenciais de Português*, as categorias lírica / textos líricos, narrativas / textos narrativos<sup>17</sup> e *texto dramático* dizem respeito à classificação em modos literários.

<sup>13</sup> A questão será retomada no capítulo 3, “Géneros escolares e aprendizagens”, a propósito dos géneros escolares.

<sup>14</sup> Em Costa e Aguiar e Silva (n.d.), todavia, propõe-se um quarto modo literário, designado didático-ensaístico. Cf. Silva (2015, pp. 9-10).

<sup>15</sup> As designações originais, contudo, não correspondiam às que hoje são usadas. Platão refere-se a três espécies de poesia: uma espécie inteiramente imitativa (drama), uma espécie simples (lírica) e uma espécie mista (narrativa).

<sup>16</sup> Posteriormente, outros critérios foram associados a cada uma das três classes (cf. Aguiar e Silva, 1988, pp. 388-391; Silva, 2015, pp. 5-6).

<sup>17</sup> A seguir, ver-se-á que a designação *narrativo* se inclui quer na classificação em modos literários, quer na classificação em tipos de textos. Uma distinção relevante entre estas classes diz respeito ao seguinte: a classe textual *modo narrativo* incide apenas em textos literários, enquanto a classe *tipo de texto narrativo* se aplica quer a textos literários, quer a textos não literários. Por outro lado, a classe *modo narrativo* opõe-se às classes *modo lírico* e *modo dramático*, enquanto a classe *tipo de texto narrativo* contrasta com as classes *tipo de texto descritivo*, *argumentativo*, *expositivo* e *instrucional*. Para uma reflexão desenvolvida acerca do facto de esta etiqueta ser contemplada em diversas classificações textuais – em modos, em géneros, em tipos de texto e em tipos de sequências textuais –, cf. Silva (2015).

### 3.4. Tipos de texto

Explicitar-se-á, agora, uma classificação em tipos de texto, inicialmente proposta por Werlich (1983). Esta classificação prevê cinco categorias: *narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e instrucional*. Trata-se, então, de uma classificação fechada que parece assentar em dois critérios: no foco contextual dominante (que corresponde ao principal objetivo comunicativo geral) e nos mecanismos cognitivos envolvidos na produção dos textos de cada tipo<sup>18</sup> (ou seja, trata-se de dois critérios externos ao texto).

No texto de tipo narrativo, o objetivo comunicativo dominante consiste em explicitar situações cronologicamente representadas. Nesse sentido, depende do processo cognitivo de percepção dos acontecimentos no tempo. Na superfície textual, é atestada a referência a eventos que se sucedem cronologicamente e que são protagonizados por uma personagem (ou mais do que uma).

No texto de tipo descritivo, o objetivo comunicativo consiste em expor situações espacialmente ordenadas, pelo que está associado ao mecanismo cognitivo de percepção das entidades no espaço. Assim, em textos deste tipo, são listadas as propriedades de um dado objeto ou entidade e as partes em que é suscetível de ser dividido ou perspectivado.

Nos textos de tipo argumentativo, o principal objetivo comunicativo incide nas relações entre conceitos e fenómenos; centram-se, então, nos processos cognitivos de avaliação e de tomada de posição do autor. Por isso, encontram-se, nos exemplares deste tipo, ideias e reflexões (teses, argumentos a favor e contra), que são aferidas consoante a sua validade, consistência, etc.

No que se refere ao texto de tipo expositivo, o objetivo comunicativo dominante recai na decomposição de conceitos e fenómenos em elementos constituintes (análise) ou no processo inverso de composição desses elementos em conceitos e fenómenos (síntese). Relaciona-se, por isso, com os mecanismos cognitivos de análise e síntese de representações concep-

<sup>18</sup> Em rigor, parece basear-se também num critério estilístico e num critério estrutural, dado que o autor prevê que cada tipo de texto se caracterize por propriedades como a ocorrência de certos constituintes (conectores, tempos verbais, etc.) e a ordenação típica das ideias em cada um dos tipos textuais. São estas propriedades manifestadas na superfície textual que permitem inferir o principal objetivo comunicativo, assim como os mecanismos cognitivos que lhes subjazem e que não se encontram atestados no texto, naturalmente.

tuais. Em textos deste tipo, manifesta-se um conjunto de informações acerca de um objeto, órgão, dispositivo, conceito, fenómeno ou entidade (mostrando de que modo funciona, que relações mantém com outros objetos, órgãos, etc.).

Por fim, nos textos de tipo instrucional, o principal objetivo comunicativo consiste em indicar, recomendar ou prescrever comportamentos futuros. Eles assentam, por isso, na antevisão de procedimentos a adotar pelos interlocutores. Nestes textos, incita-se o leitor / ouvinte a fazer algo e a organização das ideias tipicamente inclui a indicação de tarefas a concretizar, de acordo com uma ordem cronológica.

As designações (texto) *narrativo*,<sup>19</sup> *descrição* e *exposição*,<sup>20</sup> que constam dos documentos *Aprendizagens Essenciais de Português*, constituem etiquetas de classes inerentes (ou que podem ser associadas) à classificação em tipos de textos.

### 3.5. Poesia e prosa

Vale a pena referir ainda duas outras designações que ocorrem nesse documento: *poemas* e *texto poético* (a que se pode acrescentar *poesia*). A classe texto poético (ou *poesia*) insere-se numa classificação textual que diz respeito apenas aos textos literários. Essa classificação prevê duas classes: poesia e prosa. A poesia inclui os textos literários que são escritos em verso; a prosa, os restantes textos literários. Além do critério estritamente formal que permite distinguir estas duas classes, outros critérios subsidiários podem ser usados, nomeadamente os mecanismos de versificação geralmente inerentes aos textos poéticos: rima, metro, ritmo, entre outros. Do mesmo modo, na sua origem, os textos em verso destinavam-se a ser can-

<sup>19</sup> Veja-se o que foi anteriormente referido acerca do facto de a etiqueta *narrativo* ser usada em classificações diferentes.

<sup>20</sup> A designação *descrição* refere o processo enunciativo de que resulta o texto descritivo. Todavia, por facilidade de comunicação, por vezes, usa-se *descrição* para referir texto descritivo (por exemplo, no enunciado “Fizeste uma ótima descrição”). Neste caso, parece que o mesmo raciocínio pode ser usado na relação entre as etiquetas *exposição* e *texto expositivo*. Tenha-se em atenção, porém, que a designação *exposição* é polissémica, possuindo aceções acrescidas como “atividade ou local onde se dispõem objetos à vista do público”, “apresentação de produtos ou serviços para venda” ou “forma de contar um evento ou de explicar um fenómeno”.

tados, acompanhados por música. Estes são, portanto, outros critérios que se pode tomar em consideração para distinguir poesia de prosa. Dado que contempla apenas duas classes e não parece ser possível prever qualquer outra, trata-se de uma classificação fechada.

Note-se que, em contexto didático, a designação *texto poético* provavelmente nem sempre é usada de acordo com o que estipula a classificação. De facto, a etiqueta *texto poético* parece ser, por vezes, adotada como sinónimo perfeito de texto lírico e vice-versa. Isso deve-se ao facto de, aparentemente, se fazer uma sobreposição inadequada entre as categorias poesia e lírica, por um lado, e entre prosa e narrativa e drama, por outro.

Essa inadequação pode ficar a dever-se ao seguinte: na sincronia atual, a maioria dos exemplares de textos literários em poesia (classe baseada num critério eminentemente formal) são também textos líricos (classe baseada originalmente num critério enunciativo). Do mesmo modo, a maioria dos exemplares de textos literários em prosa são textos narrativos ou dramáticos. Por isso, talvez se tenha tornado usual associar (ou mesmo sobrepor) as classes texto lírico a texto poético, assim como as classes texto em prosa a texto narrativo e a texto dramático.

Contudo, em épocas anteriores à atual, foram redigidos inúmeros textos literários em poesia que se inserem nos modos narrativo e dramático: *Os Lusíadas* constituem um texto poético e predominantemente narrativo; *o Auto da barca do inferno* constitui um texto poético e dramático.<sup>21</sup> Estes exemplos comprovam que a classificação em modos literários e a que opõe poesia e prosa são diferentes e podem ser, simultaneamente, aplicadas a um mesmo texto literário. Demonstram, ainda, que parece ser abusivo e inadequado fazer corresponder a classe texto poético à classe texto lírico (e vice-versa).

Uma forma de esclarecer o que se está a referir ao usar a etiqueta *texto poético* (ou *poesia*) consiste em fazer a seguinte pergunta: “quando digo / escrevo *texto poético*, incluo nessa classe textos como *Os Lusíadas* e o *Auto*

<sup>21</sup> A obra *Húmus*, de Raul Brandão, configura um exemplo clássico de prosa poética na literatura portuguesa. O que geralmente se designa por *prosa poética* talvez possa ser designado de forma mais certa como *prosa lírica*: trata-se de um texto em prosa em que intervém o autor. É certo que os textos de prosa poética podem incluir mecanismos geralmente associados à poesia (como a rima, o metro e o ritmo). Todavia, esses textos são redigidos em prosa, e não em verso, o que parece invalidar, pelo menos em parte, a ocorrência do adjetivo *poética*.



*da barca do inferno* (ou as peças de Shakespeare)?” Se a resposta for “não”, então provavelmente estar-se-á a sobrepor, de uma forma que não é rigorosa nem correta, as classes texto poético e texto lírico. Se a resposta for “sim”, então parece ter-se consciência de que texto poético e texto lírico são classes que se inserem em classificações distintas, porque se baseiam em critérios diferentes: uma classificação (fechada) em modos literários que inclui três classes – lírica, narrativa e drama; e uma classificação (igualmente fechada) baseada, entre outros, num critério formal que opõe apenas duas classes – poesia e prosa.

### 3.6. Categorias e classificações textuais nos documentos programáticos

O Quadro 2 sistematiza as reflexões apresentadas ao longo das secções anteriores, procurando associar categorias atestadas nos documentos programáticos de Português a uma dada classificação textual.

Classes referidas nos documentos programáticos de Português	Classificações em que as classes se inserem
Lírica / textos líricos, narrativas / textos narrativos, texto dramático	Modos literários
Texto poético	Poesia / Prosa
Texto publicitário, texto literário	Tipos de discurso
Biografia, conto, entrada de dicionário, anúncio publicitário, notícia, etc.	Géneros
Descrição, narrativas / textos narrativos, exposição	Tipos de texto

**Quadro 2** – Etiquetas de categorias textuais referidas nos documentos programáticos de Português e classificações em que se inserem

Da análise do quadro, sobressai uma constatação: nos documentos em causa, são referidas categorias textuais que dizem respeito a classificações muito diferentes, as quais se baseiam em critérios distintos e preveem classes igualmente distintas. A proliferação de classes e de classificações nos

documentos programáticos de Português não constitui necessariamente uma dificuldade, dado que elas são usadas em contextos didáticos, aparentemente sem que originem problemas sérios de comunicação.

Todavia, seria aconselhável que os documentos que as referem (ou outros textos de apoio) procedessem a uma sistematização esclarecedora: poderia ser sumariamente caracterizada cada classificação textual usada nos documentos estruturantes e orientadores do ensino. Recorde-se que, para se conhecer uma dada classificação textual, é decisivo conhecer os critérios em que se baseia e que classes prevê, além de se saber se constitui uma classificação aberta ou fechada. Por isso, seria também relevante explicitar quais são as classes que se inserem em cada classificação. Evitar-se-ia, desse modo, a listagem avulsa e desconexa de classes textuais.

Antes de se concluir esta secção, orientada para a sistematização das categorias e classificações textuais que se encontram nos documentos programáticos, vale a pena atentar na etiqueta *discurso político*, por exemplificar a diversidade de critérios que lhe correspondem. Ela pode designar uma categoria da classificação em tipos de discurso. Nesta aceção, a classe discurso político engloba todos os textos (orais e escritos) produzidos por indivíduos investidos de um papel socioprofissional de agente político, como Presidente da República, primeiro-ministro, ministro, secretário de Estado, deputado, líder de partido, presidente de câmara, sindicalista, etc.

Porém, a etiqueta discurso político é também usada para referir um género. No seu uso corrente, a palavra *discurso* remete para uma intervenção oral monogerada, geralmente numa situação formal. E, nesta aceção, discurso político designa uma classe de textos orais produzidos por indivíduos que, no momento da produção textual, assumem um papel socioprofissional de agente político. Constituem exemplos destes géneros alocações como a mensagem de ano novo do Presidente da República, o discurso de tomada de posse do primeiro-ministro, as intervenções de deputados e ministros na Assembleia da República, etc.

No contexto em que ocorre (*Aprendizagens Essenciais de Português*, 9.º ano, p. 2), discurso político refere um género (e não um tipo de discurso). Porém, como se viu, a própria designação é suscetível de remeter para categorias que se inscrevem em classificações distintas. Assim, este

caso configura um tipo de dificuldade que acresce a várias outras e que prejudica o uso rigoroso e adequado das etiquetas de categorias textuais.

Há ainda uma categoria à qual, propositadamente, ainda não nos referimos, mas que podemos considerar que está no cerne da atividade de ensino e que é referida de forma saliente no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015): a categoria *género escolar*. A esta categoria dedicaremos uma parte relevante do terceiro capítulo (“Géneros escolares e aprendizagens”), quando efetuarmos a ligação dos géneros às propostas de ensino-aprendizagem.

#### 4. CONCLUSÃO

Das reflexões anteriormente expostas, ressalta uma evidência: os documentos orientadores das práticas de ensino-aprendizagem em Portugal incluem categorias textuais que se inscrevem em múltiplas classificações: em tipos de discurso, em géneros, em tipos de textos, em modos literários e na oposição poesia-prosa. Trata-se de classificações diversas, quer nos critérios que lhes subjazem, quer nas categorias que preveem, quer no facto de umas serem abertas e outras serem fechadas.

Nesses documentos, não se alerta para a pluralidade de classificações textuais que são contempladas, nem se caracteriza (ainda que brevemente) qualquer uma delas ou as classes que contemplam. De facto, dada a crescente relevância que se atribui em contexto didático a algumas categorias textuais (em particular, aos géneros, mas também aos tipos de textos), seria importante que os documentos fossem mais explícitos relativamente às classes que indicam e que prescrevem como centrais. Pode, então, dizer-se que as classes não são apresentadas de forma sistematizada e explícita, mas que, em grande medida, são retomadas as classes habitualmente em uso na sociedade.

A ausência de sistematização encontrada pode ser tomada sob duas perspetivas divergentes. Por um lado, relativamente a quase todas as categorias indicadas nos documentos programáticos de Português, é provável que os falantes as reconheçam, assim como aos exemplares de textos que nelas se inscrevem. De facto, os docentes (e também, por certo, muitos es-

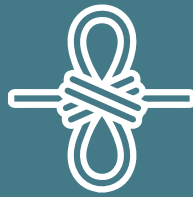
tudantes), regra geral, sabem indicar exemplares dos géneros romance, conto, soneto; ou dos géneros notícia, editorial e reportagem; ou dos géneros carta, receita de culinária e artigo de opinião. Acresce que, em princípio, conseguem associar intuitivamente cada texto aos tipos narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo ou instrucional. Por outro lado, podemos considerar que a sistematização constitui, ela própria, um apoio para a aprendizagem do que está em foco na construção das classes ou categorias. Por conseguinte, a ausência de sistematização não fornece esse apoio para a organização do conhecimento. Naturalmente, seria importante que o fizesse.

Se os indivíduos (professores e estudantes, em particular) conseguem comunicar usando as categorias previstas nessas classificações (o que é mais saliente quando são utilizadas de forma contextualizada), a ausência de uma sistematização adequada nos documentos programáticos constituirá um obstáculo para as atividades a desenvolver na sala de aula ou um problema eminentemente teórico? A resposta deve ser dada, tendo em conta o contributo que as classificações podem trazer para a construção do conhecimento.

No que diz respeito aos professores, estes devem ser detentores de um conhecimento explícito acerca das classificações, das categorias que elas preveem e das propriedades inerentes a cada categoria. Considera-se relevante ou mesmo indispensável que os professores de Português conheçam as diversas classificações textuais, ou seja, os critérios de que dependem e se elas configuram classificações abertas ou fechadas. Do mesmo modo, espera-se que saibam identificar as classes que cada classificação contempla e indicar as propriedades específicas dessas classes. Só assim se poderá dizer que possuem um conhecimento adequado à abordagem destes temas em contexto didático. Ativando esse conhecimento, poderão situar-se e situar os alunos em diferentes níveis de sistematização e de utilização das etiquetas e classificações.

No que respeita aos estudantes, para além de dominarem as classificações habituais em uso na sociedade, o domínio de categorizações sistematizadas pode apoiar a construção do conhecimento correspondente às categorias em causa. A fim de os alunos alcançarem esse domínio, o professor deve ativar na sua ação pedagógica a metalinguagem que as classifi-

cações facultam para referir e categorizar os textos. Deve igualmente alimentar a reflexão metatextual por parte dos alunos, no âmbito da qual podem recorrer à utilização consciente dos termos para estabelecer relações entre os textos, considerando as suas características e as categorias para que estas remetem.



## CAPÍTULO 3

# GÊNEROS ESCOLARES E APRENDIZAGENS

**Luís Filipe Barbeiro**

**Fausto Caels**

**Paulo Nunes da Silva**

### 1. INTRODUÇÃO

Um passo fundamental para que os géneros textuais desempenhem o papel crescente que os documentos programáticos lhes têm vindo a atribuir é que os professores dominem a diversidade de classificações que incidem sobre os textos. Este aspeto esteve em foco no texto anterior.<sup>1</sup> O passo seguinte consiste em conceber e colocar em prática estratégias pedagógicas que potenciem esse papel. Para isso, além do domínio das classificações textuais, é necessário que os professores compreendam os fundamentos dessa atribuição e que integrem na sua prática a organização dos textos em diferentes géneros, tomados como objetos e como instrumentos de aprendizagem.

Este capítulo tem como objetivo reforçar a compreensão dos professores em relação à pedagogia dos géneros textuais e a sua capacidade para a colocarem em prática. No seu desenvolvimento, explicitaremos o conceito de género segundo duas das correntes mais relevantes que tomaram os géneros como base para as suas propostas pedagógicas: o Interacionismo Sociodiscursivo [ISD] / Escola de Genebra e a Linguística Sistémico-Funcional [LSF] e, em particular, a Escola de Sydney. Apresentaremos, ainda, as potencialidades da consideração dos géneros para a ação didático-pedagógica e projetaremos para o ensino-aprendizagem estratégias dessas perspetivas com base genológica. Estes passos pretendem reforçar a ação docente como ação informada e consciente.

---

<sup>1</sup> Ver, neste volume, o capítulo 2, “Classificações textuais e documentos programáticos de Português”.

## 2. EM TORNO DOS GÊNEROS ESCOLARES

As classificações textuais, que abordámos no capítulo anterior, incidem sobre os géneros em uso numa variedade de áreas da atividade humana, seja a política, a religião, o jornalismo, a justiça, a administração pública, a publicidade, a investigação, o ensino, etc. Contudo, a área do ensino apresenta alguma especificidade, não apenas pela existência de eventuais géneros que lhe são próprios, mas também pela relação que a ação de ensino acaba por estabelecer com as outras áreas e os respetivos géneros textuais. De facto, a atividade de ensino faz incidir a sua ação sobre a generalidade das áreas da atividade humana, incluindo o conhecimento sobre os géneros textuais que nelas são utilizados para realizar ações e alcançar finalidades. Este aspeto torna-se evidente, se considerarmos o conjunto de géneros que foram referidos na secção 3, do capítulo 2, aí associados a áreas diferentes, quando tentámos apreender a natureza das classificações encontradas nos documentos programáticos de Português. Perante esta especificidade, marcada pela relação com as outras áreas, importa desenvolver uma reflexão com o objetivo de aclarar qual pode ser o alcance do conceito de géneros escolares. Esta designação ocorre com alguma saliência no *Programa de Português* do Ensino Básico, apesar de não ser explicitamente retomada nas *Metas Curriculares*, no *Programa* do Ensino Secundário e nas *Aprendizagens Essenciais de Português*. O nosso objetivo não consiste em cingir-nos à análise das suas ocorrências no documento que o mobiliza, mas é mais global, tendo em conta o valor orientador da ação didático-pedagógica que pode assumir. Para isso, convém começarmos por considerar as aceções em que o conceito em questão pode ser tomado.

Como ficou expresso, um dos critérios ativados para a classificação dos textos é, precisamente, de natureza socioprofissional: no âmbito da Análise do Discurso (Maingueneau, 2014), são propostos tipos de discurso enquanto classes de textos que se distinguem com base na área de atividade em que se inserem os sujeitos falantes que os produzem. Estas classes dependem da delimitação de comunidades discursivas de indivíduos que se dedicam a uma dada área, como as mencionadas no parágrafo precedente, da política ao ensino, do jornalismo à literatura, e ainda outras. São concebidos, assim, géneros jornalísticos e géneros literários, por exemplo – ou



seja, géneros do discurso jornalístico e géneros do discurso literário, entre múltiplas outras possibilidades.

Em relação ao ensino, uma categorização que se reflete na denominação *géneros escolares* é baseada nos níveis de escolaridade envolvidos. É costume distinguir-se duas comunidades discursivas, consoante esses níveis. A cada uma, pode associar-se um tipo de discurso: ao ensino básico e secundário, o discurso escolar, e, ao ensino terciário, o discurso académico.

Assim, do mesmo modo que os géneros usados no seio de atividades como o jornalismo e a religião são designados géneros jornalísticos e religiosos, também os géneros específicos destes ciclos de ensino podem ser designados géneros escolares e géneros académicos, respetivamente. De forma simplista, assume-se que os géneros escolares correspondem aos géneros produzidos e estudados por indivíduos envolvidos em atividades de ensino-aprendizagem no ensino básico e secundário, nomeadamente por professores e estudantes desses níveis de ensino. No entanto, nos anos mais recentes, também em relação a estes anos de escolaridade, se tem estendido as designações de *discurso* e *géneros académicos*, numa perspetiva que engloba toda a atividade de ensino (Caels et al., 2019; Gouveia, 2019; Martin et al., 2020).

Porém, a delimitação do conjunto de géneros escolares não é uma atividade isenta de dificuldades. Quando se pretende identificar os géneros que a designação *géneros escolares* refere, pode-se oscilar entre uma multiplicidade de posições cujos polos são os seguintes: numa extremidade, segundo uma perspetiva abrangente, diz-se que são géneros escolares todos os que ocorrem em contexto escolar. Encontram-se, por conseguinte, incluídos todos os géneros contemplados nos programas das diversas disciplinas do ensino básico e secundário, e que, devido a essa presença, são didatizados, ou seja, são objeto explícito de atividades de ensino-aprendizagem, mas também géneros implícitos, ou seja, géneros inerentes e indispensáveis aos processos de transmissão e avaliação de saberes escolares, mas que não se encontram identificados nos programas ou refletidos nas intervenções propostas pelos professores. De acordo com esta perspetiva, categorias como a resposta em prova de avaliação, a composição, o relatório, o conto, a carta e a banda desenhada, entre muitos outros, são géneros escolares.

No extremo oposto, encontra-se a perspetiva restritiva, de acordo com a qual são géneros escolares os que se usam para alcançar as finalidades pros-

seguidas na atividade realizada pela escola, a atividade de ensino formal e as modalidades em que se desdobra para a transmissão e avaliação de conhecimentos. Géneros tipicamente literários ou jornalísticos (como o conto, a lenda, a fábula, o romance, o soneto, a notícia, a entrevista, a reportagem, o artigo de opinião, etc.) não seriam considerados, portanto, géneros escolares. Segundo este posicionamento, os géneros escolares incluem categorias como a questão e a resposta em prova de avaliação, assim como a composição sobre um tema proposto pelo professor. Entre os dois polos, podem ser adotadas posições intermédias, mais próximas de um ou de outro.

A distinção com que temos estado a operar (entre os géneros específicos da área do ensino e outros géneros que são ou podem ser ensinados, designadamente na disciplina de Português, mas não só) pode ainda ser olhada a partir dos conceitos de instrumento *vs.* objeto de ensino.<sup>2</sup> Assim, numa perspetiva mais restrita, os géneros escolares poderiam corresponder aos instrumentos ou artefactos a que o ensino recorre para exercer a sua ação, para alcançar os seus objetivos. Na posição alargada, também seriam incluídos nesse grupo outros géneros que são ensinados e que têm, geralmente, origem em áreas de atividade distintas do ensino (literatura, jornalismo, etc.).

Devemos, no entanto, chamar a atenção para que qualquer destes conjuntos de géneros pode ter uma presença dupla no processo de ensino-aprendizagem: géneros usados na atividade escolar como instrumento para a construção ou avaliação dos conhecimentos, de que é exemplo a resposta a pergunta de interpretação, podem também ser objeto de ensino, e outros géneros – o relato, o relatório, a notícia, etc. – podem receber um papel funcional, instrumental, em relação à aprendizagem da língua e de outros conteúdos, pelo facto de mobilizarem e expressarem conhecimento de áreas da realidade particulares. Na perspetiva do ensino-aprendizagem, é relevante ter consciência desta dupla possibilidade, pois ela pode alargar o conjunto de instrumentos didáticos.

<sup>2</sup> Podemos filiar este contributo na Teoria da Atividade (Engeström, 1987, 2000), que, numa formulação elementar e na base da teoria, dá conta da atividade humana representando-a esquematicamente por meio de um triângulo em que dois vértices são ocupados pelo Sujeito e pelo Objeto, correspondendo a relação entre eles à atividade ou ação do primeiro sobre o segundo, que inclui, por exemplo, o conhecimento. Contudo, essa relação ou apreensão do Objeto não é direta, mas necessita de um instrumento ou Artefacto para ser estabelecida, incluindo-se nos artefactos a linguagem.

Uma perspetiva complementar para a delimitação dos géneros escolares tem em conta as competências que os alunos são chamados a desenvolver em relação a esses géneros: tanto o envolvimento das competências recetivas como produtivas merece ser equacionadas para entender um género como escolar. O ensino é chamado não apenas a promover a receção ou compreensão dos textos que lhe correspondem e que podem vir de outras áreas da realidade, mas também a sua produção no contexto da escola, seja para efeitos de avaliação, seja (de igual modo) para efeitos de participação em atividades dinamizadas no mesmo contexto. Esta posição, tal como a anterior, mais do que sustentar uma distinção dicotómica, chama a atenção para as vertentes recetiva e produtiva da aprendizagem dos géneros e para as relações que podem ser estabelecidas entre elas.

As considerações atrás explicitadas evidenciam problemas teóricos e comunicativos que a designação *géneros escolares* desencadeia. A articulação da classificação em tipos de discurso com a classificação em géneros parece caracterizar-se por ser imprecisa, não permitindo que se circunscreva inequivocamente o conjunto de classes que prevê. O critério de natureza socioprofissional inerente à classificação em tipos de discurso (Maingueneau, 2014) é intuitivo, o que constitui uma propriedade positiva, dado que, com facilidade, o investigador e qualquer sujeito falante reconhecem os textos a que cada classe se refere. Todavia, dado o seu carácter vago, pode gerar problemas de identificação e delimitação das classes e revelar-se, por isso, inconsistente em determinadas situações. Assim, tratando-se de uma articulação útil em certos casos e quando se visa atingir determinados objetivos, revela-se menos produtiva noutros.

Por sua vez, as distinções baseadas na presença como instrumento ou objeto e na mobilização de competências unicamente recetivas ou recetivas e produtivas, também não sendo absolutas, podem promover estratégias de aprendizagem que ativem a dimensão metatextual em relação a qualquer género e que facultem o acesso não apenas à receção, mas também à participação por meio da linguagem e dos textos.

Chegados a este ponto da reflexão acerca das facetas que pode adquirir a categoria géneros escolares, importa verificar segundo qual ou quais dessas vertentes a categoria é utilizada nos *Programas de Português do Ensino Básico*. Previamente, refira-se que a categoria é utilizada de forma relativa-

mente frequente, com 19 ocorrências, que abrangem os três ciclos e todos os anos, a partir do terceiro. Corresponde essa utilização a uma delimitação conceptual única e inequívoca?

Uma primeira ocorrência encontra-se na formulação dos objetivos do Programa para a globalidade do Ensino Básico (Buescu et al., 2015). O objetivo n.º 11 estabelece: “Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e argumentação.” (p. 5). Esta ligação que é feita dos géneros escolares à exposição e argumentação (classes frequentemente reconhecidas como sendo tipos de texto – cf., neste volume, o capítulo 2: “Classificações textuais e documentos programáticos de Português”) vai continuar a estar presente na quase generalidade das restantes ocorrências de géneros escolares ao longo do Programa. A grande maioria dessas ocorrências especifica, para cada ano, as classes referidas por esta designação. Esses géneros são nomeados, por um lado, *apresentação oral*, *apresentação de tema*, *texto de características expositivas*, e, por outro lado, *pequeno discurso persuasivo*, *debate de ideias*, *argumentação favorável e desfavorável*, *texto de opinião*, *argumentação*, *artigo de opinião*, *texto de características argumentativas*, respetivamente para as vertentes ligadas à exposição e à argumentação. Claramente, os tipos de texto expositivo e argumentativo são assumidos como fazendo parte inerente da realidade e da aprendizagem escolar (o que se reflete nas metas estabelecidas), a ponto de preencherem a especificação que o Programa faz para os géneros escolares. Contudo, seria conveniente que, nesse documento, se estabelecesse a distinção entre diferentes classificações e as respetivas classes, contrastando géneros e tipos de textos. Em diversos casos, apresenta-se categorias associadas aos tipos de textos (*argumentação*, *texto de características expositivas*, *texto de características argumentativas*) como sendo exemplos de géneros. Uma tal associação, sendo contrária à clareza e à desejável procura de sistematização, pode induzir em erro.

Em relação aos domínios de competências associadas aos géneros escolares, o percurso contempla a oralidade, designadamente na vertente de produção, e com o avanço na escolaridade, a partir do 5.º ano, inclui a leitura e a escrita. No critério que anteriormente enunciámos, encontra-se, assim, previsto o desenvolvimento de competências recetivas e produtivas.

No que diz respeito à especificação que é efetuada dos géneros escolares, observa-se que apresentam um carácter ainda bastante impreciso que, não raramente, retoma apenas a designação *argumentação* ou os traços *expositivo* e *argumentativo* associados a texto. Deste modo, o seu valor diferenciador, dentro dos textos expositivos ou argumentativos, é bastante limitado. O que se verifica é, em grande medida, a retoma desses traços, pelo mesmo termo ou por outros semelhantes.

Em contraste com os géneros escolares, por não estarem abrangidos por estes, surge no Programa a categoria géneros literários e a referência a classes de textos não agrupadas numa categoria de géneros (cartas, entrevista, comentário, página de diário, etc.). Por seu turno, em contraste com os tipos de texto expositivo e argumentativo, surgem os textos de características descritivas ou narrativas, características que também se encontram amplamente presentes nos textos literários.

Deste modo, parece associar-se preferencialmente os tipos de textos expositivo e argumentativo aos géneros escolares e os tipos de texto narrativo e descritivo aos géneros literários. Porém, no que diz respeito aos géneros literários, fica claro que as categorias conto, romance e epopeia, por exemplo, constituem géneros que incorporam segmentos de tipo (de texto) narrativo e descritivo. Já em relação às categorias *expositivo* e *argumentativo* – que constituem duas classes da classificação em tipos de textos – não há o reconhecimento inequívoco de que se lida com duas classificações diferentes (em géneros e em tipos de texto), pois assume-se que *textos de características expositivas* e *argumentação* constituem géneros.

Como conclusão, podemos considerar que a denominação géneros escolares, tal como aparece no *Programa de Português do Ensino Básico*, não é congregadora, nem sistematizadora ou orientadora da ação da escola. Incide apenas sobre um conjunto limitado de géneros e tipos de texto, sem que seja justificada a sua inclusão ou a exclusão. Assim, também em relação a este aspeto, o papel atribuído aos géneros no ensino-aprendizagem não resulta clarificado. Essa clarificação vamos procurar fundá-la, de seguida e de uma forma mais alargada, em duas perspetivas enquadradoras (o Interacionismo Sociodiscursivo e a Linguística Sistemico-Funcional) da teorização dos géneros e da consideração deste nível de organização textual nas estratégias de ensino-aprendizagem.

### 3. GÊNEROS: PERSPETIVAS ENQUADRADORAS

#### 3.1. Perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo / Escola de Genebra

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (por vezes, também designado “Escola de Genebra”) configura um quadro teórico no âmbito do qual se propõe um modelo de produção do discurso (Bronckart, 1997). As suas principais propostas enraízam-se nos trabalhos de Vygotsky (1962) relativos à Psicologia da Linguagem e de Habermas (1987), no âmbito da Sociologia. Neste enquadramento, concebe-se as práticas de linguagem (*activité langagière*) como condutas humanas, ou seja, como formas de ação de natureza semiótica (*actions langagières*). As ações verbais concretizam-se através do uso de uma dada língua natural e situam-se em contextos particulares, interagindo com outras formas de ação não verbais.

De acordo com as propostas teóricas assumidas neste quadro, os géneros são usados no seio de áreas de atividade específicas. Os indivíduos que desempenham tarefas no âmbito de uma dada área de atividade socio-profissional (jornalismo, política, justiça, investigação científica e ensino superior, por exemplo) inscrevem-se numa mesma formação (socio)discursiva (ou *formation sociolangagière*).<sup>3</sup> Segundo Bronckart (1997, pp. 137-138), em cada formação sociodiscursiva, são usadas diferentes categorias – os géneros textuais (ou géneros de texto)<sup>4</sup> – que se caracterizam por propriedades específicas relativamente estáveis.<sup>5</sup> Assim, os membros de uma

<sup>3</sup> Ver, neste volume, o capítulo 1, “Texto e Contexto: Que relações?”.

<sup>4</sup> Sobre a distinção em filigrana adotada no ISD (e noutras escolas de língua francesa) entre géneros de texto e géneros do discurso / géneros discursivos, Charaudeau (2002, p. 280) refere o seguinte: “[...] para definir essa noção [género], ora se considera a ancoragem social do discurso, ora a sua natureza comunicativa, ora as regularidades composicionais dos textos, ora as características formais dos textos produzidos. Pode-se conceber que esses diferentes aspetos estão interligados, o que aliás cria afinidades em torno de duas grandes orientações: uma mais voltada para os textos, que justifica a denominação ‘géneros de texto’, e outra mais voltada para as condições de produção do discurso, que justifica a designação ‘géneros de discurso’” [Tradução nossa do original francês: “[...] pour définir cette notion [genre] tantôt est pris en compte, de façon préférentielle, l’ancrage social du discours, tantôt sa nature communicationnelle, tantôt les régularités compositionnelles des textes, tantôt les caractéristiques formelles des textes produits. On peut penser que ces différents aspects sont liés, ce qui crée d’ailleurs des affinités autour de deux orientations majeures: celle qui est plutôt tournée vers les textes justifiant la dénomination ‘genres de texte’, celle plutôt tournée vers les conditions de production du discours justifiant la dénomination ‘genres de discours’”]. Cf. também Bronckart (1997, pp. 77-78), Bronckart (2004, p. 102) e Miranda (2010, pp. 87-93).

dada formação sociodiscursiva dispõem, em cada sincronia, de um conjunto de géneros para concretizarem as suas atividades e procurarem atingir os seus objetivos. A título de exemplo, os indivíduos que se dedicam ao jornalismo servem-se de géneros como a notícia, o editorial, a reportagem, a entrevista, o artigo de opinião, a coluna, etc.

Pode dizer-se, portanto, que, no âmbito desta teorização (à semelhança do que se observa noutras propostas provenientes de autores de língua francesa),<sup>6</sup> o conceito de género articula as ações verbais com os parâmetros físicos e socio subjetivos<sup>7</sup> em que os sujeitos falantes se encontram.<sup>8</sup> Os géneros enformam as ações verbais, adequando-as aos diversos parâmetros de um dado contexto. Por isso, o ISD promove a análise das propriedades estruturais e funcionais das ações verbais (e dos géneros usados para a sua realização), considerando-as um produto da socialização.

Qualquer texto se insere num determinado género, podendo evidenciar propriedades de mais do que um. Dado que os géneros funcionam como “modelos” ou “arquétipos”, ao produzir um novo texto, o autor adota e adapta as propriedades típicas do(s) género(s) em que se insere (Bronckart, 2004, p. 105). De facto, os textos resultam de um conjunto de múltiplas escolhas (cognitivas, lexicais, sintáticas, estruturais, etc.) por parte dos locutores. E, assim, os géneros constituem o produto de escolhas provisoriamente estabilizadas pelo uso no seio de uma formação sociodiscursiva específica e numa dada sincronia; tais escolhas decorrem da adequação dos textos às atividades e aos objetivos dos membros da formação sociodiscursiva em que os géneros são usados (Bronckart, 1997, p. 104). Por este motivo, os géneros são categorias simultaneamente flexíveis e dinâmicas: revelam diversidade num dado momento e são suscetíveis de mudar ao

<sup>5</sup> Esta formulação reflete a influência das propostas de Bakhtin (1986, p. 60), que definiu os géneros como “relatively stable types of [...] utterances”.

<sup>6</sup> Autores radicados na Análise do Discurso (Maingueneau, 2014), na Análise Textual do Discursos (Adam, 2008) e na Semântica Interpretativa (Rastier, 1989).

<sup>7</sup> Ver, neste volume, o capítulo 1, “Texto e Contexto: que relações?”.

<sup>8</sup> De acordo com Rastier (1989, p. 40), “um discurso articula-se em diversos géneros, que correspondem a diversas práticas sociais no seio de uma mesma área”, pelo que “um género é o que liga um texto a um discurso” [Tradução nossa do original francês: “un discours s’articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l’intérieur d’un même champ” e de “un genre est ce qui rattache un texte à un discours”].



longo do tempo, em consonância com as mudanças atestadas em cada formação sociodiscursiva.

Estas constatações indiciam também que os gêneros são classes de textos que emergem em formações sociodiscursivas particulares. Dito de outro modo, trata-se de categorias cujas designações e conceptualizações nasceram “espontaneamente” nos contextos sociocomunicativos em que são usadas. Deste modo, a classificação em gêneros contemplada no ISD e por outros autores de língua francesa<sup>9</sup> é aberta, o que significa que, com o passar do tempo, é suscetível de acolher novas classes, do mesmo modo que outras classes podem cair em desuso. Aliás, os gêneros podem mudar (e, em muitos casos, mudam necessariamente) ao longo do tempo, em conformidade com as motivações inerentes às formações sociodiscursivas em que são usados.<sup>10</sup>

Enquadrada esta teorização e caracterizado o conceito de gênero, a questão seguinte consiste em refletir sobre a relação entre os gêneros e as aprendizagens escolares, e em destacar a relevância que as classes genológicas assumem nesse contexto. No seio das práticas de linguagem heterogêneas, o conceito de gênero permite identificar e sistematizar um conjunto de regularidades, configurando, por isso, uma referência decisiva para o uso e a aprendizagem das línguas naturais. Constitui, então, “um mega-instru-

<sup>9</sup> Assim como noutras teorizações de língua inglesa, entre as quais avultam a do Inglês para Fins Acadêmicos (Swales, 1990, 2004), a dos Estudos Retóricos dos Gêneros (Miller, 1984; Devitt, 2004) e a de *Writing Across the Curriculum* (Bazerman et al., 2005).

<sup>10</sup> Segundo Bronckart (1997, p. 76), “a organização dos gêneros apresenta-se, aos sujeitos falantes de uma língua, sob a forma de uma nebulosa, compreendendo ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros claramente definíveis e rotuláveis) e conjuntos de textos com contornos esbatidos e parcialmente intersetados (gêneros para os quais as definições e os critérios classificatórios permanecem oscilantes e/ou divergentes)”. O mesmo autor acrescenta que “estes gêneros adaptam-se constantemente à evolução das necessidades sociocomunicativas e, por isso, congregam múltiplas indexações sociais. Estão organizados em nebulosas, com fronteiras difusas e móveis, não podendo, portanto, ser objeto de uma classificação definitiva” (Bronckart, 1997, p. 110). [Tradução nossa do original francês: “l’organisation des genres se présente aux yeux des usagers d’une langue sous la forme d’une nébuleuse, comportant des îlots plus ou moins stabilisés (genres clairement définissables et étiquetables), et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle (genres pour lesquels les définitions et les critères de classement restent mobiles et ou divergents)” e de “ces genres s’adaptent en permanence à l’évolution des enjeux socio-communiquatifs, et ils sont dès lors porteurs de multiples indexations sociales. Ils sont organisés en nébuleuses, aux frontières floues et mouvantes, et ne peuvent en conséquence faire l’objet d’un classement définitif”].



mento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 7).

Deve ser salientado que, em contexto escolar, se observa um desdobramento, na medida em que cada género não é apenas um instrumento de comunicação mas, simultaneamente, um objeto de ensino-aprendizagem (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 7). A escola afirma-se, então, como um lugar de produção de textos de géneros diversos, inerentes às atividades didáticas, como as composições (de tema livre ou prescrito), as respostas em provas de avaliação, o jornal de turma ou de escola, etc. De igual modo, é um espaço social congregador de géneros originários de outras áreas de atividade – como a notícia e a entrevista, o conto e a banda desenhada, o artigo de enciclopédia e a entrada de dicionário, entre múltiplos outros –, em particular pela relevância social, comunicativa e pedagógica de que se revestem.

Nas últimas décadas, tem sido enfatizada a importância de introduzir textos reais e autênticos na escola, procurando desenvolver nos estudantes as competências indispensáveis que lhes permitam (re)conhecer e, em muitos casos, produzir textos de géneros diversos (Conselho da Europa, 2001; Galisson & Coste, 1983; Costa-Pereira et al., 2019; Schneuwly & Dolz, 1999). Visa-se um domínio dos géneros em causa que permita aos estudantes adaptarem-se e responderem de modo adequado às exigências comunicativas das atividades de linguagem próprias da vida em sociedade.

No seio do ISD, os géneros constituem referências centrais para as disciplinas de línguas (materna e não materna), enquanto instrumentos e objetos de estudo, porquanto servem para situar as práticas de linguagem em contextos precisos. Assim, dado o carácter “intermediário e integrador” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 6) dessas classes de textos, o ensino das línguas deve ser mediado pelos géneros. Segundo Schneuwly e Dolz (1999, p. 10),

Toda introdução de um género na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o género, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o género e que são transferíveis para outros géneros próximos ou dis-

tantes. [...] Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. [...] ele é, principalmente, [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar.

Sempre que se convoca um gênero para o ensino-aprendizagem, ele é transposto para um outro contexto com objetivos diversos, que incluem conhecer as suas propriedades, valorizar a sua importância para a comunidade, e, eventualmente, saber gerar textos considerados adequados. Acresce que os conhecimentos que os estudantes assimilam acerca de um dado gênero podem ser transferidos para outros gêneros, em especial por semelhança ou analogia, mas também por contraste.

Nesta perspectiva, o estudo dos gêneros na escola deve assentar em modelos didáticos (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 11).<sup>11</sup> Tais modelos baseiam-se em investigações realizadas sobre os gêneros e constituem paradigmas que regulam os principais conteúdos a ensinar. Configuram, então, uma sistematização das mais relevantes propriedades de cada gênero e explicitam as dimensões a considerar no contexto escolar. Servem, por isso, de referência à elaboração de *sequências didáticas* (cf. seção 4.2).

Pelo que foi exposto, pode concluir-se que, no âmbito do ISD, gêneros escolares são todos os que são estudados e/ou produzidos em contexto didático.<sup>12</sup> A designação inclui, então, quer os gêneros específicos das atividades de ensino-aprendizagem, quer os que, sendo originários de outras áreas, são objeto de estudo nos diversos níveis da escolaridade obrigatória.

### 3.2. Perspetiva da Linguística Sistémico-Funcional / Escola de Sydney

A designação “Escola de Sydney” (cf. Green & Lee, 1994) identifica uma corrente de Estudos de Gênero (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012), enquadrada pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday,

<sup>11</sup> Ver, neste volume, o capítulo 4, “O Reconto e o Relato: Propostas de análise de narrativas orais em contexto escolar”.

<sup>12</sup> De acordo com Schneuwly e Dolz (1999, p. 11), “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar”.

2014). Inicialmente desenvolvida por linguistas e educadores australianos, a referida escola rege-se por dois objetivos principais: (i) identificar e descrever os géneros associados a diferentes contextos socioculturais e (ii) desenvolver estratégias e intervenções pedagógicas informadas pela noção de género. Apresenta-se, neste ponto, o conceito de género tal como perspetivado pela Escola de Sydney, ilustrando a sua aplicação no estudo dos géneros associados ao currículo escolar. As estratégias pedagógicas serão abordadas, de forma sucinta, no ponto 4.2, adiante.

A Escola de Sydney tem uma visão funcional, utilitária e socialmente orientada dos géneros, definindo-os como padrões de significados recorrentes, que concretizam e representam as práticas culturais (Martin & Rose, 2008). Esta definição é comumente completada, na literatura, por uma segunda definição, de cariz mais prático, segundo a qual os géneros constituem processos sociais, faseados e orientados para fins específicos — *sociais*, porque permitem aos membros de tal cultura interagir entre si, realizando tarefas para e com os outros; *faseados*, porque envolvem uma sequência de passos semióticos; *orientados para um fim específico*, porque visam a concretização de propósitos reconhecidos e reconhecíveis numa dada cultura. Assumindo uma relação bidirecional entre o contexto cultural e as práticas textuais que aí ocorrem, os géneros podem ainda ser definidos como tipos de texto que se caracterizam pela sua função e pela sua estrutura. A função ou propósito sociocomunicativo desempenha um papel catalisador, motivando o surgimento e o uso dos géneros e, consequentemente, também dos textos que lhes dão corpo. A estrutura, por seu turno, diz respeito à organização do género em etapas de significado, cada etapa contribuindo de forma distinta e complementar para a concretização do propósito sociocomunicativo global. Atribuindo particular importância a estes dois aspetos, o propósito e a estrutura, os estudos de género da Escola de Sydney têm em conta também outros parâmetros contextuais e textuais, como as variáveis de registo e os padrões semióticos situados em diferentes níveis da construção textual. As variáveis de registo contemplam o campo ou domínio da realidade em que o género circula, as relações entre os participantes na comunicação e o modo ativado para concretizar a co-

municação, nomeadamente o modo oral ou o modo escrito.<sup>13</sup> Os padrões da comunicação textual são constituídos por padrões semântico-discursivos, padrões lexicogramaticais e padrões grafológicos, no caso da escrita, ou padrões fonéticos / fonológicos, no caso da oralidade (cf. Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Da consideração do género, do registo e dos padrões em diferentes níveis, progressivamente mais específicos, resulta uma abordagem descendente holística ou integrada (Martin, 2014b), que também é tida em conta de forma relevante nas propostas pedagógicas da Escola de Sydney.<sup>14</sup>

Considerando que as práticas culturais se realizam semioticamente nos géneros, a investigação conduzida no âmbito da Escola de Sydney tem apostado no levantamento dos géneros associados a diferentes contextos culturais, caracterizando quer os géneros individuais que lhes estão associados, quer as relações de dependência entre eles (Martin & Rose, 2012). Os mapeamentos resultantes tendem a ser representados sob a forma de uma rede ou sistema hierárquico, assim realçando as escolhas que os falantes instanciam, explícita ou implicitamente, na construção de significados culturalmente válidos.

Tendo sido elaborados, no seio da referida perspetiva, mapeamentos relativos a contextos culturais variados, tem-se revelado particularmente profícuo o trabalho sobre os géneros escolares, aqui entendidos como os tipos de texto praticados, de forma consciente, ou não, em diferentes áreas e níveis de ensino, seja ao nível da oralidade, da leitura e/ou da escrita. Na realidade, o movimento da Escola de Sydney surgiu precisamente em resposta à escassez de orientações no currículo escolar australiano na década de 1980 para a produção de textos (Martin & Rose, 2008, p. 8). Numa primeira fase, a investigação preocupou-se em identificar e classificar genologicamente os textos que os alunos eram solicitados a produzir nos primeiros anos da escolaridade obrigatória, recorrendo-se para o efeito aos parâmetros acima esboçados de propósito e de estrutura, em conjugação com outros fa-

<sup>13</sup> Assume-se, adicionalmente, em LSF, que as três variáveis de registo se realizam, ao nível do sistema linguístico, em três metafunções. Mais concretamente, postula-se que a variável de campo se realiza na metafunção ideacional, a variável de relações na metafunção interpessoal e a variável de modo na metafunção textual.

<sup>14</sup> Para uma discussão mais detalhada da relação entre o contexto social e a língua no quadro da LSF, ver o capítulo 1, “Texto e Contexto: que relações?”, ponto 2.1.

tores contextuais e linguísticos (cf. Rose & Martin, 2012, p. 56). Numa segunda fase, o trabalho foi alargado aos géneros instanciados em anos escolares mais avançados, correspondentes ao 3.º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário do sistema português. Passaram a considerar-se, nesta fase, tanto textos produzidos pelos alunos, como textos que asseguram a transmissão de saberes curriculares, em áreas disciplinares específicas, como Inglês (Rothery, 1994), Geografia (Humphrey, 1996), Ciências (Veel, 1997), História (Coffin, 2006), Matemática (Veel, 1999) ou, mais recentemente, Física (Doran, 2018).<sup>15</sup> Confira-se, no Diagrama 1, adiante, o mapa geral de géneros escolares proposto em Rose e Martin (2012), nele se condensando mais de vinte anos de investigação-ação.<sup>16</sup>

Como se pode ver, na página seguinte, o mapa de géneros escolares da Escola de Sydney distingue entre três propósitos globais, designados como *envolver o leitor, informar o leitor e avaliar (algo) para o leitor*.

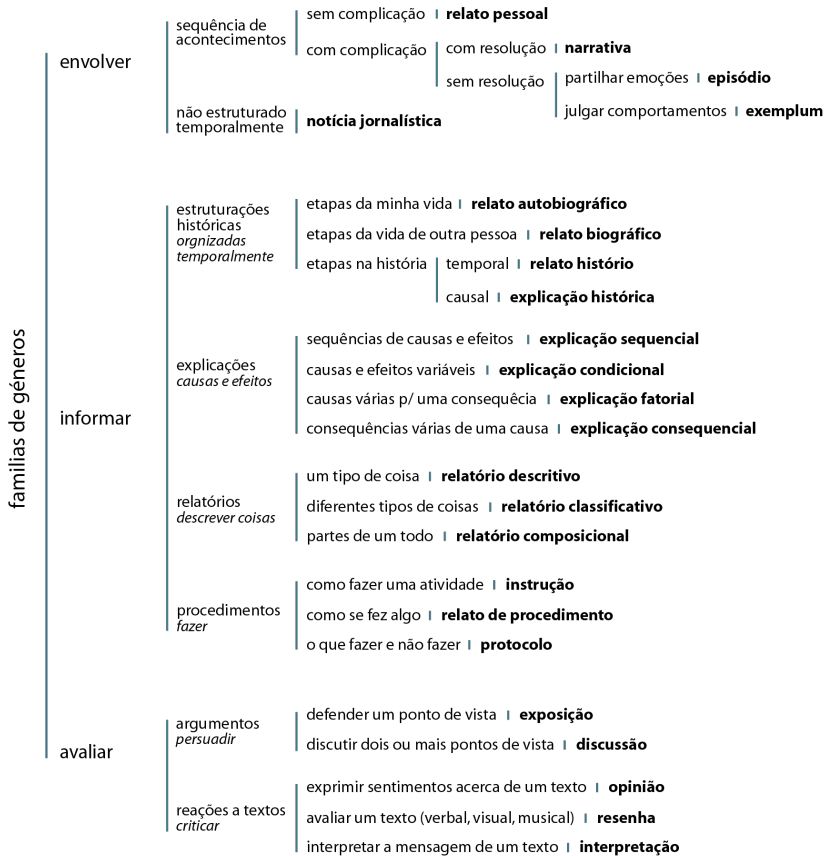
O propósito *envolver* é concretizado por meio de uma família que pode ser apelidada de *histórias*:<sup>17</sup> géneros que narram eventos (reais ou fictícios) de uma forma que alicie ou cativa o leitor com recurso ao drama, suspense e/ou ensinamentos morais. A diferenciação entre os cinco géneros desta família tem por base a sua função social e a sua macro-organização em etapas. Consideram-se, mais especificamente, a existência, ou não, de um eixo cronológico na reprodução dos eventos, a presença, ou não, de eventos adversativos, e o modo como se lida com tais eventos, quando presentes, desencadeando uma resolução, uma interpretação, uma reação ou um comentário.<sup>18</sup> Em contexto escolar, a família das histórias encontra-se

<sup>15</sup> Estudos sobre a realidade escolar portuguesa podem ser encontrados em Gouveia (2013), Caels (2016) ou Caels & Quaresma (2019a, b).

<sup>16</sup> Para saber mais sobre a metodologia de análise que sustenta o mapa, ver o ponto 3.1. do capítulo 1, “Texto e Contexto: Que relações?” A secção 4.1. do mesmo capítulo ilustra ainda a análise genológica praticada na LSF, convocando tanto critérios contextuais, como linguísticos.

<sup>17</sup> Termo não incluído no Diagrama 1, dado não corresponder a nenhum nó simples na rede de sistemas. Isto é, assume-se que o propósito *envolver* é concretizado por uma única família de géneros, ao passo que os restantes propósitos, *informar* e *avaliar*, mobilizam mais do que uma família.

<sup>18</sup> A tipologia de histórias da Escola de Sydney parte do trabalho de Labov e Waletzky (1997) sobre narrativas orais, posteriormente recontextualizado e aprofundado à luz de parâmetros sistémico-funcionais, mediante a análise de histórias orais, narrativas escritas de crianças, obras de ficção literária, contos tradicionais, entre outros tipos de histórias (cf. Martin & Rose, 2008, p. 49-52).



**Diagrama 1** – Gêneros escolares (Adaptado de Rose & Martin, 2012, p. 128, no âmbito dos trabalhos desenvolvidos no projeto Europeu TeL4ELE)

associada, sobretudo, às disciplinas de língua e, em particular, à disciplina de língua materna (cf. Rothery, 1994).

O propósito *informar* motiva quatro famílias genológicas distintas, especializadas na reprodução de informação factual, objetiva. As famílias distinguem-se entre si quanto ao tipo de informação que veiculam: as estruturações históricas dão conta de eventos passados, individuais ou coletivos, organizados segundo critérios temporais; os relatórios definem e categorizam entidades naturais e artificiais; as explicações dão conta de fenómenos dinâmicos, identificando os seus eventos constituintes e a sua

interdependência causal; os procedimentos encontram-se associados a atividades práticas, projetando-as ou refletindo sobre a sua concretização. Estas quatro famílias genológicas podem ser empregues nas disciplinas de língua. A sua principal expressividade, porém, reside nas disciplinas ditas “não linguísticas”, sejam elas da área das ciências exatas ou das ciências sociais e humanas. É, precisamente, o peso atribuído à transmissão de conhecimento factual no currículo escolar que justifica o nível de especificação defendido pela Escola de Sydney, distinguindo entre catorze géneros individuais. O nível de especificação justifica-se, ainda, pela preocupação de base da abordagem sistémico-funcional em mapear os recursos linguísticos associados à transmissão do conhecimento. Confira-se, por exemplo, Martin e Maton (2013), onde se argumenta que a configuração dos textos escolares e académicos está intimamente associada às teias conceptuais e às relações semânticas que nelas se constroem, distinguindo entre relações de composição e de classificação, ambas patententes na família dos relatórios, e relações de sequenciação, subjacentes à família das estruturações históricas e das explicações. Nesta perspetiva, diferentes tipos de informação e de conhecimento especializado motivam géneros distintos, reconhecíveis quer pela sua macroestrutura, quer pelos seus padrões gramaticais e lexicais mais finos.

O propósito *avaliar* permite a consideração da família dos *argumentos*, que avalia pontos de vista, e da família das *reações a textos*, que avalia textos escritos, orais e multimodais, mas também outros produtos semióticos que o Ser Humano emprega para transmitir significado, como “textos” musicais ou arquitetónicos, entre outros. A inclusão deste propósito no mapa de géneros escolares justifica-se pelo facto de o sistema de ensino visar não só a transmissão de dados factuais, mas também a difusão de valores axiológicos ou posicionamentos face a tais factos, valores esses que se espera que os alunos interiorizem e sejam capazes de reproduzir de forma articulada e ponderada (cf. Rose & Martin, 2012, p. 110ss). A disciplina de português permite amplas oportunidades para a compreensão e produção de géneros avaliativos. Seria redutor, porém, pensar neles como exclusivos desta área disciplinar, estendendo-se também às disciplinas não linguísticas. Veja-se, nomeadamente, Coffin (2006), para o uso e a importância destes géneros no estudo do passado coletivo, praticado na área disciplinar da História.

Como se depreende da leitura do mapa, os géneros escolares propostos pela Escola de Sydney diferem, em vários aspetos, dos géneros escolares



identificados nos programas orientadores para o ensino do Português (discutidos no capítulo 2, “Classificações textuais e documentos programáticos de Português”). Algumas diferenças são de nível superficial, como será a nomenclatura adotada no discurso oficial para os gêneros biografia e autobiografia, por oposição às designações relato biográfico e relato autobiográfico, adotadas no mapa acima. Outras diferenças, porém, são mais profundas e prendem-se com a própria teorização do que se entende por *gênero* ou por *gênero escolar*, e com as escolhas metodológicas subsequentes. Destacamos três dessas diferenças:

1. Ao passo que a Escola de Sydney investe na aplicação sistemática de um mesmo conjunto de critérios para a identificação dos gêneros, organizando-os num sistema hierárquico, os documentos oficiais acolhem categorias resultantes da aplicação de critérios múltiplos, organizando-os numa lista relativamente aberta (categorias essas previstas noutras escolas, como o Interacionismo Sociodiscursivo – cf. secção 3.1.). Além disso, a Escola de Sydney formula as suas próprias designações, procurando realçar a função social dos gêneros, enquanto o discurso oficial se pauta, sobretudo, pela adoção de termos previamente em circulação na sociedade.
2. O eixo central da metodologia da Escola de Sydney reside na recolha, descrição e classificação de um número alargado de textos com os quais os alunos contactam regularmente do ponto de vista da compreensão e da produção oral e escrita, seja no ensino unificado, característico dos primeiros anos do Ensino Básico, seja no ensino por áreas de especialidade, instanciado, no sistema português, a partir do 2.º ciclo. Tal abordagem metodológica não é necessariamente partilhada pelos programas e manuais. Compreende-se, assim, que a investigação sistémico-funcional traga ao de cima gêneros ainda não descritos, levando-os à consciência dos professores. Por outras palavras, o mapa da Escola de Sydney – mais do que retomar gêneros cuja didatização já esteja prevista nos programas e manuais – revela um leque de gêneros que se encontram atualmente ocultos, tacitamente praticados e avaliados no sistema educativo.



3. Para a Escola de Sydney, o conceito de *gênero escolar* engloba todos os tipos de texto – desde que definidos a partir da conjugação das variáveis propósito e estrutura – com que os alunos contactam ao longo do seu processo de escolarização, quer em termos recetivos, quer em termos produtores. Esta definição pressupõe uma visão abrangente e transversal do papel da língua e da literacia em contexto escolar, que, embora não completamente ausente do discurso oficial, tem carecido de alguma explicitação. Somente os documentos orientadores da disciplina de português, por exemplo, empregam o conceito de *gênero escolar*, não sendo o mesmo retomado em programas de outras disciplinas. Analisando mais de perto o programa de português, contudo, fica evidente que são referidas apenas algumas categorias efetivamente motivadas pela dimensão instrumental da língua na transmissão e avaliação de saberes escolares. As categorias textuais identificadas nos programas de outras disciplinas, por seu turno, aparecem algo descontextualizadas, havendo poucos detalhes quanto às suas características e funções.<sup>19</sup> A proposta da Escola de Sydney, acima apresentada, pode revelar-se útil neste âmbito, dada congregar, num único mapa, gêneros praticados em diferentes áreas curriculares. Ao levar em consideração o papel que o conhecimento disciplinar tem na configuração dos gêneros, a LSF potencia, além disso, uma visão mais precisa da forma como cada disciplina recorre à língua e a determinados gêneros para ser expresso perante e pelos alunos (Hao, 2020), afastando-se das designações de classes textuais muito genéricas, como *relatório*, *texto expositivo*, *texto informativo*, etc., que constam nos documentos oficiais.

Diferenças como as que acabamos de esboçar dificultam uma comparação, passo a passo, dos gêneros nos documentos orientadores e nos estudos da Escola de Sydney. O mesmo não significa, porém, que o mapa de gêneros acima reproduzido constitua um elemento externo, alienatório, ao currículo nacional. Um número crescente de trabalhos atesta a relevância deste tipo de abordagem para o mapeamento das exigências de literacia do sistema

<sup>19</sup> Para um levantamento exaustivo das categorias textuais presentes nas Aprendizagens Essenciais, sistematizado por anos de escolaridade e disciplina, veja-se Barbeiro et al. (2021).

educativo português. Caels et al. (2020), por exemplo, mostram como a diferenciação entre vários tipos de histórias possibilita uma compreensão mais aprofundada das tarefas de escrita propostas na disciplina de Português, onde é comum o uso ambivalente do termo *texto narrativo* para referir tanto textos que envolvem eventos adversativos e respetiva resolução (género referido como *narrativa* no mapa da Escola de Sydney), como textos com uma sequência não problemática de eventos (género identificado como *relato* no referido mapa). Caels et al. (2018), por seu turno, mostram como a designação *texto expositivo* adotada nos programas e manuais alberga uma diversidade de realidades textuais mais finas, ora se materializando em géneros da família dos relatórios, ora das explicações, ora, ainda, dos argumentos. Veja-se também Caels (2016) ou Caels e Quaresma (2019a, b), que se socorrem da abordagem de género da Escola de Sydney para caracterizar os usos linguísticos nas áreas disciplinares da História e das Ciências.

O diálogo entre a Escola de Sydney, a perspetiva de género adotada nos programas e manuais e outras abordagens de base genológica (como é o caso da Escola de Genebra, acima discutida) é uma necessidade incontornável, em particular devendo ser pensado em função dos professores que estão no terreno e que necessitam de pontos de referência claros para o ensino dos géneros. Esse diálogo, como atesta o presente texto, encontra-se em curso, embora seja provável que necessite de tempo para amadurecer e dar frutos. No que respeita à abordagem da Escola de Sydney, o que consideramos relevante, desde logo, é que os professores tenham presente a sistematização com que é possível abordar os géneros, tornando manifestas (também para os alunos) a sua ligação a propósitos sociocomunicativos (que geralmente variam de disciplina para disciplina) e a sua organização em etapas estruturais para alcançar esses propósitos. Além disso, a sistematização e a especificação evidenciadas no Diagrama 1 apresentam o potencial de promover a tomada de consciência por parte de professores e alunos de diferenças entre (sub)géneros que assentam igualmente em diferenças quanto aos propósitos sociocomunicativos e que se refletem nas propriedades linguístico-textuais que apresentam. Assim, numa perspetiva de interdisciplinaridade, para além dos géneros habitualmente contemplados nas disciplinas de língua / literatura (de que, no Diagrama 1, se encontram alguns exemplos na família de géneros associados à finalidade de *envolver* e, no âmbito da finalidade de

*avaliar, às reações a textos*), a disciplina de Português, estabelecendo a ligação com as outras áreas de aprendizagem, deve capacitar para a reflexão acerca da língua e do seu uso, incluindo a concretização em textos e géneros mobilizados nessas áreas (Barbeiro et al., 2020). Os docentes das outras disciplinas, por seu turno, têm a possibilidade – e a responsabilidade – de integrar nas suas práticas letivas intervenções orientadas para a compreensão e a produção dos padrões linguísticos e textuais que dão forma aos conteúdos curriculares. Nos documentos programáticos, nomeadamente nas *Aprendizagens Essenciais*, a perspetiva interdisciplinar é referida de um modo geral, sem, no entanto, se estabelecerem e sistematizarem os géneros textuais como dispositivos privilegiados para a construção das aprendizagens nas diversas áreas. Também não são explicitadas estratégias para integrar os géneros ligados a essas áreas no trabalho pedagógico a desenvolver. Há, por conseguinte, necessidade de alargar aos professores das diferentes disciplinas a consciência do potencial que os géneros textuais apresentam para estruturar e construir o conhecimento (Barbeiro et al., 2020).

## 4. PROJEÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

### 4.1. Potencialidades das perspetivas genológicas para a aprendizagem

O relevo crescente atribuído aos géneros na aprendizagem encontra suporte em alguns esteios de que destacamos a consideração do *contexto*<sup>20</sup> e a possibilidade de *modelização*.

A consideração do contexto associado aos géneros textuais realça as funções que os textos de determinado género desempenham numa comunidade, no âmbito das atividades humanas. É nos contextos que os textos adquirem a sua funcionalidade e ter em conta esta vertente no seu ensino constitui uma ferramenta de empoderamento, de preparação para a participação nessa comunidade e, em alguns casos, de participação imediata. O reconhecimento dos géneros como integrados no contexto de uma comunidade, como objetos textuais que fazem parte do que define a comunidade e que concretizam as suas atividades, faz olhar os textos que nos rodeiam não como elementos circunscritos à linguagem, mas como elementos a que

<sup>20</sup> Ver, neste volume, o capítulo 1, “Texto e Contexto: Que relações?”

se deve ter acesso para ter sucesso. A organização nas classes correspondentes aos gêneros, associados a diferentes finalidades ou funções, constitui um meio para conseguir concretizar essas funções.

Quanto à modelização, relembremos que as classes assentam na existência de características comuns aos elementos, neste caso aos textos, nelas integrados. Por conseguinte, para aprender essas características comuns, podem ser tomados os outros textos da mesma classe como base.

Anteriormente, ficou expresso que as perspectivas genológicas do ISD e da LSF promovem a análise das propriedades estruturais dos gêneros. Assim, a desconstrução perante os alunos da estrutura de textos modelares do gênero em causa para ser retomada nos textos que escrevem ou produzem oralmente constitui uma estratégia didático-pedagógica particularmente válida. Em relação a níveis específicos de construção do texto, a modelização é mais aberta, permite diversas outras possibilidades quanto à seleção e ordem dos elementos, pelo que o desafio didático consiste em ampliar o leque de recursos ao alcance dos alunos, o que continua a poder ser feito a partir das soluções ou escolhas observadas noutros textos do mesmo gênero.

Constituindo uma ferramenta de empoderamento dos alunos para o domínio dos gêneros, a modelização coloca o desafio de esse domínio não ficar restringido a uma mera imitação ou reprodução monolítica que não aproveite as potencialidades da amplitude dos recursos linguísticos nos diferentes níveis em que a organização do texto se desdobra. Para responder a este desafio, a modelização pode ser tomada no sentido de considerar os textos-modelo como “textos-mentores” (Pereira & Cardoso, 2013).

Em relação à concretização na ação pedagógica, a modelização coloca ainda o desafio de escolher textos-modelo quer pelo critério de constituírem exemplos canónicos, prototípicos do gênero, quer pelo critério de apresentarem uma grande riqueza ou sofisticação de recursos linguísticos nas escolhas realizadas em diferentes níveis da organização dos textos, quer ainda, em determinada altura do percurso de aprendizagem, por revelarem outras possibilidades face à estrutura habitual, sem colocarem em causa as funções pretendidas. Apesar de se poder considerar que este desafio se coloca sobretudo aos autores dos manuais, o professor não o pode tomar como alheio à sua ação. Ele deve ser capaz de tomar a iniciativa quanto aos textos que traz para promover a aprendizagem dos alunos e deve ser capaz de escolher também entre a diversidade de textos disponibilizados pelos

manuais, reconhecendo neles a aproximação ou o distanciamento relativamente às características do género.

A modelização implica que, na sequência dos passos ou atividades de aprendizagem, o trabalho envolvendo as competências recetivas preceda o trabalho relativo às competências de produção. Este é um aspeto que poderá ser favorecido pelos documentos curriculares programáticos, ao estabelecerem a presença dos géneros em domínios específicos de competências ao longo da escolaridade. A análise das *Aprendizagens Essenciais de Português*, numa abordagem longitudinal, mostra que nem sempre as competências recetivas precedem ou acompanham a referência ao trabalho sobre as competências produtivas (Barbeiro et al., 2021). Tem de ser, assim, o professor a assegurar o contacto prévio, e o respetivo trabalho de desconstrução, com textos do mesmo género, antes de os alunos passarem às atividades produtivas, se quiser aproveitar as potencialidades da modelização.

#### 4.2. Propostas didático-pedagógicas e géneros textuais

As duas perspetivas teóricas que temos vindo a referir deram origem a propostas didático-pedagógicas que contemplam os géneros de texto. No caso do ISD / Escola de Genebra essas propostas configuram-se no dispositivo designado Sequências Didáticas (SD) ou Sequências de Ensino (SE) (Dolz, Neverraz & Schneuwly, 2001; Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira & Cardoso, 2013).

A Sequência Didática desenvolve-se segundo um conjunto de atividades, organizadas para ajudar os alunos a dominar um género de texto (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38). Como se ilustra no Diagrama 2, é iniciada por uma apresentação enquadradora do projeto e que dá, desde logo, origem a uma produção preliminar, que permite averiguar o grau de domínio do género que os alunos já apresentam. Tendo em conta o grau revelado, segue-se um conjunto de módulos destinados a levar os alunos a ultrapassar dificuldades manifestadas e a aprofundarem o domínio do género, o que é realizado tendo por base o contacto com textos modelares e respetiva desconstrução. Após esses módulos, é solicitada uma nova produção do género em causa para averiguar novamente o domínio e os progressos realizados.

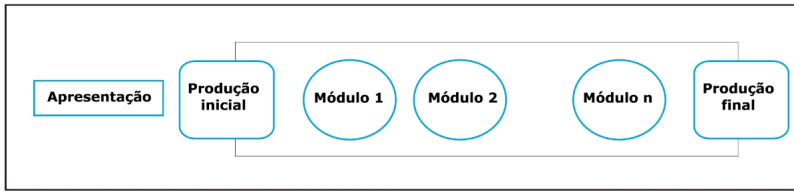


Diagrama 2 – Representação da Sequência Didática (Fonte: Barbeiro & Pereira, 2007)

A Escola de Sydney dispõe de um amplo acervo de estratégias para o ensino e o treino da literacia, ancoradas no conceito de género e no modelo holístico de texto e(m) contexto da LSF, esboçados anteriormente. As estratégias caracterizam-se, adicionalmente, pela importância atribuída à interação oral apoiada, por meio da orientação dos alunos pelo professor, de forma reiterada e explícita, nas tarefas de leitura e de escrita. Este procedimento fundamenta-se, por um lado, na investigação em LSF sobre a aquisição e o desenvolvimento da língua oral em contexto familiar (Halliday 1975, 1993; Painter 1984) e, por outro, no princípio de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1962, 1978). Confirma-se no Diagrama 3, adiante, a sequência de aprendizagem adotada no Programa *Ler para Aprender* (*Reading to Learn / R2L*), enquanto a terceira e mais recente fase da pedagogia de género da Escola de Sydney.

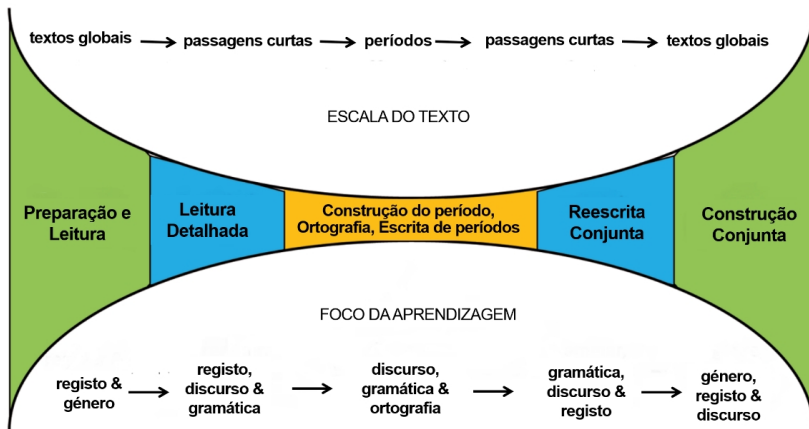


Diagrama 3 – Sequência de aprendizagem do Programa R2L  
(Adaptado de Rose, 2018, *apud* Barbeiro & Barbeiro, 2019, p. 77)

Como mostra o diagrama, o Programa R2L segue uma abordagem faseada, que toma a desconstrução leitora como a base instrumental para o ensino e o treino da escrita. Este faseamento visa o doseamento da informação a veicular aos alunos. Cada estratégia foca, assim, uma dimensão contextual ou textual distinta, seguindo-se, nas estratégias de leitura, uma orientação descendente (do contexto para o texto e, dentro deste, de padrões globais, denotadores da estrutura do género, para padrões locais, de natureza gramatical e lexical) e, nas estratégias de escrita, uma orientação inversa, ascendente (escrita de períodos, escrita de passagens curtas e escrita de um texto completo, seguindo as convenções do género). Note-se, ainda, que as tarefas de escrita são cuidadosamente monitorizadas, prevendo-se a realização de atividades de reescrita do texto-base e atividades de escrita coletiva, antes de se solicitar a escrita integral e individual de um novo texto (momento culminante da pedagogia, não representado no Diagrama 3).

## 5. CONCLUSÃO

Procurámos, neste texto, apresentar eixos que atravessam (e questionam) o conceito de *géneros escolares*, reforçando a capacidade dos professores para o analisar e debater, mas, sobretudo, a partir de perspetivas que baseiam as suas propostas pedagógicas nos géneros textuais, procurámos projetar para o ensino-aprendizagem a concretização de potencialidades que as duas perspetivas apontam. Essa projeção foi feita tendo como referência os dispositivos correspondentes à Sequência Didática / Sequência de Ensino (Schneuwly & Dolz, 2004; Dolz & Gagnon, 2008), do ISD, e ao programa Ler para Aprender (Rose & Martin, 2012; Rose, 2018), da Escola de Sydney, integrada na LSF.

Apoiados nos fundamentos orientadores das perspetivas apresentadas (e de outras) e na arquitetura que os dispositivos didáticos delineados facultam, os professores poderão concretizar as propostas pedagógicas de base genológica, em relação a cada género integrado na sua atividade de ensino. O passo ainda requerido, para consubstanciar uma ação informada e consciente, é dotar-se de um conhecimento aprofundado do género a trabalhar. Para isso, os professores dispõem de algumas descrições dos géneros,



com base em textos escolares ou integrados em atividades já levadas à prática na escola, segundo as duas perspectivas apresentadas, nalguns casos acompanhados da explicitação das atividades que foram realizadas em determinado contexto e dos resultados alcançados. Entre esses recursos, encontram-se os trabalhos e estudos que têm por base Sequências Didáticas / de Ensino, como os desenvolvidos pelo grupo ProTextos (<http://protextos.web.ua.pt/>), designadamente, textos enquadradores (como Pereira & Cardoso, 2013; Pereira et al., 2013) e textos focados em géneros específicos (como a fábula, em Coimbra et al., 2019; o texto de opinião, em Graça & Pereira, 2015).

Integrada na perspectiva da Escola de Sydney, destaca-se a investigação levada a cabo no Projeto “Textos, Géneros e Conhecimento” do CELGA-ILTEC, que visa identificar e caracterizar os géneros utilizados na transmissão de conhecimentos curriculares, tomando como referência manuais do primeiro ao décimo segundo ano, nas áreas de Português, História e Ciências Naturais. Para a área das Ciências Naturais, foram elaboradas quer uma brochura dedicada ao mapeamento dos géneros nessa área (Caels & Quaresma, 2019a) quer diversas outras brochuras focadas nos géneros correspondentes à explicação sequencial (Caels & Quaresma, 2018a), ao relatório composicional (Caels & Quaresma, 2018b) e aos géneros procedimentais (Caels & Quaresma, 2019b). As brochuras da área da História e do Português encontram-se atualmente em preparação.

A equipa do projeto é ainda responsável pela dinamização do Portal dos Géneros Escolares e Académicos (<https://sites.ipleiria.pt/pge/>), que congrega textos formativos e recursos didáticos relacionados com os géneros praticados no ensino obrigatório (ou géneros escolares) e os géneros do ensino superior (ou géneros académicos). A pluralidade teórica constitui uma característica definidora do Portal. Esta visão teórica plural constituiu também o ponto de partida para o presente texto, em que se ensaiou um diálogo entre o ISD e a LSF. Como se procurou mostrar, não existe uma maneira única de definir e caracterizar os géneros escolares, nem de os didatizar, cabendo ao professor conhecer e analisar as diferentes abordagens para depois fazer as suas próprias escolhas, informadas e refletidas.



## CAPÍTULO 4

# RECONTO E RELATO: PROPOSTAS DE ANÁLISE DE NARRATIVAS ORAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

Carla Marques

Célia Barbeiro

### 1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa, sobretudo, explorar contributos provenientes de diferentes propostas de análise no momento de identificar dificuldades manifestadas pelos alunos ao contar uma história e apresentar algumas propostas didáticas que possam auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem do domínio da oralidade. Parte-se, assim, do princípio de que diferentes perspetivas, oriundas de escolas distintas, poderão trazer contributos importantes para a implementação de metodologias e estratégias pedagógicas no âmbito do desenvolvimento da oralidade na aula de Português.

Neste quadro, o presente artigo centra-se na análise de dois textos orais produzidos por alunos em contexto escolar, pertencentes a dois géneros textuais do domínio da expressão oral, o reconto de uma história e o relato de vivências ou experiências de vida, conjugando perspetivas oriundas da Sociolinguística Interacional (SI) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), orientadas para a consciencialização da importância da oralidade no ensino-aprendizagem do português e para a identificação de áreas de intervenção didática.

Os objetivos assim definidos assentam no pressuposto de que os textos orais podem ser abordados em contexto escolar não apenas de forma holística e pontual, mas que é possível identificar conteúdos suscetíveis de serem trabalhados especificamente e mobilizar estratégias didáticas de gestão das interações colocando-as ao serviço de uma maior eficácia das ações a promover nas fases de planificação e de textualização.

Num primeiro momento, apresentar-se-ão algumas linhas fundamentais a adotar na análise dos textos orais, a partir do enfoque teórico e metodológico das duas perspectivas aqui consideradas. Por um lado, o domínio da Análise do Discurso (AD), que conflui no modelo da Sociolinguística Interacional, no plano das estratégias discursivas (Gumperz, 1989, 1997, 2002) e dos dispositivos conversacionais que permitem a construção das narrativas orais e, por outro, algumas linhas estruturantes do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003), conjugado com a proposta dos protótipos textuais de J.-M. Adam (2001b) e ainda com contributos pontuais relacionados com o estudo da temporalidade (Fonseca, 1992 e Sperber & Wilson, 1993).

O contributo destas perspectivas será operacionalizado no segundo momento do capítulo, dedicado à análise dos textos orais selecionados, inicialmente, numa perspectiva macrotextual e, de seguida, com um enfoque microtextual. O estudo aqui desenvolvido permite, à luz da SI e do ISD, destacar alguns aspetos da comunicação verbal na sala de aula enquanto prática social institucionalizada, tendo como objetivo analisar o modo como os participantes na interação interpretam as convenções de contextualização, nas narrativas interativas orais. Para além disso, estuda-se a estrutura composicional que os alunos adotam para produzir os textos pertencentes a cada género, dando ainda atenção à questão da gestão da temporalidade e da seleção de marcadores discursivos.

Os dados destacados na análise textual serão, de seguida, mobilizados para a apresentação de um conjunto de reflexões didáticas, suscetíveis de funcionarem como um contributo de sugestões de intervenção didática a desenvolver no quadro da produção oral de textos de tipo narrativo. Pretende-se também identificar aspetos a considerar na intervenção didática e no processo de interações, como a preparação dos textos e os domínios a contemplar. Por fim, serão assinalados alguns conteúdos específicos cuja abordagem poderá ter implicações diretas nos textos a apresentar pelos alunos, nomeadamente o plano do texto e a gestão da temporalidade.

## 2. PERSPETIVAS DE ANÁLISE

As perspetivas de Análise do Discurso que se consubstanciam no modelo da Sociolinguística Interacional (SI) e o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (IS) constituem a base do estudo aqui proposto.

### 2.1. Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional (SI) consiste numa teoria geral que procura estudar a natureza comunicativa dos processos interpretativos (Gumperz, 1997, p. 2), isto é, a natureza interativa da conversação (Tannen, 1992, p. 11), com base na “análise dos sentidos co-construídos em interacção em diferentes contextos de uso” (Almeida, 2012a, p. 32). No âmbito desta teorização, os fatores contextuais e socioculturais constituem o núcleo da análise da competência comunicativa (Gumperz, 2001, p. 218). É por meio da linguagem que as identidades sociais e culturais são construídas e, por isso, a noção de competência comunicativa parece particularmente adequada aos contextos de aprendizagem (Gumperz, 1989a, p. 116). As estratégias discursivas usadas na atividade comunicativa estão na origem do envolvimento conversacional e emocional e, uma vez que se constituem como formas de ação social, são analisadas como realizações interacionais, produzidas e interpretadas no discurso do quotidiano. A relação entre envolvimento e conhecimento compartilhado é relevante no contexto pedagógico, uma vez que o envolvimento requer e cria conhecimentos partilhados (Schiffrin, 1996, p. 319). O contexto específico de sala de aula solicita muitos tipos diferentes de envolvimento por parte dos alunos (Schiffrin, 1996, p. 319) e o sucesso da interação depende da forma como os interactantes a coordenam e dos “indícios de contextualização” (Gumperz, 2002, p. 131) que usam. Os indícios de contextualização são pistas que os interactantes utilizam para que se possa inferir as intenções comunicativas e que intervêm na sinalização dos pressupostos contextuais (Gumperz, 1989a, p. 29), funcionando como pistas para a compreensão do modo de falar do Outro.

Na sala de aula, a interação também assenta num processo de inferência conversacional com base nas percepções dos participantes de sinais ver-

bais e não-verbais que contextualizam o curso da atividade linguística diária (Gumperz, 1989a, p. 130). É por meio das inferências conversacionais que os participantes criam e assinalam os enquadramentos, ou seja, os contextos sociais e interacionais dos enunciados individuais, essenciais para as interpretações dos interlocutores e a negociação de significados, gerando uma rede coerente de significações (*id.*). Assim, a linguagem tem um papel central no contexto institucional escolar com vista ao aprofundamento da literacia e ao sucesso escolar. A literacia envolve mecanismos sociocognitivos complexos que fazem parte da produção e compreensão dos textos. Nesse sentido, a perspectiva sociolinguística centra-se nos processos pelos quais a literacia é construída na vida quotidiana, através de trocas conversacionais e da negociação de significados interativos em contextos escolares diferentes (Cook-Gumperz, 2006, p. 4).

## 2.2. Interacionismo Sociodiscursivo

De acordo com Bakhtin (1986), a linguagem é um meio de expressão individual concreta (oral ou escrita), entre indivíduos em interação, enquanto participantes nas diversas áreas da atividade humana. O autor define géneros discursivos como tipos relativamente estáveis, nos quais se desenrola a enunciação, considerando que os géneros discursivos são múltiplos, diversificados e ilimitados, não só porque a atividade humana é inesgotável, mas também porque cada esfera de atividade contém um vasto reportório de géneros discursivos que se diferenciam e desenvolvem enquanto esferas particulares mais complexas. Segundo Bakhtin, os géneros compreendem três dimensões: o conteúdo temático (que corresponde ao objeto do discurso), a construção composicional (relacionada com a estrutura formal, mais ou menos padronizada) e o estilo (dependente de questões lexicais, sintáticas, gramaticais, entre outras) (1997).

Bronckart retoma a perspectiva de Bakhtin e ajusta-a ao quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, no âmbito da qual se sustenta que “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (Bronckart, 2003, p. 23). Nesta

perspetiva, o conceito de género funda-se nas características sociodiscursivas do texto, o que implica a adoção de critérios externos que consideram a relação daquele com as práticas sociais e as funções que cumpre em diferentes situações comunicativas.

O género é concebido no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) como elemento estruturante do ensino-aprendizagem do texto. Este mesmo conceito é defendido por Dolz e Schneuwly, que afirmam que “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o género pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (2004, pp. 64-65).

Os domínios convocados por esta perspetiva são fundamentais também para a definição de um modelo didático de género (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 82), que corresponde a uma transposição didática do conceito de género, tendo em vista a identificação das dimensões ensináveis do género e das suas etapas de abordagem. Ao modelo didático de género deve associar-se a identificação das capacidades e conhecimentos dos alunos em cada ciclo de ensino. Deste cotejo será possível extrair ilações de cariz didático que serão importantes para definir o percurso a seguir com os alunos.

Note-se que os textos produzidos por alunos constituem géneros escolares,<sup>1</sup> na medida em que, do ponto de vista situacional, o locutor se assume como aluno que apresenta um trabalho em espaço escolar com a finalidade de dar resposta a uma solicitação do professor, o que implicará uma avaliação formal ou informal.

Neste estudo, a nossa atenção recairá, em particular, sobre dois géneros escolares: o reconto oral e o relato de vivências oral, que integram o tipo narrativo, no âmbito dos conteúdos programáticos no 2.º ciclo do ensino básico. O reconto é concebido como a narração por palavras próprias de uma história lida. O texto resultante desta atividade não corresponde ao texto original, trata-se, antes, de uma reconstrução interpretativa (Giasson, 1993). Não obstante, o aluno apoia-se em vários elementos do texto-fonte, que podem condicionar a opção por um plano de texto livre, desenhado a

<sup>1</sup> Ver, neste volume, a discussão do conceito de género escolar no capítulo 3, “Géneros escolares e aprendizagens”.

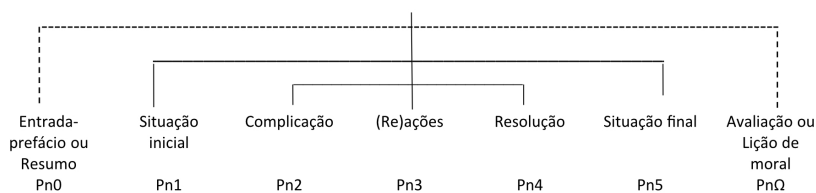
partir da estrutura composicional do texto de partida. O género relato de vivências pertence à ordem do relatar, segundo a proposta de Dolz e Schneuwly, sendo marcado pela representação discursiva de experiências humanas vividas no tempo e às quais se acede através da documentação ou da memória (2004, p. 121).

Os textos gerados em contexto didático são suscetíveis de ser estudados em diferentes dimensões, como propõe Miranda (2010), que, a partir de enfoques de distintos autores, sintetiza uma grelha de análise que permite tanto a abordagem do género enquanto categoria abstrata como enquanto texto empírico. A autora estrutura a sua proposta em duas secções: a primeira contempla aspetos situacionais, como o sujeito, a temporalidade, o(s) suporte(s), a(s) finalidade(s) / função. A análise destes fatores é ainda combinada com a consideração das condições de produção, de circulação e de receção. A segunda secção contempla as seguintes dimensões semiolinguísticas: temática, enunciativa, composicional, estratégica, intencional, disposicional / apresentação material, interativa.

No que respeita à dimensão semiolinguística, será particularmente importante identificar a estrutura composicional dos textos apresentados, determinando se o aluno adota um plano de texto fixo ou um plano de texto ocasional (Adam, 2001b, pp. 43-44). O plano de texto fixo corresponde ao modelo típico de um dado género, assimilado pelo aluno e convertido em estrutura da sua própria produção. O plano de texto ocasional poderá ser o resultado de um ato de experimentação, de desconhecimento do aluno ou ser consequência da influência exercida por um determinado texto, que origina um processo de mimetismo.

No contexto da análise do plano de texto, deve ser considerada a estrutura sequencial (*id.*, pp. 19-44). Jean-Michel Adam, nos estudos que desenvolveu sobre o protótipo textual narrativo, considera que a sequência narrativa é constituída por uma sucessão de acontecimentos que se estruturam através de uma rede de temporalidade, motivada por “une sorte de voile de causalité” (2001, p. 54) e marcada por uma tensão, na medida em que todo o texto narrativo se organiza em função de um fim, para o qual tende. É característica também deste tipo de texto a unidade temática, sendo fundamental a presença de um ator e a existência de predicados transformados, na medida em que a conclusão da narrativa evidencia as re-

lações entre a situação inicial e a final. Adam considera que a sequência narrativa se organiza, canonicamente, em cinco macroproposições: uma Pn1, onde se apresenta a situação inicial, a Orientação; uma Pn2, na qual se introduz a Complicação; uma Pn3, que encerra a (re)Ação; uma Pn4, que apresenta a Resolução (a qual poderá não constituir efetivamente uma resolução do problema apresentado pela complicação, mas sim um momento que permite à sequência concluir-se); por fim, uma Pn5, que apresenta a Conclusão recente, consequência da Resolução. Por último, de acordo com Adam, a narrativa encerra ainda uma macroproposição PnΩ, designada Avaliação final (explícita ou implícita) ou Moral, que atribui o sentido configuracional à sequência (*id.*, sobretudo pp. 46-55). Acrescenta ainda que esta macroproposição final pode corresponder a uma “Chute qui marque le retour à la conversation préalable” (*id.*, p. 66). Este autor considera, igualmente, que a sequência narrativa pode ser introduzida por uma macroproposição Entrada-Prefácio ou Resumo (designada Pn0). Não sendo obrigatória, a Pn0 é típica das narrativas orais, pois permite, nas palavras do autor, “passer du monde actuel de l’échange au monde de la narration” (*id.*, p. 172).



**Diagrama 1** – Estrutura macroproposicional da sequência narrativa  
(Fonte: Adam 2001, pp. 57 e 66)

No âmbito da produção de textos de tipo narrativo, a gestão da temporalidade afigura-se um aspeto importante em contexto didático, pois, como afirma Fernanda Irene Fonseca, “a narração é, antes de mais, um texto temporal, isto é, uma forma discursiva que não só implica o tempo mas também o produz” (1992, p. 163). Neste contexto, fica clara a importância dos diferentes tempos verbais e das relações de temporalidade que entre

eles se instituem, dado que a simples ordenação temporal dos eventos é já uma forma de narrar. Todavia, a construção da rede de temporalidade não se esgota na possibilidade em questão. De acordo com Dowty (citado por Sperber & Wilson, 1993, p. 12), a narrativa é, por excelência, um discurso temporal, no qual o tempo avança. Dowty apresenta o seguinte princípio de interpretação do discurso temporal:

- Soit une séquence de phrases  $S_1, S_2, \dots, S_n$  à interpréter comme un discours narratif, le temps de référence de chaque phrase  $S_i$  est interprété comme:
  - un moment consistant avec l’adverbe de temps défini en  $S_i$ , s’il y en a un;
  - autrement, un moment qui suit immédiatement le temps de référence dans la phrase précédente  $S_{i-1}$ . (*id.*)

Nesta linha de leitura, o tempo, na narrativa, é sequencial e linear, posição que tem sido discutida por diversos autores (cf., por exemplo, Smith, 1993). A linearidade sustentada por Dowty, embora não seja característica específica do protótipo textual narrativo (segundo Adam, a sucessão temporal organiza-se no sentido da causalidade narrativa (1992, pp. 58-59), será, contudo, um aspeto importante a equacionar aquando da análise da estruturação de narrativas orais por parte dos alunos, com o objetivo de verificar se a construção textual tem tendência a reduzir-se, de forma privilegiada, à simples sequencialização de factos alinhados temporalmente.

O tempo por excelência da narrativa é o pretérito perfeito simples (PPS), tempo que abre um eixo temporal localizado no passado, espaço natural da narrativa, permitindo a criação de uma rede de referências textualmente dependentes que tecem a própria estrutura temporal de uma narrativa. Em correlação direta com o PPS, encontramos o pretérito imperfeito (IMP), que permite a introdução de sequências que funcionam como cenário de uma narrativa (cf. *id.*, p. 225), ao descrever situações temporalmente sobrepostas às referidas em orações com PPS.



## 2. ANÁLISE DE UM RECONTO E DE UM RELATO DE VIVÊNCIAS

### 2.1. Metodologia

Os textos abordados neste artigo integram um *corpus* de textos orais gravados, produzidos em contexto escolar por alunos que frequentam o 5.º ano de escolaridade de uma escola da cidade de Coimbra. A metodologia de produção dos textos desenrolou-se da seguinte forma: uma semana antes da gravação, foi solicitado aos alunos envolvidos que apresentassem oralmente uma história que tivessem lido, visto em filme, ouvido contar ou vivenciado, com base na indicação: “Apresenta oralmente uma história que tenhas lido, ouvido ou vivido.” Foi dada uma semana aos participantes para prepararem o seu texto, não tendo existido qualquer intervenção da professora que os acompanha, para além da apresentação inicial do tema e da explicação das condições de recolha em sala de aula.

Após a gravação dos textos orais, estes foram transcritos, tendo a pontuação sido usada para sinalizar as pausas, hesitações ou supressões.

Para o presente trabalho exploratório foram selecionados um relato e um conto.<sup>2</sup> Pretende-se que estes textos se constituam como amostra da forma como os alunos produzem os dois géneros escolares em questão em contexto institucional, dando resposta a objetivos de natureza académica, como *evidenciar conhecimento do género, revelar capacidade de produzir um texto oral do género selecionado, responder à solicitação do professor (investigador) e obter uma avaliação satisfatória.*

No caso do conto, foi selecionado um texto no qual o aluno optou por recontar o conto de Edgar Allan Poe *Os crimes da rua Morgue*, um texto-fonte com um cariz ficcional e pertencente ao discurso literário. Por outro lado, selecionou-se um relato de vivências produzido por um aluno que assumiu como objetivo comunicativo relatar uma experiência vivida. Ambos os textos constituem exemplos de géneros escolares e de narrativas em interação e, ainda, da forma como os alunos se apropriam destes géneros em contexto escolar, dando resposta a conteúdos declarativos previstos no documento *Aprendizagens Essenciais para o 5.º e 6.º anos.*

<sup>2</sup> Os textos encontram-se transcritos em anexo a este capítulo (texto 1 – conto; texto 2 – relato de vivências).

Os dois textos foram analisados à luz dos dois quadros teóricos apresentados anteriormente, o ISD e a SI, conducentes a perspectivas de abordagem dos géneros em análise, em contexto de sala de aula. Com os contributos destas abordagens buscam-se contributos das duas teorizações, de forma a poder identificar os domínios em que os alunos manifestam dificuldades e no sentido de apresentar propostas suscetíveis de serem implementadas na abordagem didática destes géneros orais.

## 2.2. Análise

Os textos em consideração serão objeto, num primeiro momento, de uma análise no plano macrotextual, considerando o plano de texto e a mobilização das macroproposições da sequência narrativa, designadamente a situação inicial; a complicação; as (re)ações; a resolução; a situação final, e ainda as macroproposições entrada-prefácio e avaliação ou lição de moral. Serão tidos também em consideração as estratégias discursivas e o modo como os participantes interpretam as convenções de contextualização, ou seja, as pistas linguísticas de inferência conversacional que adotam.

Num segundo momento, analisar-se-ão aspetos do plano microtextual, no que respeita às características lexicais dos textos, à gestão da temporalidade e à seleção lexical (verbal).

### 2.2.1. Análise macrotextual

Do ponto de vista enunciativo, o locutor inicia o reconto com a intenção de captar a atenção dos seus interlocutores para estabelecer o diálogo, utilizando mecanismos de aproximação ao Outro: “ah eu vou contar um a história de um livro ah e chama-se os crimes da rua morgue de Edgar Alan Poe”, o que demonstra que a enunciação é um acontecimento de estrutura dialógica. Segundo Bakhtin, o estilo consiste num dos elementos que constituem a unidade genérica da enunciação: “Where there is style there is genre” (1986, p. 66). Cada enunciado pertence a uma cadeia de comunicação por meio da qual este estabelece relações, seja de resposta a enunciados prévios, seja de ligações subsequentes na cadeia discursiva. Quer a composição quer, em particular, o estilo do enunciado dependem

daqueles a quem é dirigido, de como o enunciador sente e imagina os seus destinatários e o efeito produzido pelo seu enunciado. A estratégia dialogal denuncia um diálogo com o professor, constituindo uma resposta à sua solicitação, e um diálogo com o auditório, quando procura captar a sua atenção ao mesmo tempo que se identifica o género textual (e o texto-fonte) como forma de auxiliar a interpretação dos enunciados subsequentes.

O texto apresentado evidencia, logo no início, que o aluno sente necessidade de introduzir o seu discurso por meio da ativação de uma macroproposição entrada-prefácio (Pn0), que lhe permite, por um lado, justificar a tomada de palavra e, por outro, contextualizar quem ouve. De seguida, o plano de texto apresentado define-se, em traços gerais, a partir das coordenadas do texto-fonte, uma vez que a seleção das macroproposições estruturantes da narrativa assenta numa reprodução do texto original.<sup>3</sup> O mesmo se verifica com a manutenção dos nexos de causalidade (*id.*, pp. 50-54) e o encaixe de sequências descritivas. Desta forma, o texto abre com uma situação inicial (Pn1), seguida da complicação (Pn2), das (re)ações (Pn3) e de uma resolução (Pn4) (que inclui uma pequena analepse). O aluno não verbaliza, contudo, a situação final (Pn5), que terá de ser reconstruída por inferência, o que não acontece no texto-fonte. Finalmente, o reconto é encerrado por meio de um enunciado de fecho, que corresponde à macroproposição avaliação final (PnΩ).

A opção de formulação da situação inicial afasta este texto da abertura típica desenhada a partir da referência a um tempo indefinido, adotada pelos alunos com alguma regularidade. No caso do texto em análise, o aluno opta por apresentar uma síntese que permite um enfoque nos factos motivadores da presença da personagem principal (um detetive, que vem investigar um assassinio que ninguém consegue resolver). A complicação tem início com a chegada da referida personagem (“até que apareceu um, um, um detetive que hum era Auguste Dupin”). A macroproposição relativa às (re)ações apresenta os eventos organizados numa relação de causalidade que conduz à descoberta do assassino. Esta rede de causalidade, associada ao avanço temporal, será, julgamos nós, o filtro mobilizado pelo aluno para interpretar a evolução da narrativa original e, de seguida, selecionar os eventos a apresen-

<sup>3</sup> Ver acima Diagrama 1: Estrutura macroproposicional da sequência narrativa.

tar no reconto de sua autoria. No fundo, a construção complexa do texto-fonte parece ser submetida a um processo de simplificação que permite o seu encaixe no modelo de sequência narrativa, tal como o aluno a conhece. Poderíamos aqui falar de um processo de “tradução” de uma narrativa de partida numa narrativa de chegada, através de um mecanismo de adaptação ao modelo que o aluno domina e consegue atualizar. A resolução, por seu turno, denuncia um texto que se precipita rapidamente para o seu final: corresponde a uma síntese, onde se identifica o assassino (“e depois mais tarde ele descobriu que hum tinha sido o orangotango”), opção que parece levar o aluno a omitir a situação final. O *terminus* do texto acontece por meio de uma avaliação subjetiva, reveladora da opinião do aluno (“nenhuma outra criatura conseguia matar uma pessoa daquela forma”). A expressão deste ponto de vista é também uma forma de estabelecer uma conexão mais próxima com o auditório, funcionando, em simultâneo, como uma estratégia de sinalização da conclusão do turno de fala.<sup>4</sup>

Do ponto de vista de Bamberg e Marchman, a narração não pode simplesmente ser considerada como uma tarefa referencial, na qual os acontecimentos estão alinhados e são referidos pela sua ordem de ocorrência, pois envolve mais do que uma orientação organizacional, onde a estrutura hierárquica não linear elabora o contorno linear da sequência de eventos (1990, p. 108). O uso de dispositivos discursivos, aos quais os alunos recorrem, serve para intensificar eventos referenciais isolados na narrativa e para identificar linguisticamente os temas que são delimitados e organizados de forma discursiva (*id.*, p. 110).

Ao contar uma história, a linguagem é usada, por um lado, com uma função ideacional ou referencial para delinear e sequenciar os eventos e, por outro, desempenha uma função textual e interpessoal, fornecendo complicação e significado a uma sequência linear de eventos numa perspectiva hierárquica e dinâmica (*id.*, p. 112). Discursivamente, ao sinalizar a mudança entre o eixo horizontal, sintagmático, da narrativa e o eixo vertical, paradigmático, os marcadores aspetuais<sup>5</sup> funcionam como “pistas de

<sup>4</sup> Ver noção de Chute acima: 1.2. Interacionismo Sociodiscursivo.

<sup>5</sup> Segundo os autores, “aspectual markers – i. e., viewing events from a particular perspective (internally as well as externally) are prime candidates for signaling shifts in narrative orientation” (Bamberg & Marchman, 1990, p. 112).

contextualização” para o tipo de orientação narrativa que o narrador adota no momento da narração (*id.*, p. 112). As pistas ou “indícios de contextualização” (Gumperz, 1989a; 2002) são usadas pelos interactantes para inferir as intenções comunicativas e sinalizam pressupostos contextuais.<sup>6</sup> Quando os alunos se encontram em processo de aprendizagem da língua, a diferenciação entre os dois eixos da organização da narrativa torna-se relevante apenas durante a atividade de narração (Bamberg & Marchman, 1990, p. 112). Cada evento é tido em conta pelo aluno no contexto da narrativa, a fim de compreender a relação entre a estrutura da história e a sua manifestação linguística (*id.*, 1990, p. 112). Por conseguinte, aprender a contar uma história e, provavelmente, aprender a participar noutros modos de discurso implica a associação gradual de mecanismos linguísticos particulares às funções baseadas no discurso que representam (*id.*, p. 13).

Com efeito, ao contar a história escrita por Edgar Allan Poe, o aluno recorre a indícios de contextualização, como tomar a vez de elocução: “ah eu vou contar uma história”, proceder a escolhas sintáticas ao usar o verbo *relatar* no presente do indicativo: “a história relata um assassinio”, ao utilizar um conjunto de adjetivos que caracterizam a situação / ação da narrativa (“as vítimas estavam completamente estragadas digamos estavam cheias de marcas e arranhadas cortadas por todo o lado”) e ao recorrer à estrutura sintática hipotética com o verbo no imperfeito do conjuntivo: “Dupin investigou e chegou a descobrir que o que talvez o assassino fosse o dono do orangotango”. Para além destas pistas linguísticas, outras estarão presentes na narração, designadamente, pistas paralinguísticas como ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional, pistas prosódicas como a entoação e pistas não-verbais como a direção do olhar, os gestos e o movimento corporal.

A realidade vivida e filtrada subjetivamente é vazada pelo aluno num relato que, em muitos aspetos, adota um plano fixo (Adam, 2001b, p. 43-44), o que revela que existe um conhecimento generalizado das macroproposi-

<sup>6</sup> Existem a) pistas linguísticas como, por exemplo, o sistema de dar a vez de elocução, as escolhas sintáticas, as expressões fáticas nas sequências de abertura e de fecho; b) pistas paralinguísticas como ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional; c) pistas prosódicas como a entoação; d) pistas não verbais como os risos, a direção do olhar, os gestos e o movimento corporal. Estas pistas permitem a compreensão / interpretação da atividade linguística e a criação de “cenários” (“frames”) do que está em jogo na interação (Gumperz, 1989a).

ções que deverão ser mobilizadas para a produção deste género escolar. É pertinente verificar que o aluno sente a necessidade de iniciar a sua intervenção oral por meio de uma entrada-prefácio / resumo, que sinaliza indiretamente o género a apresentar e constrói, em simultâneo, uma síntese do essencial da ação, como se de um título se tratasse: “Eu vou contar a história de quando parti o braço não é de parti o braço mas pronto foi quando desloquei o osso do braço.” O relato propriamente dito tem início no bloco textual seguinte, que corresponde à macroproposição situação inicial, na qual são delineadas a temporalidade e a situação que enquadrarão o núcleo narrativo que se pretende apresentar: “[En]tão era uma tarde quando a minha tia foi-me buscar à escola e eu fui para casa com ela mas depois pedi-lhe para ir brincar ao parque e ela deixou-me.” O enquadramento temporal é vago (“uma tarde”) e é associado a uma intenção justificativa, porque ao referir que a tia o foi buscar à escola, o aluno cria um contexto espaço-temporal que se abre para a atividade de lazer como a que realizava quando aconteceu o acidente relatado. A macroproposição correspondente à complicação é um enunciado muito breve, que se reduz ao verbo e à indicação da zona do corpo afetada: “caí com o braço mal apoiado”. O aspeto curioso na macroproposição em análise encontra-se no facto de ela ser apresentada como um acontecimento negativo que justifica o relato de vivências. Esta conceção do desencadeador da ação no género relato de vivências afigura-se uma opção comum em textos de alunos, o que poderá, eventualmente, corresponder a uma conceptualização algo estereotipada deste género escolar (o relato de vivências como narrativa de um acontecimento atípico na vivência pessoal, o que muitas vezes corresponde a uma situação negativa). Estamos perante um aspeto que carece, todavia, de uma amostra maior e mais diversificada, suscetível de comprovar a hipótese aqui deixada. Não obstante, a situação descrita é concebida como a introdução de um acontecimento que desencadeia a rede de causalidade que marca a (re)ação. Esta nova macroproposição caracteriza-se pela apresentação de proposições sintéticas alinhadas temporalmente e relacionadas por nexos de causa-consequência, os quais apresentam de forma muito breve o sucedido, precipitando-se para a macroproposição resolução, que se sucede temporalmente aos eventos anteriores, contribuindo para resolver o problema criado: “o médico chegou e atendeu-me e disse que eu tinha deslocado o osso”. A situação

final é apresentada como uma consequência dos acontecimentos relatados a médio prazo (“foi no verão não pude ir à piscina nem nada”), indicando que o facto de terem tido lugar impediu a realização dos eventos esperados. No fundo, a narrativa é concebida como um conjunto de situações que impossibilitou, a médio prazo, a concretização de eventos considerados habituais e expectáveis. Esta situação final está ainda encapsulada no interior de uma macroproposição avaliação final, que traduz a apreciação da situação relatada pelo aluno: “Foi é um bocado horrível (...) mas pronto tudo acabou bem.” Não se trata de um enunciado moralizante e, portanto, apresentado como modelar para os interlocutores. É antes uma avaliação dos eventos perspectivados do ponto de vista da subjetividade pessoal. Através deste filtro, o aluno equilibra toda a carga negativa que associa à situação relatada com o desenlace positivo, que enuncia a possibilidade de regresso gradual à anterior normalidade.

O entendimento do relato de vivências pessoais que o aluno revela parece corresponder ao conceito que está na base da construção de alguns dos relatos apresentados em contexto escolar. O relato é carregado por uma situação que desequilibra a existência normal do aluno e o conteúdo das diferentes macroproposições orienta-se no sentido da recuperação dessa referida normalidade, que se concretiza no “tudo acabou bem”. Narrativas de experiências de vida.

As narrativas interativas orais, também conhecidas por narrativas de experiências de vida, fazem parte das histórias na aula de Português. Almeida considera que “a irrupção destas narrativas no oral interaccional em contextos institucionais levanta questões relacionadas com as tipologias dos segmentos que ocorrem nas interacções” (2011, p. 36). Com efeito, as narrativas orais surgem no discurso pedagógico, nas aulas de Português, quando solicitadas pelo professor, como acontece no texto em análise, ou espontaneamente, por iniciativa do aluno a propósito de determinados tópicos no âmbito do ensino-aprendizagem (cf. Barbeiro, 2017). As narrativas são mobilizadas pelo discurso académico nas escolas: “Once we start listening to them, our classrooms explode with both the profound differences between individuals and our universal humanity” (Rymes, 2009, p. 163). Deste ponto de vista, as histórias dos alunos revelam o modo como eles se colocam perante o mundo, constituindo a análise do discurso pedagógico



um recurso para dar a conhecer os processos envolvidos na criação dos textos em questão (*id.*, p. 186).

As narrativas interativas orais caracterizam-se pela ocorrência de *storytelling*, que consiste na estratégia de contar histórias pessoais vivenciadas ou “histórias de vida” (Almeida, 2014). De um modo geral, estes textos realizam-se por meio de estratégias de aproximação ao Outro, como as referências diretas: “Eu vou contar a história de quando parti o braço não é de parti o braço mas pronto foi quando desloquei o osso do braço” e os processos alusivos: “[En]tão era uma tarde quando a minha tia foi-me buscar à escola e eu fui para casa com ela mas depois pedi-lhe para ir brincar ao parque e ela deixou-me.” Estes mecanismos conversacionais usados pelo narrador servem para criar efeitos emocionais no alocutário e, assim, captar a sua atenção (cf. Irimiea, 2010, pp. 4-6). O narrador recorre à *storytelling* para manifestar o sofrimento físico pelo qual passou, no sentido de levar os seus interlocutores a partilharem as sensações e emoções evocadas pela situação narrada e a interagirem com os acontecimentos vivenciados, como se estes fizessem parte do momento real da narração: “pronto e caí e caí com o braço mal apoiado. Então começou-me a doer muito.” A intensidade da narrativa expressa pelo advérbio “muito” permite ao locutor captar a atenção dos seus interlocutores (colegas de turma e professora), levando-os a interagir emocionalmente e a tomar parte das suas vivências e sentimentos pessoais. Assim, a *storytelling* constitui uma estratégia conversacional e emocional por meio da qual o locutor revela o *pathos* retórico que desperta emoções e sentimentos nos seus interlocutores: “Pus gelo muito assustada porque hum pronto foi um grande susto para mim e ent- como aquilo não passava hum a minha tia ligou à minha mãe.”

Nas trocas conversacionais, os interlocutores partilham crenças e conhecimentos prévios ao momento da enunciação, com base nos quais se criam expectativas e representações para a compreensão e interpretação do discurso: “Foi é um bocado horrível porque também foi no verão não pude ir à piscina nem nada”. Neste segmento discursivo, a asserção de avaliação negativa da situação desagradável e difícil transmitida pelo aluno contribui para a construção de um “saber partilhado” que é “constantemente negociado no decorrer das interações” (Almeida, 2014, p. 37). Com efeito, “Foi é um bocado horrível” traz implícita uma asserção avaliativa negativa do



locutor calculada a partir da *doxa* ou conhecimento comum acerca do mundo de que é no verão que apetece desfrutar dos banhos na piscina. De acordo com Gumperz, o “envolvimento conversacional” (2002, pp. 2-3) é a base da compreensão linguística, pois a interação bem-sucedida depende da organização do discurso através do modo de falar do Outro.

### 2.2.2. *Análise microtextual*

No que respeita às estratégias linguísticas usadas nas narrativas que reconstroem o oral, verifica-se que os enunciados têm características próprias que os distinguem de outro tipo de narrativas. Assim, no reconto que constitui o texto 1, estão presentes marcas da oralidade, em particular ao nível sintático, designadamente, o recurso sistemático a repetições por meio de conjunções coordenativas copulativas: “e aa a história”, “e aa ee o caso parecia”, “e ee ele conseguiu encontrar pistas”, “e encontrou”, “e chegou a descobrir”, “e depois” e de conjunções coordenativas adversativas: “mas esse esse agente o detetive”, “mas quando voltou o animal foi-lhe devolvido”, “mas isso ia ser impossível”. O marcador discursivo *mas* integra o conjunto dos designados marcadores contrastivos, na medida em que “sinalizam que o enunciado a seguir é uma negação ou um contraste de alguma proposição associada ao discurso anterior” (Fraser, 1996, p. 23, tradução nossa). Neste sentido, os marcadores têm um significado central processual, e a sua interpretação é “negociada” pelo contexto linguístico e conceptual (Fraser, 1999, p. 950).

No texto 2, tal como no anterior, o locutor utiliza com frequência a repetição através da conjunção copulativa *e*, nos enunciados: “e eu fui”, “e ela deixou-me”, “e comecei a andar”, “e caí e caí com o braço”, “e ent- como aquilo não passava”, “e quando lá cheguei”, “e atendeu-me e disse”, “e assim e depois”, assim como da conjunção adversativa *mas* nos segmentos: “mas pronto”, “mas depois pedi-lhe”, “mas depois hum o médico chegou”. Neste texto, também está presente o marcador discursivo *pronto*, usado com valor de interjeição: “mas pronto”, “pronto e caí”, “pronto foi um grande susto”, “mas pronto tudo acabou bem”.

A repetição é outra característica frequente da oralidade denotada no texto 1: “um um detetive”, “ele conseguiu encontrar pistas que ninguém con-

seguiu encontrar”, “esse esse agente”, “chegou a descobrir que o que”, “porque ia ser horrível porque nenhuma outra criatura”. As repetições são, ainda, reiteradas nos extratos do texto 2: “quando parti o braço não é de parti o braço”, “e caí e caí”, “ligou à minha mãe e a minha mãe”, “Ainda fui ainda fui”, e têm como função ajudar os alunos a reorganizar o discurso. As repetições lexicais e as repetições de estruturas sintáticas, no contexto escolar específico de apresentação de um texto oral, podem refletir a falta de fluência e de competência linguística dos jovens locutores (alunos no 5.º ano de escolaridade) que, perante uma audiência constituída pelos seus colegas de turma e pela professora, se sentem observados / avaliados e, por isso, pouco à vontade. Os fenómenos em questão (repetições lexicais ou de elementos mais amplos), não surgindo associados a limitações de desempenho, podem adquirir funções na interação, correspondendo a estratégias que visam reorganizar o discurso para evitar incompreensões. A retoma de um item conduz à sua reinterpretação pelos ouvintes e, neste sentido, também pode corresponder a um mecanismo discursivo com a função de criar “envolvimento interpessoal” (Tannen, 2007, p. 62) ou “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002, pp. 2-3; Almeida, 2012b, p. 18) dos participantes na interação.

As marcas de oralidade estendem-se ao plano pragmático, como se observa no recurso a conjunções coordenativas explicativas, denotadas no texto 1: “pois ele estava a navegar” e a conjunções subordinativas causais: “porque ia ser horrível porque nenhuma outra criatura conseguia matar uma pessoa daquela forma”. Estes enunciados constituem atos ilocutórios assertivos que denotam construções de justificação ocorridas “numa relação argumentativa em que a segunda parte do par ‘p porque q’ constitui um argumento que permite compreender o argumento expresso na primeira asserção” (Almeida, 2015, p. 73).

As asserções avaliativas, nas “histórias de vida” (Almeida, 2014), são formas específicas de asserção que apresentam no conteúdo proposicional uma avaliação axiológica, positiva ou negativa. Nesta perspetiva, a realização de um ato de asserção pelo locutor permite que os interlocutores aumentem o conhecimento que têm acerca do mundo, construindo com eles uma relação interlocutiva (*id.*, p. 39). Assim, a asserção constitui “um ato que visa modificar o alocutário nos seus estados epistémicos, emocionais e comportamentais” (*id.*, p. 39).

Noutro plano, observa-se no texto 1, a ocorrência de frases incompletas: “e encontrou um pelo ee nesse dia aa no cenário (...)”, “pois ele estava a navegar no na mi- aa estava a navegar aa aa (...)”, de frases com inversão sintática: “e aa ee o caso parecia que ninguém conseguia resolver (...)”, de frases elípticas: “e depois mais tarde ele descobriu que ee tinha sido o orangotango porque ia ser horrível (...)” e de frases causais com função de avaliação: “porque ia ser horrível”, “porque nenhuma outra criatura conseguia matar uma pessoa daquela forma”.

O locutor recorre também aos marcadores discursivos *mas* e *pronto*, denotados no texto 2, no segmento: “Eu vou contar a história de quando parti o braço não é de parti o braço mas pronto foi quando desloquei o osso do braço”. Nas interações, os marcadores em questão funcionam como “pistas de contextualização” (Gumperz, 2002, p. 131) que o locutor utiliza no processo narrativo, constituindo mecanismos de delimitação dos eventos, que alteram a orientação organizacional da narrativa (Bamberg & Marchman, 1990, p. 112).

A utilização do regulador discursivo vocal *Hum* é recorrente nesta narrativa de experiências de vida (texto 2), constituindo uma estratégia de reorientação discursiva: “naquelas hum eu não sei bem”, “porque hum pronto”, “e ent- como aquilo não passava hum a minha tia ligou à minha mãe”, “a minha mãe disse para me enviar para o hospital hum eu fui para o pediátrico”, “depois hum o médico”, “depois hum [es]tive a colocar gesso”. No texto 1, as hesitações estão expressas nos enunciados: “ee aa a história relata um assassinio aa cometido na rua morgue em paris aa de duas mulheres”, “(...) é mãe e filha e aa ee o caso parecia (...)”, “ele estava a navegar no na mi-aa estava a navegar aa aa e depois (...)”. Estas hesitações “motivadas por fenómenos de autocorreção” (Almeida, 2012b, p. 18) fazem parte do português falado, constituindo mecanismos de envolvimento conversacional (*id.*, p. 18).

A utilização do reformulador discursivo *digamos*, no enunciado do texto 2 “digamos estavam cheias de marcas e arranhadas cortadas por todo o lado” estabelece, de uma forma mais ou menos explícita, a noção de uma “reformulação” (Gülich & Kotschi, 1983, p. 317), visando explicitar a ideia expressa no segmento discursivo anterior: “as vítimas estavam completamente estragadas”. Estamos perante um marcador de reformulação para-

frástica de expansão, pois o enunciado duplicado (id, p. 328) manifesta uma maior complexidade do seu significante e através dele compreende um número maior de características semânticas do que o enunciado de origem ao qual se refere (*id.*). Neste contexto, os marcadores de reformulação desempenham funções de estruturação da conversação, de argumentação e de interação (*id.*, p. 317), funcionando como organizadores do fio do discurso (Menéndez, 2002, 283). Também, no texto 2, se verifica o recurso a asserções avaliativas por meio da adjetivação: “um crime horrível” e da expressão adverbial: “incrivelmente desumano”. Estas asserções levam a que os interlocutores partilhem dos sentimentos suscitados pela história, envolvendo-os emocionalmente na narração.

Para além destas marcas linguísticas, no texto 1, o narrador utiliza estratégias de envolvimento emocional, recorrendo à adjetivação: *horrível, desumano, estragadas, arranhadas, cortadas* para descrever o cenário de horror que pretende transmitir: “tinha sido um crime horrível aa incrivelmente desumano as vítimas estavam completamente estragadas digamos estavam cheias de marcas e arranhadas cortadas por todo o lado”. No texto 2, o narrador também recorre a mecanismos linguísticos de envolvimento emocional exemplificados no segmento discursivo: “Pus gelo muito assustada porque hum pronto foi um grande susto para mim.” O uso do adjetivo *assustada* no grau superlativo absoluto analítico “reforça o que é dito e permite estabelecer o acordo entre os interactantes” (Almeida, 2014, p. 39). As formulações extremas (“Extreme Case Formulations” ou “ECF”) (Edwards, 2000, pp. 347-348; Almeida, 2014, p. 39), também conhecidas como “intensificadores”, denotadas nas expressões: “muito assustada” e “um grande susto” constituem um dispositivo linguístico usado não só para descrever e avaliar, mas ainda para “*indexar a postura ou atitude do falante*” (Edwards, 2000, p. 363, tradução nossa; *italico do original*). Com efeito, estamos perante estratégias conversacionais que desempenham também funções de avaliação integrada e de interpretação.

O já referido uso reiterado da conjunção copulativa *e*, bem como o recurso aos advérbios *depois* e *então* estão associados aos verbos que descrevem os eventos descritos em orações com formas verbais conjugadas no pretérito perfeito, o que corresponde à estratégia recorrentemente utilizada para a gestão da temporalidade nas narrativas orais.

Note-se que, no caso do reconto oral (texto 1), esta forma de traduzir a temporalidade dos eventos corresponde a uma filtragem operada pelo aluno, que submete a uma interpretação simplificadora a tessitura temporal das situações descritas do texto-fonte, apresentando os eventos de forma linear:

(...) até que (...) e [conseguiu] (...) e (...) [encontrou] (...) nesse dia <sup>analepse</sup>  
 (...) [investigou] (...) e [chegou a descobrir] (...) depois mais tarde

A síntese que o aluno opera em cada macroproposição permite-lhe uma redução das ações ao mínimo. O alinhamento das situações vazado no texto do reconto mostra que a apropriação textual permitiu uma simplificação temporal que se converteu na apresentação de um encadeamento cronológico de situações. Refira-se, todavia, que este texto compreende um momento de analepse, que não é habitual nas narrativas orais produzidas por alunos, que, comumente, preferem a linearidade das ações. Este facto está relacionado com a própria gestão da temporalidade no texto-fonte, que o aluno reproduziu mimeticamente no seu texto.

O relato de vivências (texto 2) é estruturado segundo a ordem dos acontecimentos:

Era (...) foi[-me] buscar (...) fui (...) depois pedi (...) e (...) deixou (...) cheguei (...) e comecei a andar (...) e caí (...) então começou a doer (...) pus (...) foi (...) passava (...) ligou (...) e (...) disse (...) fui (...) cheguei (...) [es]tive (...) depois (...) chegou e atendeu (...) e disse (...) fui (...) e depois [es]tive

Na situação inicial, o aluno define o domínio temporal que enquadra os acontecimentos relatados: “era uma tarde.” A abertura da narrativa é feita por meio da seleção do imperfeito, tempo verbal que tipicamente marca a entrada no mundo ficcional (Fonseca, 1992, pp. 119 e 226). O relato de vivências não se enquadra, à partida, neste universo ficcional, mas, ainda assim, o aluno seleciona o imperfeito. Esta será, eventualmente, uma estratégia de tomada da palavra ou “mecanismos da vez de elocução” (Sacks et al., 1974), e de sinalização do tipo de texto que se vai apresentar, pois, como afirma Weinrich, o imperfeito é uma estratégia de entrada no mundo

relato (1968, p. 82). De seguida, a sucessão de acontecimentos, no texto 2, é garantida pela justaposição de enunciados com formas verbais no pretérito perfeito, associados ao nexos de adição temporal traduzido pelos conectores *e* e *depois*. Em termos aspetuais, será de referir a opção pela apresentação de duas situações na sua fase inicial: “comecei a andar naquela (...)”, que enquadra e justifica o evento nuclear do relato, pois é no decurso da atividade de “andar num [baloíço]” que a queda teve lugar; “começou-me a doer”, que corresponde ao início da (re)ação e anuncia uma situação que se prolonga no tempo, enquadrando todas as ações subsequentes (pôr gelo, telefonar à mãe, ir ao hospital, fazer uma radiografia, colocar gesso).

No que respeita aos tipos semânticos a que pertencem as formas verbais mobilizadas no texto 1, os verbos selecionados explicitam a intenção de comunicação, indicando que o género a atualizar é o relato: “vou contar uma história”, “a história relata”. A própria identificação do texto-fonte feita por meio de um verbo existencial enquadra-se na mesma intenção: “chama-se os crimes da rua morgue”. Em diversas ocasiões são selecionados verbos existenciais, colocados ao serviço da apresentação das personagens (“duas mulheres que é mãe e filha”, “um detetive que aa era Auguste Dupin”, “as vítimas estavam completamente estragadas”) ou da sinalização de posse (“um orangotango muito ensanguentado ee que pertencia a um homem da marinha”). Os verbos que contribuem para o avanço da narrativa são sobretudo os de ação, que pertencem, neste caso particular, ao campo lexical da investigação, que constitui a temática charneira da obra: “ninguém conseguia resolver”, “encontrar”, “e encontrou”, “tinha sido encontrado”, “investigou”, “chegou a descobrir” e “descobriu”.

No caso do relato (texto 2), verifica-se a existência de um conjunto significativo de verbos de movimento (*ir, chegar, andar, cair*), o que denota que a tessitura da narrativa assenta na dinâmica da deslocação espacial. Em cada espaço para onde se desloca o locutor tem lugar um conjunto de eventos. Aliás, é a própria movimentação física que contribui para a localização dos momentos nucleares da narrativa. Assim, a complicação e a resolução ocorrem em espaços específicos, ajustados aos acontecimentos: o jardim infantil, onde o locutor se magoa (complicação) ou o hospital, onde a situação se resolve (resolução). Outros verbos pertencem ao grupo dos *comunicandi* (*pedir, deixar, dizer*) ou são verbos de ação preparatórios

do aparecimento desse mesmo tipo de discurso que se relata no texto (*ligar, atender*).

Nos dois textos orais em apreciação, o verbo assume-se, assim, como uma classe gramatical nuclear. É sobretudo o tipo de verbos selecionados que nos permite determinar o género modelar e, concretamente, o plano de texto fixo que enforma a construção textual, sendo certa a sua associação a uma sucessão temporal de eventos e a importância do discurso relatado para reproduzir enunciados que determinam o avanço da ação.

Nas narrativas interativas em análise, observa-se que os tempos verbais permitem transpor os acontecimentos para um tempo passado ou fictivo, como exemplifica o texto 2: “[En]tão era uma tarde quando a minha tia foi-me buscar à escola e eu fui para casa com ela mas depois pedi-lhe para ir brincar ao parque e ela deixou-me”, mas ligado indiretamente ao presente da enunciação: “Eu vou contar a história”. Ou seja, a ocorrência de segmentos no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito permite “*a transposição fictiva*” (Almeida, 2012b, p. 31) para um tempo anterior ao presente da enunciação. Na linha de Duarte (2003), nestas narrativas, o recurso a segmentos nos pretéritos imperfeito e perfeito que se reportam à narração e segmentos no presente da enunciação “visam um efeito de ‘visualização’ do narrado, isto é, um efeito de ‘presentificação’ que permite criar o envolvimento entre os participantes” (Almeida, 2012b, p. 32).

Ao contar uma história ou ao narrar uma experiência de vida, os locutores adquirem “identidades discursivas associadas ao dispositivo conversacional” (Almeida, 2012b, p. 27) assim como “*identidades situadas orientadas pelas posições institucionais que assumem*” (Almeida, 2012b, p. 27), como, por exemplo, as de professor e aluno, em situação de ensino-aprendizagem.

O uso frequente do discurso atribuído a outros, nas narrativas orais, torna a linguagem “polifónica”, o que significa que, em vez de um único ponto de vista, o locutor é capaz de apresentar perspetivas diferentes, mantendo o controlo do discurso (Macauley, 1987, p. 30). No texto 2, o narrador cita outras vozes por meio do discurso indireto para relatar acontecimentos que se reportam àquilo que alguém disse num momento anterior: “e a minha mãe disse para me enviar para o hospital”, “o médico chegou e atendeu-me e disse que eu tinha deslocado o osso”, ficando o nar-



rador numa relação de responsabilidade reduzida por aquilo que está a dizer. Nesta perspetiva, o discurso indireto enfatiza as emoções na interação, reforçando a autenticidade discursiva. A *heterogeneidade enunciativa*, segundo Almeida (2012b), na linha de M. Lacoste (1986, p. 51), é uma “característica fundamental das ‘narrativas orais de experiência vivida’, exigindo uma análise local no contexto das relações interativas e interlocutivas particulares” (Almeida, 2012, p. 31).

A seleção de conectores por parte dos alunos coloca em evidência a forma como eles concebem a narrativa e o próprio ato de comunicar oralmente frente a um auditório, independentemente do género escolar que estão a atualizar. Assim, a passagem da macroproposição entrada-prefácio para a macroproposição que apresenta a situação inicial constitui uma transição discursiva que implica estratégias linguísticas que os alunos têm dificuldade em mobilizar. Daí a hesitação que fica patente no texto 1: “(...) Edgar Alan Poe] conclusão da abertura **ee aaa** início da situação inicial [a história (...)” ou, no texto 2, a opção de iniciar a situação inicial por “[En]tão”. Este marcador é usado não com a função de assinalar um nexos temporal, mas como forma de indicar a tomada de palavra num novo género (desta feita, o relato de vivências).

Também a macroproposição que corresponde à resolução dos eventos é marcada de forma explícita. A entrada neste bloco textual faz-se por meio de uma referência temporal: “quando lá cheguei” (texto 1) e “depois mais tarde” (texto 2), o que denuncia a conceção de que a resolução do desequilíbrio introduzido na narrativa necessita da passagem de algum tempo para que possa ter lugar. No entanto, em ambos os textos, os conectores colocam em evidência a sucessão de eventos característica dos dois géneros narrativos em análise. Este parece ser o traço que os alunos trabalham de forma mais vincada, tal como fica patente na já referida justaposição de verbos no pretérito perfeito a que se associa o uso dos conectores *e e*, com menor frequência de uso mas com função similar, **depois**. Aliás, a estrutura dada à síntese do texto-fonte em que o reconto assenta denota também a importância desta sequencialidade temporal, convertida numa simplificação do texto original que reorganiza os seus eventos essenciais numa estrutura temporal linear. Trata-se de uma opção que vem justificar a existência de uma única analepse (breve), usada para recontar o assassinato desencadea-



dor de toda a ação. A macroproposição complicação é concebida como um momento temporal que vem interromper e trazer mudança relativamente ao estado de coisas da situação inicial, como é assinalado pelo conector “até que” (texto 1). A opção selecionada pode ser reinterpretada como correspondente à introdução de uma nova situação que contrasta com a situação inicial, sendo, ainda, um fator negativo com consequências na ordem de coisas instituídas inicialmente.

### 3. SUGESTÕES DIDÁTICAS

Tendo em consideração o *Programa de Português do Ensino Básico* (2015), os alunos do 5.º ano de escolaridade devem: “Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações” (p. 5). Neste sentido, os recontos orais decorrentes dos textos ou temas abordados em contexto escolar e os relatos de vivências pessoais estão ao serviço do desenvolvimento de competências de oralidade. Assim, considerando os objetivos a alcançar no domínio das competências relacionadas com os géneros formais e públicos do oral, a aula de Português pode constituir-se não só como um espaço do professor enquanto transmissor de conteúdos e conhecimentos, mas também como um espaço-tempo de expressão pessoal dos alunos (Barbeiro, 2017, p. 425).

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* do 5.º ano de escolaridade, a aula de Português deve estar orientada para o desenvolvimento da “competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos / discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor, narrar (recontar, contar) e defender uma opinião” (AE, 2018, p. 3). No que respeita à expressão no domínio da oralidade, destacamos os dois primeiros objetivos: “Preparar apresentações orais (exposição, reconto, tomada de posição) individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista”; “Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades” (*id.*, p. 6) e também o último: “Produzir um discurso com elementos de coesão adequados (concordância; tempos verbais; advérbios; variação das anáforas; uso de conectores frásicos e textuais mais frequentes” (*id.*, p. 7)).

Um dos objetivos do presente artigo passa pela identificação de áreas de intervenção didática a partir das dificuldades / necessidades reveladas pelos textos orais produzidos por alunos, tendo em consideração os objetivos de aprendizagem definidos pelas AE apresentados *supra*. Neste âmbito ainda, os resultados do estudo exploratório apresentado no ponto anterior motivam algumas indicações de cariz geral, relacionadas com estratégias didáticas a adotar no contexto do desenvolvimento das capacidades de oralidade dos alunos, e um conjunto de sugestões de cariz particular, relacionadas com as especificidades dos géneros escolares aqui abordados.

Em termos gerais, e como ponto prévio, é importante ter em mente que os textos dos alunos em análise pertencem ao domínio da expressão oral, uma modalidade que implica exposição pública. Este será, à partida, um fator que desencadeia uma reação de inibição que poderá impedir o aluno de desenvolver um texto adequado, pelo que é importante que esta realidade não seja descurada como ponto prévio em contexto didático. Aspetos como a brevidade dos textos apresentados, as hesitações, as repetições, a deriva e os textos sincopados ou inacabados constituem marcas linguísticas indiciadoras de aspetos de natureza emocional que terão de ser cuidados antes de se proceder a outro tipo de intervenção, uma vez que são suscetíveis de interferir na qualidade e na extensão dos textos produzidos. Nesta linha, sugere-se que o professor motive para as atividades inerentes à oralidade, criando condições contextuais, de acordo com as características dos alunos da turma para a consecução das atividades de oralidade. Neste âmbito, propõe-se também a orientação dos alunos na apresentação dos textos orais, por meio de exemplificação, quer pelo próprio professor quer através de suportes digitais, criando um ambiente de confiança e de aceitação do erro e das dificuldades como integrantes do próprio processo de desenvolvimento das capacidades orais.

É também fundamental ter consciência do papel basilar da interação verbal nas aprendizagens efetivas dos géneros escolares, pelo que se sugere que nas aulas de Português se promova a oralidade, envolvendo todos os alunos e recorrendo a estratégias discursivas, interlocutivas e interativas enriquecedoras na construção de sentidos e de conhecimento. Nesta medida, consideramos fundamental a consciencialização dos professores para

a importância das estratégias de interação pedagógica<sup>7</sup> na produção de textos orais, enquanto mecanismos facilitadores do envolvimento conversacional, e das práticas discursivas no processo de ensino-aprendizagem dos géneros escolares. Este será um fator importante para o sucesso dos alunos nos diferentes domínios, em particular, no da oralidade.

No que respeita às estratégias pedagógicas a desenvolver no percurso de ensino-aprendizagem, o professor deverá veicular aos alunos textos-modelo (Rose, 2011, p. 87) que permitam explorar e realçar as estruturas e as características linguísticas de cada género a ser produzido. De acordo com Rose (2011), o recurso ao exemplo proporciona um apoio aos alunos na realização da leitura e na apropriação das estruturas linguísticas que se refletirão na construção dos seus próprios textos escritos e orais.

A atividade que o autor designa de *preparação* da leitura por meio de textos-modelo pretende, em primeiro lugar, identificar o objetivo sociocomunicativo do texto e as circunstâncias em que é usado; dar a conhecer o tipo de registo, o campo (assunto, tópico), as relações interpessoais que se estabelecem e o modo (escrito ou oral).<sup>8</sup> Em segundo lugar, visa desconstruir o texto a ser trabalhado, para ativar o conhecimento prévio e preparar os alunos para a aquisição do conhecimento relativo à estrutura e ao léxico necessário a garantir a compreensão textual.

Assim, tomando como referência Rose (2011) e transpondo a sua perspetiva para o ensino e aprendizagem no domínio da oralidade, poder-se-á seguir uma atividade de *preparação* dos textos orais, orientada pelo professor por meio da leitura e da desconstrução dos textos que integram os diferentes géneros a serem trabalhados, com enfoque na identificação das etapas e no desenvolvimento das fases que constituem os textos-modelo<sup>9</sup> que lhes servirá de base para a produção dos seus próprios textos, nas aulas.

Propõe-se, também, uma *planificação* simples e clara (centrada, por exemplo, na apresentação de tópicos), de acordo com a especificidade de

<sup>7</sup> Ver, neste capítulo, 1, Perspetivas enquadradoras.

<sup>8</sup> A este propósito, revejam-se os conceitos de “registo”, “campo” e “modo”, bem como o modelo didático que enquadra a atividade de “preparação da leitura por meio de textos-modelo” desenvolvidos no capítulo 3 desta publicação.

<sup>9</sup> As características do género, à luz da Linguística Sistémico-Funcional, são abordadas no capítulo 1 “Texto e Contexto: Que relações?” (secção 3.1.) e no capítulo 3, “Géneros escolares e aprendizagens” (secção 3.2.).

cada gênero, no que respeita à produção de textos orais e às estratégias de interação pedagógica na produção desses textos. Assim, é importante um adequado nível de explicitação por parte do professor, sobre as características particulares de cada gênero, de modo que os alunos as saibam identificar e reproduzir, segundo as orientações curriculares. Com esta finalidade, o professor deve implementar estratégias didático-pedagógicas diversificadas no domínio da oralidade e orientar os alunos na sua realização, proporcionando a todos a oportunidade de alcançarem sucesso na construção de textos coesos e coerentes.

No que respeita ao reconto, e dadas as dificuldades manifestadas pelos alunos na produção deste gênero de texto, propõe-se uma fase de *preparação* na qual o professor promova a realização de uma planificação adequada conducente à produção do texto oral, designadamente na seleção dos momentos fulcrais da ação, na pertinência da informação, na caracterização de personagens, na descrição e na sequenciação espaciotemporal da narração.

Importante será também o auxílio do professor na (co)construção das macroproposições, organizadas segundo o plano de texto geral do texto-fonte, assim como na mobilização de outros elementos textuais e linguísticos relevantes, como, por exemplo, a seleção lexical, os tempos verbais, os advérbios, as anáforas e os conectores frásicos e textuais, que contribuam para a apresentação de um discurso claro, rico, coeso e coerente.

Em relação aos relatos de vivências, a atividade de preparação também se reveste de grande importância, não só porque o professor poderá servir-se de outras narrativas interativas orais em suporte áudio, por exemplo, que modelizem o gênero, como poderá narrar uma vivência pessoal, enquanto texto-modelo, recorrendo a mecanismos conversacionais de articulação dos eventos da narrativa, de gestão espaciotemporal do momento da narração, de ativação de outras vozes no discurso (polifonia) e da criação do “suspense”, entre outros, enquanto estratégias de envolvimento conversacional e também de envolvimento emocional dos participantes na interação pedagógica.

No plano didático, coloca-se igualmente a questão de definir a melhor ordenação a dar aos gêneros tratados em sala de aula, de modo a permitir uma construção estruturada das aprendizagens. Os textos selecionados como amostra revelam que existirão vantagens em abordar o reconto em

primeiro lugar, pois este poderá funcionar como um género que, à partida, garante ao aluno maior confiança no momento da apresentação aos interlocutores. Tal acontece porque o reconto permite a ancoragem do discurso no texto pré-existente, o qual fornece um conjunto de eventos organizados coerentemente e uma seleção lexical prévia. Contudo, como se viu, a seleção deste género escolar exige também que, no plano macrotextual, se trabalhe a identificação das situações mais importantes aliada à capacidade de sintetizar os núcleos acionais das diferentes macroproposições. A introdução do género relato de vivências poderá, assim, surgir na sequência do estudo do reconto, recuperando, inicialmente até de forma mimética, o plano de texto já usado, a forma de encadeamento das várias macroproposições, a sua introdução natural e as relações de causalidade.

Enquanto no reconto será importante desenvolver a capacidade de síntese, no relato de vivências, o aluno deve ser estimulado a explorar as situações relacionadas com cada evento, de forma a que o relato não corresponda a uma narrativa demasiado sintética de uma situação vivida na primeira pessoa. Estes dados parecem também apontar para o facto de o género escolar “conto ficcional (de aluno)” dever ser o último a explorar, pelas dificuldades acrescidas que implicará.

A gestão da temporalidade revelou-se como um dos aspetos nucleares na produção das narrativas apresentadas, o que sugere que a abordagem didática dos géneros da narrativa contemple como conteúdo explícito esta questão, que deve ser objeto de análise individual, para que os alunos tomem consciência das variáveis que envolve e, assim, possam fazer opções conscientes e mais diversificadas, de modo a organizar a estrutura temporal do texto. Esta opção permite avançar a hipótese de que a produção de narrativas de diferentes géneros beneficiará de modelos textuais que incluam anisocronias, que poderão desencadear, por mimetismo, uma diversidade de opções na apresentação da temporalidade. A este aspeto poderá ainda associar-se a seleção de conectores de valor temporal, estratégia que permitirá ultrapassar a pobreza lexical e a repetição dos mesmos itens que o estudo exploratório destacou.

Face às dificuldades manifestadas pelos alunos em mobilizar recursos linguísticos adequados à narração de histórias, propõe-se que o professor coloque em evidência a riqueza e a diversidade de estruturas por meio da

apresentação de textos orais e escritos para que sejam apreendidos pelos alunos e ativados nas atividades implementadas no domínio da oralidade.

Tendo em consideração que os marcadores discursivos concretizam tarefas pragmáticas e funcionais na comunicação, sugere-se a explicitação pelo professor destes aspetos e da importância do uso adequado dos marcadores, com vista à coesão textual e à promoção da interação verbal. Pertinente também será a exploração do tipo de verbos a adotar, de modo a que as narrativas não fiquem reduzidas a verbos de ação, que visam o relato telegráfico já mencionado. No caso do reconto, será aconselhável explorar a possibilidade de verbos que vão além daqueles que apontam para o relato do texto-fonte. Também será importante a chamada de atenção para os aspetos paratextuais, como os gestos e as expressões faciais que imprimem vivacidade à narrativa, assim como o tom e o timbre de voz adequados ao contexto situacional e suscetíveis de despertar o interesse e atenção dos interlocutores.

Uma vez que a dimensão emocional está muito presente na interação pedagógica, assumindo um papel essencial na relação interpessoal dos participantes no quadro interacional (Marques, 2008, p. 293), propõe-se a criação de espaços de interação verbal na aula de Português para a construção de narrativas orais como o reconto e o relato, entre outros géneros. Assim, a produção de textos orais dos diferentes géneros escolares poderá constituir uma atividade pedagógica a ser trabalhada, com regularidade, nas aulas para a promoção de aprendizagens efetivas.

#### 4. CONCLUSÃO

A análise efetuada permitiu observar que os alunos, quando contam uma história ou relatam uma narrativa de experiência de vida, recorrem a diversos dispositivos ou mecanismos conversacionais, designadamente, reformulações, avaliações ou asserções avaliativas e repetições sintáticas e lexicais. Além destas estratégias, fazem também uso de marcadores discursivos, intensificadores e reguladores verbais com vista a adequar o seu discurso às intenções comunicativas. Tanto os aspetos formais analisados como as estruturas sintáticas (repetições sintáticas e lexicais, reformulações e hesitações) e os aspetos semânticos e pragmáticos das interações

(Almeida, 2012b, p. 18) que caracterizam o oral denotam o envolvimento conversacional e, também, o envolvimento emocional na interação da aula.

Na conversação, os participantes inferem sentidos com base no que é explicitamente dito e usam estratégias capazes de interpretar o permanente fluir do discurso, ou seja, que lhes permitam seguir o discurso e antecipá-lo. As interpretações “são negociadas em conjunto pelo locutor e pelo alocutário” (*id.*, p. 29) e a relação dos vários modos de sinalizar e fazer inferências depende da experiência dos falantes.

Na aula de Português, o professor deve ter em atenção as estratégias conversacionais que mais se adequam aos objetivos específicos de ensino-aprendizagem dos géneros escolares. Deve, também, preparar e planificar meticulosamente as atividades didático-pedagógicas no domínio da oralidade a desenvolver na aula, com base em textos modelares. Para além disso, cabe ao professor orientar os alunos para que estes elaborem um plano de texto de modo a organizarem de forma coesa e coerente o seu discurso, de acordo com os géneros escolares e as intenções comunicativas inerentes a cada género, e a participarem ativamente na construção das aprendizagens.

No que respeita ao plano do texto, o reconto e o relato analisados revelam uma ação de simplificação que corresponde à forma como o aluno interpreta o modelo que lhe foi veiculado, o que significa que este será um aspeto onde a intervenção didática poderá ser orientadora no sentido de levar à produção de textos mais ricos e completos. Em termos específicos, o trabalho do texto narrativo pode revelar-se profícuo se começar pela abordagem do reconto, pela estrutura modelar que o texto-fonte pode fornecer ao aluno. O avanço posterior para o relato de vivências implicará um trabalho de aprofundamento das diferentes macroproposições e da gestão da temporalidade. No plano microtextual, será também relevante o estudo dos marcadores a usar, sobretudo na ligação dos vários momentos textuais.

A reflexão em torno de produções textuais de alunos, resultantes de contextos não orientados, é suscetível de fornecer importantes pistas didáticas que poderão ajudar a delinear um percurso de aprendizagem significativo que ofereça uma resposta às suas necessidades.

## Anexo

### Corpus – Narrativas orais selecionadas

1ª Narrativa: reconto da obra *Os Crimes da Rua da Morgue e Outros Contos*, de Edgar Allan Poe

ah eu vou contar um a história de um livro ah e chama-se os crimes da rua morgue de Edgar Allan Poe ee aa a história relata um assassinio aa cometido na rua morgue em paris aa de duas mulheres que é mãe e filha e aa ee o caso parecia que ninguém conseguia resolver aa até que apareceu um um detetive que aa era Auguste Dupin e ee ele conseguiu encontrar pistas que ninguém conseguiu encontrar aa tinha sido um crime horrível aa incrivelmente desumano as vítimas estavam completamente estragadas digamos estavam cheias de marcas e arranhadas cortadas por todo o lado aa mas esse esse agente o detetive aa encontrou algumas pistas que ninguém conseguiu encontrar e encontrou um pelo ee nesse dia aa no cenário ee nesse d- no dia do assassinato tinha sido encontrado um orangotango numa mata ensanguentado ee que pertencia a um homem da marinha que ee navega num navio maltês na altura aa mas quando voltou o animal foi-lhe devolvido aa aa Dupin investigou e chegou a descobrir que o que talvez o assassino fosse o dono do orangotango mas isso ia ser impossível pois ele estava a navegar no na mi- aa estava a navegar aa aa e depois mais tarde ele descobriu que ee tinha sido o orangotango porque ia ser horrível porque nenhuma outra criatura conseguia matar uma pessoa daquela forma

5TN1-CBR [2:15']

2ª Narrativa: relato de vivências

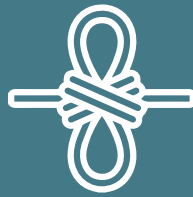
**Professora:** Conta uma história que tenhas vivido ou experienciado.

**Aluno:** Eu vou contar a história de quando parti o braço não é de parti o braço mas pronto foi quando desloquei o osso do braço. [En]tão era uma tarde quando a minha tia foi-me buscar à escola e eu fui para casa com ela mas depois pedi-lhe para ir brincar ao parque e ela deixou-me. Cheguei ao



parque e comecei a andar naquelas hum eu não sei bem o nome aquelas é onde nós [?] ... pronto e caí e caí com o braço mal apoiado. Então começou-me a doer muito. Pus gelo muito assustada porque hum pronto foi um grande susto para mim e ent- como aquilo não passava hum a minha tia ligou à minha mãe e a minha mãe disse para me enviar para o hospital hum eu fui para o pediátrico e quando lá cheguei ainda [es]tive algum tempo à espera mas depois hum o médico chegou e atendeu-me e disse que eu tinha deslocado o osso. Ainda fui ainda fui fazer uma radiografia e assim e depois hum [es]tive a colocar gesso. Foi é um bocado horrível porque também foi no verão não pude ir à piscina nem nada mas pronto tudo acabou bem.

5TN10 – CBR – 1:23 m.



## REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif*. Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Mardaga.
- Adam, J.-M. (2001a). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Ed.), *Analyse des discours. Types et genres : Communication et interprétation* (pp. 25-43). EUS.
- Adam, J.-M. (2001b). *Les textes – types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4<sup>e</sup> éd.). Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* (2.<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2011). *O texto literário. Por uma abordagem interdisciplinar*. Cortez Editora.
- Adam, J.-M. & Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Nathan.
- Adam, J.-M., & Revaz, F. (1997). *A análise da narrativa*. Gradiva.
- Aguiar e Silva, V. M. (1988). *Teoria da literatura* (Vol. I, 8<sup>a</sup> edição, reimpressão). Livraria Almedina.
- Alba-Juez, L., & Mackenzie, J. L. (2019). Emotion processes in discourse (pp. 3-26). In J. L. Mackenzie & L. Alba-Juez (Eds.), *Emotion in Discourse*. John Benjamins Publishing Company.
- Almeida, C. A. (2011). Aspectos semânticos e pragmáticos da co-construção de identidades discursivas em narrativas de experiência de vida produzidas por participantes de emissões nocturnas de rádio. In *Textos selecionados, XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 35-48). APL.
- Almeida, C. A. (2012a). *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Edições Afrontamento.
- Almeida, C. A. (2012b). Atos de discurso, estratégias discursivas e figuração: histórias de vida em contexto de entrevista. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, 1, 9-38.
- Almeida, C. A. (2014). O uso estratégico do ato de asserção num *corpus* de “histórias de vida” realizadas em contexto de entrevistas. In A. Moreno, F. Silva, I. Falé, I. Pereira, & J. Veloso (Orgs.), *Textos selecionados. XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 29-42). APL.
- Almeida, C. A. (2015). Estratégias discursivas de mitigação na sequência discursiva pergunta-resposta: A justificação no contexto de entrevista. In A. Moreno, F. Silva, I. Falé, I. Pereira, & J. Veloso (Orgs.), *Textos selecionados. XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 65-76). APL.
- Almeida, C. A. (2016). Conselho de amigo, aviso do céu: Contributos para a análise semântico-pragmática dos atos ilocutórios de conselho e de aviso em confronto com o de ameaça. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística – Textos selecionados. XXXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 1-29.

- Alonso Fourcade, M. P., & Bronckart, J.-P. (2007). Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria. In I. Plazaola & M. P. Alonso Fourcade (Orgs.). *Testuak, discurtuak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea* (pp. 13-61). Erein.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). The University of Texas Press.
- Bamberg, M., & Marchman, V. A. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. In *Papers in Pragmatics. 4* (1-2), 58-121.
- Barbeiro, C. (2017). *As práticas discursivas nas interações verbais em contexto pedagógico: Contributos da Sociolinguística Interacional para o estudo do discurso na aula de Português*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta.
- Barbeiro, L. F., & Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico – uma área disciplinar em construção* (pp. 77-99). CELGA-ILTEC / ESECS.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação, DGIDC.
- Barbeiro, L. F., Caels, F., & Quaresma, A. (2020). Géneros textuais e interdisciplinaridade nas Aprendizagens Essenciais. In H. Pinto, M. Dias, M. Abreu, D. Alves, & R. Muñoz (Orgs.), *Investigação, Práticas e Contextos em Educação – 2020*. ESECS / Politécnico de Leiria.
- Barbeiro, L. F., Caels, F., & Quaresma, A. (2021). Aprendizagens Essenciais de Português: Mapeamento de géneros textuais e competências associadas. In C. Teixeira, V. Gonçalves, P. Fernandes, A. Rodrigues, C. Guerreira, & L. Santos (Eds.), *II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: Livro de atas* (pp. 90-102). Instituto Politécnico de Bragança.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press / The WAC Clearinghouse.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. U. (1981). *An introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1). Gallimard.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa Calpe.
- Blancafort, H. C., & Valls, A. T. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Brakling, K. L. (2004). *Sobre a leitura e a formação de leitores*. SEE, Fundação Vanzolini.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. EDUC.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de texte et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108.

- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, 3(3), 149-159. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37301>.
- Bronckart, J.-P. (2010). La vie des signes en question: des textes aux langues et retour. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso, & A. Fiéis (Orgs.), *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 11-41). APL.
- Bronckart, J.-P., Clémence, A., Schnewly, B., & Schurmans, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping humanities and social sciences: A vygotskian perspective. *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2-3), 74-83.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Caels, F. (2016). *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: Uma abordagem baseada em Género* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Caels, F., & Quaresma, A. (2019a). *Os géneros em manuais de Ciências Naturais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: Mapeamento dos géneros*. CELGA-ILTEC.
- Caels, F., & Quaresma, A. (2019b). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu, R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 484). ESECS-Politécnico de Leiria.
- Caels, F., Alexandre, M. F., & Gouveia, C. A. M. (2018). *What is an exposition in the Portuguese L1 syllabi and textbooks?* Comunicação oral, apresentada no ISFC2018, Boston College.
- Caels, F., Barbeiro, L. F., & Gouveia, C. A. M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, 12(2), 13-32. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/17433>.
- Caels, F., Barbeiro, L. F., & Santos, J. V. (2019). Discurso Académico: Estaleiro e construção. In F. Caels, L. F. Barbeiro e J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 8-17). CELGA-ILTEC & ESECS-IPL. <https://www.ipleiria.pt/esecs/discurso-academico-uma-area-disciplinar-em-construcao/>
- Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L., Pereira, L., & Caels, F. (2019). The concept of genre in the teaching of Portuguese L1. Comunicação apresentada no âmbito do Simpósio "Text genres and L1 education", na *ARLE 2019 Conference*. Universidade Nova de Lisboa.
- Charaudeau, P. (2002). Genre de discours. In P. Charaudeau, & D. Maingueneau (Dir.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (pp. 277-281). Seuil.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Coimbra, R. L., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2019). A progressão na escrita de fábulas: estudo longitudinal no Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 11(1), 49-68.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa.
- Cook-Gumperz, J. (Ed.) (2006). *The social construction of literacy* (2<sup>nd</sup> edition). Cambridge University Press.
- Coseriu, E. (1956 [1967]). Determinación y entorno: dos problemas de una lingüística del hablar. In *Teoría del lenguaje y lingüística general* (pp. 282-323). Gredos.
- Costa, J., & Silva, V. M. A. (Orgs.) (n.d.). Tipologia textual. In *Dicionário terminológico*. <http://dt.dge.mec.pt/>
- Costa-Pereira, T., Faria, C., & Sousa, O. (2019). A função epistémica da escrita: Aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Estudo do Meio. *Acta Scientiarum*, 41(1), 1-13.
- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe genres: Problems and perspectives. In Ch. Bazerman, A. Bonino, & D. Figueiredo (Eds.). *Genre in a changing world: Perspectives on writing* (pp. 35-55). Parlor Press / The WAC Clearinghouse. <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/to-describe-genres-problems-and-strategies>
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University.
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Direção Geral de Educação. <http://dge.mec.pt/-aprendizagens-essenciais-0>.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198. <http://pratiques.revues.org/1159>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. (2.<sup>a</sup> ed, pp. 61-78), Mercado de Letras.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Doran, Y. J. (2018). *The discourse of Physics: Building knowledge through language, mathematics and image*. Routledge.
- Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, & I. H. Faria, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 85-123). Caminho.
- Edwards, D. (2000). Extreme case formulations: Softeners, investment, and doing non-literal. *Research on language and social interaction*, 33(4), 347-373.
- Eggins, S., & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (Vol. 1; pp. 230-256). Sage.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*. 43(7), 960-974.

- Flannery, M. R. S. (2011). Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral. *Letras de Hoje*, 46(1), 112-119. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9256>
- Fonseca, F. I. (1992). *Deixis, tempo e narração*. Fundação Eng. António de Almeida.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6(2), 1-27.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.
- Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didática das línguas*. Almedina.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Asa.
- González, M. (2004). *Pragmatic markers in oral narrative: The case of English and Catalan*. John Benjamins Publishing Company.
- Gouveia, C. A. M. (2019). Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é o discurso académico enquanto objeto de estudo. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 19-42). CELGA-ILTEC & ESECS-IPL.
- Graça, L., & Pereira, L. Á. (2015). O trabalho do professor na aquisição da escrita do artigo de opinião: O caso da sequência didáctica. *Educação e linguagem*, 4(6), 15-32.
- Green, B., & Lee, A. (1994). Writing geography lessons: Literacy, identity and schooling. *Feedman and Medway* (pp. 207-224). Heinemann.
- Gulich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351. [https://clf.unige.ch/files/3514/-4111/1825/13-Gulich\\_nclf5.pdf](https://clf.unige.ch/files/3514/-4111/1825/13-Gulich_nclf5.pdf)
- Gumperz, J. J. (1980). The sociolinguistic basis of speech act theory. *Versus, quaderni di studi semiotici*, 26/27, 101-121.
- Gumperz, J. J. (1989a). *Engager la conversation: Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Minuit.
- Gumperz, J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle: Une approche interprétative*. L'Harmattan.
- Gumperz, J. J. (1997). *Language and social identity*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A personal perspective. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Blackwell Publishers.
- Gumperz, J. J. (2002). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3<sup>rd</sup> ed., rev. Ch. Matthiessen). Hodder Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4<sup>th</sup> ed., rev. Ch. Matthiessen). Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University.
- Hao, J. (2020). *Analysing scientific discourse from a Systemic Functional Linguistics perspective: A framework for exploring knowledge-building in Biology*. Routledge.
- Hasan, R. (1984). The nursery tale as a genre. *Nottingham Linguistic Circular*, 13, 71-102.
- Humphrey, S. (1996). *Exploring literacy in school Geography*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in a global context*. Continuum.
- Irimiea, S. (2010). Rhetorical intertextuality in Obama's 'Victory Speech': Change has come to America. In C.-U L. Mur (Ed.), *Polyphony and Intertextuality in Dialogue* (pp. 1-10). IADA. [http://iada-web.org/download/Polyphony\\_and\\_Intertextuality\\_in\\_Dialogue.pdf](http://iada-web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf)
- Jacques, F. (1983). La mise en communauté de l'énonciation. *Langages*, 70, 47-71. [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1983\\_num\\_18\\_70\\_1152](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1983_num_18_70_1152)
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (tomo I). Les Éditions de Minuit.
- Jorge, N. (2014). *O género memórias: Análise linguística e perspectiva didática* (Tese de Doutorado). Universidade NOVA de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/12524>
- Jorge, N. (2019). Géneros de texto nos programas curriculares atuais: Ponto da situação. In F. Caels, L. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 325-329). CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra e ESECS-IPLeiria.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 3-38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>.
- Lacoste, M. (1986). La narrativisation dans une situation d'interview. *Études de Linguistique Appliquée*, 36, 50-62.
- Levin, B. (2007). *The Lexical Semantics of verbs I: Introduction and causal approaches to lexical semantic representation*. Course LSA.113P, Stanford University July 1-3. <http://www.stanford.edu/~bclevin/lsa07intro.pdf>
- Lopes, L. P. M. (Ed.). (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola.



- Macaulay, R. K. S. (1987). Polyphonic monologues: Quoted direct speech in oral narratives. *IPRA Papers Pragmatics*, 1(2), 1-34.
- Maingueneau, D. (2002). Type de discours. In P. Charaudeau, & D. Maingueneau (Dir.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (p. 592). Seuil.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp. 19-36). Lucerna.
- Marques, C. (2008). Oralidade e funcionamento da Língua: a produção de narrativas orais por alunos do Ensino Secundário. In P. F. Pinto (Coord.), *Gramática para que te quero?! O ensino da gramática: sentidos e possibilidades* (pp. 71-87). APP.
- Marques, C. (2014). Estratégias narrativas ao serviço da argumentação em textos orais de aprendentes entre os 10 e os 11 anos. In A. Moreno, M. F. Silva, I. Falé, I. Pereira, & J. Veloso (Orgs.), *Textos seleccionados. XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 311-320). APL. [https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/30\\_MARQUES\\_Carla.pdf](https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/30_MARQUES_Carla.pdf)
- Marques, M. A. (2008). Quando a cortesia é agressiva: Expressão de cortesia e imagem do outro. In F. Oliveira, & I. M. Duarte (Orgs.), *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 277-296). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Martin, J. R. (1985). Process and text: Two aspects of human semiosis. In J. Benson & W. Greaves (Eds.), *Systemic Perspectives on Discourse* (Vol. 1; pp. 248-274). Ablex.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. R. (2013). Modelling context: Matter as meaning. In C. A. M. Gouveia & M. F. Alexandre (Eds.), *Languages, metalanguages, modalities, cultures: Functional and socio-discursive perspectives* (pp. 19-64). BonD & ILTEC.
- Martin, J. R. (2014a). Looking out: Functional linguistics and genre. *Linguistics and the Human Sciences* 9 (3), 307-321.
- Martin, J. R. (2014b). Evolving systemic functional linguistics: Beyond the clause. *Functional Linguistics*, 1(3), 1-24.
- Martin, J. R., Christie, F., & Rothery, J. (1987). Social processes in education: A reply to Sawyer and Watson (and others). In I. Reid (Ed.), *The place of genre in learning: Current debates* (pp. 58-82). Deakin University Press.
- Martin, J. R., & Maton, K. (2013). Cumulative knowledge-building in secondary schooling. *Linguistics and Education*, 24(1), 1-3.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
- Martin, J. R., Maton, K., & Doran, Y. J. (2020). Academic Discourse: An inter-disciplinary dialogue. In J. R. Martin, K. Maton, & Y. J. Doran (Eds.), *Assessing Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. Routledge.

- Melo, B., & Amado, F. (2015). Gêneros e sequência didática: Uma proposta de trabalho como o relato de experiência vivida. *Anais do COGITE – Colóquio sobre gêneros e textos* (pp. 77-95). CCHL e UFP.
- Menéndez, F. M. (2002). Sobre operadores de reformulação. In A. Gonçalves, & C. N. Correia (Orgs.), *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 277-286). APL.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miranda, F. (2007). Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais. In *Proceedings of the 4th SIGET – International Symposium on Genre Studies*. <https://docplayer.com.br/28114255-Marcadores-de-genero-uma-pista-para-identificar-a-ficcionalizacao-de-generos-textuais.html>
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: Uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ostermann, A. C. (1999). Resenha/Review. In B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez (Orgs.), *Sociolinguística Interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. *D.E.L.T.A.* 15(2), 367-371.
- Painter, C. (1984). *Into the mother tongue: A case study of early language development*. Pinter.
- Pennicook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 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 (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes gêneros de textos* (pp. 33-65). UA Ed.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2013). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: Enquadramento teórico e exemplos da prática. In D. Riestra, S. M. Tapia, & M. V. Goicoechea (Orgs.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE.
- Platão (2001 [n.d.]). *A República* (9ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Hachette.
- Rose, D. (2011). Beyond literacy: Building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 81-97.
- Rose, D. (2018). Languages of schooling: Embedding literacy learning with Genre-based Pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English: Write It Right - resources for literacy and learning*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

- Rymes, B. (2009). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*. Hampton Press, Inc. Cresskill.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Saussure, F. de. (1985 [1916]). *Cours de linguistique générale* (Ed. crítica de Tullio de Mauro). Payot.
- Schiffrin, D. (1996). Interactional Sociolinguistics. In S. L. McKay, & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 307-328). Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning and context. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. (pp. 54-75). Blackwell.
- Schnewly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino (trad.). *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Schnewly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais: Como classificar textos e seqüências*. Livraria Almeida/CELGA.
- Silva, P. N. (2015). Narrativo: Modo, gênero, tipo de texto ou tipo de seqüência? *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 1-22). Associação de Professores de Português.
- Silva, P. N. (2019). Tipos de discurso e gêneros: para uma abordagem didática integrada de duas classificações textuais. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. V. Rodrigues (Orgs.), *A Linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 225-240). CLUP.
- Smith, Q. (1993) Language and time. *Journal of Linguistics*, 31(2), 480-482.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1993). Pragmatique et temps. *Langages*, 112, 8-25.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1992). Interactional Sociolinguistics. In W. Bright (Ed.), *Oxford Interactional Encyclopedia of Linguistics* (Vol. 4; pp. 9-12). Oxford University Press.
- Tannen, D. (2007). *Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse* (2<sup>nd</sup> ed.). www.cambridge.org/9780521688963.
- Tannen, D., & Wallat, C. (1993). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination / interview. In D. Tannen (Ed.), *Framing in discourse* (pp. 57-76). Oxford University Press.
- Veel, R. (1997). Learning how to mean - Scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In F. Christie, & J. R. Martin

- (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 161-95). Pinter.
- Veel, R. (1999). Language, knowledge and authority in school mathematics. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 185-216). Cassell.
- Voloshinov, V. N. (1973 [1929]). *Marxism and the philosophy of language*. Seminar Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weinrich, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Ed. Gredos.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Didier/Hatier.
- Werlich, E. (1983). *A text grammar of English* (2<sup>nd</sup> ed.). Quelle & Meyer.



*Teorias Discursivas em Diálogo: Perspetivas e Análises* oferece um olhar reflexivo sobre os textos escolares e académicos, numa perspetiva simultaneamente teórica e prática. O livro aborda a relação entre os textos e o contexto social; explora caminhos de análise segundo parâmetros discursivos; problematiza a organização dos textos em classes e apresenta propostas para a sua didatização. Adota, para o efeito, um enquadramento teórico múltiplo, convocando várias correntes linguísticas de pendor discursivo, com destaque para o Interacionismo Sociodiscursivo, a Linguística Sistémico-Funcional, a Análise do Discurso, a Análise Textual dos Discursos e a Sociolinguística Interacional. Esta abordagem heterogénea visa potenciar um entendimento mais aprofundado dos textos escolares e académicos, ao mesmo tempo que promove o diálogo entre teorias. O livro resulta de um percurso de reflexão e de escrita conjunta de sete investigadores do grupo Discurso e Práticas Discursivas Académicas do CELGA-ILTEC, da Universidade de Coimbra. As reflexões aqui reunidas constituem-se relevantes para todos os investigadores, professores e estudantes que se interessam pelo discurso por meio do qual se constrói o processo de ensino-aprendizagem.

