

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

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

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

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

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

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



Edições Colibri

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

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

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

Editor: Fernando Mão de Ferro

Capa: Raquel Gil Ferreira

ISBN 978-989-566-562-4

Depósito legal n.º 553 330/25

Lisboa, julho de 2025

Índice

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

Autores

Carla Marques

Desenvolve investigação em oralidade e em didática da oralidade, com enfoque na pedagogia de géneros, na definição de dimensões ensináveis do oral e na construção de percursos didáticos para desenvolvimento do domínio da expressão oral. É doutorada em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino, pela Universidade de Coimbra, com uma tese sobre argumentação oral formal em contexto de sala de aula. É membro integrado do CELGA-ILTEC.

Emília Vicente Marrengula

As suas áreas de interesse abrangem a Escrita Académica, a Análise do Discurso e os Estudos Literários. É mestre e doutoranda em Linguística Aplicada ao português como língua estrangeira e língua segunda na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É membro colaborador do CELGA-ILTEC, onde tem contribuído para o avanço do conhecimento linguístico ao nível da escrita académica.

Fausto Caels

Tem como principais interesses de investigação a descrição de géneros textuais em diferentes áreas disciplinares e a didática da literacia escolar e académica em língua materna e língua não materna. Doutorado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/Língua Segunda) pela Universidade de Lisboa. Professor Adjunto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Membro Integrado do CELGA-ILTEC.

Luís Filipe Barbeiro

Desenvolve a sua investigação sobretudo na área da didática da escrita, enquanto língua materna e língua não materna. É doutorado em Educação (Metodologia do Ensino do Português), pela Universidade do Minho, tendo apresentado a tese *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fez a agregação em Ciências da Educação, especialidade de

Literacias e Ensino do Português. É Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Membro integrado do CELGA-ILTEC.

Marta Filipe Alexandre

Começou por estudar o discurso dos cientistas e atualmente investiga a representação discursiva no contexto de temas específicos como o conhecimento especializado, a identidade nacional e os hábitos alimentares. Doutorada em Linguística e especializada em Análise do Discurso pela Universidade de Lisboa, é membro integrado do CELGA-ILTEC e Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Leiria.

Marta Siteo

Os seus trabalhos de pesquisa inserem-se nas áreas de didática do português como língua não materna e literacia académica. É doutorada em Linguística do Português pela Universidade de Coimbra e docente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

Oswaldo Faquir

Tem como áreas de interesse a Didática da Escrita Académica, Didática da Oralidade, a Linguística Descritiva das Bantu. Actualmente, participa em equipas de pesquisa em Moçambique e Portugal, nomeadamente no Projeto Escrita Académica, sob alçada da Cátedra de Língua Portuguesa Língua Segunda e Língua Estrangeira, onde é investigador, e no CELGA-ILTEC, como colaborador. É doutorado em Linguística, especialização em Linguística Aplicada. Exerce a atividade de docência na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique, com a categoria de Professor Auxiliar.

Paulo Nunes da Silva

Os seus principais interesses de investigação situam-se no âmbito da Linguística do Texto e do Discurso e incidem nas classificações textuais, nos géneros do discurso académico e na escrita académica. É doutorado em Linguística Portuguesa e professor auxiliar no Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, onde leciona desde 1995. É membro integrado do CELGA-ILTEC e, no seio desse centro de investigação, é atualmente coordenador do grupo de trabalho Discurso e Práticas Discursivas Académicas.

Apresentação

Discurso: Conceptualizações e projeções

Luís Filipe Barbeiro
Fausto Caels
Emília Marrengua
Marta Filipe Alexandre
Paulo Nunes da Silva
Carla Marques
Oswaldo Faquir
Marta Siteo

A língua constitui-se em discurso ao ser utilizada num contexto. Nessa utilização, procura alcançar objetivos sociocomunicativos ligados aos diferentes campos da atividade humana. Não constitui somente um instrumento, um instrumento de comunicação, mas consiste num elemento estruturante das nossas vivências, configurando e reconfigurando a própria atividade social. Nesta, expressa e constrói o conhecimento, o posicionamento e a atuação do sujeito, em interação com os outros, ou seja, integrado numa comunidade.

A comunidade em que o sujeito se integra facultava-lhe o domínio do sistema da língua, oral e escrita, e também padrões da sua organização em texto e em discurso. Estes padrões estão associados à sua utilização nos diversos contextos para alcançar finalidades. A apropriação desses padrões faz-se ou consolida-se, de forma geral, pela própria participação nas (sub)comunidades em que são utilizados. A essa dimensão, junta-se uma outra: a aprendizagem explícita proporcionada pela escola.

A análise e descrição do discurso serve de base à aprendizagem escolar, relativa ao conhecimento do próprio discurso. Contudo, esta aprendizagem não se circunscreve à capacidade de enunciação das características encontradas e aprendidas. O seu alcance estende-se à própria atuação, ou seja, à concretização na comunidade da utilização da língua.

Deste modo, a aprendizagem e as conceptualizações que estão na sua base projetam novamente o discurso para a comunidade. O papel das conceptualizações é, assim, relevante, nas duas dimensões: para construir o conhecimento e para mobilizar esse conhecimento em novas utilizações.

O presente livro incide sobre as dimensões referidas: a sistematização ou organização do conhecimento por meio da conceptualização e a análise de concretizações do discurso, em contextos específicos, tendo como finalidade alargar e configurar essa utilização, segundo novas potencialidades.

Conceptualizações e ação didática

A dimensão de conceptualização é evidenciada no capítulo inicial “O conceito de género na Linguística Sistémico-Funcional e no Interacionismo Sociodiscursivo”. Este texto, da autoria de Marta Filipe Alexandre e Paulo Nunes da Silva, analisa comparativamente as concepções de género no âmbito de dois importantes quadros teóricos da linguística discursivo-textual: a *Linguística Sistémico-Funcional* (LSF), na perspectiva da Escola de Sydney, e o *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), com origem na Escola de Genebra. Embora ambas as abordagens atribuam centralidade ao conceito de género textual, divergem nos seus fundamentos teóricos, critérios classificatórios e objetivos didáticos.

A LSF entende os géneros como configurações recorrentes de significados organizadas em etapas que realizam práticas sociais específicas. Cada género é identificado por um propósito sociocomunicativo geral e por uma estrutura típica de etapas, designadas por nomes funcionais (como “orientação”, “complicação” ou “resolução”, no caso da narrativa). Esta abordagem assume uma lógica tipológica relativamente sistemática e fechada, embora flexível quanto à possibilidade de novos géneros surgirem para dar resposta a objetivos da atividade humana.

A organização interna dos géneros é prototípica, podendo incluir etapas obrigatórias e opcionais, e alguns textos podem conter mais do que um género, dando origem a macrogéneros e a géneros encaixados. A LSF trabalha ainda com o conceito de famílias de géneros, agrupados por propósitos comunicativos comuns (envolver, informar, avaliar), e com redes de géneros, que mapeiam as escolhas possíveis no sistema de géneros de uma cultura. A aplicação pedagógica é central neste quadro,

com grande impacto no ensino da escrita e da leitura, especialmente em contextos escolares. Efetivamente, a organização estrutural dos géneros, além de outras características linguístico-discursivas proeminentes em cada género são suscetíveis de ser ensinadas e evidenciadas em textos do género em foco.

Por seu turno, o ISD parte de uma perspetiva psicolinguística e interacionista, entendendo os géneros como modelos de textos enraizados em práticas sociais concretas. Cada formação social (como a academia, o jornalismo ou o direito) gera géneros específicos que respondem a objetivos, papéis socioprofissionais e contextos situacionais.

Ao contrário da LSF, o ISD assume uma classificação não sistemática e aberta dos géneros, considerando-os entidades flexíveis e mutáveis ao longo do tempo. Há reconhecimento de fenómenos como hibridismo de géneros, quando textos combinam características de mais do que um género. Além disso, o ISD distingue entre géneros textuais e géneros do discurso, dependendo do foco em aspetos internos ou externos dos textos.

Didaticamente, o ISD propõe um modelo que estrutura os conteúdos a ensinar com base nas propriedades do género em análise. Inclui aspetos situacionais (papéis, objetivos, suportes) e textuais (conteúdos, estrutura, estilo), favorecendo o ensino orientado da produção textual.

Em síntese, enquanto a LSF privilegia a sistematização funcional e estrutural dos géneros com fins didáticos, o ISD valoriza a ancoragem social e histórica dos géneros e a sua flexibilidade. Ambos os modelos oferecem contributos relevantes para o ensino da linguagem, embora com enfoques distintos sobre a natureza, a classificação e o funcionamento dos géneros textuais. Como deixámos expresso, ainda que a dimensão de conceitualização seja preponderante neste capítulo inicial, a ligação ao ensino e à aprendizagem não se encontra afastada. De facto, quer o ISD quer a LSF constituem perspetivas de conceitualização dos géneros textuais que têm procurado a sua projeção para a ação didática.

A tomada da conceptualização como base para a ação didática está também presente no segundo capítulo “Contributos para uma conceptualização do oral”, de Carla Marques. Neste texto, propõe-se uma abordagem abrangente e sistemática da oralidade enquanto fenómeno de comunicação, com o objetivo de repensar e enriquecer a sua didática no contexto escolar. Parte-se da constatação de que a oralidade, apesar de ser

uma competência curricular reconhecida como transversal e essencial à formação cidadã, tem frequentemente uma presença reduzida no ensino-aprendizagem, tanto na prática pedagógica como nos critérios de avaliação. Esta limitação decorre de uma conceptualização insuficiente do fenómeno oral, ignorando a sua complexidade multimodal e multicódica.

O texto propõe-se explicitar o conceito de oralidade e os seus diferentes planos constitutivos, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart) e da Análise da Conversação (Marcuschi e Koch). Defende-se que o oral deve ser entendido como uma prática comunicativa plural e situada, que envolve elementos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos, todos articulados num contexto sociocomunicativo específico. Esta perspetiva permite valorizar a oralidade como um fenómeno semiótico completo, exigindo, por isso, uma abordagem didática igualmente abrangente.

Sublinha-se a necessidade de superar dicotomias simplistas entre oralidade e escrita, uma vez que ambas coexistem numa relação de continuidade e adaptação ao contexto comunicativo. Textos orais e escritos podem partilhar traços formais ou informais, dependendo do género, da situação e da intenção comunicativa. Assim, é importante distinguir, por exemplo, entre oralidade formal e informal, reconhecendo que a oralidade formal se aproxima, em certos aspetos, da linguagem escrita, mas possui características próprias, nomeadamente paralinguísticas e cinésicas.

A definição proposta de oralidade centra-se na sua natureza multimodal. De acordo com Dolz e Gagnon (2015), a comunicação oral envolve simultaneamente sistemas semióticos linguísticos e não linguísticos (como o som, a gestualidade, a postura e o olhar). A oralidade manifesta-se, assim, em três planos primários: o plano linguístico, o plano paralinguístico e o plano cinésico. A estes, acrescentam-se elementos secundários relacionados com o contexto físico e sociosubjetivo, que também influenciam a produção e receção da mensagem.

Em relação às implicações didáticas desta conceptualização da oralidade, propõe-se que a escola se centre nos géneros orais formais, que exigem maior domínio de competências e não fazem parte do quotidiano dos alunos. Uma abordagem didática da oralidade deve ser intencional e sistematizada. O desenvolvimento da oralidade exige treino, reflexão e *feedback* orientado, sendo possível integrar essas práticas no currículo escolar. O ensino deve privilegiar situações de produção oral planeada, com atenção à forma, ao conteúdo e à expressividade.

No caso do terceiro capítulo, “Projeção discursiva na escrita académica”, da autoria de Luís Filipe Barbeiro e Fausto Caels, a combinação envolve a dimensão de concetualização (da estratégia de projeção discursiva), a dimensão de análise (quanto à presença dessa estratégia em dissertações de mestrado e em textos expositivo-argumentativos) e a dimensão didática (por meio da perspectiva de consciencialização dos autores das dissertações e de outros tipos de texto académicos, em relação aos recursos discursivos de que dispõem para a realização de escolhas).

A análise incide sobre as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para antecipar conteúdos ao longo de textos académicos. Propõe-se o conceito de *projeção discursiva* como uma operação textual que permite orientar o leitor, antecipando os conteúdos que serão desenvolvidos, e analisa-se a sua relevância para o planeamento, a clareza e a eficácia da escrita académica.

O ponto de partida do texto reside na constatação de que a leitura é um processo dinâmico, em que o leitor constrói expectativas (movimento prospetivo) sobre o que irá encontrar, ao mesmo tempo que reinterpreta o que já leu (movimento retrospectivo). A projeção discursiva atua como uma ferramenta ligada ao movimento prospetivo, orientando cognitivamente o leitor no seu percurso pelo texto.

Historicamente, esta preocupação com a organização e antecipação discursiva já se encontra na retórica clássica, nomeadamente na *dispositio*, que incluía o exórdio como parte do discurso dedicada à preparação da audiência. Contudo, enquanto a retórica tradicional visava a persuasão, a escrita académica moderna foca-se na comunicação clara e eficaz.

Para compreender e operacionalizar este conceito, toma-se como base a Linguística Sistémico-Funcional, especialmente o modelo de periodicidade de Martin & Rose (2003/2007, 2008). A periodicidade refere-se à distribuição estratégica da informação ao longo do texto, em “ondas informativas” organizadas por níveis hierárquicos. Essa estrutura em camadas permite que o conteúdo seja apresentado de forma escalonada e previsível, aumentando a legibilidade e a coesão.

Ao nível da oração, o ponto de partida informacional é o *Tema*. Este elemento pode ser estendido ao nível do **parágrafo** com os *hiperTemas*, que consistem em frases de abertura que anunciam o tópico a ser desenvolvido no parágrafo. A um nível ainda superior, surgem os *macroTemas*, que antecipam o conteúdo de partes, capítulos ou secções inteiras do texto.

No plano didático, defende-se a consciencialização dos estudantes quanto ao uso estratégico da projeção discursiva como forma de melhorar a organização e eficácia da sua escrita. Isto é particularmente relevante num contexto em que os textos académicos são frequentemente avaliados não apenas pelo conteúdo, mas também pela forma como este é comunicado. A projeção discursiva revela, assim, não apenas competências linguísticas e cognitivas, mas também a integração do autor na comunidade discursiva académica, marcada por normas, géneros e expectativas específicas. Este recurso facilita a leitura, reforça a coesão textual, melhora a clareza expositiva e demonstra domínio dos códigos académicos. A sua integração consciente nos textos do ensino superior, nomeadamente nas dissertações, representa um passo importante para o desenvolvimento da competência de escrita e para a inserção plena dos estudantes na comunidade científica e académica.

Ação didática em contexto: ensino dos géneros textuais em Moçambique

Na segunda parte, emerge claramente a dimensão ligada ao ensino-aprendizagem de géneros textuais focada na realidade moçambicana, multilingue e multicultural. No contexto de Moçambique, a Língua Portuguesa tem o estatuto de língua oficial e de instrução, coabitando com várias outras línguas de origem essencialmente bantu, inglesa e asiática. Trata-se de um contexto em que a maioria dos falantes a tem como Língua Segunda adquirida por meio da escolarização. Assim, o ensino da Língua Portuguesa como Língua Segunda e, nalguns casos como Língua Estrangeira, impõe imensos desafios na progressão académica dos alunos moçambicanos, dada a situação dicotómica no uso linguístico.

Considerando este contexto multilingue e marcado por desafios históricos, pedagógicos e sociolinguísticos, esta parte do livro congrega três estudos que procuram elucidar sobre políticas, práticas e perspetivas que fundamentam o domínio da escrita no sistema educativo moçambicano.

No primeiro estudo intitulado *O ensino de géneros textuais em Moçambique: Uma proposta de análise da articulação entre programas e manuais de Português*, da autoria de Emília V. Marrengula, faz-se o mapeamento da relação entre o Programa de Português da 11.^a classe e os manuais escolares de Português utilizados nesse nível de ensino. A análise centra-se na coerência entre os objetivos curriculares definidos oficialmente e a

forma como estes são operacionalizados nos materiais didáticos, com especial atenção às orientações para o ensino da escrita. Nele mostra-se que esses instrumentos têm influência direta na atuação dos professores, promovendo uma certa uniformização dos conteúdos e metodologias, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento das competências dos alunos.

No caso particular de Moçambique, eles desempenham funções complementares na regulação do ensino da língua, orientando conteúdos, metodologias e formas de avaliação. O programa tem funções orientadora, organizadora, normativa, avaliativa e cultural, enquanto o manual atua como veículo de concretização dessas diretrizes. O estudo assinala a necessidade de ambos estarem alinhados curricularmente, sendo os manuais um reflexo operacional do programa. Tal relação pressupõe coerência, complementaridade didática e flexibilidade pedagógica. No contexto moçambicano, os manuais são adaptados à diversidade sociolinguística cultural do país, já que, juntos, programa e manual sustentam práticas que visam desenvolver competências linguísticas integradas nos alunos.

O texto assenta numa análise documental qualitativa, apoiada na descrição e interpretação do programa do 2.º ciclo do Ensino Secundário moçambicano e de dois manuais de Português da 11.ª classe adotados a nível nacional. Ao se verificarem os objetivos de aprendizagem e as propostas para a didática da leitura e escrita no programa e nos manuais, constatou-se i) a ausência, no programa, do termo “género” para designar tipos de textos propostos, ii) a ocorrência, no programa e nos manuais, de uma diversidade de designações referentes a classificações textuais, organizadas em diferentes níveis hierárquicos, iii) um desfasamento, entre os manuais, na forma como definem os textos Expositivos-Explicativos/ Argumentativos e iv) uma escassez de orientações, para os alunos, nas atividades de produção textual de diferentes tipos de textos.

De um modo geral, apesar das atualizações recentes para responder às exigências de um mundo globalizado, o estudo aponta que ainda persistem desafios na articulação prática entre os programas e os manuais. Defende-se, assim, que, no ensino da leitura e escrita no Ensino Secundário, é urgente adotar uma abordagem baseada na pedagogia do género, de modo a melhorar as práticas docentes e a capacitar os alunos na produção de géneros escolares específicos. Sustenta-se que o ensino explícito de géneros, ancorado em pressupostos didáticos bem definidos, pode gerar aprendizagens mais significativas e eficazes.

No segundo estudo sobre *O ensino da escrita em contextos multilingues e multiculturais: o caso de Moçambique – percursos, desafios e perspectivas*, de Osvaldo Faquir Guirruço, explora-se o ensino da escrita no contexto multilingue, discutindo os progressos feitos, os obstáculos persistentes e a(s) possibilidade(s) de adoção de novos paradigmas. Nesse contexto, destacam-se as tensões entre as línguas de contacto e as implicações dessa realidade para o ensino da escrita em Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à formação de competências académicas nos alunos.

O texto começa por analisar o ensino da escrita em Moçambique, caracterizado como sendo marcado por uma abordagem tradicional, centrada na frase e na gramática, o que compromete o desenvolvimento da competência compositiva dos alunos.

De seguida, o texto contextualiza a situação sociolinguística e o estatuto do português, destacando a continuidade da política colonial no pós-independência e a escolha do português como língua de unificação nacional, apesar da diversidade linguística. Mostra-se que a ausência de uma política explícita para as línguas bantu reflete uma estratégia de “evitamento”, o que perpetua a hegemonia do português. Aborda-se ainda o estatuto híbrido do português, oscilando entre língua segunda e língua estrangeira, conforme o contexto sociolinguístico.

São igualmente mencionados estudos realizados a partir dos anos 2000, sobretudo na Universidade Eduardo Mondlane, os quais procuraram reformular tal abordagem, introduzindo metodologias como a escrita processual e o ensino da gramática com foco na forma e no significado. No entanto, essas metodologias mostraram-se insuficientes para resolver os problemas de escrita identificados nos estudantes.

Pesquisas mais recentes destacaram a necessidade de recuar ao ensino secundário para compreender as raízes dos problemas, identificando fatores micro (práticas de sala de aula) e macro (estrutura do sistema educativo). Entre os fatores micro são apontadas a fraca promoção da leitura, ausência de instrução adequada para a escrita, escassez de atividades específicas de composição e avaliação pouco criteriosas. No plano macro, destaca-se a falta de formação sistemática de professores, ausência de uma política clara para o ensino da escrita e fraco domínio da língua de ensino por muitos professores.

Diante desse quadro, propõe-se a adoção da Pedagogia Baseada em Géneros (PBG), introduzida como uma alternativa teórica e metodológica,

devido à sua abordagem que enfatiza o ensino explícito da escrita, dos papéis comunicativos e do contexto de produção textual, visando integrar professor, aluno e objeto de ensino. A PGB valoriza a planificação, sequenciação, suporte e avaliação da aprendizagem, promovendo uma prática reflexiva dos professores. Projetos como “Escrita Acadêmica” evidenciaram o potencial da PGB para melhorar a formação docente, repensar o currículo e desenvolver materiais adequados, contribuindo para um ensino de escrita mais eficaz e contextualizado em Moçambique, respeitando a realidade multilingue e multicultural do país.

No terceiro estudo, com o título *O ensaio nas práticas textuais académicas em Moçambique: (Im)possibilidades de identificação de parâmetros do género*, de Marta Siteo, examinam-se as práticas textuais académicas no ensino moçambicano, com ênfase na identificação – ou ausência – de parâmetros claros dos géneros textuais ensinados nas escolas., a fim de promover uma aprendizagem mais consciente e eficaz da escrita nesse domínio.

Com base no enquadramento teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003; 2006), este estudo parte da conceção de que os textos são manifestações empíricas das atividades de linguagem, sempre ancoradas em contextos sociais específicos e realizadas por meio de géneros textuais. Os géneros são, assim, entendidos como configurações abstratas que orientam a produção textual, sendo adotados e adaptados conforme a situação comunicativa. Assumindo a interdependência entre géneros e textos, o estudo fundamenta-se na proposta de Coutinho (2007), que defende uma análise articulada entre os “parâmetros de género” (características previsíveis) e os “mecanismos de realização textual” (formas concretas de expressão). Consideram-se ainda os fenómenos de atualização e ficcionalização, reconhecendo a importância de identificar traços regulares mesmo em textos que distorcem parcialmente o modelo genérico.

O estudo procura descrever as propriedades prototípicas do género “ensaio”, com finalidades pedagógicas, combinando a revisão da literatura especializada com a análise de textos classificados como ensaios na base Scielo Portugal, permitindo identificar parâmetros recorrentes do género, tais como a estrutura típica, a predominância de discurso expositivo com traços teóricos e interativos, e a marca da subjetividade autoral por meio da primeira pessoa do singular. Para tornar o estudo mais

manejável, restringiram-se as categorias de análise às mais relevantes para a identificação dos parâmetros característicos do gênero “ensaio”.

Analisados os ensaios produzidos por estudantes da Universidade Eduardo Mondlane, identificaram-se três contextos principais de produção: aprendizagem da escrita acadêmica, avaliação formativa e culminação de estudos e constata-se que, apesar de apresentarem uma estrutura comum, os textos revelam diferentes níveis de adesão ao modelo clássico do ensaio acadêmico. Enquanto os ensaios elaborados no âmbito da avaliação formativa se aproximam do gênero ensaístico prototípico, pela subjetividade e liberdade estrutural, os textos de culminação de estudos, particularmente nos cursos de Linguística e ensino de Português, apresentam propriedades mais próximas ao artigo científico e ao relatório de estágio.

Defende-se, assim, que o uso indiscriminado da etiqueta “ensaio” contribui para ambiguidades terminológicas e teóricas, comprometendo a clareza das práticas acadêmicas, mais especificamente a eficácia do ensino do gênero enquanto instrumento orientador das práticas textuais e conclui-se que as variações dentro do gênero “ensaio” decorrem, sobretudo, dos contextos de produção e das posições ocupadas por autores e leitores nas comunidades discursivas envolvidas, daí que aponte para a necessidade de uma maior sistematização e explicitação das características dos gêneros acadêmicos.

Em conjunto, os três estudos oferecem uma visão crítica e aprofundada sobre o ensino da escrita acadêmica em Moçambique, contribuindo para o debate sobre políticas linguísticas, práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências comunicativas no espaço escolar. Assinala-se, particularmente, a necessidade de uma abordagem mais clara e fundamentada adaptada ao contexto multilingue, baseada em pressupostos teóricos sólidos, que orientam eficazmente a leitura e a produção escrita. Destaca-se igualmente a valorização da Pedagogia Baseada em Gêneros (PBG) como proposta didática eficaz para a superação de lacunas metodológicas e incoerências entre documentos curriculares e práticas escolares. Outrossim, reconhece-se a influência dos contextos sociolinguísticos e culturais, já que os três textos reconhecem que o contexto multilingue e multicultural de Moçambique representa um desafio, mas também um fator determinante a ser considerado no desenho das práticas de ensino. A formação contínua dos professores vem sublinhada como condição *sine qua non* para a melhoria do ensino e da

escrita de gêneros textuais específicos. O texto de Osvaldo Faquir Guirugó foca-se mais diretamente nesse aspecto, propondo uma política de formação contínua, enquanto os outros dois apontam indiretamente a necessidade de capacitar os professores para lidar com gêneros específicos e com gêneros específicos e com os desafios do currículo. Por último, os textos lançam um apelo comum à coerência entre documentos orientadores (programas e manuais), práticas em sala de aula e objetivos de aprendizagem. O primeiro texto de Emília V. Marrengula aborda de forma muito direta a importância da articulação entre teoria e prática, mostrando a interdependência entre programas e manuais. Quanto aos restantes, estes revelam essa lacuna através da análise de textos e práticas pedagógicas que seguem parâmetros claros.

Na sua globalidade, o presente volume valoriza a conceptualização como potenciadora do diálogo entre perspectivas, pelos contributos específicos que cada abordagem traz para a construção do conhecimento. A esses contributos, junta-se o da projeção desse conhecimento para a intervenção pedagógica, facultando instrumentos de fundamentação, reflexão e renovação para a ação didática nos diversos contextos e comunidades discursivas.

PARTE I

O conceito de gênero na Linguística Sistémico-Funcional e no Interacionismo Sociodiscursivo

Marta Filipe Alexandre

Paulo Nunes da Silva

1. Introdução

Nas últimas décadas, o conceito de gênero ganhou uma significativa centralidade no âmbito dos estudos linguísticos, em particular, nas disciplinas que têm o texto como foco privilegiado da sua atenção. Em diversos enquadramentos teóricos, múltiplos estudos e reflexões têm-se focado nos gêneros, procurando descrever as suas propriedades e funcionalidades, assim como aplicar esses conteúdos em contexto didático. Entre essas abordagens, contam-se, em língua inglesa, os contributos da Linguística Sistémico-Funcional, como é o caso da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012; Martin, 2010; Painter & Martin, 1986), do Ensino de Línguas para Fins Específicos (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 2002) e os Estudos Retóricos dos Gêneros (Miller, 1984; Devitt, 2004; Bazerman et al., 2005). Em língua francesa, destacam-se o Interacionismo Sociodiscursivo, por vezes, também designado escola de Genebra (Bronckart, 1997; Schneuwly & Dolz, 1999), a Análise do Discurso (Maingueneau, 2014) e a Linguística Textual/Análise Textual dos Discursos (Adam, 2008; Adam & Heidmann, 2007).

O uso da designação “gênero” em trabalhos produzidos no seio destes quadros teóricos pode levar um leitor menos prevenido a pensar que se trata, em todos os casos, exatamente do mesmo conceito e que essa etiqueta refere as mesmas categorias. Porém, entre as escolas de língua francesa, há pequenas diferenças, plasmadas no uso preferencial das designações “gênero de texto/gênero textual” (no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo) e “gênero do discurso/gênero discursivo” (na Análise do Discurso e na Análise Textual dos Discursos). Acresce que,

em relação à Linguística Sistémico-Funcional, as diferenças são mais significativas, porquanto muitas das categorias geralmente consideradas géneros nos enquadramentos referidos não coincidem com as que são reconhecidas como géneros neste modelo teórico, quer concetualmente, quer nas designações adotadas.

Assim, o principal objetivo do presente artigo consiste em refletir sobre as conceções de género inerentes à Linguística Sistémico-Funcional (LSF) e ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), procurando mostrar o que as aproxima e o que as afasta. O texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: em primeiro lugar (secção 2), contextualiza-se o problema abordado neste artigo, sendo expostas reflexões recolhidas em publicações nas quais o mesmo tema foi já abordado. A seguir, reflete-se acerca do conceito de género no âmbito da LSF (secção 3) e do ISD (secção 4). Depois, procede-se a uma análise comparativa acerca das conceções do género nos dois enquadramentos, em que se procura refletir criticamente sobre as principais semelhanças e diferenças (secção 5), antes de se sistematizar os resultados mais relevantes (secção 6).

2. Contextualização do problema

A categorização em géneros adotada em posicionamentos teóricos como os da LSF e do ISD evidencia diferenças significativas. Nesta secção, são expostas algumas reflexões úteis para contextualizar o tema abordado e enquadrar a discussão que adiante será apresentada.

Bronckart (2013), o principal teorizador do ISD, apresentou de forma clara alguns pontos de divergência entre ambas as teorizações, sendo um deles precisamente o conceito de género:

O segundo ponto de discordância reside na definição do que é um género textual. Retomaremos o exemplo apresentado pelas contribuições da Escola de Sydney e, em particular, um comentário feito por Martin acerca de um texto produzido por um estudante, cujo género ele define como sendo uma exposição. [...] Do nosso ponto de vista, exposição não é um género, mas, sim, um tipo de discurso ou uma sequência textual que ocorre no interior de um género.¹

¹ Tradução nossa de Bronckart (2013, pp. 69-70): “The second point on which we disagree is the definition of what a *text genre* is. We will go back to the example

Noutro passo, o mesmo autor revela uma consciência clara desta não coincidência e, implicitamente, da potencial confusão que ela gera:

Os fenómenos que, por vezes, são designados como “géneros textuais narrativos” constituem, na realidade, uma família de géneros textuais [...], nos quais o *tipo narrativo* é dominante [...]. Os fenómenos que, por vezes, são designados como “géneros textuais expositivos” são, igualmente, uma família de géneros textuais [...]. Por essa razão, para nós, “exposição” não é um género, mas, sim, uma família de géneros textuais ou um tipo de discurso presente num género textual.²

Nas áreas do ensino da leitura, da escrita e da oralidade académicas, em que o conceito de género é central, não abundam, tanto quanto é do nosso conhecimento, os estudos focados especificamente em conceções da categoria género. Navarro (2019) abordou e problematizou a heterogeneidade teórica, em particular, a relação entre o conceito de género discursivo segundo Bakhtin (1986) e o seu entendimento no âmbito do Ensino de Línguas para Fins Específicos, da Linguística Sistémico-Funcional, dos Estudos Retóricos do Género e do Interacionismo Sociodiscursivo.

Em Navarro (2019) e Navarro et al. (2016), encontram-se reflexões importantes acerca destas conceções, procurando-se identificar características comuns e distintivas. O Quadro 1 (traduzido por nós com base em Navarro, 2019, p. 21) sistematiza as principais diferenças.

provided by the contributions of the Sydney School, and in particular to a comment made by Martin about a text produced by a student, whose genre he defines as being an exposition. [...] From our point of view, *exposition* is not a genre, but either a *type of discourse*, or a *text sequence*, occurring within a genre”.

² Tradução nossa de Bronckart (2013, pp. 75-76): “The phenomena which are sometimes called ‘narrative text genres’ are actually a family of text genres [...] in which the *narrative type* is dominant [...]. The phenomena which are sometimes called ‘expository text genres’ are a family of text genres [...]. This is why, for us, ‘exposition’ is not a genre, but it is either a family of text genres or a type of discourse within a text genre”.

Quadro 1 – Diferenças entre géneros discursivos e tipos textuais

Géneros discursivos	Tipos textuais
definidos por aspetos sociodiscursivos (externos e internos)	definidos por aspetos microdiscursivos (internos)
com estrutura complexa e extensa	com estrutura simples e breve
com restrições temáticas	sem restrições temáticas
contextualizados (fatores sociais, históricos, situacionais)	não contextualizados
com usuários (intenções, percepções, expectativas)	sem usuários
variáveis (histórica, social e situacionalmente)	invariáveis
potencialmente infinitos (conjunto aberto)	finitos (conjunto fechado)

Fonte: Navarro (2019, p. 21)

Estas propriedades podem ser consideradas relevantes na caracterização das conceções sobre os géneros adotadas no ISD (correspondentes ao que, no quadro, se designa por géneros discursivos) e na LSF (equivalentes ao que, no quadro consta como tipos textuais), como adiante se verá. Nas designações das classes indicadas no quadro 1, porém, não se observa necessariamente uma adesão total, mas parcial, ou seja, há apenas uma tendência no que diz respeito às duas conceções tratadas neste artigo: no ISD, adota-se preferencialmente a designação géneros de texto (ou géneros textuais), e não géneros discursivos; e, na LSF, usa-se predominantemente a designação “género”, e não “tipo textual” (ou “tipo de texto”).

Vale a pena refletir sobre algumas propriedades listadas. Quando se indica que os géneros têm usuários e os tipos de textos não, isso significa que é possível antever características típicas de quem usa um dado género, ao contrário do que sucede com os tipos de textos; por exemplo, quem redige uma notícia com vista a ser publicada num jornal é jornalista; quem redige uma sentença a ser apresentada numa sessão de tribunal é juiz. Contudo, não se pode antecipar uma caracterização de natureza socioprofissional relativamente a quem produz um texto narrativo ou argumentativo, duas categorias que constam recorrentemente nas classificações em tipos de textos. Esta diferença decorre de os géneros serem definidos também por aspetos sociodiscursivos e ocorrerem de forma contextualizada, enquanto os tipos de textos predominantemente se definem a partir de aspetos microdiscursivos e de forma descontextualizada.

Por outro lado, é uma ideia consensual que os géneros são diacronicamente variáveis, o que se fica a dever ao seu enraizamento sócio-histórico. Esta propriedade permite compreender por que motivo os géneros constituem um conjunto aberto. Em contraste, os tipos de textos não se caracterizam pela variabilidade ao longo dos tempos, o que também ajuda a explicar o facto de constituírem um conjunto fechado. Deve-se referir, de igual modo, que os géneros são classes com origem em comunidades discursivas (ou formações sociodiscursivas) específicas: a título de exemplo, as classes “notícia” e “editorial” são usadas e nomeadas por quem se dedica à atividade jornalística. Já os tipos de textos e as respetivas designações (como “narrativo” e “argumentativo”, entre outras) constituem categorias propostas por especialistas, que as abstraem de propriedades por eles identificadas em textos específicos.

Quando sistematiza as diversas abordagens ao conceito de género atestadas em publicações de diversos países da América Latina, Navarro (2019) refere ainda:

[...] algunos enfoques enfatizan los patrones discursivos y las opciones lingüísticas disponibles, en tanto marcas del contexto cultural y situacional, mientras que otros ponen el foco en el contexto cultural, la situación retórica y la percepción y uso individual a los cuales se ajustan los patrones discursivos. (p. 16)

Na conceção das classes genológicas, o ISD combina o foco nos padrões textuais (daí optar pela designação géneros de texto, e não géneros discursivos; cf. secção 4) com a atenção a marcas do contexto sociocultural em que os textos são produzidos e em que circulam (dado que os géneros se enraízam em contextos socioprofissionais específicos). A LSF parece concentrar-se preferencialmente nos padrões textuais (estruturação dos textos em etapas e organização interna dos conteúdos ao longo do texto), entendidos como formas que concretizam objetivos sociocomunicativos e, como tal, pressupondo que cada classe está ancorada numa situação comunicativa geral. O grau de abstração da situação comunicativa considerada é mais elevado na conceção da LSF do que na do ISD. Ou seja, o enraizamento das classes genológicas numa situação comunicativa específica é mais evidente na conceção do ISD do que na conceção da LSF. Este aspeto parece ser contrastado no quadro 1, quando o autor opõe “contextualizado” a “não contextualizado”.

Na citação atrás exposta, o autor refere-se, no primeiro caso, aos tipos textuais e, no segundo, aos gêneros. Nesta fase preambular da reflexão que se pretende apresentar, importa, por isso, introduzir a distinção entre *classificação* e *tipologia* (assim como entre *classe de texto* e *tipo de texto*). Atente-se na citação seguinte, em que Isenberg (1987), citado por Miranda (2010) estabelece a distinção entre *classe de texto* e *tipo de texto*:

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. (pp. 71-72)³

Como adiante se verá, na conceção da LSF, os gêneros dependem de dois critérios: o objetivo sociocomunicativo visado e a estruturação dos textos por fases ou etapas. Estes dois critérios são aplicados a todos os gêneros, permitindo identificar cada um deles e distingui-los de todos os outros. Na conceção do ISD, são considerados múltiplos critérios que incidem em diversas dimensões (situacionais e textuais), de que se destacam a área de atividade e os papéis socioprofissionais em que os autores se situam, os objetivos que pretendem atingir, assim como os temas tipicamente abordados, a estruturação textual e o estilo adotado, entre outras dimensões possíveis.⁴ Além disso, os critérios usados para identificar um dado gênero não são necessariamente os mesmos que se usam para identificar outro gênero. Estas considerações indiciam que,

³ Para uma reflexão mais desenvolvida sobre diferenças epistemológicas entre os conceitos de *classe* e de *tipo*, ver Coutinho (2003, pp. 96-101), Miranda (2010, pp. 71-85) e Silva (2012, pp. 32-39).

⁴ No âmbito da Linguística Textual/Análise Textual dos Discursos, Adam (2001) refere-se também a critérios de natureza material (suporte do texto, extensão, aspetos de edição e grafismo, como a mancha gráfica), metatextual (a caracterização do gênero em que o texto se inscreve) e peritextual (o que ocorre nas fronteiras do texto, incluindo títulos, intertítulos, prefácio, índice, anexos, etc.).

na perspectiva da LSF, os gêneros tendencialmente constituem *tipos*, enquanto, na conceção do ISD, eles configuram *classes*.

Em contraste com as *classificações* (que constituem concetualizações assistemáticas e pré-teóricas), as *tipologias* dependem da aplicação de quatro princípios:

- Princípio da homogeneidade (um único critério permite identificar e distinguir os diversos tipos textuais);
- Princípio da exaustividade (a tipologia recobre todas as entidades do conjunto que se pretende categorizar);
- Princípio da não-ambiguidade (um exemplar é suscetível de ser inserido num e num só tipo previsto na tipologia);
- Princípio da monotipia (os tipos devem situar-se no mesmo nível de generalidade/especificidade, evitando que uma categoria seja muito ampla e outra demasiado restrita).

Estas reflexões permitem concluir que nem todas as *classes* são *tipos* (e, pelo mesmo raciocínio, nem todas as *classificações textuais* são *tipologias textuais*), embora todos os *tipos* sejam necessariamente *classes*. Na conceção do ISD, os gêneros integram-se numa *classificação*. Na perspectiva da LSF, porém, os gêneros parecem inserir-se tendencialmente numa *tipologia*. Convém sublinhar nesta formulação o uso de *tendencialmente*, porquanto, em rigor, a LSF não propôs uma tipologia textual, desde logo porque se baseia em dois critérios, e não num único que permita dar conta da diversidade e complexidade dos textos aos quais se aplica. Não cumpre, assim, o princípio da homogeneidade, atrás indicado.

Explicitadas estas noções, que são úteis para contextualizar o tema abordado, assim como a complexidade e as dificuldades que ele envolve, serão expostas, nas duas secções seguintes, as principais concetualizações acerca dos gêneros na LSF e no ISD.

3. O conceito de género na Linguística Sistémico-Funcional

No enquadramento da LSF, o género define-se como “uma configuração recorrente de significados que se desenrola em etapas (também estas sendo configurações recorrentes de significados) e que concretiza

uma prática social de uma dada cultura”⁵ (cf. Martin & Rose, 2008, p. 6). Corresponde a uma categoria que permite agrupar textos de acordo com padrões estruturais e atividades sociais, destacando-se a sua natureza estruturada (um género corresponde a uma determinada configuração) e a sua dimensão funcional (um género coloca em ação uma determinada prática no contexto).

O conceito teórico de género que aqui se apresenta tem sido desenvolvido no âmbito da Escola de Sydney. Neste contexto particular, a motivação para o estudo dos géneros é essencialmente pedagógica e faz parte de um programa mais vasto de literacia que visa a igualdade social no acesso à educação e ao conhecimento. Um pequeno resumo sobre a origem do conceito pode ser encontrado no Portal dos Géneros Escolares & Académicos (<https://sites.ipleiria.pt/pge/genero/>) e uma visão abrangente dos seus mais recentes desenvolvimentos pode ser lida em McCabe (2021).

Entende-se que é possível mapear o sistema de géneros de qualquer cultura e, na verdade, as várias classificações e descrições de géneros em Linguística Sistémico-Funcional (LSF) reportam aos mais diversos campos de atividade humana e decorrem de trabalho prévio com *corpora* de proveniência diversa. Refira-se, a título ilustrativo, os casos correspondentes a diretivas do trabalho administrativo, narrativas orais, conversa espontânea do quotidiano, interação oral em sala de aula, interação oral entre cuidadores e pacientes com cancro (Christie & Martin, 1997; Martin & Rose, 2008, p. 51).

O conceito de género tem sido objeto de reflexão teórica e aplicado tanto em textos verbais (seja no discurso falado seja no escrito), quanto em outros tipos de semioses como a imagem, a música ou o movimento, por exemplo. No presente artigo, focamos o género aplicado a textos exclusivamente verbais.

Contudo, olhar apenas para a definição de género talvez não seja suficiente para compreender a particularidade do conceito em LSF. O que se entende por configuração recorrente de significados? E o que se entende por prática social? É necessário explorar o corpo teórico sobre o

⁵ Uma reformulação mais acessível da mesma definição pode ler-se, em espanhol, num artigo de Moyano (2007): Martin define como género “una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura.”

qual ele assenta e perceber por que razão se define o género “de forma funcional, utilitária e socialmente orientada” (Caels, Barbeiro & Gouveia, 2020, p. 15). Para abreviar a tarefa, e porque outros artigos incidiram, entretanto, sobre estes aspetos em particular,⁶ focaremos aqui, de forma necessariamente muito geral, a visão estratificada da língua, por um lado, e a relação entre texto e contexto, por outro.

A língua consiste num sistema semiótico de sistemas de recursos que permitem criar e dar forma a um conjunto virtualmente infinito de significados. Não existindo uma correspondência direta entre os recursos linguísticos e os significados que veiculam, postula-se, no modelo sistémico-funcional, a existência de estratos: (i) o estrato da semântica (designado na versão mais atualizada do modelo como “semântica do discurso”), onde a experiência social e as relações interpessoais se transformam em significado e vice-versa, e (ii) o estrato da lexicogramática, onde o significado é transformado em fraseado, ou seja, num determinado modo de falar ou escrever, e vice-versa. Por outras palavras, em LSF, a gramática, referida como lexicogramática, constitui um estrato, para o qual se pode olhar vindo de cima, da perspetiva da semântica, ou, vindo de baixo, da perspetiva da fonologia (Halliday, 2014, p. 31).

Esta visão estratificada reflete o entendimento de que o texto existe dentro de um contexto, devendo ser considerado ao longo de um plano que atravessa duas diferentes dimensões: uma dimensão social (ou semiótica) e uma dimensão linguística. Por seu turno, tanto no interior do estrato da semântica como no interior do estrato da lexicogramática existem diferentes estratos. No que respeita ao contexto (social), entende-se que este é composto por dois sistemas (ou camadas) semióticos: um mais abstrato e geral, equivalente ao contexto da cultura, e outro mais particular, equivalente ao contexto de situação. No que respeita à dimensão linguística, distingue-se entre a fonologia e a fonética.

Embora possa parecer uma modelização semelhante à de outras teorias linguísticas, o modelo da LSF distingue-se, fundamentalmente, por integrar ainda o conceito de instanciação. Assim, cada uso da língua

⁶ Reportamo-nos ao trabalho de explicitação em torno do conceito de género desenvolvido nos vários capítulos do volume de autoria coletiva Silva et al. (2022) e, em particular, nos artigos debruçados sobre a relação entre o conceito de género e as aprendizagens escolares (Silva, Barbeiro e Caels, 2022; Barbeiro, Caels e Silva, 2022).

corresponde, por um lado, a um texto específico e insere-se numa situação específica e, por outro lado, corresponde a uma concretização do potencial de significados, que se encontra no plano do contexto da cultura, e do potencial de recursos, que se encontra no plano do sistema da língua.

Se focamos a relação de instanciação entre o contexto de cultura e o texto, consideramos o género – olhamos para a estrutura textual e a hierarquia dos elementos que compõem a prática social. Se focamos a relação de instanciação entre o contexto de situação e o texto e, consideramos o registo e suas variáveis – olhamos para a coesão que caracteriza o texto construída sob a forma dos recursos discursivos selecionados e respetivos padrões gramaticais.

O facto de algumas das características de um texto serem pensadas como determinadas pelo próprio contexto de situação, sendo analisadas como variáveis do registo, e não como elementos definidores de um dado género, não implica que sejam consideradas características menores ou, eventualmente, com uma natureza menos estruturante. A diferença é qualitativa. Trata-se de características igualmente determinantes para a estruturação de um dado texto, mas que se encontram ligadas a um plano específico, o do registo. Esta é, sem dúvida, uma particularidade concetual desafiante, visto que o plano do registo e o plano do género são estratos diferentes de uma mesma realidade – e a estratificação corresponde a uma propriedade intrínseca da teorização da LSF em foco.

No paradigma sistémico-funcional, procura-se conservar a distinção, entendida como fundamental, entre o eixo paradigmático e o eixo sintagmático. Assim, diferencia-se fortemente (e em todos os planos de concetualização e de análise) a categoria de um dado elemento do sistema e a função que cada categoria é chamada a desempenhar no sistema. Por conseguinte, a categoria ‘género x’ corresponde a uma forma textual ‘y’ que se encontra necessariamente associada e circunscrita a um propósito socio-comunicativo (isto é, a uma dada configuração funcional). Devem, pois, ser facilmente identificáveis e relativamente estáveis o padrão de significados e o padrão de funções que se encontram interligados. Assim sucede, a título ilustrativo, com a relação que se estabelece entre o género ‘instrução’ e o propósito específico de ‘indicar como se faz alguma coisa’.

Em contrapartida, os aspetos que se prendem com a forma como um texto se materializa, só por si, não são entendidos como elementos

definidores de um dado género, visto que não constituem dimensões da função desempenhada pelo texto. Por esta razão, o facto de um dado texto assumir determinadas características formais distintivas não implica necessariamente que estejamos perante um género diferenciado. Ou melhor, certas características formais de um texto são consideradas como manifestações de aspetos contextuais peculiares (relacionados com o registo) e não como aspetos estruturais propriamente ditos (relacionados com o género). O entendimento do que é ou não é um género depende do entendimento do que se situa no plano das variáveis contextuais.

Por fim, note-se que a teorização do género aqui descrita coexiste, no seio da LSF, com a perspectiva de Ruqaiya Hasan e M. A. K. Halliday. A diferença entre ambas reside na relação com o contexto ou, mais especificamente, na concetualização do contexto. Ao contrário do que se presume no modelo da Escola de Sydney, segundo Hasan e Halliday, os termos género e registo podem ser usados alternadamente. Para alguns, não se trata de visões inteiramente antagónicas, embora seja evidente que é impossível serem adotadas em simultâneo (cf. Maagero et al., 2022, pp. 209-11).

3.1. Parâmetros de análise

A identificação ou descrição de géneros não se conforma com as formas quotidianas de falar sobre ou descrever textos. Trata-se, pelo contrário, de “um processo de análise contra-intuitivo” (sic),⁷ uma vez que os significados são entendidos não em si mesmos, mas em sistemas de redes de escolhas, existindo em relação a essas escolhas e no âmbito mais geral de uma dada cultura.

⁷ Este ponto afasta a LSF da conceção de géneros noutros quadros. Com efeito, na LSF, tece-se uma complexa rede de concetualizações que se interpõe entre os textos (objetos empíricos) e a classificação em géneros (objeto teórico, abstrato). Noutros quadros, essa rede é menos densa e, assim, a associação de um texto a um género é mais imediata e menos contraintuitiva, principalmente porque os géneros consistem em categorias (e respetivas etiquetas) que são usadas e circulam em sociedade. A diferença decorre da origem diversa das duas classificações: as categorias genológicas consideradas no ISD surgem no seio das formações sociais em que são usadas; na LSF, as categorias genológicas são propostas com base num modelo estratificado, não só da língua, mas também do próprio contexto.

Os parâmetros essenciais para a definição do gênero são três: contexto sociocultural, propósito sociocomunicativo e estrutura definidora. Enquanto os dois primeiros têm, por assim dizer, uma natureza pré-textual ou metatextual, o terceiro reporta à organização estrutural do próprio texto (cf. Caels et al., 2020).

O **contexto sociocultural** diz respeito à dimensão de atividade social em que um texto circula. Devido à importância dada ao conceito de gênero no âmbito do ensino, são numerosos os estudos sobre gêneros da escola. Contudo, o aparato teórico da LSF permite que se descreva o gênero de um texto que circule em qualquer outro contexto e determina ainda que se procure considerar as relações que os gêneros mantêm relações entre si numa dada cultura.

O **propósito sociocomunicativo** específico do texto corresponde à função que este é chamado a desempenhar no contexto. A sua formulação raramente estará presente num texto e tão pouco se espera poder conferi-la junto do autor. Desse modo, é o interlocutor (no plano da comunicação verbal) e o investigador (no plano da análise) que o inferem, com base na estrutura e nos conteúdos manifestados no texto. Trata-se, tal como o parâmetro anterior, de um aspeto fundamentalmente sociocultural e que implica o conhecimento das práticas sociais numa dada cultura.

Por último, a **estrutura** de um texto concerne à organização dos diferentes momentos do texto diretamente relacionados com o seu propósito sociocomunicativo. Estes diferentes momentos textuais são designados **etapas**. Cada gênero pode, assim, ser caracterizado pela presença de um conjunto de etapas particulares que cumprem uma função específica.

Entre as etapas, algumas são consideradas definidoras do gênero e outras opcionais. Como os próprios adjetivos indicam, as definidoras são obrigatórias para a definição de um texto integrado num dado gênero, no sentido em que determinam a sua identidade estrutural, ao passo que as opcionais dependem de vários fatores tidos como não estruturantes. Pode dar-se o caso de uma ou mais etapas corresponderem a algumas das unidades gráficas, como o parágrafo, mas nem sempre assim acontece. A identificação destes elementos estruturantes do texto requer, pois, a sua leitura e análise.

Algumas etapas apresentam ainda uma estrutura interna, sendo segmentadas em unidades designadas como **fases**. Tanto as etapas como as fases são nomeadas por meio de termos que remetem de forma direta para a função que desempenham, como sucede, por exemplo, com a Orientação, que serve efetivamente para orientar o leitor.

A estruturação textual definidora de um dado gênero é considerada como uma organização prototípica que pode, eventualmente, não encontrar realização completa em textos individuais. Na verdade, os textos individuais nem sempre replicam o seu modelo genológico. Pode suceder, por exemplo, que um texto apresente etapas definidoras de diferentes gêneros ou que apresente etapas opcionais não consideradas comuns para um dado gênero. Nestas situações, pode falar-se em textos não canônicos (Caels, 2016)⁸ ou, como se lê em Martin e Rose (2008, p. 242), textos mistos; nunca em “gêneros mistos”, como estes autores explicitam:

O conceito de “gênero misto” é em si mesmo contraditório, uma vez que o reconhecimento de tais fenômenos implica o reconhecimento das categorias sistêmicas tipologicamente distintas que encontramos na nossa mistura. Por exemplo, chamar a algo uma mistura de relatório e exposição significa que já sabemos o que são relatórios e exposições e que os reconhecemos regularmente como categorias distintas relativamente delimitadas. Não são os gêneros que são misturados, mas os textos individuais que os instanciam. (p. 242)⁹

⁸ Fazer uma classificação topológica dos gêneros constitui uma abordagem comum em LSF e permite uma visão diferente destas particularidades. Pode encontrar-se uma perspectiva topológica, por exemplo, na esquematização dos gêneros da Didática da História, por Caroline Coffin, em Christie & Martin (1997, p. 203). Nesta abordagem, os textos podem ser posicionados ao longo de um eixo como estando mais ou menos próximos de um gênero em particular (cf. Alexandre & Caels, 2021).

⁹ Tradução nossa de Martin e Rose (2008, p. 242): “The concept of a ‘mixed genre’ is in itself contradictory, since recognizing such phenomena entails acknowledging the typologically distinct systemic categories we find in our mix. For example, calling something a mixture of report and exposition means that we already know what reports and expositions are, and regularly recognise them as discrete relatively bounded categories. It’s not the genres that are mixed, but the individual texts that instantiate them.”

Na verdade, os textos mistos podem até, eventualmente, ser a gênese de novos gêneros (cf. Martin & Rose, 2008, pp. 242 e segs.).

As críticas mais comuns à concetualização da Escola de Sydney são motivadas sobretudo pela extrema importância dada à estruturação dos textos e, porventura mais comumente, pelo recurso ao gênero como uma receita composta por regras (cf. Maagero et al., 2022, pp. 209-11). De uma forma geral, essas críticas consideram que o trabalho com uma descrição tão detalhada e definida nos poderá afastar da diversidade e heterogeneidade dos textos que circulam à nossa volta ou, até, cercear a criação de outros textos (novos). Em suma, ficaríamos isolados num plano de abstração total e privados de criatividade.

3.2. O que é um gênero e o que não é um gênero em LSF?

Situando-nos no contexto das práticas sociais da escola, o relato, a narrativa, o episódio e o *exemplum* são casos de gêneros que dizem respeito a um mesmo propósito geral de envolver os outros (leitor/ouvinte) por meio de uma sequência de eventos passados. Enquanto o relato se foca na sequência temporal, os outros três gêneros incluem, necessariamente, pelo menos uma situação complicada. A narrativa é definida como uma configuração textual que obedece ao propósito particular de focar a resolução de uma situação complicada. Por seu turno, o episódio e o *exemplum* distinguem-se pelo modo como avaliam a situação complicada: enquanto o primeiro tece uma apreciação emotiva, o segundo elabora uma apreciação moral.

Para concretizar estes propósitos sociocomunicativos particulares, os três gêneros acima referidos obedecem a uma estrutura de etapas prototípica, conforme se pode conferir, de seguida, no Quadro 2.

Note-se que a combinação da organização das etapas e os respetivos propósitos é o suficiente para distinguir entre estes três gêneros que, lembre-se, partilham uma mesma finalidade (envolver o leitor/ouvinte) por meio da apresentação de uma sequência de acontecimentos.

Será fácil de imaginar que há diferentes situações comunicativas e formatos textuais em que estes gêneros se podem manifestar, conservando-se, contudo, esse propósito geral e as respetivas organizações estruturais. Podemos ler/ouvir uma narrativa na visualização de um filme, dentro de uma conversa com amigos, numa página de um manual escolar, no início de uma obra literária, numa passagem de uma carta, numa publicação num blogue, entre outras possibilidades.

Quadro 2 – Estrutura definidora dos géneros narrativa, episódio e *exemplum*

Género	Etapas	Propósitos de cada etapa
narrativa	Orientação	Apresentar personagens e contexto dos eventos
	Complicação	Introduzir a situação problemática
	Resolução	Apresentar a resolução do problema
episódio	Orientação	Apresentar personagens e contexto dos eventos
	Complicação	Introduzir a situação problemática
	Avaliação	Apresentar emoções (reações) sobre o problema
<i>exemplum</i>	Orientação	Apresentar personagens e contexto dos eventos
	Complicação	Introduzir a situação problemática
	Avaliação	Apresentar um julgamento sobre o problema

Fonte: adaptado a partir de Rose & Martin (2012)

Contudo, nem o filme, nem a conversa, nem a página do manual escolar, nem a carta, nem o blogue podem ser entendidos como géneros. São modos de interação e, como tal, devem ser analisados à luz do registo. Aliás, sabendo que a classificação de um texto segundo o conceito de género depende da identificação de propósitos sociocomunicativos, não haverá nada que indique, à partida, que um blogue realiza um propósito sociocomunicativo específico. Aliás, os textos de um mesmo blogue podem atuar como discurso informativo, descritivo ou explicativo, por exemplo. O mesmo se aplica ao texto apresentado numa mensagem de correio eletrónico ou numa carta. Uma mensagem de correio eletrónico tanto pode ter um propósito argumentativo (persuadir ou envolver), como pode assumir uma função descritiva.

O conceito de género diz respeito a uma unidade elementar, tanto no sentido da constituição quanto no sentido da extensão. Assim, da mesma forma que se diferencia entre o nível da oração (unidade elementar) e o nível do complexo oracional (unidade compósita), assim se diferencia entre o nível do género e o nível da instanciação de vários géneros num mesmo texto. Tal como, num complexo oracional, há duas ou mais orações que se combinam segundo princípios estruturais específicos, também num dado texto se pode verificar a combinação entre dois ou mais géneros em estruturas diversas.

Quando se consideram os textos de extensão mais longa e, tendencialmente, de maior complexidade, são duas as formas de descrever a organização interna: como macrogénero ou como género(s) encaixado(s). O macrogénero reporta a textos em que os géneros elementares e que podem

provir de diversas famílias, como o reconto, a narrativa ou a explicação, por exemplo, se coordenam segundo relações de interdependência. O capítulo de um manual escolar pode ilustrar um exemplo de macrogênero, tipicamente quando está segmentado em subseções correspondentes a gêneros elementares. Diferentemente, estamos perante gêneros encaixados sempre que uma unidade desempenha uma função estrutural necessária no interior de um texto maior. Encontra-se em preparação, no âmbito do grupo Discurso e Práticas Discursivas Académicas (DPDA), do CELGA-ILTEC, um ensaio de análise especificamente dedicado a este tópico dos gêneros encaixados.

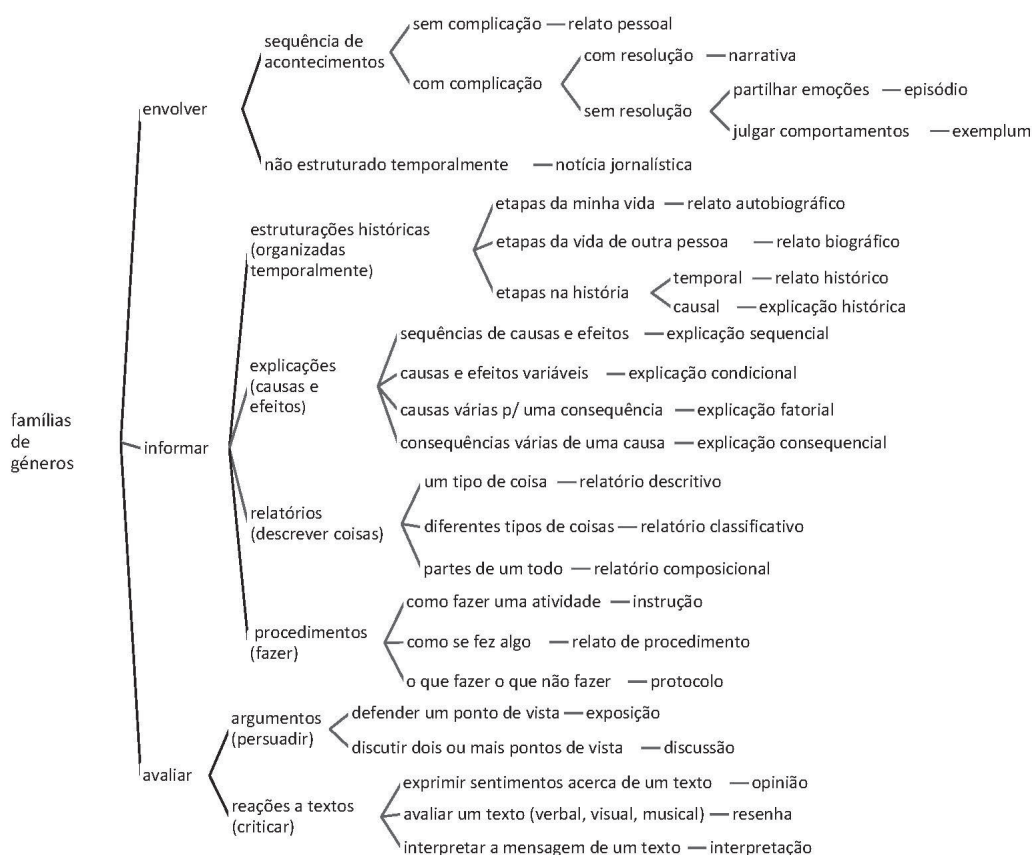
3.3. Família de gêneros

A família de gêneros corresponde a uma forma de agrupar gêneros segundo relações de semelhança, no que respeita ao objetivo socio-comunicativo geral comum e, conseqüentemente, à estruturação interna dos textos que lhe dão corpo. Veja-se o diagrama das famílias de gêneros que dão corpo às práticas sociais em contexto escolar, conhecido como mapa dos gêneros escolares,¹⁰ na Figura 1.

Conforme se visualiza no mapa, os gêneros escolares podem ser agrupados partindo de três objetivos gerais distintos: ENVOLVER, INFORMAR e AVALIAR. Existem duas famílias de gêneros que visam envolver: a das sequências de acontecimentos e a das sequências não estruturadas temporalmente. No que respeita a informar, encontram-se quatro famílias: as estruturações históricas (que informam acerca de etapas temporais), as explicações (que informam acerca de causas e efeitos), os relatórios (que informam por meio de descrição de coisas) e os procedimentos (que informam sobre o fazer). Por fim, existem duas famílias de gêneros que servem o fim de avaliar: os argumentos (que avaliam a fim de persuadir) e as reações a textos (que avaliam de modo a criticar).

¹⁰ Em Caels et al. (2020), pode encontrar-se uma descrição mais detalhada desta forma de sistematização do conhecimento sobre as práticas discursivas em contexto escolar.

Figura 1 – Mapa dos gêneros escolares



Fonte: Caels et al. (2020, p. 18)

Os gêneros pertencentes a uma dada família concretizam um objetivo geral que os unifica e distinguem-se nos seus objetivos específicos. Assim, quando se olha para a estruturação interna de cada gênero, encontra-se uma propriedade comum: a partilha de uma ou mais fases, que reflete o facto de serem da mesma família. Ao mesmo tempo, também se encontram diferenças estruturais, que refletem a especificidade de cada gênero. Na designação da família usa-se geralmente a forma plural para referir o gênero (a família dos/as), enquanto para a identificação de um dado gênero se usa a forma no singular.

Considere-se o caso das estruturações históricas. Nesta família incluem-se quatro géneros: relato autobiográfico, relato biográfico, relato histórico e explicação histórica. Todos estes géneros permitem dar informação estruturada sob a forma de etapas temporais. Contudo, diferenciam-se pelo facto de as etapas se situarem em planos temporais específicos: na vida de um indivíduo, autor do texto ou não, ou na vida de uma entidade coletiva. Uma derradeira especificação envolve ainda o facto de a organização das etapas da vida da entidade coletiva ter um pendor exclusivamente temporal ou conter estruturação de natureza causal. Estas particularidades refletem-se diretamente na estruturação interna dos textos de cada um destes géneros.

Quadro 3 – Estrutura definidora dos géneros da família das estruturações históricas

Género	Etapas	Propósitos de cada etapa
Relato auto-biográfico	Orientação	Identificar e caracterizar um indivíduo
	Registo de eventos	Apresentar etapas da vida individual
Relato biográfico	Orientação	Identificar e caracterizar um indivíduo
	Registo de eventos	Apresentar etapas da vida individual
Relato histórico	Orientação	Identificar e caracterizar uma entidade coletiva
	Etapas	Apresentar etapas da vida coletiva
Explicação histórica	Fenómeno	Identificar uma entidade coletiva
	Explicação das etapas	Apresentar relações de causa e efeito entre etapas

Fonte: adaptado a partir de Caels e Quaresma (2017) e Rose e Martin (2012, p. 130)

Com o termo estruturação interna, reportamo-nos às etapas com que se constrói cada género (v. acima). No que toca aos quatro géneros da família das estruturações históricas, as etapas definidoras incluem, como seria de esperar, etapas comuns e etapas distintas. Como se disse antes, as etapas comuns são reflexo da partilha de um propósito geral comum e as etapas distintas estão associadas à especificidade de cada género. O Quadro 3 apresenta a estruturação interna dos géneros descritos.

A leitura do quadro torna evidente que se trata de géneros da mesma família, ao revelar a partilha de etapas e propósitos semelhantes. Por outro

lado, revela também que dentro de uma mesma família pode haver géneros muito mais próximos entre si (os relatos biográfico e autobiográfico) e outros mais distantes (a explicação histórica face aos restantes).

Em suma, o conceito de família, enquanto configuração de relações entre tipos de textos ou géneros textuais, faz parte de vários modelos de descrição da diversidade de textos que circulam na sociedade e na escola, em particular, e é especialmente profícuo em LSF. Todavia, não constitui a única forma de agrupar os géneros.

3.4. Redes de géneros

Uma propriedade importante da concetualização do género em LSF é a possibilidade de se reconhecerem redes de géneros, entendidas como sistemas de redes de escolhas. A noção de sistema de redes deriva diretamente da arquitetura sistémico-funcional: os vários sistemas de opções para criação de significado dentro de uma língua estão interligados em redes de sistemas. Como tal, podem identificar-se as relações entre os vários conjuntos de escolhas sob a forma de diagramas conhecidos como redes de sistemas. No caso de se tratar de escolhas associadas aos géneros, fala-se em redes de géneros.

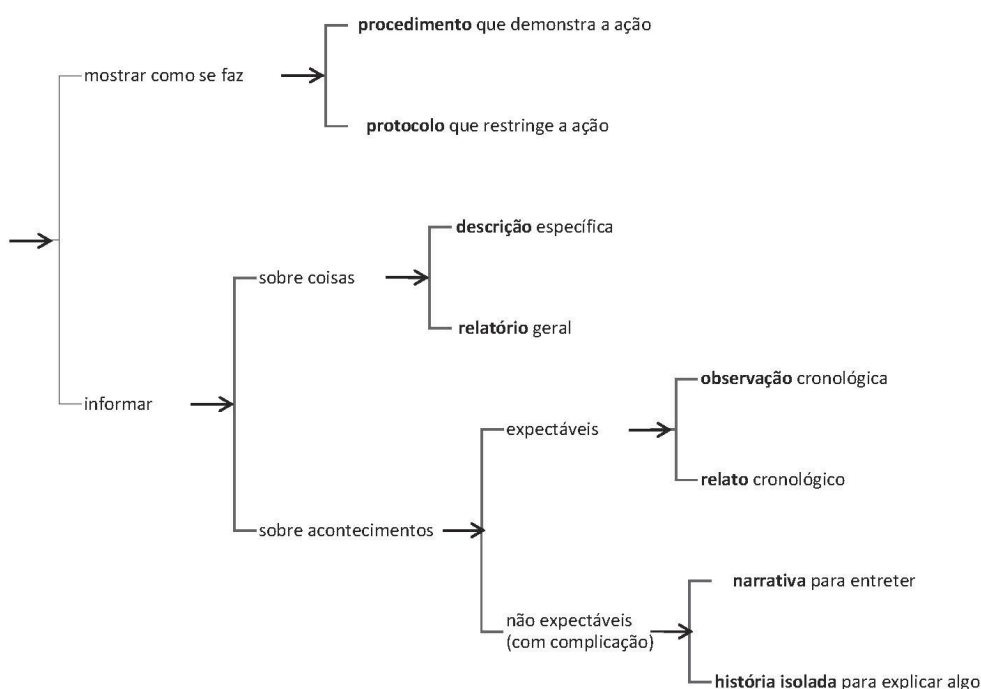
Uma rede de géneros constitui um plano de análise complementar ao das relações de familiaridade identificadas antes com o conceito de família de géneros e obedece a convenções formais rigorosas que traduzem um significado preciso. Lendo-se a Figura 2 da esquerda para a direita, uma rede de sistemas é composta por conjuntos de opções, que podem ou não ser de escolha mutuamente exclusiva, e que se agrupam hierarquicamente. A presença de uma seta indica que se trata de escolhas mutuamente exclusivas. Assim, uma rede de géneros exhibe a relação que se pode estabelecer entre conjuntos de possibilidades de escolha de diferentes propósitos sociocomunicativos e respetivas configurações estruturais que irão resultar na materialização de um dado género.

Consideremos o exemplo da rede dos géneros da escola primária, na Figura 2.

A leitura do diagrama demonstra como o propósito sociocomunicativo pode servir de critério para categorizar os géneros e classificá-los segundo as suas diferenças. O primeiro conjunto de opções é ‘mostrar como se faz’ ou ‘informar sobre algo’. Significa isto que na

escola primária se desenvolvem práticas sociais orientadas por estes dois propósitos gerais distintos. Partindo da escolha de um destes, segue-se novo leque de opções. Se se pretende mostrar como se faz, importa escolher entre demonstrar, por meio de um procedimento, ou restringir o que se pode e não pode fazer, por meio de um protocolo. No caso de se pretender ‘informar’, há ainda mais sistemas de escolhas. Se se trata de informar sobre acontecimentos, conjuntos de opções adicionais estão envolvidos.

Figura 2 – Rede de géneros da escola primária

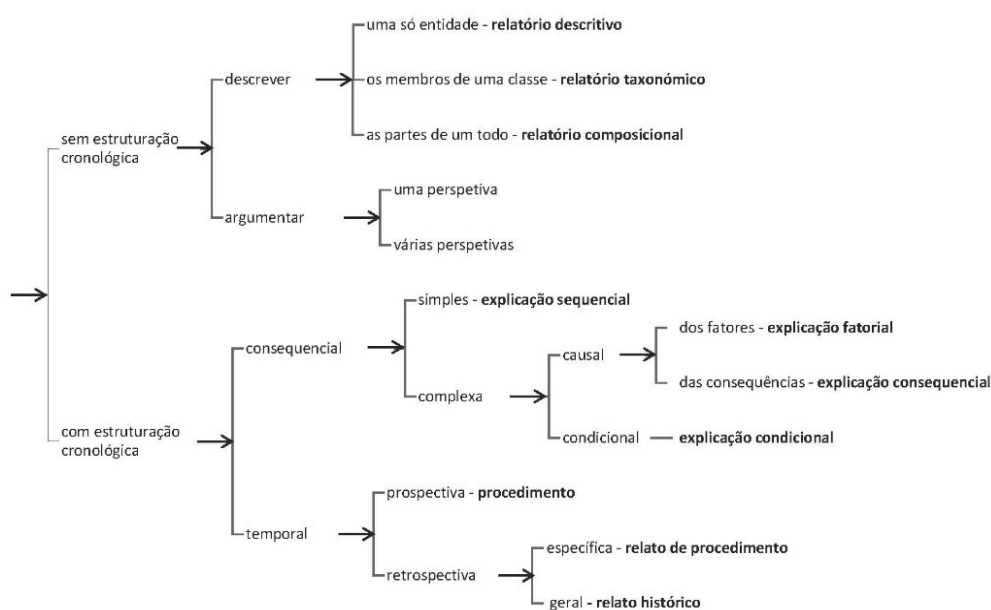


Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 130)

A elaboração de redes de sistemas de opções, enquanto representação das relações entre géneros, constitui um exercício taxonómico que pode assentar sobre outros critérios. A título ilustrativo, ao considerarmos os géneros da área das ciências naturais e procurarmos diferenciá-los segundo a sua organização interna assente ou não no tempo, obtemos outra rede de géneros como a que se reproduz na Figura 3.

Como se visualiza no diagrama, os gêneros da ciência podem envolver ou não estruturação cronológica e, por sua vez, esta estruturação cronológica pode ser diversa (consequencial ou temporal). No caso da estruturação cronológica, há a distinção entre consequencial e temporal. Para cada uma destas opções, mais uma vez, conjuntos adicionais de opções estão envolvidos.

Figura 3 – Rede de gêneros escolares das ciências naturais



Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 167)

Em suma, o conceito de gênero da Escola de Sydney, no seio da Linguística Sistémico-Funcional, destaca-se por ser reflexo de um modelo teórico estratificado e por assentar sobre parâmetros de análise específicos. Em concreto, neste conceito articula-se a perspectiva estratificada não só da relação entre a forma e o significado, bem como da relação entre texto e contexto. No que respeita aos parâmetros de análise, este conceito decorre diretamente da identificação do propósito comunicativo e da estruturação textual.

4. O conceito de gênero no Interacionismo Sociodiscursivo

4.1. O quadro teórico

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) constitui um enquadramento teórico e epistemológico que radica em princípios do Interacionismo Social e que se inscreve na perspetiva da Psicologia da Linguagem. De acordo com esses princípios, os comportamentos humanos (incluindo os comportamentos verbais) são analisáveis como ações que, situadas em contextos particulares, constituem produtos da socialização dos indivíduos. As condutas verbais são concebidas como formas de ação linguística (“*action langagière*”, no original) e as unidades linguísticas – do fonema ao texto – são consideradas formas específicas de conduta humana. Assume-se, portanto, que as ações linguísticas mantêm uma permanente relação de interdependência com as ações não linguísticas. Assim, o ISD “visa mostrar o papel fundador da linguagem e sobretudo do funcionamento discursivo/da atividade discursiva no desenvolvimento humano” (Lousada, 2010, p. 5). Neste enquadramento, interessa, por isso, descrever e estudar as condições de aquisição e de funcionamento da linguagem verbal.

As práticas discursivas (“*pratiques langagières*”, no original) ocorrem em contextos específicos e concretizam-se sob a forma de textos. Assume-se, por um lado, que os **textos** constituem manifestações empíricas das ações linguísticas e, por outro lado, que evidenciam relações de interdependência com os contextos sociais em que são produzidos (Bronckart, 1997, p. 12):

(...) a noção de texto designa qualquer unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que visa produzir no seu destinatário um efeito de coerência. Essa unidade de produção verbal pode ser considerada a unidade comunicativa de nível superior. (p. 74)¹¹

¹¹ Tradução nossa de Bronckart (1997, p. 74): “la notion de texte désigne donc toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut dès lors être considérée comme l’unité communicative de rang supérieur”.

Segundo o mesmo autor, entre as propriedades centrais dos textos, contam-se as seguintes: cada texto i) condiciona e é condicionado pelo contexto sociocomunicativo em que emerge, ii) revela um modo específico de organização dos conteúdos manifestados, iii) é constituído por frases agrupadas segundo as regras próprias de uma dada língua, e iv) adota mecanismos de textualização e de tomada de palavra (“prise en charge énonciative”, no original) que contribuem para assegurar a coerência (Bronckart, 1997, p. 74). Os textos constituem, então, unidades semióticas e comunicativas que emergem em contextos sócio-históricos específicos e se adaptam permanentemente aos modos diversificados de interação humana.

4.2. Formações sociais e géneros textuais

Quando se sublinha a interdependência entre os textos e as situações comunicativas em que ocorrem, pretende-se destacar que eles se articulam com os objetivos, as necessidades e as práticas inerentes às formações sociais no seio das quais são produzidos. O conceito de **formação social** (ou formação sociodiscursiva ou “formation sociolangagière”) permite compreender melhor tal articulação. As formações sociais configuram grupos de indivíduos que interagem e comunicam no âmbito de um lugar social (por exemplo, no jornalismo ou na academia), assumindo papéis socioprofissionais específicos e visando atingir determinados objetivos pragmáticos e comunicativos (Bronckart, 1997, pp. 96-97). Nesta perspectiva, os indivíduos que se inserem em cada formação social herdam e/ou (re)elaboram modalidades particulares de uso da língua para veicular conteúdos, em consonância com os seus objetivos e os seus interesses específicos (Bronckart, 1997, p. 36).

Cada **género de texto** (ou **género textual**) reflete, no seio de uma dada formação social, opções dos locutores por mecanismos específicos. Trata-se de i) mecanismos relativos à infraestrutura geral dos textos de um dado género (o plano do texto e a organização de segmentos textuais em tipos sequenciais e tipos de discurso¹² específicos), ii) de mecanismos de textualização (de conexão e de coesão nominal e verbal) e iii) de

¹²Na perspectiva do ISD, existem quatro tipos discursivos ou tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração (Bronckart, 1997, p. 159); ver adiante **secção 4.3 Tipos discursivos**. Os tipos discursivos propostos no âmbito do ISD não devem ser confundidos com os tipos de

mecanismos de tomada de palavra (responsabilidade enunciativa e modalizações). Em cada sincronia e nas diversas formações sociais, estão disponíveis, para os respetivos membros, múltiplos géneros que lhes permitem comunicar e atingir os seus objetivos socioprofissionais. Por exemplo, no meio jornalístico, são produzidos textos dos géneros notícia, editorial, reportagem, entrevista, entre outros; em contexto académico, os indivíduos dispõem de géneros como a tese de doutoramento, a dissertação de mestrado, o artigo científico, etc.; no âmbito da justiça, existem géneros como o acórdão, a sentença e o decreto-lei; e, no seio da administração pública, há géneros como o requerimento, o despacho e a ata. O mesmo se aplica a áreas como a política, a literatura, a religião, a publicidade, etc. Observa-se, portanto, a ancoragem dos géneros em formações sociais específicas.¹³

Assume-se que cada texto se inscreve necessariamente num género, o que significa que qualquer texto manifesta propriedades que permitem que seja associado a um dado género. E convém salientar que, para serem pertinentes e eficazes, os textos de cada género devem respeitar

discurso inerentes à escola francesa de Análise do Discurso (Maingueneau, 2014), que dependem de um critério de natureza socioprofissional e incluem, entre outros, o discurso jornalístico, o discurso político, o discurso religioso, o discurso literário, o discurso académico e o discurso publicitário.

¹³Os exemplos listados são de géneros escritos, estabilizados e facilmente reconhecíveis. Outros há, contudo, que escapam frequentemente a uma análise metódica e rigorosa das suas propriedades bem como a uma identificação e delimitação inequívocas. Neste grupo, segundo Maingueneau (2014), inserem-se os géneros conversacionais do quotidiano. O autor – que se situa no âmbito da Análise do Discurso, e não no ISD – distingue, então, dois grandes grupos de géneros: os géneros instituídos (para os quais a noção de género é operativa) e os géneros conversacionais (cuja flexibilidade e assistemática dificultam ou impedem mesmo a sua clara identificação e delimitação). Nas palavras de Maingueneau (2014, p. 118), há “um regime estabelecido (...) para o qual a noção de género do discurso é plenamente válida, e um regime conversacional onde dominam a ‘flexibilidade’ e uma ‘relativa desorganização’ (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 115), e para o qual a categorização em géneros de discurso é altamente problemática” (tradução nossa de “un régime institué (...) pour lequel la notion de genre de discours est pleinement valide, et un régime conversationnel où dominent ‘flexibilité’ et ‘inorganisation relative’ (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 115), et pour lequel la catégorisation en genres de discours est hautement problématique”).

fatores de adequação situacional de que se destacam os seguintes: o tempo e o espaço em que os textos são produzidos e em que circulam; os autores, os interlocutores e os respetivos papéis socioprofissionais; e os objetivos que procuram atingir.

Os géneros correspondem, então, a modelos de textos disponíveis no seio das diferentes formações sociais e evidenciam características “relativamente estáveis”.¹⁴ Estas características concretizam-se em mecanismos que dizem respeito aos três níveis atrás referidos: à infraestrutura textual, à textualização e à tomada de palavra. Por isso, dominar um género equivale a saber aplicar num dado texto as propriedades textuais que lhe são tipicamente associadas, mas também a conhecer as suas condições de uso, a sua pertinência, a sua eficácia e a sua adequação às características do contexto social em que é usado (Bronckart, 1997).¹⁵

De facto, para a identificação e caracterização dos géneros, concorrem critérios múltiplos e heterogéneos;¹⁶ cada classe pode convocar propriedades que incidem em aspetos diversos, quer externos ou situacionais,

¹⁴Bakhtin (1986, p. 60) referiu-se aos géneros como “relatively stable types of (...) utterances”. Na mesma linha, de acordo com Bronckart (1997, p. 137), os géneros manifestam “des caractéristiques relativement stables”.

¹⁵Tradução, com adaptações, de Bronckart (1997, p. 49), “(...) connaître un genre de texte, c’est aussi connaître ses conditions de usage, sa pertinence, son efficacité ou plus généralement son appropriation eu égard aux caractéristiques de ce contexte social”.

¹⁶Segundo Petitjean (1989, pp. 97-98, 117-119), trata-se de uma característica que permite distinguir a classificação em géneros de outras classificações textuais. Para este autor, enquanto a classificação em géneros se baseia em diversos critérios que dizem respeito a dimensões diferentes (quer situacionais, quer textuais), as classificações em tipos de textos (Werlich, 1983) e em tipos de sequências textuais (Adam, 1992, 2011) radicam num único critério. Desse modo, o autor opõe classificações heterogéneas (em géneros) a classificações homogéneas (em tipos de textos e em tipos de sequências textuais). Prevê, ainda, classificações intermediárias (por exemplo, em tipos de discurso, segundo Maingueneau, 2014), que podem depender de mais do que um critério, os quais, todavia, incidem exclusivamente na dimensão relativa à situação de comunicação (áreas de atividade, objetivos comunicativos, etc.) e não em dimensões textuais. Note-se que a distinção proposta por Petitjean (1989) entre classificações heterogéneas (os géneros) e classificações homogéneas (os tipos de textos e os tipos de sequências textuais) corresponde, *grosso modo*, à oposição sistematizada por Navarro (2019) no Quadro 1 (ver **secção 2. Contextualização do problema**). Contudo, deve ser

quer internos ou textuais. A título de exemplo, Bronckart (1997, p. 76) refere o tipo de atividade humana (que permite distinguir gêneros literários, jornalísticos, acadêmicos, etc.), o efeito comunicativo visado, a extensão dos textos e o suporte em que circulam, assim como os conteúdos tipicamente manifestados.¹⁷ De qualquer modo, o ISD privilegia as propriedades textuais ou internas dos gêneros, e, por isso, designa-os “gêneros de texto” ou “gêneros textuais”.

Deve também ser sublinhado que os critérios requeridos para caracterizar os textos de um dado gênero não são necessariamente os mesmos que podem ser convocados para caracterizar os textos de um outro gênero. Um texto do gênero anedota tem como objetivo fazer rir, pelo que a sua identificação depende predominantemente do critério que corresponde ao efeito comunicativo pretendido. Quanto à sua estrutura, há textos deste gênero que são narrativas curtas e outros que constituem pares pergunta-resposta, entre múltiplas possibilidades; as diferenças estruturais não invalidam a sua inserção no gênero anedota, porque, em qualquer caso, é comum a finalidade com que ele é produzido. Já os exemplares do gênero notícia, procurando também atingir objetivos próprios (nomeadamente informar o público acerca de eventos da atualidade), incluem conteúdos específicos que respondem a questões como “quem?”, “o quê?”, “quando?”, “onde?”, entre outras, e estruturam-se de formas flexíveis embora mais ou menos previsíveis. Os tipos de conteúdos selecionados e a estruturação adotada constituem, então, critérios relevantes para identificar os textos do gênero notícia, mas não necessariamente para caracterizar os textos do gênero anedota.

Note-se, também, que os gêneros são classes flexíveis. Ainda que haja gêneros cujos textos revelam, na sincronia atual, um elevado grau de estabilidade e até de cristalização (veja-se, por exemplo, os casos de textos

salientado que nem os tipos de textos, nem os tipos de sequências textuais configuram, em rigor, tipologias, dado que, tal como a classificação em gêneros da LSF, não respeitam o Princípio da homogeneidade, ou seja, convocam mais do que um critério para caracterizar e distinguir as classes previstas.

¹⁷ Situado num outro posicionamento teórico (o da escola francesa da Linguística Textual e, mais recentemente, da Análise Textual dos Discursos), Adam (2001, pp. 40-41) defende que os critérios de identificação e caracterização dos gêneros se distribuem por aspetos que dizem respeito a oito dimensões ou componentes distintas: enunciativa, pragmática, semântica, composicional, estilístico-fraseológica, material, metatextual e peritextual.

jurídicos e administrativos dos gêneros decreto-lei, requerimento e ata), outros evidenciam uma significativa plasticidade e capacidade de acolher inovações, de que os gêneros literários, como o romance, constituem provavelmente o melhor exemplo.¹⁸

Acresce que, por se tratar de categorias ancoradas em contextos sócio-históricos precisos, os gêneros são suscetíveis de se alterar com o tempo (Bronckart, 1997, p. 76): há gêneros que deixam de ser cultivados (como a epopeia), outros que se modificam (atente-se na emergência do romance polifônico ou do “nouveau roman”) e outros ainda que nascem com base em gêneros já existentes (como a mensagem de correio eletrônico a partir da carta). Deste modo, sincronicamente, os gêneros caracterizam-se pela flexibilidade e, diacronicamente, pela mutabilidade, o que evidencia o elevado grau de adaptabilidade destas classes aos contextos sócio-históricos em que são usadas (por ação dos sujeitos falantes que delas se servem, dado que continuamente as vão adequando às situações comunicativas).

Assim, segundo Bronckart (1997, p. 103), num dado momento histórico, os gêneros organizam-se sob a forma de nebulosa que integra conjuntos de textos claramente delimitados e etiquetados pelas avaliações sociais, bem como conjuntos difusos constituídos por textos cujos critérios de etiquetagem e de classificação são instáveis e/ou divergentes.¹⁹ Nesta perspectiva, porque se adaptam constantemente aos contextos específicos em que são usados, os gêneros configuram um conjunto potencialmente infinito e indeterminado de unidades que não pode ser objeto de uma classificação definitiva (Bronckart, 1997, p. 110). Dito de outro modo, para o ISD, os gêneros constituem um conjunto aberto, cujas classes dependem das dinâmicas atestadas nos contextos sociais em que são usados.

¹⁸Segundo Adam (1999, pp. 90-91), os gêneros são convenções que se situam entre dois princípios complementares: uma força centrípeta de identidade, que consiste na repetição e reprodução do modelo de um dado gênero em cada novo texto (e aponta, portanto, para uma certa normatividade do gênero); e uma força centrífuga de diferenciação, que possibilita a inovação em relação às propriedades desse modelo (e aponta, por isso, para a variabilidade do gênero).

¹⁹Tradução nossa de Bronckart (1997, p. 103): “l’organisation [des] genres se présente sous forme d’une nébuleuse, comportant des ensembles de textes assez clairement délimités et étiquetés par les évaluations sociales, et des ensembles plus flous composés de sortes de texte pour lesquels les critères d’étiquetage et de classement restent mobiles et/ou divergents”. Veja-se também o que atrás foi referido na nota 13.

4.3. Tipos discursivos

Um conceito relevante no seio do ISD corresponde ao de tipo discursivo (ou tipo de discurso). A teorização é tributária das propostas de Benveniste (1966), nomeadamente a que opõe discurso a história (ou enunciação discursiva a enunciação histórica). Bronckart (1997) aprofundou esta concetualização e concebeu quatro classes (e não apenas duas), que correspondem a mundos discursivos suscetíveis de serem semiotizados.

Segundo o autor, os tipos discursivos são, então, segmentos textuais que entram na composição de qualquer texto e que se caracterizam e delimitam em função de regularidades a nível da organização dos conteúdos e dos mecanismos linguísticos adotados. Os quatro tipos discursivos são os seguintes: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

Estes tipos distinguem-se com base no cruzamento de dois critérios: considerando a relação entre as coordenadas temporais da situação de comunicação e as coordenadas temporais em que se enraízam os conteúdos temáticos manifestados nos textos, Bronckart (1997) distingue a ordem do expor da ordem do narrar. Na ordem do expor, há conjugação (ou seja, uma relação de sobreposição temporal) entre as duas coordenadas atrás indicadas e nela incluem-se os tipos discurso interativo e discurso teórico. Na ordem do narrar, há disjunção (isto é, não existe simultaneidade ou sobreposição temporal) entre as coordenadas referidas e nela incluem-se os tipos relato interativo e narração.

O segundo critério adotado diz respeito à relação entre as instâncias de agentividade associadas à situação de comunicação e aos conteúdos mobilizados nos textos: quando há entre elas uma relação de implicação (ou seja, sempre que autor e interlocutores se projetam no texto), ocorrem os tipos discurso interativo e relato interativo. Quando há uma relação de autonomia entre essas instâncias (isto é, quando os parâmetros situacionais autor e interlocutores não são atestados no texto), ocorrem os tipos discurso teórico e narração.

O Quadro 4 sistematiza a proposta de Bronckart (1997, p. 159).

Como foi referido, os tipos discursivos distinguem-se, na superfície textual, tendo em consideração a organização dos conteúdos e os mecanismos linguísticos que ocorrem nos textos. Nos parágrafos seguintes, são

indicados alguns dos principais mecanismos que caracterizam e permitem diferenciar os quatro tipos (cf. Rosa, 2020, pp. 96-97).

Quadro 4 – Tipos discursivos, segundo o ISD

		Coordenadas temporais	
		Conjunção (ordem do EXPOR)	Disjunção (ordem do NARRAR)
Instâncias de agentividade	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: tradução e adaptação a partir de Bronckart (1997, p. 159) e de Rosa (2020, p. 93)

O discurso interativo, que pode ocorrer na escrita ou na oralidade, de forma monologada ou dialogada, caracteriza-se, entre outras propriedades, pela ocorrência de nomes próprios, pronomes, verbos e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoa (do singular e do plural) com valor exofórico, pelo uso de frases declarativas e não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas), e ainda por elevada densidade verbal e baixa densidade sintagmática. Em contraste, no discurso teórico, que ocorre geralmente na escrita e de forma monologada, não constam nomes próprios, pronomes, verbos e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoa (do singular e do plural) com valor exofórico e ocorrem apenas frases declarativas; são atestadas frases na voz passiva, organizadores com valor lógico e argumentativo, e observa-se baixa densidade verbal e elevada densidade sintagmática. Em ambos os tipos discursivos, predominam as formas verbais de presente e de pretérito perfeito (que, no discurso teórico, são usadas com valor genérico); no discurso interativo também ocorre o futuro perifrástico. Trata-se, em todos os casos, de formas verbais do plano da enunciação discursiva, de acordo com Benveniste (1966).

No relato interativo, que é geralmente monologado (real ou ficcionado), observa-se a ocorrência de pronomes e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoa (do singular e do plural) que referem os protagonistas da interação verbal, assim como elevada densidade verbal e baixa densidade sintagmática. Na narração, geralmente escrita e sempre monologada, estão ausentes os pronomes e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoa (do singular e do plural), enquanto a densidade verbal e a densidade sintagmática apresentam valores intermédios. Nestes dois tipos discursivos, ocorrem formas verbais do plano da

enunciação histórica, como o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito, o pretérito mais que perfeito e o futuro do pretérito.

Note-se, contudo, que a presença ou ausência de certos mecanismos depende da língua natural em causa, o que se torna evidente nos tempos verbais indicados para cada tipo discursivo. De facto, foram referidos tempos verbais relativos ao português que não são coincidentes, por exemplo, com os do francês.

De acordo com o ISD, no que diz respeito aos tipos discursivos atestados, cada texto pode ser homogéneo (incluir um único tipo) ou heterogéneo (incluir mais do que um tipo); este último caso é o mais frequente. Assim, uma importante linha de pesquisa incide nas modalidades de articulação de dois ou mais tipos em cada texto, estando previstas duas possibilidades: o encaixe e a fusão.

Outra orientação relevante consiste na identificação de padrões ou, pelo menos, de correspondências fortes entre os géneros e os tipos discursivos. Segundo Rosa (2020), “as relações entre géneros e tipos discursivos não são totalmente aleatórias. Isto significa que determinados géneros tendem a ser compostos por tipos discursivos específicos, existindo, assim, alguma previsibilidade nos tipos discursivos que podem ou não ocorrer num dado género” (p. 105). Contudo, ainda que tenham sido encontradas algumas correlações entre géneros nos quais tipicamente constam tipos discursivos específicos, não existe uma relação biunívoca entre as duas categorias. Isso significa que não é possível identificar e caracterizar um dado género apenas com base nos tipos discursivos que são atestados nos textos que neles se inserem.

4.4. Géneros de texto e géneros do discurso

Sabendo-se que, no ISD, se privilegia a designação géneros de texto, importa refletir sobre os motivos por que se distingue, às vezes, **géneros de texto** (ou géneros textuais) e **géneros do discurso** (ou géneros discursivos ou géneros de discurso).

No seio das escolas francesas da área da Linguística que se dedicam ao estudo dos textos, é operativa a oposição “textual-discursivo”. No caso do uso diferenciado das designações atrás indicadas, a preferência por umas ou outras fica a dever-se ao que se privilegia na identificação e caracterização de um dado género. Quando se escolhe as designações “género de texto” ou “género textual”, foca-se a atenção nos mecanismos

verbais que fazem com que o objeto texto constitua um todo de significado, caracterizado pela coesão e pela coerência.

Ao preferir designações como “género do discurso”, “género discursivo” ou “género de discurso” (como sucede no âmbito da Análise Textual dos Discursos, segundo Adam, 2008, e da Análise do Discurso, segundo Maingueneau, 2014), salienta-se a situação comunicativa em que o texto é produzido, nomeadamente a área de atividade em que ele emerge e circula, os papéis socioprofissionais de que os interlocutores estão investidos e os objetivos que se pretende atingir, entre outras propriedades. São os fatores de tipo situacional que condicionam as propriedades atestadas nos textos. Deste modo, no ISD, considera-se que são predominantemente as regularidades textuais que permitem distinguir e delimitar um género em relação a outros ou, pelo menos, que são essas regularidades as propriedades mais relevantes na identificação e caracterização de cada género.

A este propósito, Miranda (2010) refere o seguinte:

é possível observar os autores que, na esteira de Bakhtin, utilizam a forma ‘**géneros do discurso**’ – eventualmente transformada em ‘géneros de discurso’ –, colocam o acento no acto e utilização da língua numa determinada prática social. (...) Já os autores que utilizam a forma ‘**géneros de texto**’, sem descuidar a relação dos textos com as circunstâncias em que são produzidos e/ou interpretados, põem o foco no facto de o género ser uma categoria que diz respeito aos diferentes formatos textuais, que moldam ou organizam a utilização da língua (...). (pp. 89-90)²⁰

As etiquetas referidas revelam concepções ligeiramente distintas acerca dos géneros. Todavia, as classes genológicas reconhecidas nos diversos quadros teóricos e áreas disciplinares indicados são essencialmente as mesmas. Assim, as diferenças parecem incidir, sobretudo, na primazia concedida às propriedades textuais (ISD) ou aos fatores situacionais

²⁰No mesmo quadro teórico, a autora Miranda (2010, p. 92) acrescenta a noção de **género de enunciado**, que designa os géneros cujos exemplares não são autossuficientes em relação à unidade texto em que ocorrem. Podem ser integrados entre os géneros de enunciado os *slogans* publicitários ou políticos (incluindo as palavras de ordem), assim como os títulos das notícias, dos livros ou de artigos científicos, entre outras classes.

(Adam, 2008; Maingueneau, 2014) na identificação, caracterização e delimitação dos gêneros.

4.5. Modelo didático do gênero

Outro dos focos da investigação no seio do ISD é o que diz respeito à transposição e aplicação didática dos resultados dos estudos sobre os gêneros. De facto, este enquadramento teórico tem contribuído decisivamente para a relevância crescente do conceito de gênero nos contextos didáticos, em particular, na Europa continental (Portugal incluído) e no Brasil. Nesse sentido, foi proposto o modelo didático do gênero, um dos instrumentos em que os investigadores do ISD se apoiam para a sua intervenção no ensino.²¹

O **modelo didático do gênero** visa integrar todos os conteúdos acerca de um dado gênero que podem ser ensinados em contexto escolar. Schneuwly e Dolz (1999) sublinham duas características principais deste modelo: “1) Ele constitui uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar a ação dos professores; 2) Ele evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas” (p. 11). Assim, com base nas informações integradas nos modelos relativos a cada gênero contemplado, pode-se, numa etapa subsequente, desenhar seqüências didáticas que incluam os conteúdos mais relevantes acerca de cada gênero que é objeto de estudo em sala de aula.

Machado e Cristóvão (2006, pp. 557-558) listaram os seguintes elementos que devem integrar o modelo didático do gênero:

- a) propriedades da situação comunicativa (área de atividade em que o gênero é usado, papéis socioprofissionais dos interlocutores, objetivos visados, suporte em que os textos desse gênero são produzidos e em que circulam, entre outras);
- b) conteúdos típicos do gênero;

²¹ Um outro instrumento que complementa o modelo didático do gênero é a *seqüência didática* (cf. Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), que não será objeto de reflexão nesta exposição, porquanto não se enquadra nos objetivos inicialmente formulados. Em Portugal, no campo da didática da escrita, o grupo ProTextos – Ensino e aprendizagem de textos, sediado na Universidade de Aveiro, propôs o conceito de *seqüência de ensino*, inspirado no de seqüência didática do ISD. Cf. Pereira & Cardoso (2013) e Pereira, Cardoso & Graça (2013), entre outros.

- c) diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) construção composicional característica do gênero (ou plano de texto);
- e) estilo específico, que pode ser analisado em dimensões diversas:
 - i) unidades que revelam a posição enunciativa do autor (presença/ausência de pronomes pessoais de 1.^a e de 2.^a pessoa, deícticos, modalizadores, tempos verbais, inserção de outras vozes), ii) sequências textuais (Adam, 1992, 2011) e tipos de discurso (Bronckart, 1997), iii) mecanismos de coesão verbal e nominal, iv) mecanismos de conexão, v) características dos períodos e dos parágrafos, vi) características lexicais.

As informações incluídas na alínea a) dizem respeito a propriedades externas ou situacionais dos textos do gênero em causa. As indicações relativas às restantes alíneas incidem em propriedades internas ou textuais. Mais especificamente, explicitam aspetos relativos às três propriedades apontadas por Bakhtin (1986, p. 60) como sendo as que permitem identificar e distinguir os gêneros: conteúdo temático, composição e estilo.

Em Machado e Cristóvão (2006), as autoras sublinham que a listagem não é exaustiva e que, a propósito de gêneros particulares, pode haver outras dimensões que seja relevante incorporar no modelo didático. A partir das informações compiladas no modelo, são formulados os objetivos e elabora-se a sequência didática com base na qual o gênero em causa será abordado em sala de aula.

Ao longo desta secção 4, incidiu-se a atenção no conceito de gênero, de acordo com os preceitos do ISD, introduzindo-se pontualmente algumas reflexões relativas a outros enquadramentos (a perspectiva Sócio-Histórica e Dialógica, segundo Bakhtin, 1986; a Análise Textual dos Discursos, segundo Adam, 2008; e a Análise do Discurso, segundo Maingueneau, 2014) com os quais revela algumas afinidades. Procurou-se mostrar que se trata de categorias disponíveis no seio de formações sociais (salientando, desse modo, que se encontram enraizadas em contextos sociocomunicativos específicos) e que dependem de critérios múltiplos e heterogêneos, quer situacionais, quer textuais, ainda que o ISD privilegie os critérios textuais. Dada a sua relevância social, neste enquadramento, concebe-se que os gêneros devem ser objeto de ensino

em contexto didático. Por isso, os estudos sobre classes genológicas visam, em primeiro lugar, descrever as suas propriedades e o seu funcionamento em sociedade e, complementarmente, contribuir para que possam ser objeto de didatização.

5. Discussão

Nesta secção, procurar-se-á sistematizar as principais semelhanças e diferenças entre as duas conceções de géneros anteriormente apresentadas.

5.1. Parâmetros definidores

O número de critérios sobre os quais assenta a definição de um dado género é, no âmbito da LSF, finito e reduzido (apenas dois). Já na conceção do ISD (e de outros enquadramentos teóricos), são considerados critérios múltiplos e heterogêneos, ou seja, critérios vários e que incidem em dimensões diferentes, respeitantes quer à situação de comunicação (espaço social, papéis socioprofissionais dos interlocutores, objetivos), quer a propriedades textuais (temas abordados, estrutura e estilo adotado, etc.). A este propósito, atente-se nas seguintes reflexões de Bronckart (1997):

Os géneros textuais (...) configuram entidades fundamentalmente vagas; as múltiplas classificações que atualmente existem são divergentes e parciais, e nenhuma delas constitui um modelo de referência estabilizado e coerente. (...) as fronteiras entre os géneros nem sempre podem ser claramente estabelecidas (...), e novas espécies de textos podem ainda não ter recebido um nome consagrado em termos de género. Por isso, a organização dos géneros surge aos olhos dos utilizadores de uma língua sob a forma de nebulosa composta por ilhas mais ou menos estabilizadas (os géneros já claramente definidos e rotulados) e grupos de textos com fronteiras voláteis que se interseam parcialmente (os géneros para os quais as definições e os critérios de classificação permanecem instáveis e/ou divergentes). (p. 76)²²

²² Tradução nossa de “Les genres de textes demeurent cependant des entités foncièrement vagues; les multiples classements existant aujourd’hui restent divergents et partiels, et aucun d’entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence

Assim, a concepção do ISD contrasta com a perspectiva da LSF, no âmbito da qual todas as categorias genológicas têm etiquetas identificadoras e fronteiras delimitadas com base nos dois critérios usados. As classes contempladas no seio da Escola de Sydney não formam, por isso, uma nebulosa em que algumas categorias se caracterizam por ter contornos vagos e imprecisos. De um ponto de vista da sua concepção teórica, isso faz com que a arrumação dos géneros da LSF se afigure como mais sistemática. Esta diferença decorre do facto de se tratar de um exercício de **tipologização** de uma parcela da realidade (os textos), o que torna a classificação mais sistemática.²³ Divergindo dessa perspectiva, no ISD, o conjunto de géneros não é resultado de uma tipologização, mas antes de uma **classificação** recolhida nos meios socioprofissionais em que os géneros são usados e circulam. Por isso, é uma classificação que dá conta das classes em uso e das respetivas etiquetas (ver **secção 2. Contextualização do problema**, em que se diferencia entre tipologia e classificação).

5.2. Classes genológicas

Na LSF, o género é uma categoria discreta, na medida em que cada classe se opõe totalmente às restantes e um texto se insere ou num ou noutra género. Entende-se, assim, que não há “mistura” de propriedades de diferentes géneros num mesmo texto, não sendo concebida a ideia de “género misto”. Perante este entendimento, poderá parecer contraditória a observação de que a estruturação interna de alguns géneros inclui, de facto, uma ou mais etapas em comum. Por exemplo, a **narrativa** e o **episódio** partilham duas (em três) etapas

stabilisé et cohérent. (...) les frontières entre genres ne peuvent pas toujours être clairement établies (...), et que certaines sortes de textes nouvelles peuvent ne pas encore avoir reçu d'appellation consacrée en terme de genre. De sorte que 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 classe ment restent mobiles et/ou divergents)”.

²³Note-se, contudo, que, como anteriormente se referiu, a proposta da LSF não configura uma tipologia, dado que não cumpre o Princípio da homogeneidade (ver **secção 2. Contextualização do problema**), segundo o qual se deve adotar um único critério.

obrigatórias e os gêneros *exemplum* e *episódio* são compostos exatamente pelas mesmas três etapas definidoras (ver Quadro 2 na **secção 3.2 O que é um gênero e o que não é um gênero em LSF**). Não se trata de sobreposição entre diferentes classes genológicas, e, sim, de gêneros da mesma família.

Estes gêneros distintos partilham um mesmo propósito sociocomunicativo geral e, como o plano da estruturação interna reflete as especificidades comunicativas, é de esperar que haja propriedades estruturais igualmente comuns. No que respeita ao par **narrativa** e **episódio**, o propósito específico não é coincidente e, portanto, uma das etapas os diferencia: o foco do primeiro reside na saída de uma situação problemática, ao passo que, no segundo, se apresenta a resposta emotiva, face ao mesmo tipo de situação (sem que haja uma solução). Quanto aos gêneros *exemplum* e *episódio*, o que os separa é o teor da avaliação expressa na etapa final: enquanto a fase correspondente ao comentário no **episódio** é de natureza emocional e subjetiva, no *exemplum* tece-se um julgamento de natureza moral. Ou seja, assemelhando-se na designação da fase ou etapa, evidenciam diferenças no modo como se concretizam.

Outra situação diferente gera, porventura, maior perplexidade, face à classificação genológica da Escola de Sydney. Sucede que nem sempre é fácil identificar, de forma clara e inequívoca, qual o gênero específico instanciado num dado texto. Um caso particular, documentado em Alexandre e Caels (2021), diz respeito à observação de um número significativo de textos de História que, por neles se explorarem tanto relações temporais como relações causais, são classificados de forma topológica, ou seja, posicionados ao longo de um eixo imaginário que une os propósitos NARRAR e EXPLICAR. Assim se dá resposta à dificuldade de integrar os textos analisados numa de duas categorias: **relato histórico** ou **explicação histórica**. Este tipo de situação não infirma a validade do conceito de gênero nem enfraquece os limites estabelecidos entre as classes genológicas. Como se explica em Caels et al. (2020), o gênero corresponde a um modelo ou arquétipo textual:

(...) a noção de “arquétipo” está associada à noção de um potencial de configuração e constitui um plano de abstração acima da realidade particular de cada texto. É, desta forma, expectável (e criativamente saudável) que os múltiplos textos produzidos num

determinado contexto se distingam num ou mais aspetos e que haja espécimes difíceis de classificar e/ou de segmentar, à luz dos modelos genológicos. (p. 26)

Neste ponto, as duas concepções de género divergem. Na perspetiva do ISD e de outros quadros que lhe são próximos, não existe necessariamente esta delimitação clara entre géneros, podendo, em muitos casos, ser detetados casos de hibridismo de géneros num mesmo texto, ou seja, são atestadas propriedades de mais do que um género num único texto (Mäntynen & Shore, 2014). Considere-se, a título ilustrativo, um caso de hibridismo de géneros na literatura. *O mal de Montano*, do escritor contemporâneo catalão Enrique Vila-Matas, constitui um texto suscetível de ser inserido na classe dos **romances**. Todavia, dos cinco capítulos que compõem esta narrativa, o capítulo II é escrito sob a forma de **dicionário de autores** (com entradas ordenadas alfabeticamente), e o capítulo IV, sob a forma de **diário** (com entradas ordenadas cronologicamente). Na sua globalidade, o texto congrega, então, propriedades típicas dos géneros (na perspetiva do ISD) **romance**, **dicionário de autores** e **diário**.

Salienta-se, pois, que, na concepção do ISD (e de outros posicionamentos teóricos mencionados), os géneros são categorias que se caracterizam pela flexibilidade numa dada sincronia e pela mutabilidade ao longo dos tempos. Assume-se que cada novo texto pode adotar as propriedades tipicamente associadas ao género em que ele se insere, mas também pode adaptá-las, introduzindo outras que não são inerentes a esse género, mas a outro(s). Em casos assim, observa-se o fenómeno de hibridismo, segundo o qual um texto particular evidencia propriedades de mais do que um género.

Com base nesta diferenciação, poder-se-ia concluir que as classes genológicas da LSF formam um conjunto fechado, ao contrário das classes do ISD, que configuram um repositório em aberto. Mas não é exatamente assim. A classificação proposta no seio da LSF é fechada no que respeita aos critérios de classificação, como se disse antes (ver secção 5.1 **Parâmetros definidores**). Contudo, o inventário de géneros não se encontra definitivamente encerrado, no sentido em que os géneros descritos são entidades reais numa dada sociedade/cultura e, portanto, ao haver novidade ou mudança na sociedade/cultura e nas suas práticas, os géneros poderão refleti-la, por exemplo, sob a forma de novos géneros, antes não existentes.

Consideramos, agora, uma segunda diferença relevante entre as categorias previstas nas duas classificações. Na perspectiva adotada no ISD, há abundantes classes genológicas que são especificamente usadas em determinadas áreas de atividade. Por exemplo, os géneros **notícia** e **editorial** são produzidos por indivíduos que desenvolvem a sua atividade no âmbito do jornalismo; relativamente aos géneros **romance** e **soneto**, eles emergem no seio da atividade literária; já os géneros **sentença** e **acórdão** ocorrem no âmbito da justiça; e os géneros **artigo científico** e **tese de doutoramento** são produzidos no meio académico e científico.

Tal como são concebidos na LSF, os géneros não parecem estar necessariamente ancorados em áreas de atividade socioprofissional específicas. Todavia, esta pode ser uma conclusão precipitada e até enganadora. Recorde-se que, na visão estratificada do contexto, alguns aspetos são vistos no plano do género e outros no plano do registo. Ao considerar os vários trabalhos sobre género neste enquadramento, ficará clara a delimitação do contexto cultural a que reportam e que tipicamente se manifesta sob a forma de elemento modificador, como em géneros na ciência (*genres in science*) (cf. Hao, 2020) ou géneros dos negócios (*business genres*) (cf. Szenes, 2021). Sucede, pois, que a referência aos intervenientes e aos respetivos papéis sociais, bem como o teor do conhecimento ou conteúdos e a composição retórica da mensagem, se situa num plano de análise complementar, designado registo.²⁴

No seguimento destas reflexões, parece-nos relevante procurar uma explicação para as principais diferenças sobre as quais nos temos debruçado. Nesse sentido, pode-se colocar a questão seguinte: o que está na origem de duas conceções dos géneros tão distintas? As principais diferenças entre as classes previstas nos modelos teóricos considerados parecem ficar a dever-se a três propriedades distintas, mas inter-relacionadas, que radicam nas respetivas concetualizações: a classificação em géneros proposta no seio da LSF i) foi concebida por especialistas e ii) baseia-se em apenas dois critérios – o objetivo sociocomunicativo e a estruturação textual –, iii) que são necessariamente aplicados a todas as classes. De facto, a classificação radica numa proposta apresentada por teorizadores desse quadro teórico, a qual contempla uma série de classes, cada uma delas caracterizada por propriedades que as distinguem entre si.

²⁴Para uma visão geral deste conceito, sugere-se a leitura de Gouveia (2009).

Já a classificação em géneros adotada no ISD (e noutros enquadramentos teóricos) i) emergiu no seio das áreas de atividade socioprofissional em que os géneros são usados (ou seja, não foi originalmente concebida por estudiosos) e ii) depende de critérios múltiplos e heterogéneos, que iii) não são obrigatoriamente usados para caracterizar e delimitar todas as classes.

No âmbito do presente artigo, sugere-se que estas propriedades diferenciadoras das duas conceções dos géneros sejam acrescentadas às que foram já apontadas por Navarro (cf. Quadro 1, na **secção 2. Contextualização do problema**).

5.3. Estruturação em etapas (LSF) e plano de texto (ISD)

A designação de **plano de texto**, usada no seio do ISD, parece apresentar semelhanças com o conceito de **estruturação em etapas**, da LSF. Na perspetiva do ISD, o plano de texto refere-se à ordenação e articulação de conteúdos, incluindo a organização em tipos de sequências textuais (narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais, segundo Adam, 1992) e em tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, de acordo com Bronckart, 1997). E este entendimento não é provavelmente tão rígido como o da estruturação interna dos géneros, segundo a LSF. De facto, no ISD, reconhece-se o carácter flexível dos géneros, assumindo-se que, em cada novo texto, o autor adota e adapta as propriedades do género em causa. Ainda assim, na LSF distingue-se entre etapas definidoras (obrigatórias), comuns a todos os textos de um mesmo género, independentemente do campo específico ou do contexto de situação onde são produzidos, e a realização das fases dentro de cada etapa, diretamente dependente do campo específico do texto. Não se tratando exatamente de uma questão de flexibilidade, há, contudo, um espaço em aberto para cada novo texto na configuração de um dado género.

Quanto à comparação entre as designações e as classes genológicas nos dois enquadramentos, há, pelo menos, três situações distintas, como veremos nas secções que se seguem: algumas designações e as correspondentes classes são equivalentes na LSF e no ISD (**secção 5.4**); algumas designações de classes da LSF são semelhantes às de classificações em tipos de textos e em tipos de sequências textuais (**secção 5.5**); e há designações usadas na LSF que referem classes específicas não previstas noutras perspetivas (**secção 5.6**).

5.4. Géneros semelhantes na LSF e no ISD

Entre as classes de géneros da LSF, encontram-se etiquetas iguais, no todo ou em parte, às que são adotadas noutros quadros (ISD incluído): trata-se de designações como *exemplum*, **notícia jornalística**, **protocolo**, **relato** e **resenha**. Na mesma classificação, também se prevê o género **opinião**, que se pode associar a **artigo de opinião**, um género jornalístico, na conceção do ISD.

Enquanto algumas destas etiquetas podem ser consideradas equivalentes às que são usadas noutros enquadramentos, porque designam o mesmo conceito (*exemplum*, notícia jornalística e resenha são etiquetas de géneros), algumas requerem considerações acrescidas. É o caso do termo **relato** (no original inglês, *recount*) que, em LSF, denota a configuração estrutural por meio da qual se concretiza o propósito de apresentar informação sobre acontecimentos de forma cronologicamente estruturada. Dependendo do contexto sociocultural em apreciação, o termo pode usar-se para identificar um **género elementar**, como sucede quando se descrevem os padrões estruturais dos textos dos primeiros níveis de escolaridade, ou uma **família de géneros**, como quando se aponta para contextos de transmissão de conhecimento mais especializado (por exemplo, no ensino de áreas disciplinares dos últimos anos de escolaridade e no ensino superior, entre outras possibilidades). Assim, para além do uso isolado da palavra **relato**, a classificação da LSF contempla outras designações de géneros distintos em que este termo ocorre: relato pessoal, relato autobiográfico, relato biográfico, relato histórico (todos da família de géneros das estruturações históricas) e relato de procedimentos (da família de géneros dos procedimentos).

No âmbito do ISD, relato refere um género, sendo um dos mais comuns o relato de acontecimento desportivo, como um jogo de futebol ou um jogo ou evento de outra modalidade: hóquei em patins, andebol, basquetebol, atletismo, etc. Trata-se, em qualquer caso, de um género que integra textos predominantemente narrativos.

5.5. Famílias de géneros (LSF), tipos de textos (gramática textual) e tipos de sequências textuais (Linguística Textual)

Por outro lado, algumas classes genológicas previstas no âmbito da LSF poderão corresponder aproximadamente aos diferentes **tipos de sequências textuais** de Adam (1992), que, por sua vez, foram inspirados

pela proposta de Werlich (1983) sobre os tipos de textos.²⁵ Adam baseou a sua tipologia de sequências na ideia segundo a qual os textos se caracterizam geralmente pela heterogeneidade sequencial, ou seja, incluem diversas sequências de tipos distintos. Este autor propôs, então, que se considerasse quatro tipos monogerados (narrativo, descritivo, argumentativo e explicativo) e um tipo obrigatoriamente poligerado (dialogal). As classes que contemplou são, em grande parte, tributárias nos cinco **tipos de textos** segundo Werlich (1983): narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e instrucional. Além de outras diferenças,²⁶ a tipologia de Werlich incide em textos completos, enquanto a de Adam se foca em segmentos textuais de extensão quase sempre inferior à de um texto completo.

Tendo por base os quatro tipos de sequências monogeradas apontados, é possível estabelecer uma ponte entre a classificação em famílias de gêneros da LSF e a tipologia de sequências textuais de Adam (1992, 2011). Em ambos os casos, as classes parecem incidir preferencialmente em segmentos de extensão inferior à de um texto completo ou, como se reconhece em LSF, em unidades elementares. No quadro 5, ensaia-se uma relação de correspondência, por meio da qual fica ainda evidente uma diferença fundamental: se, na proposta de Adam (1992) – que teve origem na Linguística Textual, mas é reconhecida e acolhida também pelo ISD –, o número é finito, já em LSF o inventário de famílias de gêneros não constitui um conjunto fechado. Dado depender de um critério diferente²⁷ dos restantes quatro tipos sequenciais, excluiu-se o tipo sequencial dialogal do quadro.

²⁵ A proposta de Egon Werlich situa-se no âmbito das chamadas gramáticas textuais, enquanto Jean-Michel Adam se inscreveu, inicialmente, na Linguística Textual e se tem situado mais recentemente (desde Adam, 2008) na Análise Textual dos Discursos.

²⁶ Werlich (1983) previu os tipos expositivo e instrucional. Adam (1992) contemplou o tipo explicativo (e não o tipo expositivo). Além disso, incluiu os segmentos instrucionais no tipo descritivo; por fim, propôs um tipo sequencial necessariamente poligerado: o tipo dialogal.

²⁷ As sequências dialogais assentam também num critério enunciativo, porquanto envolvem obrigatoriamente mais do que um locutor.

Quadro 5 – Correspondências entre tipos de sequências textuais e famílias de gêneros

Tipos de sequências textuais (Adam, 1992)	Tipos de textos (Werlich, 1983)	Famílias de gêneros ²⁸ (Rose & Martin, 2012)
Narrativo	Narrativo	Histórias
		Estruturações históricas
Descritivo	Descritivo	Relatórios
Argumentativo	Argumentativo	Argumentos
		Reações a textos
Explicativo	Expositivo	Explicações
–	Instrucional	Procedimentos

Fonte: autores

Repare-se que as etiquetas listadas na coluna da direita, usadas na proposta da LSF, reportam a formas de construção textual com alguma afinidade às previstas noutras classificações, onde não são concebidas como gêneros, mas como tipos de sequências textuais (Adam, 1992) e como tipos de textos (Werlich, 1983). De facto, as famílias das **histórias** e das **explicações**²⁹ equivalem aos dois tipos sequenciais previstos na tipologia de Adam: **sequência narrativa** e **sequência explicativa**. Além disso, a etiqueta da família dos **argumentos** também se encontra na tipologia de Adam (**sequência argumentativa**). E os **relatórios**, na concepção da LSF, podem ser associados à **sequência descritiva**, segundo Adam. Ao mesmo tempo, os conceitos de **histórias**, **relatórios**, **argumentos**, **explicações** e **procedimentos** assemelham-se, respetivamente, às designações dos **tipos de textos narrativo**, **descritivo**, **argumentativo**, **expositivo** e **instrucional**, propostos por Werlich.³⁰

²⁸Note-se que se trata da lista de famílias de gêneros que constituem o mapa, restrito, dos gêneros da escola.

²⁹A classificação da LSF prevê três gêneros distintos que se inserem na família das Explicações: explicação sequencial, explicação fatorial e explicação consequencial.

³⁰Para uma exposição mais desenvolvida acerca das tipologias propostas por Werlich (1983) e Adam (1992), veja-se, entre outros, Silva (2012) e Silva (2015).

Outros termos que designam gêneros (e não famílias de gêneros) no âmbito da LSF e que merecem atenção são **narrativa**, **exposição** e **instrução**. Na perspectiva do ISD, narrativo/narrativa não constitui uma classe genológica, mas um tipo de texto (isto é, um texto em que predominam as sequências de tipo narrativo) ou um tipo de sequência textual (ver a conceção de Petitjean, 1989, apresentada na nota 16, na **secção 4.2. Formações sociais e gêneros textuais**). De igual modo, a designação **exposição** pode ser associada ao tipo de texto expositivo, enquanto **instrução** se assemelha ao tipo de texto instrucional. Estas duas etiquetas, porém, não estão previstas na classificação em sequências textuais, de Adam (1992).

Estudos mais desenvolvidos que comparem as classes propostas nas duas classificações poderão comprovar ou infirmar a hipótese de trabalho segundo a qual as famílias de gêneros da LSF são compatíveis com os tipos de textos e os tipos de sequências textuais. A consideração, nesses estudos, quer das designações (iguais ou muito próximas, como se comprova pela leitura do Quadro 5), quer da caracterização das classes envolvidas, poderá revelar se esta linha de pesquisa se justifica e se permitirá aproximar as conceções (aparentemente difíceis de conciliar) de gêneros da LSF com classes de outras classificações. Isso permitiria certamente uma fecunda aproximação terminológica e concetual entre dois ou mais enquadramentos teóricos.

5.6. Gêneros na LSF sem equivalência noutros enquadramentos

Há, pelo menos, um gênero previsto no âmbito da LSF que não é reconhecido como gênero, tipo de texto ou tipo de sequência textual noutros quadros (ISD incluído): trata-se do gênero **interpretação**. Na LSF, designa os textos por meio dos quais se reage a um texto já existente analisando e interpretando a sua mensagem. Noutros enquadramentos, a designação refere preferencialmente o processo mental (ou o seu resultado) de atribuição de significado a um texto, entre outras possibilidades. De qualquer modo, não parece ser usada como etiqueta de qualquer classe textual, genológica ou outra.

Por fim, a ambiguidade dos gêneros elencados pela Escola de Sydney, detetada por Coutinho (2003, p. 61), e a confusão na atribuição de etiquetas classificativas em LSF, apontada por Bronckart (2013, pp. 75-76), podem ser entendidas à luz da existência de designações que recobrem diversos casos: etiquetas de classes genológicas da LSF que são idênticas às

do ISD; etiquetas de géneros da LSF que são semelhantes às de tipos de textos e de tipos de sequências textuais; etiquetas de classes previstas na LSF que não correspondem a classes textuais noutros enquadramentos. Estas situações contribuem para que o sistema de classificação em géneros da LSF se caracterize por um elevado grau de divergência em comparação com as classificações em géneros adotadas noutros enquadramentos. E isso, naturalmente, dificulta o estabelecimento de pontes e as aproximações entre quadros teóricos diferentes.

6. Considerações finais

Em consonância com as reflexões expostas, parece poder concluir-se que o uso da etiqueta “género” aplicada às classes previstas pela LSF e pelo ISD constitui um obstáculo relevante para se compreender as diferenças e as semelhanças entre as categorias que ambas as classificações preveem. De facto, essas categorias são aplicadas a uma mesma realidade – os textos –, mas correspondem a recortes díspares dos objetos, fundamentalmente porque se baseiam em critérios distintos, ainda que, em diversos casos, tenham designações (total ou parcialmente) iguais, como atrás se viu.

Associada à diferença que decorre de os critérios adotados para identificar e delimitar as classes genológicas serem distintos, reitera-se que a classificação da LSF foi proposta por especialistas (e, nesse sentido, pode dizer-se que surge por via erudita), enquanto a classificação considerada no ISD (e noutros enquadramentos teóricos próximos) teve origem nas formações sociodiscursivas em que os géneros são usados. Em consonância com essas diferenças, a classificação em géneros da LSF é tendencialmente fechada, enquanto a classificação em géneros do ISD é aberta; a diferença decorre não só da origem diferente das duas classificações, mas também do facto de as classes previstas no âmbito do ISD serem conjuntamente definidas por vários critérios de natureza situacional e textual e, por isso, ocorrerem contextualizadas, ou seja, enraizadas em situações de comunicação específicas (como o jornalismo, a academia, a política, etc.). Contrastando com essas propriedades, as classes propostas pela LSF definem-se, em todos os casos, por dois critérios (o objetivo sociocomunicativo visado e a estruturação textual em etapas ou fases), pelo que refletem um menor grau de enraizamento dos textos de cada classe nas situações comunicativas específicas em que são produzidos.

Retoma-se, no Quadro 6, as informações listadas no Quadro 1, em que Navarro (2019) sistematizou as diferenças entre gêneros e tipos de texto. Com adaptações várias, as propriedades sistematizadas no Quadro 6 servem para contrastar a classificação em gêneros proposta no seio da LSF e a que é adotada no âmbito do ISD; incluem-se também outras propriedades referidas ao longo do presente artigo.

A maioria das propriedades listadas permite estabelecer uma distinção clara entre as duas perspectivas; contudo, há casos em que as diferenças são apenas de grau: por exemplo, ambas as classificações dependem de critérios situacionais e textuais, ainda que, no seio da LSF, se considerem apenas dois critérios. Por outro lado, os dois enquadramentos salientam a ligação dos textos aos contextos situacionais em que são produzidos e a abordagem didática dos gêneros assume em ambos uma particular importância.

Relativamente à designação “género”, usada para referir classes conceptualmente diferentes, é sabido que a nomenclatura adotada em certas áreas disciplinares (de que a Linguística não é exceção) nem sempre refere conceitos delimitados de forma exata e unívoca; em particular, nas áreas disciplinares das Ciências Sociais e Humanas e das Humanidades, há abundantes exemplos de etiquetas iguais que designam conceitos diferentes e de etiquetas distintas que designam conceitos semelhantes ou

Quadro 6 – Diferenças entre as classificações em gêneros da LSF e do ISD

Classificação em gêneros segundo a LSF	Classificação em gêneros segundo o ISD
A classificação foi proposta por especialistas (numa área da Linguística).	A classificação teve origem nas formações sociodiscursivas em que os gêneros são usados.
A identificação e caracterização das classes genológicas dependem apenas de dois critérios.	A identificação e caracterização das classes genológicas dependem de múltiplos critérios.
Os dois critérios em que a classificação se baseia são de natureza textual (estrutura do texto em etapas ou fases) e cultural (objetivo sociocomunicativo relevante numa dada cultura).	Os múltiplos critérios em que a classificação se baseia são de natureza textual (temas abordados, estrutura e estilo adotado, etc.) e situacional (espaço social, papéis socioprofissionais dos interlocutores, objetivos); privilegiam-se, contudo, os critérios textuais, pelo que, no ISD, se adota preferencialmente a designação “gêneros textuais”.

Para identificar cada classe, aplicam-se sempre os mesmos dois critérios.	Os critérios usados para identificar uma classe não são necessariamente os mesmos usados para identificar outra(s) classe(s).
As classes genológicas estão enraizadas em contextos sócio-históricos e profissionais mais gerais.	As classes genológicas estão enraizadas em contextos sócio-históricos e profissionais mais específicos.
Não é possível associar a cada classe características inerentes à situação de comunicação.	É possível associar a cada classe algumas características inerentes à situação de comunicação (espaço social, papéis socio-profissionais, objetivos pragmáticos e comunicativos).
A cada classe genológica associam-se textos curtos ou segmentos de extensão infratextual.	A cada classe genológica associam-se geralmente textos completos que podem ser mais ou menos extensos. ³¹

Não é geralmente possível associar restrições temáticas a cada classe.	É possível associar restrições temáticas a cada classe.
Cada classe integra textos com estrutura (em etapas ou fases) previsível.	Há géneros cuja estrutura é mais previsível (como a ata e o decreto-lei) e outros géneros estruturalmente mais flexíveis (como o romance e o artigo de opinião).
As classes são tendencialmente invariáveis numa perspectiva diacrónica.	As classes variam (ou podem variar) diacronicamente.
A classificação é tendencialmente fechada.	A classificação é aberta.
A classificação inclui um número reduzido de classes.	A classificação inclui um número indeterminado de classes.

Fonte: autores

que parcialmente se sobrepõem. Estas dificuldades terminológicas decorrem, regra geral, de haver propostas acerca dos mesmos objetos de estudo que radicam em quadros teóricos ou perspectivas de análise diferentes. Retoma-se, por ser pertinente, o exemplo das classes designadas

³¹ Há dois tipos de exceções a esta propriedade: os títulos de livros ou de artigos, as listas de palavras-chave e as referências bibliográficas podem ser considerados géneros e têm uma dimensão infratextual; os *slogans* publicitários e as palavras de ordem (em manifestações ou comícios políticos), constituindo textos completos, são exemplares de extensão muito reduzida. No seio do ISD, Miranda (2010, pp. 91-92) refere que exemplares como estes podem ser considerados “géneros de enunciado” (e não “géneros de texto”).

“tipos de discurso”. Bronckart (1997) e Maingueneau (2014) teorizaram acerca destas categorias; contudo, no seio de cada um dos enquadramentos em que se inscrevem (ISD e Análise do Discurso, respetivamente), os autores usam a mesma designação para referir conceitos muito diversos (ver nota 12). De qualquer modo, há também casos que apontam no sentido inverso, isto é, etiquetas diferentes que referem com mais rigor e menos ambiguidade a concetualização subjacente: nos estudos do texto e do discurso, reserva-se geralmente as designações “tipo de texto” e “tipo de sequência textual” para indicar categorias específicas que incidem, respetivamente, em textos completos (Werlich, 1983) e em segmentos de extensão inferior a um texto completo (Adam, 1992).

No caso específico das classificações em géneros que são objeto de reflexão no presente artigo, haveria certamente vantagens em reservar designações diferentes para as categorias genológicas que preveem – numa orientação semelhante à que foi sugerida por Petitjean (1989), ao recomendar que se usasse “géneros” para designar as classes determinadas com base em critérios múltiplos e heterogéneos, “tipos de discurso” para referir as classes baseadas em mais do que um critério mas de natureza semelhante, e “tipos de textos”/“tipos de sequências textuais” para nomear as classes que assentam num único critério. Se se adotasse uma medida análoga, evitava-se usar a mesma etiqueta (“género”) para designar classes que se inserem em classificações concetualmente diferentes, como sucede nas classificações analisadas no presente artigo.

No contexto didático português, não é possível esquecer ou superar de forma apressada o seguinte: há muito que se generalizou uma conceção de género que advém dos Estudos Literários e que, a partir das décadas de 70 e 80 do século passado, com as propostas e reflexões de Bakhtin (1986), se expandiu aos textos de qualquer área de atividade (e não apenas da literatura). Trata-se da classificação em géneros adotada no seio do ISD e de outros enquadramentos teóricos (ver quadro 6). Essa conceção encontra-se refletida nos documentos programáticos de Português e é com ela que os professores dos mais diversos níveis de escolaridade estão familiarizados. Por outras palavras, há uma tradição consolidada no nosso sistema de ensino quanto à perspetiva adotada sobre os géneros.

Em relação ao eventual estabelecimento de pontes entre as duas conceções, temos consciência de que o diálogo, sempre estimulante, mas demorado, que deu origem ao presente texto está longe de terminar.

Difícilmente se poderá conceber uma fórmula simples e linear para constituir relações de correspondência entre todos os conceitos teóricos envolvidos, assim como entre as classes (genológicas e outras: os tipos de textos e os tipos de sequências textuais). De qualquer modo, a nossa expectativa é que o caminho de reflexão conjunta até agora realizado e explicitado no presente artigo contribua para proporcionar um entendimento mais alargado dos modelos teóricos em foco.

Vale a pena ter em consideração que a adesão aos preceitos de um único enquadramento teórico, assumindo uma visão necessariamente parcelar da realidade, pode restringir uma percepção mais ampla dos fenômenos sob análise. Dada a complexidade inerente ao discurso, para se obter uma perspectiva abrangente, pode ser recomendável combinar mais do que uma abordagem. Nesse sentido, a adoção de concetualizações de mais do que um enquadramento, desde que sejam pertinentes e conciliáveis, pode configurar um enriquecimento das pesquisas, no que diz respeito aos conceitos operatórios adotados, às metodologias seguidas e aos resultados obtidos. Quando tal é possível e viável, a investigação pode ganhar uma maior amplitude do que a que é permitida quando se usa um único referencial teórico (cf. Santos & Silva, 2023).

Por fim, partilhamos a intuição expressa em Navarro (2019), para quem as teorizações da LSF e do ISD contêm especificidades e peculiaridades tais que dificultam a promoção de um diálogo proveitoso entre estas e outras teorizações. No que toca ao ISD, Navarro (2019, p. 15) sublinhou a dificuldade de esta teorização dialogar e criar uma articulação frutuosa com outras teorias e perspectivas. Por exemplo, no ISD, prevê-se a classificação em tipos de discurso (ver **secção 4.3 Tipos discursivos**) que não é adotada noutros enquadramentos, o que obstaculiza uma eventual conciliação com outras abordagens. No entanto, é preciso reconhecer que o ISD incorporou a classificação em tipos de sequências textuais, proposta por Adam (1992), conferindo relevância a estas categorias no âmbito da infraestrutura textual (ver **secção 4.2 Formações sociais e géneros textuais**), e isso revela alguma permeabilidade a outras perspectivas de análise textual. No caso da LSF, a complexidade teórica e a ausência de diálogo explícito com outras teorias e tradições parecem atuar como um obstáculo evidente (Navarro, 2019, p. 12). Conceitos operatórios específicos deste quadro, como os de registo, campo, relações e modo, além de uma singular conceção e classificação dos géneros, contribuem para o tornar menos poroso e obstruir a comunicação com

outras perspectivas a nível concetual e metodológico. Ainda assim, o facto é que a LSF constitui, há várias décadas, um modelo de descrição e modelização dos sistemas de significação humanos (sistemas semióticos) especialmente ambicioso e robusto, cuja aplicabilidade é indiscutível e tem desvelado resultados importantes (cf. McCabe, 2021).

Ao destacar quer a elevada pertinência e vitalidade de ambos os enquadramentos teóricos, quer os resultados muito proveitosos que em ambos se tem alcançado, parece ficar mais evidente a conveniência de se procurar formas de aproximação entre eles. As pesquisas e a aplicação dos resultados certamente beneficiariam se essa aproximação se concretizasse, por exemplo, no que diz respeito às classes textuais consideradas, quer se trate de géneros (nas aceções consideradas ao longo do artigo), quer da relação entre famílias de géneros (na perspectiva da LSF) e tipos de textos ou tipos de sequências textuais. Foi este pressuposto que orientou o debate subjacente à conceção do presente artigo.

Referências

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales, et genres de l'injonction-instruction* (1. éd.). Armand Colin.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes*. Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). 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. (2008). *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours* (2. éd.). Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2011). *Les textes: Types et prototypes. Séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales, et genres de l'injonction-instruction* (3. éd.). Armand Colin.
- Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne*, 79, 21-34.
- Alexandre, M. F., & Caels, F. (2021). Relações temporais e causais em textos de História. In R. Gillain-Muñoz, H. G. Pinto, H. S. Dias, M. O. Abreu, & D. Alves (Orgs.), *Atas da X Conferência Internacional em Investigação, Práticas e Contextos de Investigação (IPCE)* (pp. 110-119). ESECS-Politécnico de Leiria.

- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.
- Barbeiro, L. F., Caels, F., & Silva, P. N. (2022). Géneros escolares e aprendizagens. In P. N. Silva, L. F. Barbeiro, F. Caels, C. A. M. Gouveia, J. V. Santos, C. Marques, & C. Barbeiro, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 71-96). Grácio Editor.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de Linguistique Générale I*. Gallimard.
- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Iberica*, 4, 3-19.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2013). The language system at the heart of the systems that make the human being. In C. A. M. Gouveia, & M. F. Alexandre (Eds.), *Languages, metalanguages, modalities, cultures: Functional and socio-discursive perspectives* (pp. 65-84). ILTEC, BonD.
- Caels, F. (2016). Capítulo 1: Género. In *Os textos de Ciências na disciplina de PLN: Uma abordagem baseada em género* (pp. 13-49) (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Caels, F., Barbeiro, L., & Gouveia, C. A. M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica* 12(2), 13-30.
- Caels, F., & Quaresma, A. (2017). *Exemplos textuais dos géneros de História*. CELGA-ILTEC. <https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2020/01/Textos-modelo-Hist%C3%B3ria.pdf>
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.) (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. FCG/FCT.
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004) Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro) (pp. 95-128). Mercado de Letras.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e gramática: Introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga* 16(24), 13-47.

- Halliday, M.A.K. (2004). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hao, J. (2020). *Analysing scientific discourse from a Systemic Functional Linguistic perspective: A framework for exploring knowledge-building in Biology*. Routledge.
- Lousada, E. (2010). A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In C. L. C. R. Silva, E. L. Piris, & J. T. Carlos (Orgs.), *Abordagens metodológicas em estudos discursivos* (pp. 5-20). Paulistana.
- Maagero, E., Mulvad, R., & Tonnesen, E. (2022). *Women in Social Semiotics and SFL: Making a difference*. Routledge.
- Machado, A. R., & Cristóvão, V. L. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 547-573.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Martin, J. R. (1997, 2010). Analysing genre: Functional parameters. In *Collected Works of J. R. Martin: Volume 1* (pp. 386-425). Shanghai Jiao Tong University Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mäntynen, A., & Shore, S. (2014). What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in Genre Studies. *Text and talk*, 34(6), 737-758.
- McCabe, A. (2021). Developing language through school. In *A functional linguistic perspective on developing language* (pp. 94-148). Routledge.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: Uma abordagem linguística da intertextualização*. FCT/FCG.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista signos*, 40(65), 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Navarro, F. (2019). Contributions to a genre-based academic writing pedagogy. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

- Navarro, F., Ávila-Reyes, N. A., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, Ch. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49(1), 100-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Painter, C., & Martin, J. R. (Eds.) (1986). Writing to mean: Teaching genres across the curriculum. *Applied Linguistics Association of Australia Occasional Paper Number 9*.
- 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 (Orgs.), *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros* (pp. 33-66). Universidade de Aveiro.
- 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. Tapia (Eds.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 293-316). Ediciones GEISE.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.
- Rosa, R. (2020). *A noção de padrão discursivo: Textos e géneros em análise* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Equinox.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2023). Discurso, texto e género: Abordagens díspares ou complementares? *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 13, 261-293. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/13333/12280>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os géneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino (trad.). *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais*. Almedina/CELGA.
- Silva, P. N. (2015). Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários. *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Associação de Professores de Português. <http://hdl.handle.net/10400.2/4514>
- Silva, P. N., Barbeiro, L. F., & Caels, F. (2022). Classificações textuais e documentos programáticos de Português. In P. N. Silva, L. F. Barbeiro, F. Caels, C. A. M. Gouveia, J. V. Santos, C. Marques, & C. Barbeiro, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 51-69). Grácio Editor.

- Silva, P. N., Barbeiro, L. F., Caels, F., Gouveia, C. A. M., Santos, J. V., Marques, C., & Barbeiro, C. (2022). *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises*. Grácio Editor.
- 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.
- Szenes, E. (2021). Revisiting the role of embedding in Systemic Functional Linguistics: Construing depth in 'big texts'. *Finnish Journal of Linguistics*, 34, 179-219. <https://journal.fi/finjol/article/view/109102>
- Werlich, E. (1983). *A text grammar of English* (2 ed.). Quelle & Meyer.

Contributos para uma conceptualização do oral

Carla Marques

1. Introdução

A oralidade é, no quadro no sistema educativo português, um domínio de ensino da disciplina de Português, sendo também assumida pelas restantes disciplinas do currículo como competência transversal por ser considerada fulcral para o desenvolvimento pleno do aluno e para a sua preparação para o exercício de cidadania ativa.

No respeito destes princípios, os documentos de referência curricular que orientam as práticas escolares em Portugal apresentam uma perspetiva orientada predominantemente para o plano textual da expressão oral, o que tem implicações diretas nas práticas didáticas (Marques, 2023a). Com efeito, tanto a observação empírica da realidade escolar como alguns estudos realizados têm vindo a mostrar que, na implementação da expressão oral, os professores dedicam particular atenção ao domínio textual (Graça, 2023; Marques, 2023b), sendo este também o elemento mais relevante no momento de avaliação da oralidade (Marques, 2022b).

Perante estes dados, cabe perguntar se a situação não se deverá ao facto de a escola fazer assentar as suas práticas num conceito de oralidade que não corresponde à verdadeira natureza do fenómeno. Consideramos, por esta razão, ser importante apresentar uma proposta que possa contribuir para a explicitação do conceito de oralidade e dos seus elementos integrantes. Tal poderá constituir um importante contributo para uma alteração da didática da oralidade, na medida em que pretende promover a consciência de que o oral é um fenómeno multimodal que ativa uma semiose complexa, o que implica que a sua abordagem não se deve restringir ao domínio textual, mas deverá, antes, contemplar a oralidade como forma de comunicação multicódica.

O presente artigo tem, assim, como objetivo central a definição do conceito de oralidade e a compreensão dos seus planos constitutivos. Para tal, enquadra-se nas propostas do Interacionismo Sociodiscursivo

(Bronckart, 1996) combinadas com aspetos da Análise da Conversação (Marcuschi, 2010; Koch 1998), assumindo a importância da oralidade nas atividades humanas, no sentido de determinar a forma como a modalidade deverá ser introduzida no quadro escolar tanto nos seus currícula como nas práticas desenvolvidas. É neste âmbito que procuraremos uma abordagem abrangente da oralidade que parte da sua importância em sociedade, passando pela análise das suas relações com a escrita para depois nos determos de forma mais minuciosa nos seus planos primários (linguístico, paralinguístico e cinésico), extraindo daí implicações didáticas.

2. O lugar da oralidade em sociedade

Do ponto de vista etimológico, a palavra oral provém do latim *os-oris*, que significa “boca”. A origem do lexema retém, deste modo, o valor de produção sonora vocálica como nuclear e definitivo do fenómeno designado como oralidade. Todavia, reduzir o conceito de oralidade à produção de textos sonoros é manifestamente insuficiente, uma vez que esta engloba outras dimensões que se assumem como características intrínsecas, pelo que não poderão ser secundarizadas, tanto na forma como o fenómeno é conceptualizado como no processo de ensino-aprendizagem.

A oralidade é, antes de mais, uma característica humana primária, desenvolvida no contexto da necessidade de comunicação típica da espécie. Trata-se de um fenómeno estimulado socialmente pelas inúmeras atividades desenvolvidas pelo ser humano (Bronckart, 1996, p. 34). Tanto do ponto de vista histórico como do ponto de vista individual, o recurso à modalidade oral como instrumento de comunicação é anterior à escrita (Marcuschi, 1997, p. 120), tendo a oralidade a capacidade de assegurar per se a comunicação entre seres humanos (como se verifica no caso dos povos ágrafos ou das pessoas analfabetas) ou de, coexistindo com a escrita, funcionar como intermediária para a aprendizagem deste último sistema. Não obstante, mesmo num cenário em que os falantes fazem uso tanto da oralidade como da escrita, situação que é atualmente a mais comum, a oralidade continua a deter um papel primordial, pois «somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas» (Marcuschi, 1997, p. 125).

De acordo com a visão de Marcuschi (1997), as modalidades falada e escrita evidenciam características de uma mesma língua e os enunciados

produzidos refletem a organização social e mental do indivíduo, sendo ainda importante considerar que “assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas” (p. 134). A coexistência da oralidade e da escrita assegura a comunicação, estabelecendo estas modalidades entre si um *continuum* que se ajusta às intenções comunicativas e ao grau de formalidade a adotar em função, por exemplo, do contexto comunicativo, do tipo de relação entre interlocutores. É importante considerar ainda que os limites entre oralidade e escrita nem sempre são os da formalidade: «existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de outros intermediários» (Koch, 2000, p. 61). Neste *continuum*, é importante distinguir oral formal de oral informal (duas manifestações que se distinguem por fatores como o grau de formalidade, a planificação prévia, a direccionalidade, a sintaxe, a seleção lexical, entre outros elementos) e compreender que a língua oral formal partilha traços com a informal e também com a escrita (Vilà et al., 2005, p. 32), mas que o oral se distingue da escrita também por incluir na sua natureza constituintes específicos, como os paralinguísticos e os cinésicos, que abordaremos no próximo capítulo em busca de uma definição mais abrangente do conceito de oralidade.

3. Conceito e planos da oralidade

3.1. Conceito de oralidade

A definição do conceito de oralidade é fundamental com vista à clarificação de que estamos perante uma manifestação de comunicação abrangente, que não se resume à verbalização de um texto, uma esclarecimento particularmente útil em contexto de ensino-aprendizagem (Dolz & Gagnon, 2015), uma vez que poderá permitir associar a abordagem didática da oralidade a conteúdos que não se restringem (ou que não se devem restringir) ao trabalho da dimensão textual do oral. A estabilização do conceito de oralidade poderá, assim, revelar-se fundamental para

a concepção de um desenho curricular que abra caminho a uma abordagem escolar mais completa, eficaz e controlada, numa perspectiva de progressão, tanto no plano da receção como no da produção oral (Koch, 1998; Travaglia et al., 2017).

De acordo com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996), o desenvolvimento sociosemiótico está estreitamente dependente das interações comunicativas e do desenvolvimento das diferentes atividades humanas (Bueno et al., 2021). Partindo desta noção, o conceito de oralidade pode ser perspectivado num plano teórico no sentido de conceptualizar as suas características definitórias. Porém, teremos de ter sempre em mente que a oralidade só se concretiza na atividade comunicativa real. Em consonância com este facto, Schneuwly & Dolz (2011) afirmam que não existe um oral, mas sim vários orais, que se associam a diferentes esferas da atividade humana. Com efeito, todo o oral tem lugar numa situação concreta de comunicação (Bakhtin, 2003), que frequentemente assume um carácter dialógico. Daí alguns autores considerarem a interação verbal como a categoria básica para a concepção da linguagem (cf., p. e., Bakhtin, 2003, p. 117).

A oralidade é um fenómeno multimodal (Dolz & Schneuwly, 2011; Dolz & Gagnon, 2015) constituído por três eixos primários: o linguístico, o paralinguístico e o cinésico. Com efeito, tal como afirmam Dolz e Gagnon (2015), a oralidade “apoiar-se em boa parte em sistemas semióticos não linguísticos associados tanto aos aspetos visuais e cinésicos da conduta verbal como às dimensões sonoras”¹ (p. 65). A comunicação oral combina o plano textual com elementos como a sonoridade, a gestualidade, os movimentos corporais, o olhar, entre outros (Marcuschi, 2010, p. 25). Uma manifestação de oralidade envolve ainda planos secundários dependentes da situação de produção do texto e que envolvem o contexto físico (local de produção, momento, interlocutores, distância física entre eles, aspeto exterior do comunicador...) e o contexto sociossubjetivo (espaço social da produção, posição social do locutor e interlocutores, objetivo da interação...). Todos estes domínios contribuem para a semiótica geral de cada ato comunicativo ou produzem

¹ Tradução nossa do francês: “s’appuie en bonne partie sur des systèmes sémiotiques non langagiers associés aussi bien aux aspects visuels et kinésiques des conduites verbales qu’aux dimensions sonores”.

uma semiótica específica que se acrescenta à mensagem veiculada no ato de comunicação oral (Dolz & Schneuwly, 2011 p. 134; Zani et al., 2020, p. 360). Imaginemos que estamos a assistir a uma *TED Talk*. Ainda antes do início da apresentação, começamos a construir significação por via dos planos de comunicação secundários, que se relacionam com a situação comunicativa: o ambiente informal mas profissional, as luzes com intensidade estimulante e tons quentes ou o jogo da penumbra combinado com o foco intenso no local que será ocupado pelo orador, o público e as suas emoções, a música preparatória, tudo contribui para a criação da ideia de que se vai ouvir algo mais íntimo e pessoal ou algo tenso e marcante. A interpretação destes elementos aponta para um ambiente e uma mensagem distintos dos que se encontrarão, por exemplo, numa palestra científica proferida num ambiente envolto num alto grau de formalidade e rigor. Por exemplo, em situação de comunicação oral, quando o comunicador entra em palco, a construção de significados associa-se à interpretação do seu aspeto geral, por meio de elementos como a roupa, o penteado, a atitude corporal, o local onde se posiciona, entre outros. Assim que o texto começa a ser dito, o processo interpretativo recolhe novas informações do material verbal que é partilhado, o que permite identificar ideias nucleares cujo sentido é complementado com elementos cinésicos e paralinguísticos mobilizados pelo orador, os quais tanto podem sublinhar o que está a ser dito como assumir significações independentes que completam a comunicação como um todo global.

Do que ficou dito atrás, importa sublinhar que a oralidade é uma manifestação multicódica. Por esta razão, tanto os estudos com enfoque na oralidade como a sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem serão mais completos se assentarem neste conceito abrangente, que concebe a oralidade como um todo complexo e cujos planos primários trataremos individualmente nos pontos seguintes.

3.2. Planos da oralidade

A oralidade envolve diferentes planos que, em conjunto, colaboram na construção da mensagem, o que significa que esta vai além da dimensão textual. Como defende Magalhães (2008), num evento de fala, há elementos que apontam para informações não ditas, mas que estão presentes na comunicação, sendo veiculadas conscientemente pelo locutor

e interpretadas pelos interlocutores. Consideramos, assim, que a comunicação oral é composta por três planos primários, o linguístico, o paralinguístico e o cinésico e como secundários elementos da situação comunicativa e até do plano histórico e cultural. A noção de texto oral deve envolver todos os planos constitutivos de cada evento de fala, que condicionam o que se diz, como se diz, como se apresenta, entre outros aspectos. Seguidamente, abordaremos aspectos dos planos primários da oralidade de forma mais desenvolvida.

3.2.1. Plano linguístico

Enquanto fenómeno multimodal, a oralidade inclui, entre os seus elementos característicos, o plano linguístico, que constitui uma categoria a considerar tanto na produção como na análise da oralidade (Magalhães et al., 2021, p. 118). É no plano linguístico que o texto oral, especialmente o formal, mais se aproxima do texto escrito, inserindo-se no já referido *continuum* oral-escrita (Magalhães & Barbosa, 2021; Marcuschi, 1997; Rojo & Schneuwly, 2006).

Neste âmbito, importa afirmar que o material linguístico veiculado em cada comunicação oral se verte num género textual, que surge como uma estrutura que organiza a linguagem (Bronckart, 1996), facilitando a comunicação e a intercompreensão. O género textual emerge tanto em situações informais como formais, permitindo aos falantes adotar padrões de organização textual que se ajustam às suas necessidades comunicativas e à situação de comunicação em que o texto é produzido.

Dentro dos vários graus de formalidade da comunicação oral, serão também as atividades sociais, a situação de comunicação e, em particular, o objetivo comunicativo que levarão à seleção de um determinado género de texto (Bronckart, 1996, p. 134). A comunicação oral processa-se, assim, com base na ativação de géneros textuais disponíveis em sociedade, que servem diferentes necessidades comunicativas, desde as trocas quotidianas informais às mais formais, que se materializam em textos de natureza monologal ou dialogal. A título de exemplo, veja-se como em família tem frequentemente lugar o relato de vivências, género colocado ao serviço da intenção de recontar o sucedido ao longo de um determinado dia; ou, numa aula, se recorre com regularidade à pergunta-resposta para avaliar a evolução dos alunos no quadro do processo de ensino-aprendizagem.

Será também o facto de o texto oral se materializar em diferentes géneros textuais que permite à escola identificar dimensões ensináveis do plano linguístico da oralidade, no sentido em que uma abordagem centrada no género conduzirá à identificação de conteúdos de aprendizagem visando a evolução no quadro comunicativo oral, tais como o plano de texto (Adam, 2001; Bronckart, 1996; Schneuwly & Dolz, 2009), considerando estruturas prototípicas de cada género ajustadas à intenção comunicativa, ao contexto e à forma de organizar a informação para garantir coerência, coesão e progressão temática, ao mesmo tempo que se desenvolvem estratégias linguísticas que respondam à intenção comunicativa e ao objetivo de captar a atenção do auditório, entre outros. Será também no âmbito do plano linguístico que cabe o estudo dos elementos lexicais ajustados ao género oral e à situação comunicativa e outros aspetos linguísticos relacionados com a sintaxe, a semântica e a pragmática.

3.2.2. Plano paralinguístico

A comunicação oral faz depender parte da informação veiculada da voz, entendida como suporte acústico da fala. A voz desempenha um papel que vai muito além do aspeto anatómico das condições para a vocalização de um dado texto e a sua ação contribui para nos exprimirmos, sublinhando ou complementando a mensagem que é veiculada pelo plano linguístico e/ou pelo cinésico. Por essa razão, todos os elementos da voz que se associam a uma significação na interlocução são também semióticos.

No âmbito do paralinguístico, distinguiremos elementos somáticos de elementos semióticos. Uns e outros comunicam e são passíveis de interpretação, todavia distinguem-se pela intencionalidade. Os comportamentos somáticos são manifestações do psíquico, não sendo, portanto, produzidos de forma intencional. Manifestações como o tremer de voz, o ritmo hesitante ou o volume demasiado baixo poderão ser provocadas por estados emocionais que o locutor nem sempre controla. Estes fenómenos não são pertinentes para o plano didáticos, uma vez que não constituem dimensões ensináveis. Serão, todavia, pertinentes para um trabalho associado à dimensão psicoafetiva, que incida no controlo dos indícios de glossofobia ou de nervosismo pré-comunicação, ou no decurso da comunicação, que o locutor deverá aprender a controlar (Bueno et al., 2021, p. 118).

No plano paralinguístico, e considerando os elementos semióticos, podemos considerar duas áreas de relevo para a comunicação oral e que incluem dimensões que poderão ser trabalhadas na escola: a dicção e a prosódia.

O plano da dicção envolve a pronúncia e a articulação. A primeira diz respeito à forma como se dizem as palavras e se articulam as sílabas. A pronúncia pode evidenciar traços individuais, regionais, sociais (Gagnon & Dolz, 2016, p. 65), enquadrando-se na norma ou constituindo um desvio. Já a articulação está relacionada com a dimensão fisiológica da produção acústica (Gagnon & Dolz, 2016, p. 66) e resulta da combinação dos elementos envolvidos na gestão da passagem do ar. Os lábios, os dentes, a língua, o nariz e a laringe colaboram na produção de sons e levam a que estes sejam realizados de forma precisa ou imprecisa, audível ou inaudível, correta ou incorreta (Kyrillos et al., 2003, pp. 45-90).

A prosódia, por sua vez, é um fenómeno associado ao domínio suprasegmental, na medida em que envolve unidades linguísticas pertencentes ao plano da palavra (em fenómenos como a acentuação) ou da frase (em fenómenos como a entoação), permitindo organizar os sons da cadeia fónica numa cadeia prosódica (Frota, 2004). Em termos específicos, a prosódia abarca um conjunto de elementos como a entoação, a ênfase, o ritmo e as pausas (Gagnon & Dolz, 2016; Zani et al., 2020). A produção de significação faz-se partindo da frequência fundamental, a qual é alterada por meio de oscilações na altura, na intensidade e na duração de um ou vários dos elementos apontados atrás, o que produz significação que se associa à mensagem expressa pelo enunciado.

O elemento entoação corresponde à frequência ao longo da cadeia de fala, envolvendo a intensidade e a duração na pronúncia de uma palavra, grupo de palavras ou frase. Segundo Barbosa (2019), a entoação é a “organização na cadeia de fala de padrões de variação de graves e agudos ao longo do enunciado” (p. 67). As diferentes combinações tonais associadas a segmentos acústicos e as suas variações constituem signos que produzem semiose e que, portanto, contribuem para a mensagem global veiculada por um ato comunicativo. A entoação pode ser, por exemplo, ascendente, o que corresponde, em termos simples, a uma subida de voz no final do segmento textual, tal como fica patente num caso em que se chama alguém (“Ó Manuel!”) ou quando se coloca uma questão. Nestas situações, a modulação caracteriza-se por iniciar com uma intensidade

elevada e terminar com intensidade elevada, sendo ainda acompanhada de um alongamento da palavra ou palavras finais (ou seja, combinando-se com a ênfase). A entoação dá cor ao texto e pode ir de um tom monótono a um tom expressivo. A ênfase, por sua vez, é conseguida pela força que se coloca na fala, o que permite acentuar partes do discurso, algo equivalente a um negrito na escrita, o que possibilita a exploração de efeitos comunicativos ao serviço do texto e a marcação de ideias-chave ou, por exemplo, o avanço para um momento novo do texto. O ritmo, por seu turno, manifesta-se na velocidade da fala, podendo ser mais lento ou mais acelerado. O ritmo normal é assumido como a base da produção sonora, mas as variações rítmicas são importantes tanto para evitar uma comunicação monocórdica como para dar vida a diferentes momentos do texto. O ritmo lento serve, por exemplo, para marcar uma palavra ou ideia ou para expressar um sentimento de tristeza, e o ritmo mais rápido para apresentar ideias menos importantes ou já conhecidas de todos e pode veicular emoções como a alegria. Por fim, as pausas são momentos de silêncio que interrompem o fluxo da comunicação e que podem também ser exploradas de forma intencional, pois permitem aumentar a emoção ou a curiosidade se utilizadas antes de uma ideia-chave. Também se associam a sentimentos de maior tensão emotiva, se usadas em final de frase associadas a momentos importantes da comunicação. De uma forma geral, os vários elementos do plano paralinguístico surgem combinados para a produção de sentido. Todavia, em ambiente escolar, é possível isolar um ou mais destes elementos e trabalhá-los em associação com o plano linguístico e eventualmente com o plano cinésico no sentido de produzir intencionalmente um determinado efeito de sentido. O facto de a escola ter consciência dos vários elementos constitutivos do plano paralinguístico permite uma abordagem mais significativa de cada um deles e uma consciência mais aguda dos elementos que os alunos mobilizam e daqueles em que precisam ainda de uma intervenção didáctica.

3.2.3. Plano cinésico

O plano cinésico é o terceiro plano primário da oralidade. A cinésica envolve toda a linguagem corporal que produz semiose, participando, deste modo, na produção da mensagem veiculada pelo locutor. Neste

plano, incluem-se vários elementos que assumem uma importância distinta em cada ato comunicativo: a postura, a gestualidade, o olhar.

No âmbito da componente cinésica, distinguiremos, como fizemos para o plano paralinguístico, elementos somáticos de elementos semióticos. Um estado emocional de grande ansiedade associado ao momento de uso da palavra pode conduzir, por exemplo, a uma atitude corporal tensa, à ausência de gestos ou ao recurso a gestos repetitivos ou pouco conformes ao conteúdo textual ou à intenção da comunicação. O medo de falar em público ou a falta de vontade durante a exposição pública podem manifestar-se também num olhar que evita o contacto ocular focando-se no chão ou no horizonte. Esfregar as mãos, apertar os braços à frente ou atrás do tronco, colocar as mãos nos bolsos, mexer no rosto, no cabelo, na orelha, abrir e fechar botões... são gestos que denunciam nervosismo e que, por essa razão, introduzem ruído na comunicação e distraem o auditório, tirando-lhe o foco do objetivo da comunicação. Todas estas manifestações produzem significado, mas não resultam, à partida, de uma intenção explícita do locutor, pelo que também não constituem conteúdos ensináveis no quadro da didática da oralidade. A par dos elementos somáticos, encontramos os semióticos, que veiculam um conjunto de significações suscetíveis de serem produzidas de modo intencional e que, deste modo, interagem significativamente com o domínio textual.

Tomando os elementos cinésicos como um todo, poderemos estabelecer distinções entre eles atendendo ao seu efeito dominante: aqueles que acompanham e complementam o texto; aqueles que sublinham momentos particulares do texto e aqueles que substituem secções textuais. Num dado ato comunicativo e num dado contexto cultural, é possível observar o locutor a movimentar braços e mãos, curvando e endireitando o corpo, enquanto produz um conjunto de enunciados. Estes gestos e atitudes corporais acontecem ao ritmo do texto que vai sendo partilhado e complementam as intenções a ele associadas. Outros elementos cinésicos permitem realçar um momento particular do texto, marcando uma ideia ou um tipo de frase. Por exemplo, se o locutor coloca uma questão, as mãos poderão abrir-se num gesto largo, o corpo endireitar-se e as sobranceiras arquearem-se. Quando, num dado momento do discurso, aparece uma ideia-chave, o plano cinésico pode combinar-se para sinalizar a sua importância, adotando uma postura mais tensa, com o

tronco ligeiramente inclinado para a frente, apresentando um movimento de mãos, que se vai abrindo do centro do corpo para os lados e um olhar intenso com sobrancelhas franzidas. Por fim, em determinadas circunstâncias, os gestos podem substituir alguns enunciados, assumindo o significado central da mensagem: um oscilar da mão, a significar despedida, as mãos juntas ao nível do peito ou uma inclinação para a frente do tronco, a significar agradecimento.

A postura é um dos elementos específicos do plano cinésico. Está relacionada com a imagem veiculada pelo corpo ao longo do discurso. São aspetos relevantes para a postura a posição do tronco, o grau de abertura da exposição do peito, a posição das pernas e a orientação do corpo. Neste âmbito, podemos apontar algumas posturas que, em geral, são ajustadas a uma comunicação eficaz. Numa comunicação típica, o corpo permanece direito e a zona do peito mais aberta. No que respeita à gestão do espaço, o orador habitualmente fala virado para o auditório, podendo colocar-se numa posição oblíqua se precisar de consultar ou apresentar um conteúdo por meio de um suporte de apresentação. Os movimentos súbitos ou muito intensos e frequentes são evitados (se não houver uma intenção associada), pois funcionam como elementos distratores. O orador também não se mantém firme e estático num mesmo local, sem realizar qualquer movimento porque a imobilidade prejudica a fluidez da comunicação.

Os gestos constituem igualmente um elemento relevante para a comunicação oral. Estes são executados pelas mãos em conjugação com os braços, que se harmonizam com a postura corporal adotada em cada momento. É importante referir que um discurso marcado pela ausência de gestualidade será em muitos contextos sociais sentido como pouco natural, o que prejudicará a intenção comunicativa. Numa comunicação oral, os gestos devem ocorrer num eixo entre o peito e a cintura e poderão assumir uma de três naturezas: gestos neutros, gestos enfáticos e gestos simbólicos. Os primeiros acompanham o fluir do discurso: um ondear ao ritmo do texto, um abrir e fechar de mãos sincronizado com os diferentes enunciados, uma abertura de mão orientada do centro do peito para a zona lateral. Os gestos de maior neutralidade também se poderão concretizar no gesto designado “cúpula do poder”, uma posição localizada ao nível da cintura em que os dedos se apoiam uns nos outros enquanto indicadores e polegares se juntam desenhando um losango aberto. Os gestos enfáticos acompanham o discurso e realçam segmentos do que é dito. Uma ideia-chave pode ser sublinhada por um

gesto orientado na horizontal do centro do corpo para a lateral; a importância de uma ideia pode ser marcada pelas mãos, que desenham uma esfera que cresce, alargando-se para o exterior do corpo; uma enumeração pode ser demarcada pelas mãos que, alternadamente, indicam os lados («por um lado... por outro...») ou pelos dedos que auxiliam na contagem do que se enumera («o primeiro... o segundo... o terceiro...»). Os gestos podem, por fim, ser simbólicos, uma possibilidade que pode ser usada tanto para sublinhar de modo redundante uma palavra ou expressão como para substituir o próprio discurso. Por exemplo, as duas mãos junto ao peito, combinadas com uma inclinação para a frente do trono e da cabeça sinalizam agradecimento e dispensam palavras. De igual forma, uma mão que acena no ar dispensa as interjeições “Olá!” ou “Adeus!”. No âmbito da gestualidade, é importante ter consciência de que os gestos semióticos como os que descrevemos acima são controláveis de forma consciente e, como total, poderão ser ensinados e colocados ao serviço da comunicação e expressividade discursivas.

O terceiro elemento fundamental no plano cinésico é o olhar. A comunicação humana assenta, numa parte relevante, na interação que se pode estabelecer por meio do olhar. Em muitas sociedades, a comunicação eficaz resulta de uma interação que assenta também na troca de olhares e na interpretação que este fenómeno desencadeia. Por essa razão, um orador que evite o contacto ocular não estará a explorar todas as possibilidades comunicativas. Um auditório não se mostrará disponível para ouvir alguém que fala de olhos no chão ou que se refugia no papel ou no ecrã ou que se fixa apenas no horizonte acima das cabeças do auditório. A criação de um ambiente de confiança e de disponibilidade para ouvir o locutor também assentam na forma como se olha o auditório. Por essa razão, uma comunicação bem-sucedida não pode escamotear este aspeto. O olhar combina o grau de abertura dos olhos e pestanas com os movimentos das sobrancelhas e da testa. A exploração destes elementos permite enriquecer a intenção comunicativa ou assegurar a manutenção do interesse por parte do auditório. O olhar pode ser trabalhado intencionalmente em vários momentos. Pode adotar-se um olhar neutro, que não denuncia emoções mais intensas e que se associa, por exemplo, à intenção de inspirar confiança relativamente ao que se afirma. Este olhar é conseguido retirando tensão da testa e das sobrancelhas e mantendo um grau de abertura do olhar normal. É possível também trabalhar olhares enfáticos, que auxiliam o sublinhado das ideias fulcrais

da comunicação. A ênfase consegue-se colocando tensão na testa e nas sobrancelhas, que se unem, e nos olhos, que se semicerram. O olhar também permite acentuar a intenção associada à entoação adotada. Uma entoação interrogativa pede uma abertura maior dos olhos, que se arredondam e um arquear das sobrancelhas; uma entoação imperativa associa-se ao franzir da testa, com cerrar de sobrancelhas e olhos semicerrados; uma entoação exclamativa pede olhos abertos e arredondados e sobrancelhas um pouco cerradas, entre muitas outras possibilidades de construção da significação por processos cinésicos.

4. A didática da oralidade

A sistematização dos diferentes planos da oralidade e de alguns dos seus elementos constitutivos suscetíveis de serem explorados de forma consciente e intencional no decurso de um evento de expressão oral abre caminho a uma reflexão didática centrada na identificação das dimensões ensináveis da oralidade (Dolz et al., 2011, p. 126) que, consequentemente, poderão integrar um programa escolar.

No quadro do processo de ensino-aprendizagem, faz sentido trabalhar sobretudo os géneros orais que não fazem parte do quotidiano dos alunos e que, por essa razão, necessitam de uma intervenção didática que permita o seu conhecimento, compreensão e domínio (Dolz et al., 2011). Para além disso, a escola deve centrar a sua atenção sobretudo no oral formal, desenvolvendo-o no quadro do estudo dos géneros orais formais, ou seja, de géneros que são recorrentes em situações de comunicação associadas a um maior grau de formalidade, como a apresentação de opinião, a conferência, a palestra, a apreciação crítica, entre outros que deverão estar previstos nos documentos de referência curricular para os diferentes anos de escolaridade (Marques, 2023a).

Neste contexto, é importante que a escola consiga ir além da perspectiva textocêntrica que tem sido dominante (Marcuschi, 1997) para passar a trabalhar a oralidade como um fenómeno multimodal complexo, no âmbito do qual coexistem dimensões ensináveis. Igualmente, será importante ter em mente que esta inclui outras dimensões não explicitamente associadas à intenção do locutor, que constituem manifestações do foro somático, pelo que não ensináveis.

Atendendo ao que ficou dito, em particular no ponto 3., o facto de a oralidade ser um fenómeno complexo exige que o processo de

ensino-aprendizagem de cada gênero oral contemple o estudo da situação de comunicação, com as suas diversas variáveis e o ajustamento dos diferentes elementos dos planos primários a essa mesma realidade. A intenção comunicativa, as características do auditório, o contexto comunicativo, o espaço e o tempo, a disposição dos elementos da sala, a iluminação, o vestuário, o aspeto exterior do locutor, entre outros, constituem elementos secundários da oralidade que condicionam as dimensões linguística, paralinguística e cinésica, que terão de se ajustar à especificidade de cada realidade. É importante, em particular, que a significação que se pode extrair de cada um destes planos seja explicitamente tratada e explorada em sala de aula (Galvão & Azevedo, 2015). Isto significa que o processo de ensino-aprendizagem da oralidade não deve ser orientado apenas para o produto textual final, mas deve também, e sobretudo, focar-se no processo e em todas as dimensões da expressão oral. Isto implicará abandonar uma conceção espontaneísta do ensino da oralidade (Vilà et al., 2005), que parte do princípio de que os alunos já trazem consigo o saber-fazer, sendo apenas necessário praticar ao longo de todo o percurso escolar, o que também justifica que não se invista esforço didático em tempos de ensino, mas apenas em momentos de avaliação (Marques, 2022a, 2022b). Programas escolares e práticas didáticas deverão olhar os planos da comunicação oral, conjuntamente com os seus elementos, e organizar práticas que possibilitem um trabalho que incida em diferentes aspetos específicos da oralidade, se necessário de forma isolada e dirigida, no sentido de se promover um verdadeiro desenvolvimento da capacidade de falar em público, produzindo diferentes gêneros do oral.

Algumas conclusões

A conceção da oralidade subjacente aos programas curriculares e que orienta as práticas desenvolvidas no contexto escolar veicula muitas vezes uma perspetiva textocêntrica. Considerando que esta orientação não permite uma abordagem completa e significativa da oralidade, propusemos, neste texto, um conceito de oralidade que assente na explicitação dos seus planos constitutivos e de alguns dos seus elementos.

Neste âmbito, procurámos demonstrar que a oralidade é um fenómeno multicódigo composto por três planos primários que, em con-

junto, produzem semiose em cada evento comunicativo. Os planos linguístico, paralinguístico e cinésico, com os seus elementos integrantes, combinam-se de forma a construir uma significação compósita.

Os programas escolares poderão propiciar abordagens mais completas da oralidade se incluírem, de forma explícita, os diferentes planos da comunicação oral e elementos desses planos, assim como será possível que, na escola, se promovam percursos de aprendizagem do oral mais significativos e que articulem meios linguísticos e não linguísticos, considerando ainda elementos dos planos secundários relacionados com o contexto comunicativo ou a intenção da comunicação, entre outros. Esta abordagem mais completa da oralidade é suscetível de permitir um desenvolvimento gradual, mas pleno da competência de falar em público atualizando diferentes géneros do oral.

Referências

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4e ed.). Nathan.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (Tradução do russo de Paulo Bezerra). Martim Fontes.
- Barbosa, P. (2019). *Prosódia*. Parábola.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bueno, L., Zani, J. B., & Jacob, A. E. (2021). Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da educação básica às comunicações orais no ensino superior. *Revista da Abralín*, 20(3), 1500-1524.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2015). O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In L. Bueno & T. C. Costa-Hübes (Org.), *Gêneros orais no ensino* (pp. 23-56). Mercado de Letras.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2011). O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (trad. R. Rojo & G. S. Cordeiro; 3.ª ed.) (pp. 125-155). Mercado de letras.
- Frota, S. (2004). Constituintes prosódicos (introdução, sintagma fonológico, sintagma entoacional). In M. H. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário & A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa* (6.ª edição revista e aumentada) (pp. 1059-1076). Caminho.

- Gagon, R., & Dolz, J. (2016). Corps et voix: Quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire? *Le français aujourd'hui*, 4(195), 63-76.
- Galvão, M., & Azevedo, J. (2015). A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: O que dizem os professores do ensino básico. *Filologia Linguística Portuguesa*, 17(1), 249-272.
- Graça, L. (2023). O ensino da oralidade em sala de aula: O que dizem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico, em Portugal. *Revista Palavras*, 60-61, 15-32.
- Koch, I. (1998). *A interação pela linguagem* (4.^a ed.). Contexto.
- Kyrillos, L., Cotes, C., & Feijó, D. (2003). *Voz e corpo na TV: A fonoaudiologia a serviço da comunicação*. Globo.
- Magalhães, T. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Signum. Estudos de Linguagem*, 11, 73-85.
- Magalhães, T., & Barbosa, G. (2021). Conhecimentos necessários para a prática de oralidade na escola: Avanços e perspectivas. *Revista Trama (Unioeste. Online)*, 17, 63-77.
- Magalhães, T., Bueno, L. & Costa-Maciel, D. (Org.) (2021). *Oralidade e gêneros orais: Experiências na formação docente*. Pontes.
- Marcuschi, L. A. (1997). Oralidade e escrita. *Signótica*. (9, janeiro-dezembro), 119-145.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (10.^a ed.). Cortez.
- Marques, C. (2022a). Estratégias de apresentação de opinião em alunos de ensino básico e secundário: A abertura e a introdução. In J. Dolz, L. Graça & T. Magalhães (eds.), *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos – O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino escola à universidade*, 26(1), 226-246.
- Marques, C. (2022b). Expressão oral: Entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Revista Palavras*, 58-59, 43-53.
- Marques, C. (2023a). Oralidade nos Documentos de Referência Curricular. *Signum: Estudos da Linguagem*, 26(1), 11-22.
- Marques, C. (2023b). Práticas de oralidade no ensino: Do texto ao contexto. *Revista Entreletras (Araguaína)*, 14(1, jan./abr), 132-147.
- Marques, C., & Barbeiro, C. (2022). Reconto e relato: propostas de análise de narrativas orais em contexto escolar. In P. N, Silva, L. F. Barbeiro, F. Caels,

- C. A. M. Gouveia, J. V. Santos, C. Marques & C. Barbeiro, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 97-129). Grácio Editor.
- Rojo, R., & Schneuwly, B. (2006). As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: O caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão*, 6(3, set./dez.), 463-493.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2011). *Gêneros orais e escritos na escola* (trad. R. Rojo & G. S. Cordeiro; 3.ª ed.). Mercado de letras.
- Schneuwly, J.-F. & Dolz, J. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école* (4e édition). ESF éditeur.
- Travaglia, L., Bortolanza, A., Goulart, C., Dias, E., Ottoni, M., Fernandes, M., Silva, P., Cardoso, S., Félix, R., Andrade, V., & Silva, W. (2017). Gêneros orais: Conceituação e caracterização. In L. C. Travaglia (Org.), *Olhares & trilhas. Gêneros orais: Caracterização e ensino*, 19(2, jul./dez.), 12-24.
- Vilà, M. (2005). La competència oral a l'educació obligatòria. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 55, 69-83.
- Vilà, M., Ballesteros, C., Castellà, J.M., Cros, A., Grau, M., & Palou, J. (2005). *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.
- Zani, J., Bueno, L., & Dolz, J. (2020). As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. *Letras (UFSM)*, 1 (Edição especial), 349-370.

Projeção discursiva na escrita académica

Luís Filipe Barbeiro

Fausto Caels

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Projeção discursiva e estrutura semântico-informacional

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

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

2.1. Tema e explanação do tema ao nível da oração

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

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

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

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

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

2.2. Níveis semântico-informacionais / semântico-discursivos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Projeção discursiva na escrita acadêmica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. Projeção temático-informacional

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

3.1.1. Projeção macrotextual

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

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

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

(1)

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

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

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

(2)

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

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

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

SISTEMATIZAÇÃO***Projeção discursiva e escolhas***

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

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

Outros lugares para a projeção macrotemática

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

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

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

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

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

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

(3)

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

(4)

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

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

SISTEMATIZAÇÃO***Projeção discursiva e escolhas***

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

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

3.1.2. Projeção hipertextual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(7a)

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

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

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

(7b)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 2 – Tipos de alteração efetuadas pelos estudantes

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

Fonte: autores

SISTEMATIZAÇÃO

Projeção discursiva e escolhas

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

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

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

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

3.2. Projeção remissiva

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

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

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

(8)

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

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

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

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

(9)

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

(10)

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

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

(11)

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

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

(12)

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

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

SISTEMATIZAÇÃO

projeção remissiva

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

4. Conclusão

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

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

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

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

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

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

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

Referências

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins Publishing Company.
- Bahadoran, Z., Mirmiran, P., Kashfi, K., & Ghasemi, A. (2019). The principles of biomedical scientific writing: Title. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 17(4), e98326. <https://doi.org/10.5812/ijem.98326>
- Barbeiro, L. F. (2025). Antecipação textual nas dissertações de mestrado: Construção do texto para a leitura. In *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – do pré-escolar ao ensino superior*. [No prelo]
- Barbeiro, L., Carvalho, J. A., & Barbeiro, C. (2022). Instituições de formação de professores como comunidades de escrita: Estudo com base nos títulos dos relatórios de mestrado. *Diacrítica*, 36(1), 238-259. <https://doi.org/10.21814/diacritica.785>
- Caels, F., Barbeiro, L. F., & Gouveia, C. A. M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, 12(2), 13-32. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17433>
- Cardoso, A., Carvalho, G., & Artiaga, M. J. (2014). Normas para a elaboração de trabalhos académicos. Escola Superior de Educação de Lisboa. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2014/normas_ctc_29_01_2014.pdf
- Corbert, E., & Connors, R. (2022). *Retórica clássica para o estudante moderno*. Crion. [Trad. de *Classical rhetoric for the modern student*, 1999, 4.^a ed, Oxford University Press].
- Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. R. (2015). *Genre pedagogy in higher education: The SLATE project*. Palgrave Macmillan.

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

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

PARTE II

Nesta parte do trabalho, rumamos para um contexto marcadamente multilingue, mais especificamente para Moçambique, um contexto em que a Língua Portuguesa tem o estatuto de língua oficial e de instrução, coabitando com várias outras línguas de origem essencialmente bantu, inglesa e asiática. Trata-se de um contexto em que a maioria dos falantes tem-na como Língua Segunda adquirida por meio da escolarização. Assim, o ensino da língua Portuguesa como Língua Segunda e, nalguns casos como Língua Estrangeira, impõe imensos desafios na progressão académica dos alunos moçambicanos, dada a situação dicotómica no uso linguístico.

Considerando este contexto multilingue e marcado por desafios históricos, pedagógicos e sociolinguísticos, esta parte do livro congrega três estudos que procuram elucidar sobre políticas, práticas e perspectivas que fundamentam o domínio da escrita no sistema educativo moçambicano.

No primeiro estudo intitulado *O ensino de géneros textuais em Moçambique: Uma proposta de análise da articulação entre programas e manuais de Português*, faz-se o mapeamento da relação entre o Programa de Português da 11.^a classe e os manuais escolares de Português utilizados nesse nível de ensino. A análise centra-se na coerência entre os objetivos curriculares definidos oficialmente e a forma como estes são operacionalizados nos materiais didáticos, com especial atenção às orientações para o ensino da escrita.

No segundo estudo sobre *O ensino da escrita em contextos multilingues e multiculturais: o caso de Moçambique – percursos, desafios e perspectivas*, explora-se o ensino da escrita no contexto multilingue, discutindo os progressos feitos, os obstáculos persistentes e a(s) possibilidade(s) de adoção de novos paradigmas. Nele destacam-se as tensões entre as línguas de contacto e as implicações dessa realidade para o ensino da escrita em Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à formação de competências académicas nos alunos.

No terceiro estudo com o título *O ensaio nas práticas textuais académicas em Moçambique: (Im)possibilidades de identificação de parâmetros do género*, examinam-se as práticas textuais académicas no ensino moçambicano, com ênfase na identificação – ou ausência – de parâmetros claros dos géneros textuais ensinados nas escolas. O estudo aponta para a necessidade de uma maior sistematização e explicitação das características dos géneros académicos, a fim de promover uma aprendizagem mais consciente e eficaz da escrita nesse domínio.

Em conjunto, os três estudos oferecem uma visão crítica e aprofundada sobre o ensino da escrita académica em Moçambique, contribuindo para o debate sobre políticas linguísticas, práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências comunicativas no espaço escolar.

O ensino de géneros textuais em Moçambique: Uma proposta de análise da articulação entre programas e manuais de Português

Emília V. Marrengula

1. Introdução

O desafio da escola é criar espaços para a prática das línguas tais como a promoção da leitura (concursos literários, sessões de poesia), debates sobre temas de interesse dos alunos, sessões para a apresentação e discussão de temas ou trabalhos de pesquisa, exposições, atividades culturais em datas festivas e comemorativas, entre outros momentos de prática da língua numa situação concreta. Os alunos deverão ser encorajados a ler obras diversas e a fazer comentários sobre elas e seus autores, a escrever sobre temas variados, a dar opiniões sobre factos ouvidos ou lidos nos órgãos de comunicação social, a expressar ideias contrárias ou criticar de forma apropriada, a buscar informações e a sistematizá-la (MINEC, 2010, p. 6).

O presente trabalho enquadra-se no âmbito do projeto de tese de doutoramento em Linguística Aplicada ao Português como LE/L2, intitulado *Didatização da escrita no contexto moçambicano segundo a abordagem genológica da Escola de Sydney*, em curso na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sob o financiamento da FCT, através do CELGA-ILTEC. Nele, propõe-se discutir as opções metodológicas propostas em manuais da 11.^a classe do 2.^o ciclo de aprendizagem do Ensino Secundário moçambicano para o ensino da produção escrita de textos designados por Expositivos-Explicativos e Expositivos-Argumentativos¹. A escolha destes textos justifica-se pelo facto de se tratar de textos factuais que implicam

¹ Classificação textual proposta pelo Programa de Português do Ensino Secundário moçambicano (MINEC,2010).

escolhas diferentes ao nível do propósito sociocomunicativo, ao nível discursivo e ao nível da sua estruturação interna, segundo sugerem os manuais (Mendes & Pereira, 2005; Morais, 2017).

Neste contexto, para além de se identificarem as ocorrências do termo “género” nesses documentos programáticos e de se fazer uma listagem das classificações textuais concretas propostas pelos mesmos, poder-se-á também verificar, nos manuais, se as propostas de escrita feitas para o ensino deste domínio linguístico, com enfoque para as orientações dadas para o aluno escrever textos, seguem uma abordagem baseada no género.

O Ensino Secundário constitui uma etapa imprescindível à preparação dos alunos, pelo que é exetável que os documentos orientadores sejam adequados às exigências crescentes deste ciclo, como se depreende da citação em epígrafe, extraída do Programa de Português em vigor no Ensino Secundário moçambicano. Se reconhecemos o papel da escrita para a vida em sociedade, reconheceremos igualmente a relevância de formar indivíduos capazes de, não somente reproduzir o que leem, mas de escrever sobre o que leram, idealmente de forma analítica e crítica (Marrengula, 2019). As capacidades de exposição, explicação e argumentação correspondem a competências cruciais para formar alunos com pensamento analítico e crítico. Estas competências não são apenas cognitivas, mas também comunicativas, esperando-se dos alunos que dominem as ferramentas textuais necessárias à verbalização dos seus intuitos expositivos, explicativos e argumentativos. A escola – e o Ensino Secundário, em particular – tem, assim, um papel estruturante no ensino e treino de textos desta natureza.

No caso de Moçambique, o ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa rege-se pelo Programa de Língua Portuguesa proposto pelo Ministério de Educação e Cultura (MINEC, 2010), hoje Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), através do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). Quanto aos manuais escolares, estes são concebidos sob a orientação do INDE, que está sob a tutela do MINEDH. O referido instituto é responsável pela coordenação e produção dos manuais, em colaboração com autores, especialistas educacionais e editoras locais.

O ensino de português em Moçambique é regulado segundo os níveis de ensino básico e secundário, com enfoque para diferentes competências e objetivos. O Ensino Básico (1.^a à 7.^a classe) prioriza a alfabetização e

o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita, compreensão e oralidade. Nesta fase, especialmente nos primeiros anos (1.^a à 3.^a classe), pode-se adotar o método de ensino multilingue em que as crianças podem ser alfabetizadas numa língua local antes da transição completa para o português, como forma de facilitar a aprendizagem, de modo a promover a fluência na leitura e na escrita, ensinar a gramática básica e vocabulário, desenvolver habilidades de escuta e expressão oral em contextos do dia-a-dia e introduzir a compreensão textual.

O Ensino Secundário (8.^a à 12.^a classe) tem como principal foco o aprofundamento das competências linguísticas e literárias, com vista a preparar o aluno para a análise e interpretação de textos literários e não literários, a produção de textos dissertativos, descritivos e narrativos, os estudos sistemáticos da gramática normativa e a reflexão sobre o uso formal e informal da língua.

O 2.^o ciclo do Ensino Secundário moçambicano (11.^a e 12.^a classes), em particular, visa essencialmente dar continuidade à abordagem iniciada no Ensino Básico, priorizando conteúdos que visam o desenvolvimento de conhecimentos e competências que o indivíduo deverá mobilizar para enfrentar com sucesso as exigências do quotidiano.

Especificamente para a 11.^a classe, existem dois manuais escolares, um dos principais recursos educativos à disposição no mercado editorial,² a nível nacional, designadamente Mendes & Pereira (2005) e Morais (2017), regidos pelo Programa de Português concebido pelo MINEDH.

Os programas de ensino de português em Moçambique desempenham um papel essencial na construção das competências linguísticas e comunicativas dos estudantes, entretanto, evidenciam-se diversos desafios no ensino do português, língua oficial e de instrução no país. Um dos grandes desafios prende-se com o multilinguismo, já que grande parte dos estudantes possuem como Língua Materna uma das línguas locais de origem bantu, cujas propriedades sintáticas, morfológicas, fonético-fonológicas, lexicais são profundamente distintas, o que pode dificultar a aquisição do português como língua segunda. Os recursos limitados também podem ser apontados como um dos grandes desafios,

² Para além dos referidos manuais, ao nível da disciplina de Português da 11.^a classe, em Moçambique, não se encontram disponíveis no mercado editorial outros recursos educativos de apoio pedagógico, ferramentas necessárias para a prática e reforço das habilidades de leitura e escrita.

já que em áreas rurais, verifica-se escassez de materiais didáticos e ausência ou deficiente formação para professores (Faquir, 2015). Há também o problema relacionado com a elevada taxa de alfabetismo. O baixo alfabetismo de adultos em algumas comunidades influencia o apoio que os alunos recebem em casa (Marrengula, 2020).

Em geral, os documentos curriculares fornecidos pelo MINEDH, como Plano Curricular do Ensino Secundário (PCESG), Programas de ensino, manuais escolares, Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário, são recursos fundamentais para orientar os professores na implementação do currículo e para contextualizar os objetivos educacionais e criar recursos alinhados às realidades locais.

2. Relação entre programas e manuais

Ao longo do tempo, os Programas de ensino e os manuais escolares têm assegurado que o sistema educativo seja relevante e capaz de preparar os estudantes para os desafios académicos, sociais e profissionais. Assim sendo, as suas principais funções no ensino e aprendizagem da língua são analisadas por diversos autores e podem ser divididas em várias categorias, cada uma desempenhando um papel central no processo educacional.

A primeira seria a função orientadora, porquanto o Programa serve como guia para o professor, indicando os objetivos de aprendizagem, as metodologias e as formas de avaliação. Antunes (2003, p. 22) afirma que o Programa oferece uma estrutura de orientação pedagógica, garantindo que o ensino da língua seja conduzido de acordo com as metas e competências previstas.

A segunda é a função organizadora. De acordo com Travaglia (2009, p. 34), o Programa de ensino estabelece uma sequência lógica e progressiva de conteúdos linguísticos que auxiliam o aluno a avançar na construção do conhecimento sobre a língua. Significa que o Programa delinea o conteúdo de forma sistemática, permitindo a progressão dos alunos no aprendizado da língua.

A terceira é a função normativa, uma vez que padroniza o ensino da língua, estabelecendo diretrizes e expectativas de aprendizagem comuns a todas as turmas. Sobre este ponto, Soares (1998, p. 45) explica que, ao definir conteúdos, habilidades e competências, o Programa da disciplina de

Português contribui para a uniformização do ensino da língua, promovendo uma coesão entre diferentes escolas e níveis de ensino.

A quarta é a função avaliativa. Para Marcuschi (2005, p. 61), a avaliação do desempenho dos alunos deve ser conduzida à luz dos objetivos estabelecidos no Programa de ensino, garantindo uma aferição justa e coerente com o processo de aprendizagem. De facto, o Programa ajuda a determinar os critérios de avaliação do aprendizado da língua, fornecendo parâmetros claros para a verificação do progresso dos alunos.

Por fim, os Programas assumem uma função cultural que reflete a importância da língua como um instrumento de comunicação e interação social, promovendo a valorização linguística como parte da cultura. De acordo com Bakhtin (2000, p. 122), o ensino da língua, conforme orientado no Programa, não é neutro, porquanto reflete e reforça práticas culturais que permeiam a sociedade, ajudando a formar cidadãos conscientes de suas práticas discursivas. No contexto moçambicano, polariza-se a literatura representativa da língua oficial e das línguas moçambicanas a fim de desenvolver no aluno o espírito patriótico e exaltar a moçambicanidade (MINEC, 2010, p. 6).

Em relação ao papel dos manuais no contexto educativo, as suas principais funções podem ser descritas de acordo com diferentes autores como sendo normativa, informativa, pedagógica, cultural e ideológica e, finalmente, integradora.

A função normativa coincide com a função orientadora assumida pelos Programas, conforme anteriormente visto. Lebrun (2007, p. 88) explica que, ao definir um currículo comum e ser adotado por um grande número de escolas, o manual torna-se uma ferramenta de normatização do conhecimento, impondo homogeneidade ao ensino. É certo que o manual escolar padroniza conteúdos e práticas, estabelecendo diretrizes comuns para o ensino em diferentes contextos educacionais.

A função informativa decorre de o manual organizar e transmitir dados de maneira sistemática e acessível, oferecendo o conteúdo curricular necessário para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Segundo Choppin (2004, p. 564), o manual escolar organiza os conhecimentos de maneira progressiva, permitindo ao aluno construir saberes de forma estruturada, segundo uma lógica curricular e pedagógica”.

Quanto à função pedagógica, o manual serve como guia tanto para o professor quanto para o aluno, fornecendo suporte metodológico e

didático. À luz de Bittencourt (2008, p. 46), o manual atua como ferramenta central na sala de aula, facilitando o trabalho docente ao sugerir atividades, formas de avaliação e maneiras de abordar os conteúdos.

A função cultural e ideológica, tal como sucede com os Programas, deve-se ao facto de os manuais não serem neutros e, muitas vezes, refletirem as ideologias e valores da sociedade em que são produzidos. De acordo com Choppin (2001, p. 18), os manuais escolares são também veículos de transmissão de valores sociais e políticos, funcionando como instrumentos de socialização das gerações jovens dentro das normas estabelecidas pela sociedade.

Já a função integradora do manual deve-se ao facto de ele promover a integração do aluno com o conhecimento, ao mesmo tempo que estabelece um vínculo entre os conteúdos escolares e a realidade social. No que a esta função diz respeito, Pinto (2013, p. 24) defende que o manual escolar desempenha um papel relevante na integração do aluno com o mundo do conhecimento e no alinhamento das práticas pedagógicas, tendo em conta as demandas sociais contemporâneas.

Poder-se-á, pois, depreender que as funções quer do Programa quer do manual testemunham o quão central é o papel que estes documentos programáticos desempenham na organização do ensino, enquanto ferramentas pedagógicas imprescindíveis. Conforme visto, o Programa de ensino não apenas organiza e regula o processo de ensino e aprendizagem da língua, mas também contribui para a formação sociodiscursiva e crítica dos alunos. O manual, por sua vez, atua não apenas como veículo de conhecimento, mas também como ferramenta que integra e orienta o processo pedagógico.

Sendo inegável a relação intrínseca existente entre o Programa e o manual, segundo diversos autores, ela deve idealmente caracterizar-se pela complementaridade e pela coerência, em que ambos se alinham para garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz e progressivo. Um dos principais aspetos a assinalar diz respeito ao alinhamento com os objetivos curriculares, ou seja, o manual deve ser construído de modo a seguir as diretrizes estabelecidas pelo Programa, facilitando a implementação de suas metas e competências no dia-a-dia da sala de aula (Bittencourt, 2008, p. 52). Neste sentido, o manual deve ser um reflexo do Programa, apresentando conteúdos e metodologias que estejam de acordo com os objetivos educacionais propostos. A complementaridade

didática é também considerada crucial, dado que o Programa de ensino fornece uma visão geral e estruturada do que deve ser ensinado, enquanto o manual disponibiliza os recursos práticos e metodológicos para sua aplicação. Entretanto, Choppin (2004, p. 571) adverte que o manual não deve substituir o Programa, mas concretizá-lo, facilitando atividades e textos que operacionalizem os conteúdos curriculares propostos, além de sugerir estratégias para o ensino.

Outro aspeto relevante é a flexibilidade e adaptação, porquanto o manual deve servir como um recurso que, embora alinhado ao Programa, viabilize diferentes abordagens pedagógicas, atribuindo ao professor a possibilidade de adequar as atividades propostas às especificidades da sua turma (Cunha (2010, p. 78). De facto, embora o Programa de ensino seja um documento formal e mais fixo, o manual pode oferecer maior flexibilidade, permitindo ao professor conciliar os conteúdos de acordo com o contexto da turma e as necessidades dos alunos. A harmonização entre teoria e prática é igualmente inegociável, pois o Programa tende a ser mais teórico e normativo, enquanto o manual escolar coloca a teoria em prática, com exercícios, leituras e exemplos que ajudam a consolidar o aprendizado. Sobre este ponto, Sacristán (1998, p. 113), afirma que a relação ideal entre o Programa e o manual deve garantir que o segundo funcione como uma ponte entre a teoria curricular e as práticas concretas de ensino, proporcionando aos alunos a vivência dos conteúdos de forma dinâmica.

Para além disso, destaca-se também a coerência na avaliação, a qual deve residir no facto de o manual ter a obrigação de refletir as formas de avaliação previstas no Programa, assegurando que as competências e habilidades sejam avaliadas de maneira coerente com os objetivos definidos no currículo. É Perrenoud (1999, p. 92) quem explica a necessidade de o manual estar em sintonia com as práticas avaliativas propostas no Programa, para que os professores possam avaliar os alunos de forma justa e de acordo com os objetivos do ensino. Em termos gerais, o que ressalta é que o manual deve operacionalizar o que está proposto no Programa, enquanto permite flexibilidade e adaptação às necessidades da sala de aula, sempre mantendo coerência com os objetivos curriculares.

Em Moçambique, a relação entre o Programa e os manuais de Português do Ensino Secundário é bastante evidente. Poder-se-á considerar haver um alinhamento curricular entre ambos, uma vez que o Programa de Português, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento

Humano (MINEDH), estabelece as diretrizes gerais para o ensino da língua portuguesa em diferentes níveis de Ensino (Primário e Secundário). Ele define os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as competências linguísticas e comunicativas que os alunos devem desenvolver, assim como as metodologias pedagógicas recomendadas. Por sua vez, os manuais de Português são elaborados em consonância com esse programa curricular. Eles servem como ferramentas que concretizam as orientações do Programa, oferecendo atividades, textos, exercícios e explicações, através de fichas informativas, que ajudam os professores a implementar o que é previsto pelo currículo. Tal como referido em linhas anteriores, o conteúdo dos manuais reflete, portanto, as metas estabelecidas no Programa, como o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, compreensão oral e expressão.

O Programa de Português em Moçambique é desenhado para atender à realidade socioeconómica e cultural do país, onde o português é a língua oficial, mas convive com mais de vinte e três línguas locais de origem bantu, línguas maternas da maior parte da população. Assim, ele procura não apenas ensinar a língua portuguesa, mas também promover a inclusão e a integração cultural dos alunos de diferentes regiões do país. Segundo foi possível observar, os manuais de Português, inspirados no Programa, procuram refletir essa diversidade, com a seleção de textos, exemplos e atividades que sejam culturalmente relevantes e significativos para os alunos. Isso significa que os manuais incluem referências à história, geografia e tradições moçambicanas, ajudando os alunos a aprender a língua dentro do seu contexto.

Em termos metodológicos, o Programa propõe abordagens pedagógicas que, em princípio, visam favorecer a interação, a comunicação e o desenvolvimento das quatro competências principais da língua (ler, escrever, falar e ouvir). Ele também recomenda o uso de métodos participativos, em que os alunos são ativos no processo de aprendizagem. Os manuais de Português são desenvolvidos para apoiar essas metodologias, oferecendo atividades que devem incentivar a participação ativa dos estudantes. Estes apresentam diferentes tipos de exercícios, como interpretação de textos, produção escrita, debates orais e análises gramaticais, os quais, mais adiante, serão objeto de análise neste trabalho com vista a verificar se estão alinhados às abordagens sugeridas pelo Programa de Português.

3. Enquadramento metodológico

Para este estudo, optou-se por efetuar uma análise aos documentos programáticos que regem o ensino da língua portuguesa em Moçambique, num contexto de Língua Segunda. Para tal, os procedimentos técnicos basearam-se numa análise documental qualitativa, apoiada na descrição e interpretação do Programa de Português do 2.º ciclo do Ensino Secundário moçambicano e de dois manuais de Português da 11.ª classe, adotados nacionalmente (Mendes & Pereira, 2005; Morais, 2017), com o intuito de se perceber se estes documentos seguem uma abordagem de género e se existem géneros identificados como tal, diretamente.

O primeiro procedimento consistiu na identificação das ocorrências do termo “género” nos referidos documentos. Neste sentido, a fim de apurar a representatividade do conceito de género, foi feito um levantamento dos termos “género(s)”, “genológico(s)” no Programa e nos manuais. No caso do Programa, estando disponível em formato digital, foi feita a pesquisa automática. Quanto aos manuais, a pesquisa foi efetuada manualmente, uma vez que só se teve acesso a versões em formato físico.

O segundo procedimento cingiu-se ao levantamento das diferentes classificações textuais, com enfoque para textos Expositivos-Explicativos/Argumentativos. Com vista um melhor entendimento de como os textos são classificados, com base no Programa de Português, começou-se por se efetuar o levantamento das ocorrências dos termos associados aos tipos de textos selecionados para este estudo. Primeiro, procurou-se identificar a ocorrência dos termos, respetivamente, “Expor”, “Exposição” e “Expositivo”; os termos “Explicar”, “Explicação” e “Explicativo” e os termos “Argumentar”, “Argumentação” e “Argumentativo”. De seguida, procurou-se igualmente identificar os contextos a eles associados de modo a aferir-se os significados atribuídos, em termos genológicos.

O terceiro e último procedimento baseou-se na identificação e na análise das propostas didáticas para a leitura e escrita de géneros particulares no Programa e nos manuais, cientes da relação que se deve estabelecer entre Programas e manuais, nesta fase, com vista a verificar se existe coerência nas competências que se espera que o aluno adquira até ao final do 2.º ciclo de aprendizagem do Ensino Secundário previstas no Programa e as atividades de escrita previstas nos manuais de Português.

Dado que o Programa e os manuais em causa adotam uma abordagem baseada em tipos específicos de textos, como Textos Normativos,

Textos Administrativos, Textos Multiusos, Textos jornalísticos, Textos Literários e Textos de Pesquisa e Organização de Dados, entende-se que esta opção pode refletir uma preferência pedagógica por categorizações mais específicas, alinhadas com as diretrizes curriculares do ensino moçambicano, que priorizam a tipologia textual mencionada. Sendo assim, para o contexto da presente análise, por uma questão de coerência, adotar-se-á a terminologia de classificação textual proposta pelos documentos programados em referência, ou seja, textos Expositivos-Explicativos e Expositivos-Argumentativos.

4. Conceito de género proposto pelo programa e pelos manuais

Após a análise dos três documentos programáticos em referência, verificou-se que o adjetivo “genológico” não ocorre em nenhum dos documentos. No Programa, foi possível detetar três ocorrências do termo “género”, no singular. As três ocorrências, contudo, não têm ligação com os tipos de textos. Conforme nos sugere o quadro a seguir, o termo “género”, por referência à categoria de classificação textual, não ocorre nos exemplos 1 e 2, mas apenas no exemplo 3, em que se refere a uma classe textual (ou a géneros da oralidade).

Quadro 1 – Ocorrências do termo “Género” no Programa

N.º	Contexto de ocorrência à esquerda	Termo	Contexto de ocorrência à direita	Pág.
1.	Reconhecer a canção como	género	e equidade 2. Textos Administrativos	p. 27
2.	1.2. Funcionamento da língua – Regras gerais de concordância nominal (género	e número); – Voz passiva (regência do agente da passiva);	p. 28
3.	Preposições: após, perante, sob, sobre. 1.3 Tema transversal:	género	da Oratura em Moçambique; Identificar a oralidade como sendo	p. 65

Fonte: autora

No mais recente manual (Morais, 2017), o termo apresenta apenas uma ocorrência no plural, na página 75 “Identifica os géneros a que pertencem.”, referindo-se a narrativas da literatura oral, conforme sugerido no Programa. No que diz respeito ao manual de Mendes e Pereira (2005), o termo surge seis (6) vezes, ora associado às *Origens líricas da literatura* ora associado a cantigas, no âmbito da poesia trovadoresca, tal como ilustra o quadro que se segue.

Quadro 2 – Ocorrências do termo “Género” no manual de Mendes e Pereira (2005)

N.º	Contexto de ocorrência à esquerda	Termo	Contexto de ocorrência à direita	Pág.
1.	“É, pois, com os jograis que nascem as literaturas românicas e os	géneros	de ficção como o poema lírico e o romance.”	p. 74
2.	“1. Leia, com atenção as cantigas que se seguem... Classifique-as quanto ao	género.	Declame a cantiga de amigo.	p. 88
3.	“Da grande variedade de	géneros	da literatura oral (contos, mitos, lendas, lengalengas...”	p. 93
4.	“Classifique, quanto ao	género,	os documentos apresentados em 1, 2 e 3.	p. 97
5.	“A crónica é um	género	situado entre o literário e o informativo...”	p. 120
6.	“O teatro, tal como os outros	géneros	literários, foi evoluindo até se tornar na «representação de ações através da voz e do gesto...»“	p. 126

Fonte: autora

No Quadro 2, ressalta o ponto 5 em que são usadas duas classes de classificações distintas “entre o literário e o informativo” para caracterizar a crónica: “literário”, que diz respeito ao tipo de discurso e que se opõe a classes como “jornalístico”, “político”, “religioso”, “académico-científico”, etc e “informativo”, que é uma classe que se opõe, no seio do discurso jornalístico, a “opinativo” (mas também se pode opor, noutros contextos, a “normativo”). Considera-se, assim, que a forma mais adequada, neste caso (no manual), seria “entre o literário e o jornalístico”.

Prosseguindo, procurou-se identificar a ocorrência, no Programa, das designações “tipo de texto” e/ou “tipologia textual” e constatou-se que o documento manuseia a designação “tipo de texto” cinco vezes e três vezes a designação “tipologia de textos ou textual”.

Quadro 3 – Ocorrências do termo “tipo(s) de texto(s)” no Programa

N.º	Contexto de ocorrência à esquerda	Expressão	Contexto de ocorrência à direita	Pág.
1.	“...o que significa que os diferentes	tipos de texto	vão sendo retomados ao longo do ano lectivo com abordagens de nível de complexidade crescente.”	p. 8
2.	“Desenvolver as habilidades de leitura...sabendo reconhecer as regras de construção dos vários	tipos de texto;”	–	p. 12
3.	“Elabora textos expositivos – explicativos..., usando um tipo de linguagem específico para este	tipo de textos	–	p. 47
4.	“Prática de estruturas gramaticais necessárias à produção deste	tipo de textos	–	p. 49
5.	“Prática de estruturas gramaticais necessárias à produção deste	tipo de textos	–	p. 80

Fonte: autora

Com base na proposta do Programa, quer a designação “tipo de texto” quer a designação “tipologia de textos” surgem com a função de indicar um sistema de classificação textual organizado em seis categorias principais: 1) Textos Normativos; 2) Textos Administrativos; 3) Textos Jornalísticos; 4) Textos Multiusos; 5) Textos Literários e 6) Textos de Pesquisa e Organização de Dados (MINEC, 2010, p. 8). Todavia, as seis categorias textuais propostas como tipologias textuais (cf. Quadro 4, ponto 1.) constituem, na verdade, classes textuais que designam diferentes tipos de discurso, ou seja, são classes que referem textos produzidos no seio de uma dada área de atividade socioprofissional (Silva et al, 2022, p. 57).

Quadro 4 – Ocorrências do termo “tipologia de textos/textual” no Programa

N.º	Contexto de ocorrência à esquerda	Termo	Contexto de ocorrência à direita	Pág.
1.	“O Programa de Língua Portuguesa é baseado numa	tipologia de textos	Nomeadamente: Textos normativos, Textos administrativos, Textos jornalísticos...	p. 8
2.	Ao nível da língua portuguesa espera-se que os temas transversais possam ser usados como suporte para a	tipologia textual	assim como para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa.	p. 10
3.	Elabora uma Reportagem, seguindo a estrutura desta	tipologia textual	–	p. 46

Fonte: autora

Ainda à luz do Programa, é possível aferir-se que os textos Expositivos-Explicativos/Argumentativos situam-se maioritariamente no contexto dos textos Multiusos e, mais concretamente, na subcategoria dos textos Didáticos e/ou Científicos. Surgem aí organizados em dois blocos designados por “Expositivos-Explicativos”, “Expositivos-Argumentativos”, tratados em vários momentos do 2.º ciclo do Ensino Secundário.

5. Classificações das três tipologias textuais

5.1. Texto expositivo

No Programa, o termo “Expor” não ocorre, mas surge duas vezes em cada um dos manuais. No primeiro manual, ocorre numa proposta de exercício de produção de uma Exposição, no âmbito dos Textos, Oraís ou Escritos, de Natureza Didática ou Científica, e numa ficha informativa relativa à Imagem da História na Literatura, respetivamente:

Prepare um tema à sua escolha para o **expor**³ à sua turma.

(Mendes & Pereira, 2005, p. 32)

³ Grifos nossos.

Quanto ao segundo manual, o termo surge duas vezes em propostas de definição da “Exposição”:

No **texto expositivo/explicativo**⁴ fazem-se análises e sínteses com o objetivo de **expor** e explicar algo.

Morais (2017, p. 54)

Segundo estas propostas dos manuais, pode-se aferir que o termo “Expor” surge associado ao texto Exposição, no sentido de “apresentar”. Entretanto, é notória a inadequação da caracterização proposta no segundo exemplo (Morais, 2017, p. 54). Do ponto de vista de uma definição, a ocorrência, na explicação, do termo que se pretende definir resulta em redundância. A autora parte do princípio de que o significado de “expositivo/explicativo” e de “expor/explicar” é transparente para o aluno, pelo que não revela preocupação em propor palavras com significados que permitam ilustrar de forma mais clarividente os termos definidos.

No que diz respeito ao termo “Exposição”, no Programa, ocorre trinta (30) vezes, das quais: quatro (4) surgem associadas aos Textos Multiusos, designadamente, os Explicativos e os Argumentativos; vinte e cinco (25) vezes associadas aos Textos Administrativos e uma (1) ocorrência associada aos Textos Jornalísticos, mais especificamente à “Reportagem” e à “Crônica da atualidade”, conforme os exemplos a seguir.

Caracterizar os processos de **exposição** e de explicação de um texto expositivo explicativo; (p. 47)

Redige textos Administrativos, designadamente, Procuração e **Exposição**⁵” (p. 75)

Sobre a ocorrência do termo “Exposição” nos manuais, apenas foi possível identificar no manual de Moraes (2017). O termo ocorre, primeiro, na Unidade didática 4, relativo aos Textos Multiusos, em que se espera que o aluno produza “textos expositivos-explicativos

⁴ Grifo do texto original.

⁵ Grifos nossos.

sobre vários temas da atualidade, incluindo os desastres naturais, especialmente os ciclones”. Com efeito, na página 60, apresenta-se uma ficha informativa sobre “A Exposição Oral”, em que se apresenta a seguinte proposta de definição:

A exposição oral de um tema é o desenvolvimento do seu conteúdo face a um público ouvinte.

(Morais, 2017, p. 60)

Ainda no mesmo manual, a Exposição surge associada aos textos Administrativos, à semelhança da Procuração. Nessa aceção, na Unidade didática 8, pretende-se que, no fim, o aluno seja capaz de produzir uma Exposição, com base na proposta de definição apresentada a seguir:

Uma **exposição**⁶ texto de carácter administrativo em que se expõe um problema ou uma situação e em que se apresentam argumentos para apoiar a tomada de uma decisão. (Morais, 2017, p. 131).

Relativamente ao termo “Expositivo”, no Programa, ocorre, no total, cinquenta e três (53) vezes. Destas, o termo surge trinta e uma vezes (31) associado ao termo “Explicativo(s)” e vinte e duas (22) associado ao termo “Argumentativo(s)”. A seguir, apresentamos algumas coocorrências do termo “Expositivo”, a título exemplificativo:

Por exemplo, os textos **expositivos**-explicativos/argumentativos são dados em várias classes... (p. 8)

Textos Didáticos e/ou Científicos – Texto **Expositivo**/ explicativo⁷; Texto Expositivo-argumentativo... (p. 15)

Tendo em conta os exemplos ilustrados, o termo “Expositivo” surge sempre a classificar o termo “Textos” e, no contexto à direita, a referir uma classe textual que convoca duas dimensões. Sucede que os docu-

⁶ Grifo do texto original.

⁷ A forma gráfica patente nos exemplos é fiel aos documentos programáticos em causa, não tendo sofrido nenhuma alteração.

mentos manuseiam uma classificação dupla (texto Expositivo-explicativo e texto Expositivo-argumentativo), cuja relação exata entre eles constituirá objeto de análise numa outra etapa desta investigação e não no contexto do presente artigo. Entretanto, na referida classificação, ressalta a inconsistência presente na representação gráfica da relação através do processo de composição por justaposição do termo “Expositivo” e os termos “Explicativo” e “Argumentativo”, mas também no uso de iniciais maiúsculas e/ou minúsculas. Notou-se, nalguns casos, o uso de iniciais minúsculas, no entanto, parece haver uma divergência na escolha do elemento definidor do processo de composição dos termos por justaposição. Conforme os exemplos acima, no primeiro, recorre-se ao hífen “expositivos-explicativos” (p. 8), mas já no segundo recorre-se à barra “Expositivo/explicativo” (p. 15) e casos há em que se verifica a omissão de um desses elementos de ligação “texto expositivo explicativo” (p. 47). Em relação ao uso de maiúsculas *versus* minúsculas, tomemos como exemplos “texto Expositivo/explicativo” (p. 15) que contrasta com “texto Expositivo/Explicativo” (p. 20) e “texto expositivo/Explicativo” (p. 25). É ainda possível detetar uma terceira situação relativamente à marcação do plural, conforme os exemplos “textos expositivos-explicativos” (p. 47) e “textos Expositivo/argumentativos” (p. 79).

No manual de Morais (2017), o termo “Expositivo” não ocorre, mas foi possível identificar outro termo associado: “exponente”, referindo-se a quem faz uma Exposição.

Em suma, no Programa, não aparece explicitamente uma proposta de definição do Texto Expositivo. Contudo, nos três documentos programáticos surge sempre associado aos Textos de Natureza Didática e/ou Científica e a Exposição associada aos Textos Administrativos, conforme os casos ilustrados no quadro a seguir.

Com base na descrição patente no Quadro 5, não restam dúvidas da existência de diferenças muito substanciais entre os termos “Texto Expositivo” (Texto Multiuso) e “Exposição” (Texto Administrativo). Quer no Programa quer nos manuais, apesar de se considerar como um Texto, Oral ou Escrito, de Natureza Didática ou Científica, a génese da Exposição é administrativa. Nessa aceção, uma vez que pouco tem que ver com o Texto Expositivo, do ponto de vista científico (já que é associado aos Textos de Natureza Didática e/ou Científica), optou-se por não aprofundar a sua análise, tendo em conta os propósitos basilares deste estudo.

Quadro 5 – Sistematização das classificações do texto “Expositivo” nos documentos programáticos

	PROGRAMA (MINEC, 2010)	MANUAL 1 (Mendes & Pereira, 2005)	MANUAL 2 (Morais, 2017)
TEXTO EXPOSITIVO	<p>A Exposição (como Texto Administrativo) “Interpretação de uma Exposição; Análise da estrutura interna e externa de uma Exposição; Elaboração de uma Exposição” (MINEC, 2010, p. 58).</p> <p>A Exposição (como Texto multiuso) Exemplo: “Distingue os segmentos de exposição dos de explicação; Elabora Textos Expositivos – Explicativos” (MINEC, 2010, p. 49).</p>	<p>Textos orais ou escritos de natureza didática ou científica: “A exposição tem um objetivo essencial que a motiva. É na conclusão que o expositor resume o pensamento central, consolidando as ideias até então desenvolvidas e inculcando-as no público tendo em conta os fins em vista.</p>	<p>[A exposição] “... texto de carácter administrativo em que se expõe um problema ou uma situação e em que se apresentam argumentos para apoiar a tomada de uma decisão.” (Morais, 2017, p. 131)</p>

Fonte: autora

5.2. Texto explicativo

Na busca de todos os termos associados a “Explicar”, foi possível identificar no Programa uma ocorrência, no ponto 4, relativo aos *Objetivos Gerais da Disciplina de Português no ES*⁸, mas tal não designa um tipo de texto:

- **explicar** a importância da indústria para o desenvolvimento socioeconómico do país. (MINEC, 2010, p. 13)

No manual de Mendes e Pereira (2005, p. 94), foi possível identificar quatro (4) ocorrências: uma vez numa ficha informativa sobre os Textos de Natureza Didática ou Científica (p. 34), duas vezes, numa ficha informativa sobre a “Lenda” (p. 94) e outra, numa proposta de exercício prático (p. 119):

⁸ ES refere-se ao Ensino Secundário.

À semelhança do mito, a lenda pretende **explicar** a origem de algo, mas tem um carácter mais particular...e **explica** a dispersão dos macacos. (Mendes & Pereira, 2005, p. 94)

No manual de Morais, contrariamente, a ocorrência do termo “Explicar” é deveras frequente, especialmente nas propostas de exercícios, como se pode ver no seguinte exemplo:

Descreve o estado psicológico de Rami e **explica** as razões à que o justificam. (Morais, 2017, p. 11)

Conforme se pode observar, em ambos os manuais, o contexto semântico em que o termo ocorre não está relacionado com questões de categoria textual, mas com a ação de explicar no sentido literal da palavra.

Quadro 6 – Ocorrências do termo “Explicação” no Programa

N.º	Contexto de ocorrência à esquerda	Termo	Contexto de ocorrência à direita	Pág.
1.	Distingue os segmentos de exposição dos de	explicação;	Elabora Textos Expositivos – Explicativos;	p. 4 9
2.	Caracterizar os processos de exposição e de	explicação	de um texto expositivo explicativo;	p. 4 7
3.	Descreve o processo de exposição e de	explicação	de um texto expositivo explicativo;	p. 4 7

Fonte: autora

Quanto ao termo “Explicação”, no total, surge no Programa, três (3) vezes: duas vezes na *Unidade Temática IV: Textos Multiusos*, primeiro, na indicação dos objetivos e depois nas *Competências* que se espera que os alunos alcancem. A terceira ocorrência está patente nas *Sugestões metodológicas* para a 4.^a Unidade Textos Multiusos, apresentadas na página 49.

Com base nestes exemplos, pode-se concluir que, na sua estrutura interna, o texto considerado Expositivo-explicativo é composto por dois momentos principais: um momento de Exposição e um outro momento de Explicação.

No manual de Mendes e Pereira (2005), não existe uma unidade dedicada ao estudo dos textos Explicativos (ou da Explicação), apenas se

apresenta uma proposta de definição do Texto Expositivo-explicativo, em jeito de lembrete e introdução à Unidade Didática 5, referente ao estudo do Texto Expositivo-argumentativo (p. 51), o que nos leva a aferir que o manual não teve em conta as orientações dadas pelo Programa de ensino.

Relativamente ao termo “Explicativo”, no total, o Programa apresenta vinte e sete (27) ocorrências do termo “Explicativo”. Na página 47, propõe-se como um dos *Objetivos Específicos* que o aluno seja capaz de caracterizar os processos de Exposição e de Explicação de um texto Expositivo-explicativo. Tal objetivo remete-nos a um paradoxo, uma vez que, tal como vimos, a Exposição surge sempre associada aos Textos Administrativos e não aos Textos de Natureza Didática e/ou Científica, pelo que consideramos que esta instrução pode ser geradora de confusão no aluno em termos de representação do tipo de texto solicitado.

Quadro 7 – Ocorrências do termo “Explicativo” no Programa

N.º	Contexto de ocorrência à esquerda	Termo	Contexto de ocorrência à direita	Pág.
1.	... os textos expositivos	-explicativos	/argumentativos são dados em várias classes	p. 8
2.	Descreve o processo de exposição e de explicação de um texto expositivo	explicativo;	Elabora textos expositivos – explicativos...	p. 47
3.	Elabora Textos Expositivos –	Explicativos	acerca de assuntos da actualidade, ...	p. 80

Fonte: autor

Em conformidade com o Quadro 7, o termo “Explicativo” surge sempre associado ao texto Expositivo, uma relação que, conforme já referido, ainda não ficou clara em termos de tipo de texto.

Tal como o primeiro manual, o de Morais (2017) propõe uma definição do texto Expositivo-explicativo, segundo o objetivo da sua produção, conforme se apresenta na tabela a seguir.

Quadro 8 – Sistematização das classificações do Texto Explicativo nos documentos programáticos

	PROGRAMA (MINEC, 2010)	MANUAL 1 (Mendes & Pereira, 2005)	MANUAL 2 (Morais, 2017)
TEXTO EXPLICATIVO	X	<p>Recorde-se que os textos expositivo-explicativos e informativo tinham como finalidade dar a conhecer dados observáveis, acompanhados de explicação, sem qualquer intenção de persuasão. (Mendes & Pereira, 2005, p. 54)</p>	<p>No texto expositivo/explicativo fazem-se análises e sínteses com o objetivo de expor e explicar algo. (Morais, 2017, p. 54)</p> <p>[Estrutura] Esquematisação inicial; Colocação do problema/questão; Explicação ou resposta à questão levantada e Conclusão ou avaliação. (Morais, 2017, p. 54)</p>

Fonte: autora

No que se refere à estrutura do texto, o manual de Morais (2017) sugere que, à semelhança de outros tipos de texto, o texto Expositivo-explicativo possui uma estrutura própria, em que se destaca o terceiro elemento constituinte, “Explicação ou resposta à questão levantada”.

De um modo geral, no Programa de Português da 11.^a classe do currículo moçambicano, os Textos Explicativos são classificados como textos específicos de Textos de Natureza Didática e/ou científica, no caso, o Texto Expositivo-explicativo.

5.3. Texto argumentativo

Sobre o termo “Argumentar”, não foi possível detetar nenhuma ocorrência patente no Programa e no manual de Mendes & Pereira (2005). No que diz respeito ao segundo manual, o termo surge na Unidade Didática 4, referente aos textos Multiusos, mais especificamente aos Textos Expositivos-argumentativos:

A arte de **argumentar** obedece a um trabalho rigoroso que prevê várias etapas:... (Morais, 2017, p. 152)

Quanto ao termo “Argumentação”, conforme atesta a tabela a seguir, no Programa, foi possível identificar quatro ocorrências:

Quadro 9 – Ocorrências do termo “Argumentação” no Programa

N.º	Contexto de Ocorrência à esquerda	Termo	Contexto de ocorrência à direita	Pág.
1.	Desenvolve sistematicamente uma	argumentação,	destacando pormenores justificativos relevantes;	p. 62
2.	Análise dos componentes e dos processos da nomeadamente, os	argumentação,	actos de fala necessários à produção de textos expositivos – argumentativos;	p. 63
3.	Debate sobre temas da actualidade com avaliação da	argumentação	individual	p. 63
4.	Apresenta os segmentos de exposição e de	argumentação;	Apresenta os segmentos de exposição...	p. 63

Fonte: autora

Com base no ponto 4 do Quadro 9, a distinção entre a “Exposição” e a “Argumentação” suscita questões se o Programa também considera distintos o Texto Expositivo-argumentativo e a Argumentação.

Quanto à ocorrência do termo “Argumentação” nos manuais, no de Mendes & Pereira (2005) foi possível identificar uma ocorrência e no de Morais (2017), há três ocorrências. Em ambos os manuais, as ocorrências figuram numa ficha informativa sobre o Texto Expositivo-argumentativo, conforme os exemplos a seguir:

Os processos de **argumentação** devem ter em conta o nosso objetivo e destinatários... (Mendes & Pereira, 2017, p. 56)

Aristóteles definiu a **argumentação** como a arte de falar de modo a convencer. (Morais, 2017, p. 152)

O termo “Argumentativo” surge no Programa vinte e três (23) vezes e todas as ocorrências aparecem associadas ao texto Expositivo, à semelhança do termo “Explicação”.

Em termos de proposta de definição, o Programa não prevê nenhuma orientação nesse sentido, mas ambos os manuais avançam algumas:

Quadro 10 – Sistematização das classificações do texto Argumentativo nos documentos programáticos.

TEXTO ARGUMENTATIVO	PROGRAMA (MINEC, 2010)	MANUAL 1 (Mendes & Pereira, 2005)	MANUAL 2 (Morais, 2017)
X		...aquele que produzimos para provar ou refutar uma afirmação, uma ideia ou uma opinião. (p. 54)	...o texto que tem como objetivo convencer, persuadir ou influenciar o ouvinte ou o leitor de uma exposição oral ou escrita. (p. 152)

Fonte: autora

Tal como se pode depreender, os dois manuais convergem na definição, no que diz respeito ao objetivo de que o texto Expositivo-argumentativo, procura influenciar o leitor de uma exposição oral ou escrita, quer seja por provar, refutar, convencer ou persuadir. Ambos convergem igualmente em dois aspetos da estrutura, quanto à tese e aos argumentos. Todavia, o manual da autora Morais (2017) não faz menção à síntese em que se revela a posição pessoal sobre o assunto.

Em suma, depois de se procurar perceber os critérios usados nos manuais para a definição dos termos “Exposição”, “Explicação” e “Argumentação”, conclui-se que tal não foi possível, e uma das razões prende-se com o facto de os documentos nunca se referirem ao enquadramento teórico seguido nas propostas apresentadas aos alunos e professores. Visto que o Programa de ensino não estabelece parâmetros para a definição destes tipos de textos, este facto pode ter favorecido a ocorrência de divergências, pois cada editora parece adotar uma definição a seu próprio critério. Em face deste cenário, depreende-se que os alunos poderão ter diferentes representações de um determinado tipo de texto em função do manual que forem a consultar.

6. Análise de sugestões metodológicas

Cientes da relação que se deve estabelecer entre Programas e manuais, nesta fase, com vista a verificar se existe coerência nas competências que se espera que o aluno adquira até ao final do 2.º ciclo de aprendizagem do Ensino Secundário previstas no Programa e as atividades de escrita previstas nos manuais de Português, a seguir, analisam-se as propostas didáticas para a leitura e escrita de textos no Programa e nos manuais.

De acordo com o Programa, para a produção da Exposição, no contexto dos Textos de Natureza Didática e Científica, as sugestões metodológicas devem ter em conta, sobretudo, dois indicadores de desempenho específicos:

Distingue os segmentos de **exposição** dos de explicação; Elabora Textos Expositivos-Explicativos. (MINEC, 2010, p. 49)

Para a materialização desses objetivos, uma das estratégias adotadas pelo manual de Mendes e Pereira (2005) para a produção de uma Exposição foi a proposta de um tema livre:

Prepare um tema à sua escolha para o expor à sua turma. (Mendes & Pereira, 2005, p. 31)

O enunciado da tarefa em causa carece de detalhes mais concretos que permitam ao aluno identificar o tipo de texto pretendido. A liberdade sugerida na escolha do tema, por si só, parece comprometer o sucesso da tarefa, uma vez que há temas que se adequam mais aos Textos, Oraís ou Escritos, de Natureza Didática ou Científica, outros aos Textos Administrativos, etc. Por outro lado, a ausência de informações adicionais sobre a atividade de “Expor” gera lacunas relativamente à modalidade (oral ou escrita), ao objetivo sociocomunicativo, à extensão e às características que devem configurar o tipo de texto solicitado.

Na página 130, Morais (2017) sugere uma instrução para a produção de uma Exposição que, quanto a nós, uma vez mais, do ponto de vista do tipo de texto pretendido, não propõe orientações concretas.

Sabemos que és um bom aluno, assíduo, pontual e estudioso. Imagina que um amigo teu, aluno da 9.ª classe, teve um problema de assiduidade por razões várias (como doença, morte de

um familiar direto, problemas de transporte...) e que se encontra, neste momento, reprovado por faltas. Como bom amigo que és, ajuda o teu amigo a fazer uma exposição ao Diretor da Escola, pedindo a relevação das faltas (Morais, 2017, p. 130).

Este exemplo, em particular, revela-se deveras interessante, na medida em que, aparentemente, a principal estratégia adotada pela autora prende-se com o apelo a questões morais, conforme sugerem as passagens “Sabemos que és um bom aluno, assíduo, pontual e estudioso” e “Como bom amigo que és”. Este facto levanta questões se a excessiva carga de moralidade será bastante para ajudar o aluno a produzir uma Exposição, nos termos esperados.

No que diz respeito aos Textos Expositivos-explicativos, para o primeiro trimestre, o Programa orienta que se elaborem textos a partir de critérios pouco claros como “...usando um tipo de linguagem específico para este tipo de textos”:

Elabora textos expositivos explicativos acerca de assuntos da atualidade, usando um tipo de linguagem específico para este tipo de textos... (MINEC, 2010)

No manual de Mendes e Pereira (2005), o tópico sobre o Texto Expositivo-explicativo não é tratado, o que impossibilitou a identificação de propostas didáticas relacionadas e nos leva a afirmar que o Manual desvirtuou as recomendações do Programa de ensino.

O segundo manual (Morais, 2017), na Unidade didática 4, avança uma proposta de exercício de escrita de Textos Expositivos-explicativos que começa por contextualizar o aluno sobre o tema central que deve adotar no seu texto:

1. A poluição atmosférica é um dos males que contribuiu para a degradação do meio ambiente. A terra em que vivemos está em perigo. Todo o mundo está preocupado. Até já foram realizados encontros com todos os países. A última reunião teve lugar em Copenhaga. 1.1. Pesquisa em jornais e na internet informações sobre este assunto. Em seguida, redige um texto expositivo/ explicativo curto, com base na informação recolhida. (Morais, 2017, p. 60)

Neste enunciado, a contextualização feita, apesar da sua inegável pertinência, por si só não permite o aluno configurar o tipo de texto solicitado. Com a informação recolhida, o aluno tanto podia produzir um texto Expositivo-explicativo como um texto de Expositivo-argumentativo ou outro. A segunda tarefa orienta o aluno quanto à dimensão do texto, mas o adjetivo “curto” sugere vaguidade, na medida em que não se propõem limites para o tamanho do texto sugerido.

Quanto à escrita de textos Expositivos-argumentativos, o Programa recomenda que se tenha em conta indicadores que deverão se cingir à apresentação dos segmentos de Exposição e de Argumentação e à elaboração de textos Expositivos-argumentativos.

Com vista a sua materialização, o manual de Mendes e Pereira (2005) sugere a produção do texto com base na apresentação de vantagens:

Elabore um texto argumentativo, defendendo as vantagens da construção de uma Universidade de Niassa. (Mendes & Pereira, 2005, p. 58)

Neste exemplo, estamos perante uma proposta de escrita desprovida de orientações concretas sobre o tipo de texto que os alunos devem produzir. Mais do que apresentar as vantagens da construção de uma universidade, eram necessárias informações relativas às características do texto pretendido: estruturais (como organizar o texto), temáticas (conteúdos a incluir), estilísticas (formal ou informal) ou pragmáticas (objetivo visado).

O manual de Morais (2005), no que diz respeito à produção de Textos Expositivos-argumentativos, apresenta uma proposta de exercício baseada nos ciclones:

Com base nos conhecimentos já adquiridos sobre a ocorrência de ciclones, elabora um texto expositivo no qual empregues os verbos impessoais, bastar *que*, tratar-se *de*... (Morais, 2017, p. 158)

O interessante neste exercício é que, antes, na mesma página, se apresenta um lembrete com o título “Texto expositivo/argumentativo”, mas o seu conteúdo cinge-se ao texto Expositivo (remetendo-nos para Unidade didática 4). Apenas no fim é que se afirma que *Quando o texto tem como objetivo não só expor, mas também persuadir, convencer, chama-se*

expositivo/argumentativo. Uma vez que a Unidade prevê o estudo do texto Expositivo-argumentativo, parece paradoxal a proposta de produção de um texto Expositivo.

De um modo geral, consideramos que os fenómenos identificados nas propostas didáticas dos manuais têm uma relação muito direta com as orientações do Programa. Note-se a vaguidade caracterizadora dos enunciados das tarefas de escrita sugeridas, primeiro, pela falta de especificação dos elementos definidores do tipo de texto que está sendo solicitado, expressa na passagem “Elaborar textos expositivos/explicativos”. Segundo, o fenómeno é ainda expresso sugerido pela indeterminação do tema, quando se pede que o aluno discorra “acerca de assuntos da atualidade” e, por último, pela falta de especificação das características da linguagem que deve ser adotada.

7. Algumas observações decorrentes da análise

Na análise que nos propusemos efetuar, estiveram em destaque três procedimentos principais, a partir dos quais poder-se-á apresentar algumas constatações assinaláveis.

O primeiro procedimento previa a identificação das ocorrências do termo “género” no Programa e nos manuais, a fim de apurar a representatividade do conceito de género. Feito o levantamento, constatou-se ausência do mesmo para designar classes textuais propostas. No total, em todo o Programa, o termo surge três (3) vezes, uma (1) vez no manual de Moraes (2017) e seis (6) no manual de Mendes e Pereira (2005). Este resultado coincide com o de Marques (2019, p. 210), num estudo dos programas de Português do 1.º ciclo (8.ª, 9.ª e 10.ª classes) do Ensino Secundário Geral moçambicano. Segundo o autor, os conceitos de “género”, “tipo de discurso” e “tipologias textuais” estão ausentes, sendo os textos agrupados nas categorias textuais de textos normativos, administrativos, jornalísticos, multiusos, literários e de pesquisa e organização de dados. De facto, ao efetuarmos o levantamento das designações referentes a classificações textuais concretas, com enfoque para textos Expositivos, Explicativos e Argumentativos, foi possível constatar a ocorrência de uma diversidade de designações, organizadas em diferentes níveis hierárquicos como o caso dos Textos Multiusos, considerados Textos de Natureza Didática e Científica, os quais se desdobram em Textos Expositivos-explicativos e Expositivos-argumentativos. Este fenómeno, associado

a oscilações terminológicas ou à ausência de orientação clara e sistematizada da grafia das palavras que obedeça às regras gramaticais podem gerar, no professor e no aluno, inconsistências no domínio da escrita, na referência dos tipos de textos.

O terceiro procedimento visava a identificação e análise das definições apresentadas e constatou-se um desfasamento entre o Programa e os manuais na forma como definem os tipos de texto. Tendo em conta a função orientadora do Programa (Antunes, 2003, p. 22), conforme pudemos ver, este não avança uma proposta de definição dos tipos de texto, o que pode explicar a multiplicidade de definições que são sugeridas pelos manuais analisados. Poder-se-á ainda associar este resultado ao que Marques (2019, p. 210) designou por “falta de rigor conceptual ao nível da classificação dos textos propostos”. O facto de o Programa ter-se alheado do seu papel orientador gerou um terreno fértil para desencadear no professor e no aluno representações diferentes dos tipos de texto, já que as definições propostas pelos manuais pouco coincidem.

O terceiro procedimento consistia na discussão das opções metodológicas propostas em manuais da 11.^a classe do 2.^o ciclo de aprendizagem do Ensino Secundário para o ensino da produção escrita de textos Expositivos, Explicativos e Argumentativos, à luz das recomendações do Programa. Da análise feita, procurando identificar nos manuais as propostas de escrita para o ensino deste domínio linguístico e ver quantas orientações são dadas para escrever o texto do ponto de vista da sua dimensão, constatou-se uma escassez de orientações para os alunos, nas atividades de produção textual. Não se reforça a estrutura que deve configurar o tipo de texto solicitado. Para além disso, não são igualmente propostos os recursos linguísticos que devem ser utilizados: a planificação textual (não obstante o segundo manual de Morais (2017) ter explorado satisfatoriamente esquemas e organogramas dos textos, os quais, bem explorados, podem habilitar o aluno a organizar textualmente as suas ideias); a revisão linguística e, por último, não são propostas atividades de escrita conjunta, etapa fundamental na produção escrita de textos. Daí que, ao questionar-se sobre como é que os manuais ensinam a escrita, a visão subjacente seja a de que das propostas pouco concretas de atividades didáticas emanadas desses documentos emerge uma abordagem pedagógica que não consiste no ensino dos tipos de textos.

A conjugação destes resultados aponta para a necessidade de uma intervenção de relevo urgente no ensino da leitura e escrita dos textos de natureza factual na disciplina de Português em Moçambique.

Considerações finais

É inquestionável a autoridade de que se revestem os Programas e os manuais, enquanto ferramentas pedagógicas imprescindíveis na regulação das práticas instrucionais em sala de aulas.

Em termos gerais, ficou evidente a influência destes documentos programáticos na ação pedagógica do professor, sugerindo-lhe uma uniformização dos conteúdos e dos métodos de abordagem dos mesmos, por um lado, mas também ressaltou o seu potencial no desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, por outro lado.

Em Moçambique, nos últimos anos, tanto o Programa quanto os manuais de Português têm sido alvo de revisões para garantir que estejam atualizados com as novas demandas do mundo globalizado. A relação entre o Programa de Português e os manuais de Português no contexto moçambicano, e não só, é de interdependência. O Programa define o que deve ser ensinado, enquanto os manuais operam como ferramentas que materializam os conteúdos em sala de aula, garantindo que os objetivos do currículo sejam alcançados. No entanto, tal relação enfrenta desafios práticos e contextuais que precisam de ser continuamente atualizados, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes moçambicanos.

Particularmente no que ao ensino da leitura e escrita de textos no Ensino Secundário moçambicano diz respeito, considera-se urgente a adoção de uma abordagem baseada na pedagogia do género, com vista a melhoria nas práticas pedagógicas dos professores, munindo os alunos de conhecimentos necessários para a produção escrita de géneros escolares. Acredita-se que o ensino explícito de géneros específicos com base nos pressupostos didáticos de uma determinada Pedagogia do género pode afigurar-se mais eficaz e gerar resultados satisfatórios.

Referências

- Antunes, I. (2003). *A Aula de Português: encontro e interação*. Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.
- Bittencourt, C. M. F. *Livro Didático e Saber Escolar* (2.ª ed.). Cortez.
- Caels, F.; Barbeiro, L. F., & Gouveia, C.A.M. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didáctica*, 12(2) 13-32.
- Choppin, H. (2001). *História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da questão*. Revista Brasileira de História da Educação, 1, 7-31.
- Choppin, H. (2004). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Hachette Éducation.
- Cunha, M. I. (2010) *O cotidiano escolar e o currículo*. Papirus.
- Da Silva A, E. C. M. (2015). Ciclo de aprendizagem baseado em géneros. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 19(2).
- Faquir, O. C. G. (2016). *Didática da escrita em contextos multilingues: O caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Fumo, Ó. A. (2019). *O ensino de literatura e a formação de leitores: Práticas didático-pedagógicas nas aulas de Português em Moçambique* [Tese de Doutoramento]. Universidade Estadual de Campinas.
- Lebrun, J. (2007). *Le manuel scolaire: Un outil pédagogique au service de l'éducation*. ESF Éditeur.
- Marcuschi, L. A. (2005). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. Cortez.
- Marques, J. A. (2019). Da pluralidade de géneros à eficiência do ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino moçambicano geral moçambicano. In C. Siopa, J. A. Marques, A. C. Monteiro, & P. Serra (Org.), *Língua e Literacia (s) no Século XXI – Textos selecionados das 9. jornadas da Língua Portuguesa* [ebook]. Porto Editora.
- Marrengula, E. V. (2020). *Do texto ao parágrafo: Um contributo para o ensino da escrita no 1.º ciclo do Ensino Secundário em Moçambique* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa.
- Mendes, I., & Pereira, E. W. (2005). *P11 – Português 11.ª Classe*. Texto Editores.
- Pinto, A. (2013). *O papel dos manuais escolares no desenvolvimento do currículo e das práticas pedagógicas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.
- Sitoe, M. Z. (2018). *Aplicação pedagógica do género “resumo” na universidade em moçambique: Uma abordagem centrada no desenvolvimento da literacia académica de estudantes de PL2* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Coimbra.
- Siopa C., & Pereira L. Á. (2017). Escrever português como segunda língua: percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários. *Indagatio Didactica*, 9(4), 351-366.
- Soares, M. (1998). *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. Editora Contexto.
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. Editora Cortez.

O ensino da escrita em contextos multilingues e multiculturais: o caso de Moçambique – percursos, desafios e perspectivas

Oswaldo Faquir

Introdução

Em Moçambique, um contexto multilingue e multicultural, estudos recentes sobre o ensino da escrita apontam os benefícios de adoção de metodologias assentes na Pedagogia Baseada em Géneros (PBG) textuais (Faquir, 2016, 2019; Siopa & Pereira, 2019). Mas este é um ponto de chegada que conheceu vários momentos com enfoques metodológicos diferentes, que é preciso resgatar e relacionar, de modo que o debate seja feito recorrendo a parâmetros bem delimitados. Atendendo a este desafio, este texto começa com uma breve contextualização, em que aborda a situação linguística de Moçambique, a política linguística em Moçambique e o estatuto do português em Moçambique. Em 2, traça o(s) percurso(s) de ensino de escrita em Moçambique, destacando o ensino com base no modelo processual e o ensino com foco na forma e no significado. Em 3, faz uma apreciação em torno dos desafios atuais e perspectivas sobre o ensino da escrita em Moçambique, sugerindo a adoção da PBG como abordagem estruturante para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, olhando criteriosamente para a formação de professores, a adoção de materiais didáticos consentâneos com a realidade e a adequação do sistema de avaliação. Em 4, apresenta as conclusões e recomendações, destacando, nesta última vertente, a necessidade de adoção da PBG, também, para as outras línguas e disciplinas na universidade e nos níveis anteriores a este.

1. Contextualização

Uma já bem conhecida e antiga referência de um viajante colono britânico do século XIX ajuda a compreender o que esteve por detrás do

que a África viria a viver durante os 500 anos da colonização, com implicações importantes para a vertente linguística até aos dias de hoje.

Viajei por todos os cantos de África e não encontrei nenhuma pessoa que fosse pedinte, que fosse ladra; tal riqueza, tais altos valores morais, pessoas de tal calibre, somente encontrei, neste continente, algo que me leva a pensar que nunca conquistaremos este continente a não ser que quebrems a sua espinha dorsal que se constitui pela sua herança espiritual e cultural e, por isso, proponho que substituamos o seu antigo e tradicional sistema de educação, a sua cultura, pois se os africanos começarem a pensar que tudo o que é de fora e inglês é bom e melhor do que as suas próprias tradições, eles irão perder a sua auto-estima, a sua cultura nativa e irão tornar-se naquilo que nós queremos que eles sejam; i.e., uma nação verdadeiramente dominada. (*Lord Macaulay's Address to the British Parliament on 2 Feb 1835 – tradução nossa.*)

Esta visão e este conselho dados ao Parlamento Britânico, em 1835, viriam a ser adotados por inúmeras potências coloniais, incluindo a portuguesa. Este aspeto foi bem visto por Mondlane (1975).

Os colonialistas em geral desprezaram e ignoraram a cultura e educação africanas tradicionais. Assaltaram-nas, instituindo uma versão do seu próprio sistema de educação, totalmente fora do contexto, que viria a desenraizar o Africano[sic] do seu passado e a forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial. Era necessário que o próprio Africano[sic] adquirisse desprezo pelos seus próprios antecedentes. (Mondlane, 1975, p. 69)

Este projeto colonial para a África trouxe algumas consequências, também, para o domínio do ensino das línguas. Como se sabe, a colónia portuguesa preferiu substituir as línguas africanas pela língua portuguesa, como forma de garantir, não só, a difusão rápida da sua língua, como, também, da sua cultura.

Em todos os níveis, as escolas para africanos são primeiro que tudo agências de expansão da língua e da cultura portuguesas. Em geral, o ideal português tem sido procurar que uma instrução controlada vá criando um povo africano que fale só português, que

abraça só a Cristandade e seja tão intensamente nacionalista português como os próprios portugueses da metrópole. (...). Quaisquer que sejam os projetos a longo prazo para atingir este fim, o resultado foi entretanto o aparecimento de uma classe pouco numerosa, que olha com desprezo para a sua própria língua e cultura tradicional, *mas não é suficientemente instruída para falar e escrever português eficientemente*. (Mondlane, 1975, pp. 69-70; itálico nosso)

Como se pode depreender, estava projetada uma ação concertada para o “apagamento” das línguas e culturas africanas e adoção compulsiva e generalizada da língua e cultura portuguesas, sem, contudo, uma grande preocupação com a capacidade de uso correto da língua por parte dos africanos. Mas nem tudo saiu conforme projetado. Os dados sobre a situação linguística ilustram com propriedade esta realidade.

2. Breve caracterização da situação linguística de Moçambique

Moçambique é um país linguisticamente heterogêneo, onde coexistem o português e mais de 20 línguas Bantu (LB), faladas como L1 por milhões de moçambicanos. Os dados de campo indicam que o português falado em Moçambique tem, *grosso modo*, características diferentes das variantes do português europeu e brasileiro, embora neste contexto se ensine a variante europeia de português. Outros dados importantes revelam que: (i) nenhuma das LB está territorialmente distribuída, representando, essencialmente, cada uma delas simbolismos distintos como regiões, etnias e culturas; (ii) 17 LB estão padronizadas (Ngunga e Faquir, 2011) e em vias de adoção para efeitos oficiais (ex. processo de escolarização já em curso no modelo de Ensino Bilingue, uso em instituições públicas, uso em documentos importantes como a Constituição da República, por via de tradução da língua portuguesa para algumas LB); (iii) para além do português (língua oficial), as LB coabitam com outras línguas europeias (Inglês e Francês) e asiáticas (Indi, Gujarate, Árabe, Turco, Mandarim, outras LB de outros países africanos, etc.); e (iv) o português, mesmo tendo ganho o estatuto de língua oficial e tendo uma distribuição territorial através da qual se sente e se experimenta a ideia da moçambicanidade (Firmino, 2002), não goza (ainda) do mesmo simbolismo de que se revestem as LB.

Os dados dos censos de 1980, 1997, 2007 e 2017, disponíveis sobre a situação linguística de Moçambique, indicam que ao longo dos últimos 47 anos de independência o país vem assistindo a uma subida considerável de falantes de português quer como L1 quer como L2. Gonçalves (2012), citada em Faquir (2016), ilustra bem esta evolução estatística dos falantes das LB e do português L1 e L2. Vide os quadros a seguir:

Quadro 1 – Moçambique: distribuição percentual das L1 em 1980, 1997, 2007 e 2017

LINGUA MATERNA	% de falantes em	% de falantes em	% de falantes em	% de falantes em
	1980	1997	2007	2017
Línguas Bantu	98.8	93.5	85.2	83.4
Português	1.2	6.5	10.7	16.6

Fonte: adaptado de Gonçalves (2012)

Quadro 2 – Moçambique: evolução da percentagem de falantes de português L1 e L2 em 1980, 1997, 2007 e 2017

	% de falantes em	% de falantes em	% de falantes em	% de falantes em
	1980	1997	2007	2017
Português L2	23.2	33.0	39.7	47.4
Português L1 e L2	24.4	39.5	50.4	64

Fonte: adaptado de Gonçalves (2012)

Da leitura destes dados, importa referir que entre 1980 e 2017 o número de falantes L1 Bantu diminuiu em cerca de 15,4% e o número de falantes do português L1 subiu, também, em cerca de 15,4%, o que pode significar que as novas gerações se preocupam em ensinar e aprender cada vez mais a língua portuguesa (Faquir, 2016).

Igualmente, os dados ilustram que, relativamente ao português L2, se regista uma subida considerável do número de falantes, situando-se a

diferença, entre os números de 1980 e 2017, em 24,2%. Os dados ilustram, também, que até 2017 cerca de 47,4% da população moçambicana era bilingue e, conjuntamente, os falantes de português L1 e L2 representavam 64% da população.

Mas o mais importante da análise de Gonçalves (2012), adotada em Faquir (2016), situa-se naquilo que a autora chama de *informação qualitativa* que se pode inferir dos dados dos censos. De acordo com esta estudiosa, na análise da situação linguística, é importante cruzar a informação quantitativa com a qualitativa, de modo a captar novas dimensões da situação linguística que os dados estatísticos não podem fornecer, como a seguir coloca:

(...) quando dizemos que, em 2007, 85.2 % da população (...) [tinha] línguas bantu como L1, parecemos estar a assumir que os indivíduos incluídos neste grupo (...) [tinham] a mesma competência/proficiência nas suas L1. Na verdade, as respostas à pergunta do Censo “Em que língua aprendeu a falar?” apenas permitem estabelecer, com alguma segurança, quais são as L1 da população moçambicana, mas não dão informação sobre a competência/proficiência dos falantes nas suas L1. Por seu turno, as respostas à pergunta “Sabe falar Português?” também têm de ser interpretadas com algum cuidado. Esta é uma pergunta muito vaga, que não oferece aos indivíduos recenseados opções sobre o seu domínio desta língua (por exemplo, “bem”, “suficiente”, “pouco”). Neste caso, são os próprios recenseados que se autoavaliam relativamente à sua competência nesta língua, com base em critérios não uniformes e, muito provavelmente, também pouco rigorosos do ponto de vista científico (Gonçalves, 2012, p. 4-5).

A mesma autora refere que, no que diz respeito às LB, a situação é ainda bem mais complexa do que a do português. Mesmo não havendo ainda estudos mais sistematizados sobre a competência/proficiência em LB L1, as observações empíricas apontam para a existência de “um continuum de variação relativamente amplo, que os dados estatísticos não permitem captar” (Gonçalves, 2012, p. 5), o que pressupõe haver competências/proficiências diversificadas naquelas línguas. Para além das razões¹ para este domínio diversificado, apontadas por Gonçalves

¹ “Num dos extremos deste continuum, poderão estar os falantes que adquirem as línguas Bantu através de um processo de transmissão regular, geralmente em

(2012), pode-se aventar outras, considerando os dados empíricos. Se, por um lado, os falantes da zona rural, mesmo os que frequenta(ra)m a escola, estão mais expostos às LB e se esforçam em dominá-las, porque são o principal meio de comunicação para a resolução de múltiplos problemas no seu dia-a-dia, para os falantes da zona urbana, por outro lado, o meio de comunicação para solucionarem muitos dos seus problemas é o português – daí que os esforços para dominarem melhor aquelas línguas nos diferentes contextos sejam empreendidos em direções e medidas distintas. Olha-se, nesta perspectiva, para a língua como instrumento de ação num contexto real, dentro duma determinada dinâmica sociológica (Faquir, 2016).

3. Política linguística de Moçambique

Os dados sobre a política da língua em Moçambique apontam para a continuidade da política colonial no período pós-independência (Firmino, 2002; Gonçalves, 2012; Lopes, 2004). De entre as principais razões que ditaram esta continuidade, destaca-se o facto de, no período durante a luta armada de libertação de Moçambique, o movimento (FRELIMO) que liderou o processo ter optado pela língua portuguesa como meio de comunicação que pudesse unir os guerrilheiros pela causa da independência. Na verdade, a dificuldade de, no meio de muitas línguas moçambicanas, escolher uma que se pudesse sobrepor às outras viria a fortalecer a ideia de que apenas o português, como língua neutra, poderia desempenhar melhor aquele papel.

Esta dificuldade continuou a fazer-se sentir no período pós-independência, de tal modo que ao nível mais alto do recém-formado Estado Moçambicano tiveram lugar pronunciamentos, consubstanciando esta ideia, conforme ilustra Lopes (2004: 152), citando o discurso de Samora Machel, então Presidente da República Popular de Moçambique, na abertura da Campanha Nacional de Alfabetização em 1978.

contexto rural (quase) monolíngue, e que alcançam uma competência plena nas suas L1. No outro extremo desse continuum, estão aqueles que poderiam ser designados como ‘semi-falantes’ de L1 Bantu, com português como L2 – sobretudo os mais escolarizados e que vivem em meio urbano” (Gonçalves, 2012: 5).

Alguns vão dizer que a Campanha Nacional de Alfabetização é para valorização da língua portuguesa. Em que língua é que vocês gostariam que nós desencadeássemos a Campanha de Alfabetização? Em Macua ou em Maconde, Nyanja, em Xichangana, Ronga, Bitonga, Ndau, em Chuabo?

Contudo, na mesma sequência, o facto de nenhuma das constituições da República que vigoraram em Moçambique até à data ter dado qualquer indicação clara sobre o papel das LB, apenas remetendo o seu reconhecimento ao nível da sua valorização como património cultural e educacional e como veículos de identidade, não significa, para estudiosos como Bamgbose (1991), Lopes (2004) e Mabasso (2010), ausência de uma política de língua. Com efeito, os mesmos autores referem que a estratégia que os governos encontraram para “contornar” as consequências políticas que adviriam de qualquer pronunciamento sobre a política da língua foi a *evitação*. Mas esta estratégia levou a que, na verdade, Moçambique adotasse/continuasse a política do ex-colonizador, como é apanágio de muitos dos países recém-independentes que a adotaram em situações similares.

Como se pode depreender, os cenários descritos no ponto anterior, relativos à situação linguística, e no presente, sobre a política da língua, têm um peso significativo no que diz respeito à influência que exercem na sociedade e na escola em particular. Isto torna o processo de tomada de decisões sobre a língua e o ensino desta uma questão que deve ser criteriosamente vista para acomodar os vários aspetos que se colocam, como sejam: (i) que papel exercem as línguas em circulação/uso e qual é o seu peso social, (ii) que nível de domínio de língua portuguesa (língua de escolarização/comunicação mais ampla) têm realmente os aprendentes, (iii) que outras línguas falam e que influência têm no processo de aquisição e consolidação do saber linguístico no geral e em língua portuguesa em particular, (iv) que tratamento devem, os professores de língua portuguesa, dar aos alunos deste contexto e baseados em que pressupostos, e (v) que tratamento dar ao ensino da escrita tendo em conta o seu carácter formal e, ao mesmo tempo, sensível ao peso das línguas à sua volta? (vd. Faquir, 2016).

4. O estatuto da língua portuguesa falada em Moçambique

Como vimos, regra geral, em Moçambique a língua portuguesa tem o estatuto de língua segunda. Aqui reside uma questão importantíssima que neste momento não deve passar ao lado, quando se analisa a problemática do ensino da língua portuguesa em Moçambique – o seu estatuto de língua segunda (L2), que convive com grupos linguísticos (Bantu) diversos e heterogéneos que constituem línguas maternas (L1) para a maioria da população. Como referimos acima, estas línguas estão em fase de estudo e padronização. Este cruzamento de fatores convida a que revisitemos o conceito de L2, sem perder de vista o contexto moçambicano.

A partir de uma perspetiva sociológica, Littlewood (2006, p. 506) refere que alguns estudiosos tentam estabelecer distinções entre uma “língua ‘segunda’, que tem funções sociais na comunidade (ex., o Inglês na Índia ou a mesma língua aprendida por imigrantes nos EUA), e uma língua ‘estrangeira’, que é aprendida para contacto fora da comunidade (ex. o Francês aprendido no Reino Unido)”. Nesta mesma perspetiva, Ellis (1994) refere que o processo de aquisição de uma L2 ocorre quando a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade, o que é diferente de uma LE cuja aquisição ocorre em contextos onde a língua não desempenha nenhum papel relevante na comunidade e é principalmente aprendida na sala de aula.

Um aspeto que, provavelmente, importa salientar, olhando para a definição de Ellis (1994) no que toca a LE, liga-se ao facto de em Moçambique ainda ser possível encontrar comunidades onde, apesar do seu valor administrativo, o português é, efetivamente, uma “língua de sala de aula”.

Nestes contextos, os alunos só falam português na sala de aula com o professor, pois “não há espaço” fora desta para o seu uso, ou porque com os falantes mais velhos e não escolarizados só se comunicam numa LB ou porque, mesmo entre eles, a comunicação flui melhor na língua (Bantu) com que estão mais habituados a tratar dos assuntos do dia-a-dia. Neste caso, o português assume claramente o estatuto de LE, contrariamente ao que acontece em ambientes, do mesmo contexto em estudo, em que os estudantes se comunicam em português no seu dia-a-dia.

A propósito disto, para além da grande pressão para a introdução do EB em Moçambique, instituiu-se oficialmente a figura de intérprete (ou pelo menos se admite que haja interpretação de uma LB para português

e vice-versa) para auxiliar aqueles que não falam a língua portuguesa a resolverem as questões administrativas e institucionais.

As duas definições anteriores encontram substância em Ançã (1999), como se segue:

Língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, – refiro os novos países africanos de expressão portuguesa – ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, – o francês na Suíça, por exemplo. (Ançã, 1999, p. 2)

Sobre o mesmo conceito, Ançã (1999), na linha de Ngalasso (1992), chama a nossa atenção para a necessidade de olharmos para o mesmo, tendo em conta duas definições:

(...) uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assente em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais num país dado (...). (Ançã, 1999, p. 2)

Para Ançã (1999), é na linha das duas definições anteriores que reside a separação entre a língua segunda e a língua estrangeira.

[O estatuto da língua é] o principal aspeto a considerar: Língua segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço de aula da língua. Decorrentes deste aspeto, há uma série de fatores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço da língua segunda com o da língua materna (Ançã, 1999, p. 3).

Faquir (2016) constatou que este conjunto reflexivo descrevia substancialmente a situação de Moçambique. Primeiro, trata-se de um contexto onde só o português desempenha papéis institucionais vitais para

o país, apesar de coabitar com outras mais de vinte línguas (entre Bantu, europeias e asiáticas). Aqui está corporizada a definição institucional da língua segunda proposta por Ançã (1999). Depois, tratando-se de um país com uma forte presença das línguas autóctones Bantu, deve-se ter em conta aquilo que Ançã considerou definição cronológica. Este posicionamento consubstancia o facto de, para a grande maioria da população moçambicana, a língua portuguesa ter sido aprendida depois de outras línguas. Este último fator merece uma reflexão mais profunda, porque, como refere Stroud (1997), no contexto moçambicano há uma grande probabilidade de se assistir a uma transformação de uma L2 numa língua primeira de muitas crianças que, embora aprendam unicamente a língua portuguesa, nascem no ambiente de contacto entre a língua portuguesa e as línguas Bantu (para além de outras referenciadas acima).

Para nós, o posicionamento de Stroud (1997) significa que o facto de parte da atual geração aprender simplesmente a língua portuguesa não deve abrir espaço para que se assuma que estes terão necessariamente a mesma proficiência daqueles que aprenderam em ambiente de L1 monolingue (o caso de Portugal).

Estes elementos abrem um espaço importante para que as autoridades educativas considerem o ensino da língua portuguesa, ponderando este conjunto de fatores, devendo criar condições para que o acto formativo tenha como foco, também, a realidade descrita. Julgamos que cruzar este entendimento com toda uma ação formativa virada para esta realidade poderá criar condições para “potenciar”, metodologicamente, o professor. Aqui, referimo-nos a uma ação que tenha presente a necessidade de olhar para os alunos tendo em conta que aprendem a língua num contexto de L2, conforme descrito acima. De modo particular, a consciência da especificidade de um contexto de L2 abrirá espaço para que ao nível do ensino da escrita, sendo um domínio complexo e muito sensível ao que acontece ao seu redor, se valorize uma ação mais apoiada e consentânea com as necessidades de uma população com características multifacetadas como a moçambicana (Faquir, 2016).

5. Percursos de ensino de escrita em Moçambique

Como se pode depreender da discussão feita no número anterior, compreender a situação linguística de Moçambique e tê-la em conta no contexto da planificação do sistema de ensino da língua, como um todo,

e da escrita, de forma específica, afigura-se fundamental, por diversos motivos, os mais importantes dos quais os seguintes: (i) pode auxiliar na componente de formação de professores para responderem às necessidades reais desta população estudantil; (ii) pode auxiliar na componente de desenho de materiais instrucionais que respondam às necessidades de aprendizagem desta população; e (iii) pode ajudar a alinhar o tipo de abordagem para o ensino e aprendizagem (da escrita) em sala de aula. Estas constatações podem levar, naturalmente, a que se coloque a seguinte questão importante: em que estágio está o ensino da escrita em Moçambique face à realidade descrita?

No âmbito geral, o ensino da escrita em Moçambique, pelo menos até ao nível secundário, que é aquele que deve garantir a aquisição de ferramentas básicas, caracteriza-se por acontecer numa abordagem tradicional, fundamentalmente ao serviço do treino de outras competências (gramática e compreensão do texto) (Faquir, 2016).

Esta abordagem olha para a frase como elemento fundamental para a boa redação. No entanto, como refere Fonseca (1994), escrever boas frases não leva necessariamente a escrever bons textos.

Uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha ao nível da frase é manifestamente insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do *texto* inerente a uma pedagogia da escrita. É que um texto, sendo uma sucessão de frases, *não é toda e qualquer sucessão de frases*; ou, por outras palavras, a *competência textual* é uma competência específica e não um mero alargamento de uma competência frásica, uma vez que, (...) realizando-se embora numa sequência de frases, o *texto* surge como *uma unidade global*, como um todo, marcado por uma relevância contextual global, pois dá expressão a uma intenção comunicativa unitária. A representação desta totalidade (...) [muitas vezes] não coincide com a representação da soma das suas partes, dos seus elementos constitutivos. (Fonseca, 1994, p. 157)

A compreensão deste problema, graças à entrada massiva de estudantes oriundos da escola secundária para frequentar diversos cursos nomeadamente de Linguística e Literatura, Tradução Português-Inglês, Português-Francês e Ensino de Línguas (Português, Inglês, Francês e LB – na perspetiva de formação de professores), que a FLCS-UEM abriu no

contexto da revisão curricular, levou a que, a partir do ano de 2000, se procurasse adotar iniciativas metodológicas que pudessem responder com mais eficácia ao problema em mãos. Para o efeito, foram eleitas duas abordagens: a processual (Bereiter & Scardamalia, 1987; Guirruogo, 2008; Hayes, 1981; Scardamalia & Bereiter, 1983), combinada com a do ensino da gramática com foco na forma e no significado. Esta última foi um pouco mais trabalhada inclusive ao nível da investigação por parte de diferentes estudiosos, com destaque para a incidência ao nível da gramática e da correção do erro: taxinomia de erros (Gonçalves, 2010); oficinas gramaticais (Siopa, 2006, 2010) e retorno corretivo escrito (RCE) (Siopa, 2010, 2015)

Todavia, o uso quer do modelo processual quer, posteriormente, combinado à taxinomia de erros, às oficinas de gramática e ao RCE não levaram a bons resultados em termos de ensino e aprendizagem da escrita na perspectiva compositiva. Os estudos supramencionados abriram, isso sim, um espaço importante para a compreensão de que era necessário aprofundar a pesquisa, de modo a encontrar soluções que, de facto, respondessem à necessidade de ensinar a escrita na perspectiva compositiva.

6. Desafios atuais e perspectivas

6.1. Desafios para o ensino da escrita em Moçambique

Na pesquisa feita por Guirruogo (2008), baseada num *corpus* de língua produzido por estudantes ingressados na FLCS-UEM para frequentar os cursos de Linguística e Literatura, de Tradução (Português-Inglês e Português-Francês e vice-versa) e de Ensino de Línguas (Português, Inglês, Francês e LB), constatou-se a necessidade de, em termos de pesquisa, se fazer um recuo estratégico para estudar o nível secundário. Na visão de Guirruogo (2008), tal recuo permitiria captar elementos de campo importantes que dificilmente se poderiam captar apenas com os “dados de chegada” produzidos por estudantes que frequentam os cursos universitários.

Na sequência das recomendações de Guirruogo (2008), numa pesquisa posterior (Faquir, 2016), baseada em dados de língua coletados no ensino secundário, nos três pontos urbanos mais importantes do país (Maputo, Beira e Nampula), chegámos à conclusão de que, na discussão da problemática de ensino de escrita em Moçambique, para além dos fatores linguísticos/textuais, há outros elementos contextuais e metodológicos relevantes a ter em conta.

Partindo de uma questão mais genérica, colocada em Faquir (2016) – *Que fatores contribuem para que os alunos, à saída do nível secundário, não tenham desenvolvido uma competência compositiva adequada para a realização de tarefas de escrita com sucesso?* –, chegámos a conclusões importantes sobre as quais recomendamos uma reflexão profunda. Para facilitar a arrumação dos elementos e sua análise, preferimos subdividi-los em dois grupos: *um micro* – ligado a elementos imediatamente verificáveis no contacto entre os parceiros de sala de aulas – e *um macro* – ligado a elementos mais estruturantes, que se podem inferir a partir da análise do conjunto dos elementos do grupo micro.

Dos elementos do grupo *micro* – imediatamente perceptíveis a partir do contacto entre parceiros de sala de aula – destacam-se os seguintes:

- a) a fraca promoção de uma cultura de leitura (de apreensão do género), consentânea com a necessidade de treino da escrita;
- b) o pouco trabalho do professor, visando instruir o estudante para a tarefa de escrita e acompanhar o trabalho deste ao longo do processo;
- c) o fraco contacto com textos diversificados; quando este ocorre não visa estudá-los sob o ponto de vista da sua estrutura, cuja compreensão ajudaria no processo de composição de novos textos;
- d) a escassez de atividades que apontam efetivamente para tarefas de escrita, tendo em conta o conjunto das atividades de ensino presentes no programa curricular do ensino secundário geral;
- e) a fraca capacidade de avaliar a escrita – a que ocorre não é feita recorrendo a critérios pré-estabelecidos; e
- f) a quase ausência de correção da componente escrita; quando ocorre, o professor corrige, sobretudo, as respostas a questões de compreensão de textos, mas descurando aspetos compositivos destas respostas.

Do conjunto dos elementos *macro*, mais estruturantes, destacam-se os que se seguem, cuja prevalência acentua as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem da escrita no ensino secundário geral (ESG):

- i. ausência de um ensino de escrita de modo sistemático, intencional e programado (Fonseca, 1994);
- ii. quase ausência de uma cultura de formação de professores reflexivos (Alarcão, 1996) capazes de fazer face aos desafios de

- ensino de escrita no ESG e, a partir da realidade, adequar as metodologias; e
- iii. o registo, grosso modo, de um fraco domínio da língua de ensino, também pelos professores.

Os cenários descritos acima são agravados (i) pelo défice de leitura no geral e pelas dificuldades de acesso ao manual de Português por parte dos alunos, em particular; e (ii) pela falta de políticas de formação contínua dos docentes, em moldes institucionalizados. Faquir (2016) constatou que, devido à falta de uma política de formação técnica contínua dos professores, acontecendo apenas a psicopedagógica, orientada pelo ministério de tutela, poucos destes professores frequenta(va)m cursos visando atualizar os conteúdos e as metodologias de ensino.

Como se pode depreender, este conjunto de fatores agrava o cenário complexo que normalmente marca o processo de ensino e aprendizagem da escrita em qualquer contexto.

6.2. Perspetiva sobre o ensino da escrita em Moçambique

Nos nossos dias, o processo de ensino e aprendizagem exige “que se deixe impregnar por atividades e tarefas em aula que combinem a natureza sócio-interativa com o carácter cognitivo-reflexivo” (Avelar, 2008: 11). Este posicionamento espelha bem a necessidade de enveredar por uma metodologia de escrita baseada numa visão sócio-interacionista que deve ser levada a cabo por professores reflexivos, como constatado no conjunto dos elementos *macro*.

Foi a pensar numa perspetiva de natureza sócio-interacionista com carácter cognitivo-reflexivo que em 2015, no contexto do projeto “Escrita Académica”, desenvolvido ao nível do Departamento de Línguas da FLCS-UEM, um grupo de pesquisadores (vd. Faquir, 2019) decidiu introduzir um novo modelo de ensino da escrita baseado na Pedagogia Baseada em Géneros (PBG) (Gouveia, 2008, 2009a,b; Hyland, 2003, 2007; Martin, 2009; Martin & Rose 2012; Rose, 2011). Esta decisão baseou-se no pressuposto de que, para a PBG, o ensino da escrita deve ser explícito e ter como elementos de referência *os intervenientes de sala de aula*, vistos sob o ponto de vista dos papéis a desempenhar, *o texto*, visto sob o ponto de vista da sua estrutura interna, e *o contexto* em que este mesmo texto (vai) circula(r).

Um segundo grande pressuposto reside no facto de que esta pedagogia tem benefícios reais para os estudantes. Como refere Hyland (2007), esta pedagogia:

- a) dá ênfase a uma infraestrutura pedagógica cujo enfoque vai para os recursos linguísticos de que os estudantes realmente precisam para superar os problemas que têm; e
- b) oferece ao professor os meios necessários para a sistematização e explicitação das formas de funcionamento da escrita.

Baseado neste conjunto de pressupostos, e nos resultados alcançados no seu estudo, Faquir (2016) refere que esta pedagogia responde melhor aos objetivos de ensino e aprendizagem da escrita no contexto de L2 e aos desafios que se colocam na transição do nível primário para o secundário. Na mesma linha, Christie (2013), recorrendo a vários estudos efetuados, mesmo em contextos de L1, indicou que a transição do ensino primário para o secundário tem sido problemática para os aprendentes, porquanto esta é a fase em que as crianças enfrentam a mudança curricular e as dificuldades daí resultantes.

Ainda baseado nos resultados da sua pesquisa, Faquir (2016) indica outro fator agravante em contextos como Moçambique, que se prende com o fenómeno do défice no acesso ao livro que, sendo evidente nas cidades, é muito preocupante nas zonas não urbanizadas. Como se sabe, este fenómeno é sinónimo de défice de leitura, o que implica que muitas crianças chegam ao ensino secundário com problemas graves de leitura e escrita e, por isso, incapazes de reconhecer o que consideraríamos géneros elementares – os ditos géneros canónicos (Christie, 2013).

Nesta fase particular, é necessária uma intervenção significativa, com carácter explícito, para ajudar os sistemas de ensino, e os próprios intervenientes, em particular, a ultrapassarem os persistentes fracassos escolares. Neste contexto, Christie (2013) não tem dúvidas de que a pedagogia de género, pelo seu carácter intervencionista e integrador – integra o professor, o estudante e o objeto do ensino e aprendizagem no centro das atenções – pode desempenhar melhor este papel.

Como se pode depreender, e constatado no conjunto dos elementos *macro*, este professor deve ser reflexivo (Alarcão, 1996), capaz de dinamizar o processo tendo em conta os quatro elementos estrutu-

rantes da PBG referidos por Hyland (2007): a *planificação da aprendizagem*, a *sequenciação da aprendizagem*, o *suporte da aprendizagem* e a *avaliação da aprendizagem* (vd. Faquir, 2016).

Os resultados alcançados no projeto “Escrita Académica” desenvolvido por uma equipa de investigadores da FLCS-UEM (vd. Faquir, 2019) reforçaram a posição de que em contexto como Moçambique esta pedagogia pode contribuir para: (i) melhorar a formação inicial e implementar ações de formação contínua de professores, (ii) repensar o currículo, adaptando-o à realidade, (iii) criar manuais que respondam às necessidades de formação dos alunos nas diversas componentes e (iv) promover um ensino de escrita consentânea com a realidade moçambicana.

7. Conclusão

Este texto pretendeu desenhar um percurso que pudesse ilustrar e ajudar a discutir as bases edificantes de uma abordagem metodológica de ensino de escrita que sirva para os desafios de um contexto multilingue e multicultural como Moçambique. Assim, neste texto procurámos trazer para a discussão elementos técnico-metodológicos e contextuais significativos, alguns dos quais já discutidos ou em discussão, com o intuito de construir consensos na componente de ensino e aprendizagem da escrita em Moçambique.

No contexto em análise, os resultados dos estudos feitos, com destaque, numa primeira fase, para o modelo processual e para o ensino da gramática com foco na forma e no significado e, numa fase mais recente, para a PBG, apontam os benefícios de adoção desta última abordagem desde as classes iniciais e nas diversas línguas. Esta recomendação baseia-se no facto de a PBG olhar para a escrita numa perspetiva sistemática, intencional e programada, com o potencial de criar condições para torná-la parte do trabalho a desenvolver em aula.

Igualmente, os resultados apontam para a necessidade de adotar uma política de formação contínua de professores e para a necessidade de se entender o ensino da escrita como uma ação contínua na formação dos estudantes, perspetivando a sua contribuição futura como cidadãos capazes de transformar a realidade através da escrita.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo: *Formação reflexiva de professores* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis* 51 Jul/Set. <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>
- Bamgbose, A. (1991). *Language and the nation: The language question in Sub-Saharan Africa*. Edinburg University Press.
- Christie, F. (2013). Genres and Genre Theory: A Response to Michael Rosen. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 20(1), 11-22. 10.1080/1358684X.2012.757056
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Faquir, O. (2016). *Didática da escrita em contextos multilingues: O caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Faquir, O. (2019). Processo de ensino de géneros académicos: Uma experiência com estudantes universitários da FLCS-UEM. In C. Siopa, J. A. Marques, A. C. Monteiro & P. Serra (orgs.), *Língua e Literacia(s) no século XXI: Textos seleccionados das 9as jornadas de língua portuguesa*. Porto Editora.
- Firmino, G. (2002). A “questão linguística” na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Promédia.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Editora.
- Gonçalves, P. (2010). *A génese do português de Moçambique*. IN-CM.
- Gonçalves, P. (2012, Fevereiro). *Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia? Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Linguística Histórica – homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho, São Paulo*. Consultado em www.catedraportugues.uem.mz
- Gouveia, C. A. M. (2008). Texto narrativo. In M. H. M. Mateus, D. Pereira & G. Fischer (Eds.), *Diversidade linguística na escola portuguesa* (pp. 113-118). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, C. A. M. (2009a). Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática (mesas redondas). *Delta*, 25, 716-720.

- Gouveia, C. A. M. (2009b). Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ*, 6(24), 13-47. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/27795>
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3 edition). Arnold.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Littlewood, W. (2006). Second language learning. In A. Davies & C. Elder (eds), *The handbook of Applied Linguistics* (pp. 501-524). Blackwell Publishing.
- Lopes, A. J. (2004). *A batalha das línguas: Perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Imprensa Universitária.
- Mabasso, E. (2010). *Estratégias linguístico-discursivas na investigação criminal: O caso das esquadras de Maputo* (Tese de Doutoramento), Universidade Eduardo Mondlane.
- Mondlane, E. (1975 [1969 Trad.]). *Lutar por Moçambique [The Struggle for Mozambique]*. Penguin Books.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Études de Linguistique Appliquée*, 88, 27-38.
- Rose, D. (2011). Genre in the Sydney School. In J. Gee & M. Handford (eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 209-225). Routledge.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp. 67-97). Wiley.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in writing. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Reading, writing, and language learning: Vol. 2.* (pp. 142-175). Cambridge University Press.
- Siopa, C. (2006). Ensino do português na universidade em Moçambique: Trabalhos oficinais de gramática. In F. Oliveira & J. Barbosa (orgs.), *Textos seleccionados do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 659-674). APL.

- Siopa, C. (2010). Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade. In P. Gonçalves (Org.), *O português escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didáticas* (pp. 73-103). Texto Editores.
- Siopa, C. (2015). Competências de escrita no ensino superior e o tratamento do erro em português L2. In M. Bastos, J. Marques, A. C. Monteiro & C. Siopa (eds.), *Ensinar a Língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos. Textos Seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa* (pp. 99-117). Porto Editora.
- Siopa, C., & Pereira, L. Á. (2019). Ensinar a recensão crítica através da pedagogia do género na universidade em Moçambique. In C. Siopa, J. Marques, A. C. Monteiro & P. Serra (eds.), *Língua e literacia(s) no século XXI: Textos seleccionados das 9.as Jornadas da Língua Portuguesa* (pp. 174-197). Porto Editora.

O ensaio nas práticas textuais acadêmicas em Moçambique: (Im)possibilidades de identificação de parâmetros do gênero

Marta Siteo

1. Introdução

A categoria “ensaio” marca uma forte presença nas práticas textuais que se desenvolvem em contextos universitários na área das humanidades, em Moçambique. Em algumas instituições, o ensaio não só constitui objeto de ensino e aprendizagem em unidades curriculares dedicadas à escrita acadêmica, como também é o texto ao qual se recorre quando se pretende avaliar destrezas relacionadas com a literacia científico-acadêmica em situações de avaliação formativa e sumativa fora das disciplinas de língua. Devido a esta situação, verifica-se a profusão de textos classificados como ensaios, porém com características distintas.

A centralidade do ensaio no contexto em causa impõe a definição de estratégias e modelos didáticos adequados e eficazes. Contudo, a diversidade das características que os textos manifestam torna difícil definir um modelo de ensaio a ser utilizado como referência para fins didáticos tomando como base alguns dos princípios que uma pedagogia fundamentada em gêneros, por exemplo, preconiza. Um desses princípios diz respeito à determinação das habilidades mais críticas ou funções mais relevantes para as necessidades imediatas dos estudantes (Hyland, 2007). Ora, definir os saberes necessários à apropriação e ao domínio dos processos de produção do ensaio revela-se uma tarefa desafiante.

A complexificar ainda mais o quadro relativamente à compreensão das configurações que definem um ensaio é a existência na literatura sobre o assunto de diversas formas de o designar. Constata-se, por exemplo, a existência das etiquetas ensaio acadêmico, ensaio literário, ensaio filosófico, ensaio teórico, ensaio científico, entre outras, que, desde logo, apontam para textos com características distintas.

Em face dos desafios elencados e do reconhecimento do papel que a escrita do ensaio pode ter no desenvolvimento de competências de literacia académica em contextos educativos moçambicanos, este trabalho pretende fornecer subsídios para um melhor entendimento das propriedades que definem textos pertencentes a um possível género “ensaio”. Assim sendo, procura-se compreender as configurações do ensaio representadas na literatura sobre o assunto e as propriedades que manifestam os textos considerados ensaios como forma de definir um modelo de ensaio a servir de referência para as práticas textuais em Moçambique. Procura-se, igualmente, apontar caminhos que permitam perspetivar o ensaio como um género de texto, abrindo espaço para a identificação dos parâmetros do género.

2. Enquadramento teórico

No âmbito do quadro teórico metodológico designado como interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2003, 2006), o texto é visto como correspondente empírico das atividades de linguagem. Esta visão tem por base o pressuposto de que o uso coletivo da linguagem em diversas esferas de atividade social concretiza-se em textos, que adquirem determinadas características em função do propósito e do contexto social aos quais estão indexados bem como das condições socio-históricas da sua produção. A estreita relação existente entre textos e usos da linguagem socialmente contextualizados conduz à emergência de géneros de texto, que constituem “configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade e quadros obrigatórios de qualquer produção verbal” (Bronckart, 2006, p. 146).

Assume-se, assim, que qualquer texto se inscreve num género de texto do qual depende. Nesta ordem de ideias, o género é concebido como uma entidade abstrata, não ontológica, apenas observável em textos, que são objetos empíricos (Coutinho, 2007). Na tentativa de explicar de que forma os textos se relacionam com os géneros, especificamente o modo pelo qual assumem e manifestam as propriedades dos géneros de que dependem, Bronckart (2006) considera que tal ocorre por meio de um duplo processo adoção e adaptação. Bronckart (2006) descreve este processo referindo que, perante uma tarefa de produção textual, o sujeito produtor seleciona do *arquitexto* disponível na sua comunidade o género de textual que lhe parece mais adequado à situação de comunicação e adapta-o em função das especificidades dessa situação.

Devido a esta particularidade, Coutinho (2007) considera que qualquer tentativa de descrição de géneros de textos não deve ignorar a duplicidade dos planos envolvidos na produção e interpretação textuais: o plano da genericidade e o da singularidade. O outro desafio de ordem metodológica que se coloca à descrição de géneros de textos reside no facto de serem observáveis em textos, que, conforme aponta Coutinho (2005) são complexos, dinâmicos e abertos. Para superar o desafio, esta autora propõe a descrição das propriedades relacionadas com as categorias género e texto com base num mesmo modelo.

Relativamente aos géneros, postula que se procure identificar o que classificou como “parâmetros de género”, isto é, as características previsíveis que constituem a identidade do género. Quanto aos textos, recomenda a identificação dos “mecanismos de realização textual”, ou seja, o modo como o texto dá conta das previsibilidades determinadas genericamente. O procedimento de análise proposto parte do levantamento dos mecanismos de realização textual em textos concretos para identificar os parâmetros do género que a formação sociodiscursiva reconhece e aplica.

Para enriquecer o seu modelo de análise de géneros e textos, a autora faz uso das noções de *ficcionalização* e *atualização*. A atualização é, de acordo com Leal e Gonçalves (2007), o fenómeno da construção textual em que um género é reproduzido mais ou menos fielmente, ao passo que a ficcionalização diz respeito aos casos em que, na produção textual, se observa uma colagem de um género, desvirtuando, porém, algumas das suas características próprias.

Na busca pela identificação dos parâmetros de género, Coutinho (2007) propõe que, perante textos que ficcionalizem um género, sejam também analisados esses géneros na vertente atualizada. A autora sustenta o seu posicionamento afirmando que, embora ficcionalizados, esses textos irão manter pelo menos alguns parâmetros de género por forma a assegurar o seu reconhecimento.

Apesar dos desafios de ordem metodológica que a descrição dos géneros coloca, a sua realização justifica-se pelas razões apontadas por Coutinho (2004):

É a existência de regularidades associadas à formatação genérica (na relativa estabilidade de uma cultura e de uma época) que torna possível que o género sirva como modelo, nas actividades de produção e de compreensão textuais. A identificação

e a descrição dessas regularidades constituem, portanto, uma tarefa fundamental: sem ela, ficar-nos-íamos, em última análise, por uma descrição dos textos alheada do princípio geral de que qualquer texto empírico se inscreve num género, a funcionar como modelo (que pode ser reproduzido mais ou menos fielmente, inovado de forma mais subtil ou mais ostensiva. (p. 10)

As palavras da autora citada justificam, igualmente, a relevância do trabalho desenvolvido neste estudo, que, movido por questões de natureza pedagógica, tem como propósito principal identificar as propriedades (proto)típicas do género ensaio.

3. Metodologia

Por forma a permitir uma compreensão mais abrangente da natureza do ensaio, optou-se por um procedimento metodológico que obedeceu a três momentos. No primeiro momento, passou-se em revista estudos e trabalhos focados na descrição do ensaio, tendo em vista colher dados sobre as propriedades que, na literatura, seriam apresentadas como parâmetros de um possível género “ensaio”. Em segundo lugar, procedeu-se à análise de textos classificados como ensaios disponíveis na biblioteca SciELO Portugal (<https://scielo.pt>). Por último, foi efetuada a análise de ensaios produzidos em Moçambique por estudantes visando verificar em que medida as características que manifestam coincidem ou não quer com as dos ensaios representados na literatura quer com as dos ensaios extraídos do SciELO.

Com base na recolha de ensaios disponíveis na biblioteca SciELO Portugal, foi constituído um *corpus* composto por 20 textos distribuídos por 4 grupos correspondentes a 5 áreas distintas (Literatura, Linguística, Ciências da Comunicação Direito e Estudos Urbanos). Os textos apresentam uma extensão que varia de 9 a 32 páginas, foram publicados entre 2017 e 2020 e são da autoria de investigadores moçambicanos, portugueses e brasileiros. O principal critério adotado para a sua seleção consistiu na presença da referência metatextual “ensaio” no resumo ou na introdução.

A análise dos ensaios produzidos em Moçambique foi feita com base em um *corpus* composto por 40 textos, 8 redigidos no contexto de avaliação de uma disciplina; 8 provenientes do ensino e aprendizagem da

escrita académica (didatização do ensaio) e 24 produzidos como trabalho de culminação das licenciaturas em Literatura Moçambicana, Linguística e Ensino do Português. Os textos foram escritos entre 2016 e 2021 por estudantes da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane e apresentam uma extensão que varia de 7 a 18 páginas.

Para a descrição dos textos de ambos os conjuntos, adotamos o modelo analítico proposto no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, que comporta duas macrocategorias: o contexto de produção e a arquitetura textual. O contexto de produção diz respeito ao conjunto dos parâmetros que podem exercer alguma influência sobre a forma como um texto é organizado, pelo que envolve três parâmetros:

o quadro material ou físico da ação de linguagem, que é constituído pela pessoa física, real, que produz um texto oral ou escrito; o recetor, ouvinte/leitor físico, real, e o espaço/tempo da produção;

o quadro sociossubjetivo da ação verbal, referente ao papel que emissor e recetor assumem em função do tipo de interação em jogo, ou seja, o papel que o emissor assume enquanto enunciador do texto e o que é assumido pelo recetor enquanto destinatário do texto. Inclui-se também neste parâmetro *a formação sociodiscursiva* em que a comunicação se integra e os respetivos objetivos;

i. *o conteúdo temático*, que diz respeito ao tópico principal do texto.

A arquitetura textual envolve três níveis estruturais superpostos, a saber:

- i. infraestrutura geral do texto;
- ii. mecanismos de textualização;
- iii. mecanismos de responsabilização enunciativa.

Por forma a evitar uma análise exaustiva dos ensaios, optou-se por restringir as categorias de cada nível àquelas consideradas essenciais para a identificação dos parâmetros do género. Assim, na categoria “contexto de produção” foi considerado o parâmetro referente ao quadro sociossubjetivo da ação verbal. No nível da arquitetura textual, a

análise incidu sobre o plano geral do texto, os tipos de discurso e os mecanismos de tomada de responsabilização enunciativa.

4. Resultados

A revisão da literatura efetuada permitiu constatar a existência de uma profusão de termos envolvendo a etiqueta “ensaio”: ensaio, ensaio literário, ensaio científico, ensaio teórico, ensaio filosófico, ensaio acadêmico, entre outros. Sobressaem dois cenários no que diz respeito ao uso deste termo. Há por um lado, textos designados simplesmente como ensaios e outros em cuja etiquetagem se acrescenta a área da atividade socioprofissional em que emergem (ensaio filosófico, ensaio literário, ensaio científico, por exemplo).

Uma vez que a compreensão das propriedades associadas a cada etiqueta se revelou pouco viável tendo em conta a dimensão deste trabalho, optou-se por adotar a categorização de ensaios feita por Paviane (2009) para organizar a informação recolhida. Esta autora estabelece duas categorias de ensaios com base no grau de maturidade intelectual do sujeito produtor. Nesse sentido, ela distingue o ensaio enquanto género textual de autores experientes, densos, originais e profundos, do ensaio enquanto género dos principiantes, daqueles que nem sempre têm o domínio técnico dos géneros científicos.

Tomando como base as descrições presentes na literatura, associamos o ensaio enquanto género de autores experientes ao que classificamos como o modelo clássico ou conceito prototípico de ensaio, bem como às etiquetas ensaio filosófico, científico, teórico e literário. O modelo clássico de ensaio está associado às produções escritas de grandes pensadores inseridos em áreas como Literatura, Filosofia e Ciências sociais (por exemplo, Michel de Montaigne, Sir Francis Bacon, Jean-Jacques Rousseau e John Locke). A maior parte dos autores que se dedicaram à sua descrição ocuparam-se mais da natureza do ato de ensaiar do que das propriedades dos textos daí resultantes (cf. Adorno, 1994; Lima, 1964; Meneghetti, 2011; Starobinski, 2011).

O facto de este ensaio ser descrito não com base em suas propriedades textuais, ou seja, pela estrutura ou forma, mas pelo esforço intelectual envolvido na sua produção sugere que as descrições feitas não incidem propriamente sobre os parâmetros daquilo que seria o género “ensaio”. Para avançar-se qualquer dado a este respeito, impõe-se a análise

dos mecanismos de realização textual em textos empíricos, tal como preconiza a metodologia de análise apresentada no enquadramento teórico.

O ensaio, na versão clássica, é descrito como uma forma de produção de novos conhecimentos que não se subordina aos procedimentos científicos canónicos assentes na lógica positivista. Portanto, é marcado pela visão subjetiva do autor, que não é validada empiricamente com base em evidências colhidas e analisadas de forma criteriosa (Meneghetti, 2011). Na sua produção, verifica-se a primazia do conteúdo sobre a forma e a autonomia da exposição (Adorno, 1994). Estas descrições apontam para um texto de cunho interpretativo e reflexivo, cuja estrutura não assenta em um plano de texto pré-definido.

O conceito prototípico de ensaio que acabamos de apresentar é associado às etiquetas ensaio filosófico e literário, que, geralmente, correspondem a textos produzidos por ensaístas consagrados ou especialistas (Campos & Gomes 2016). Pelas mesmas razões da autora citada, julgamos que caberiam nesta categorização os ensaios teórico e científico. A definição de ensaio científico presente em manuais de referência é, de certo modo, convergente com as descrições do modelo clássico apresentadas supra, conforme ilustra a transcrição abaixo:

O ensaio científico é um estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente que consiste em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível da interpretação e julgamento do autor; no ensaio, este tem maior liberdade para defender determinada posição pois não precisa de se apoiar no rigoroso aparato de documentação empírica e bibliográfica como é feito em outros trabalhos científicos. (Silveira, 1992 conforme citado em Pena, 2005, p. 44; grifos nossos)

Esta descrição aponta para um texto de cunho reflexivo e interpretativo em que, à semelhança do que se verifica no modelo clássico de ensaio, há espaço para a expressão da subjetividade do autor.

Pena (2005) debruçou-se sobre a descrição do ensaio filosófico tendo como objetivo identificar os aspetos que o distinguem do artigo científico. Para o efeito, analisou sete ensaios e sete artigos de cinco periódicos brasileiros. Os resultados que obteve indicam que os textos empíricos classificados como ensaios científicos possuem propriedades convergentes com a definição apresentada supra. Curiosamente, a

autora não identificou diferenças entre ensaios e artigos científicos no que diz respeito aos aspetos que analisou: canal, estilo, composicionalidade, conteúdo temático e funcionalidade.

Tanto os artigos como os ensaios analisados por Pena (2005), ao nível do plano de texto, apresentam uma estrutura composta por resumo / introdução / desenvolvimento / conclusão / referências bibliográficas. Trata-se de um plano de texto algo distinto daquele que é dominante na maioria dos artigos ditos científicos, que consiste na estrutura IMRDC – Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusão (Silva & Rosa, 2019). Quanto ao estilo, a autora refere que, embora seja predominantemente impessoal em ambos os géneros, em alguns textos se verifica a presença da voz do autor através de formas gramaticais da primeira pessoa do singular e do plural. Relativamente ao conteúdo, indica que é constituído por questões relacionadas à pesquisa científica e respetivos resultados ou questionamentos. Constatou igualmente que ambos os géneros têm como meio de circulação periódicos científicos destinados ao público académico de áreas específicas e como função informar e/ou discutir questões referentes ao universo científico.

Os resultados obtidos por Pena (2005) relativamente às diferenças entre artigo científico e ensaio científico são questionáveis tendo em conta o reduzido número de textos analisados (7) e a área disciplinar em que se inserem (Ciências Humanas e Humanidades). Sugerem que foram excluídos da análise artigos com a estrutura IMRDC, cuja função consiste em “comunicar o processo e os resultados de uma pesquisa” (Silva & Rosa, 2019, p. 10). Note-se que esta estruturação é mais frequente em áreas das Ciências, Tecnologias e Matemática, as quais não foram contempladas na constituição do *corpus*. Apesar destas limitações, consideramos que a análise feita fornece subsídios importantes sobre as propriedades de textos classificados como ensaios, conforme se verá mais adiante.

Relativamente ao ensaio enquanto género dos principiantes, nos termos de Paviane (2009), foi possível encontrar na literatura de referência um ensaio que se enquadra nesta categoria. Trata-se do ensaio académico, proposto por Campos e Gomes (2016) e Campos (2015). No que diz respeito ao contexto de produção, as autoras referem que este ensaio emerge da avaliação formativa da leitura e da perceção crítica que os alunos apresentam em relação aos casos ou assuntos polémicos das suas áreas de estudo. Muitas vezes, é utilizado para instigar

os estudantes à reflexão, ou seja, à análise e problematização de casos reais com base em informações colhidas da bibliografia indicada para o estudo de um determinado tema. Assim, o ensaio insere-se numa formação sociodiscursiva cujos membros são estudantes e docentes.

Quadro 1 – Proposta de plano textual do ensaio acadêmico

Plano do Ensaio Acadêmico	
(i) Apresentação do ensaio	
Título; subtítulo	Descritivo ou figurativo
Autor(es) e afiliação	Nome e sobrenome; curso e faculdade
Resumo	Tema, motivação ou objetivo e objeto em discussão
(ii) Contextualização	
Introdução	Apresentação da temática, situação do objeto em discussão dentro de contexto social ou conceitual, justificativa e propósito(s) do ensaio
Exposição do caso	Relato mais detalhado do objeto em discussão a ser apreciado/ contextualização
Breve fundamentação	Apresentação do referencial em que a discussão se alicerça
(iii) Posicionamento	
Avaliação/ discussão/ posicionamento	Análise crítica do objeto em discussão (objeto em discussão (caso, questão problemática ou questão provocadora apreciados)
Considerações finais	Cruzamento do propósito pessoal para o ensaio com a análise realizada
(iv) Explicitação de fontes utilizadas	
Referências bibliográficas	Disposição das fontes usadas

Fonte: Campos e Gomes (2016)

Em relação a tipos de discurso, a descrição feita pelas autoras que temos vindo a citar indicam que o ensaio acadêmico se insere na ordem do expor, que se concretiza num misto de discurso teórico e interativo monologado. As principais propriedades associadas a estes tipos de discurso identificadas nos textos analisados incluem predominância do presente do indicativo com valor genérico, frases passivas e ocorrência de pronomes e formas verbais de 1.^a pessoa (singular e plural) que remetem para o(s) sujeito(s) produtor(es). No caso dos mecanismos de tomada de responsabilização enunciativa, afirmam que as respetivas instâncias são claramente explicitadas pelo uso de citações ou de formas gramaticais de 1.^a pessoal gramatical.

Ao nível do plano de texto, as autoras propõem as propriedades apresentadas de na tabela abaixo.

Fazendo uma reflexão acerca desta proposta de plano do ensaio acadêmico, constatamos que remete para um texto de cunho crítico e interpretativo. Por outro lado, nenhum elemento do plano de texto aponta para que tenha existido na sua produção um trabalho prévio, de índole empírica, assente na recolha, análise e interpretação de dados e feito com base em procedimentos metodológicos estabelecidos criteriosamente. Neste aspeto, o ensaio académico cujas propriedades são aqui sistematizadas apresenta algumas semelhanças com o modelo clássico de ensaio descrito anteriormente bem como com o ensaio científico descrito por Pena (2005).

4.1. Análise dos ensaios da biblioteca do SciELO Portugal

Antes da apresentação dos resultados obtidos da análise dos vinte textos extraídos da biblioteca SciELO Portugal, importa referir que os ensaios foram publicados em revistas diferentes (*Comunicação e Sociedade; e-Pública; Cidades Comunidades e Territórios; Revista Internacional da Língua Portuguesa*). A identificação da revista foi necessária para verificar a existência de diferenças e regularidades relacionadas com a observância de normas de publicação e apresentação dos textos.

A análise efetuada permitiu constatar a existência de características convergentes nos textos classificados como ensaios. No que diz respeito ao contexto de produção, especificamente, ao quadro sociossubjetivo da ação verbal, constatou-se que os respetivos autores assumem o papel de investigadores e os recetores o de membros da comunidade socioprofissional em que os textos se inserem. Considerando os verbos presentes na formulação dos objetivos dos ensaios (*fazer uma reflexão, discutir, explorar, descrever, demonstrar, perceber, argumentar*, entre outros), pode afirmar-se que o objetivo que preside à sua produção consiste em apresentar reflexões ou interpretações fundamentadas em torno de um objeto / assunto ou discutir questões relativas ao universo científico. Ainda assim, pelo facto de terem sido publicados em revistas científicas, pode considerar-se que a atividade socioprofissional dos membros da formação sociodiscursiva em que estes ensaios se inserem é a investigação científica.

Relativamente ao plano do texto, foi possível constatar que 18 dos 20 textos analisados apresentam uma estrutura que integra Título, Dados

sobre o autor, Resumo e *Abstract*, Introdução, Desenvolvimento, Conclusões e Referências. Os restantes dois apresentam estas secções exceto a de conclusões. A secção de desenvolvimento surge enquadrada por subtítulos cujos conteúdos correspondem a pressupostos teóricos em que a reflexão se fundamenta bem como à análise ou à reflexão desenvolvida.

Não obstante estas regularidades, foram identificadas algumas diferenças. Um dos ensaios da área da linguística apresenta um estudo empírico, quatro ensaios apresentam o *abstract* sem referência metatextual, e dois sem referência à introdução. No universo dos textos analisados, consideramos a presença de um estudo empírico num ensaio da área da linguística um caso isolado. A ausência de referências metatextuais em algumas secções pode estar relacionada com a flexibilidade e a liberdade típicas da escrita ensaística, conforme foi apontado na descrição do modelo clássico de ensaio.

No que diz respeito aos tipos de discurso, foram igualmente identificadas regularidades. Verifica-se que, de modo geral, os textos se inscrevem na ordem do expor, que se concretiza num misto de discurso teórico e interativo monologado. As marcas linguísticas que traduzem este tipo de discurso nos textos analisados dizem respeito a frases passivas, formas verbais no presente do indicativo e pretérito perfeito composto, organizadores com valor lógico e argumentativo, verbos e pronomes de 1.^a pessoa (singular e plural) que remetem para o sujeito-produtor. Contudo, foi possível verificar a presença de segmentos que se inscrevem na ordem do narrar, que se concretizam num misto de narração e relato interativo monologado nas secções de conclusões, bem como nas secções introdutórias onde se faz a apresentação da biografia dos autores das obras analisadas, no caso dos ensaios de literatura. As propriedades que marcam a presença destes tipos de discurso são sobretudo formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.

Relativamente aos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa, em particular às vozes, constatou-se a presença não só das vozes do expositor e do narrador, como também de vozes secundárias, nomeadamente as vozes sociais, marcadas por citações, e as vozes dos autores, marcadas pela presença de formas gramaticais correspondentes à primeira pessoa do plural e do singular (em 5 ensaios apenas, o correspondente a 25%).

Importa referir que, nos níveis analisados, não foram identificadas diferenças ou regularidades significativas que sejam atribuíveis quer às normas

para publicação ou às áreas em que os ensaios se inserem. A título de exemplo, em ensaios publicados na revista *Comunicação & Sociedade*, foi possível encontrar textos com e sem a secção de conclusões e em que a explicitação da voz do autor se deu tanto por meio de formas da primeira pessoa do singular como através da primeira pessoa do plural.

Fazendo a análise destes resultados, pode dizer-se que os textos extraídos da biblioteca ScieELO Portugal, no que diz respeito ao plano de texto, tipos de discurso e mecanismos de responsabilização enunciativa, apresentam características convergentes com o conceito prototípico do ensaio, bem como com os ensaios científico (Pena, 2005) e académico (Campos & Gomes, 2016). Assim, confirma-se que a diferença mais significativa que pode ser estabelecida entre os textos classificados como ensaios reside no parâmetro contexto de produção. Com efeito, há, por um lado, o ensaio que emerge no âmbito das atividades de ensino e aprendizagem – o ensaio académico – e, por outro, os ensaios que emergem da investigação científica – os ensaios científico, filosófico e teórico.

Curiosamente, os contextos de produção diferenciados não configuram diferenças significativas entre os textos classificados como ensaios. Portanto, parece possível a partir dos resultados obtidos afirmar, com alguma segurança, que os mecanismos de realização textual identificados em textos classificados como ensaios, quer no âmbito deste estudo, quer em outras pesquisas, permitem perspetivar a existência de parâmetros do género “ensaio” na esfera académico-científica. Na tabela abaixo, apresenta-se uma proposta de tais parâmetros.

As regularidades apresentadas na tabela acima apontam para um género com características próprias, distintas de outros géneros que circulam na esfera académico-científica – recensão crítica, artigo científico, monografia, dissertação de mestrado, entre outras. A partir desta constatação, pode assumir-se a existência, nesta esfera, do género “ensaio”, que, conforme a situação discursiva em que emerge, pode concretizar-se em ensaio académico, filosófico, literário, teórico e científico.

Quadro 2 – Parâmetros do género ensaio

Nível		Ensaio académico	Ensaio científico, filosófico e teórico
Contexto de produção	<i>Papel do emissor</i>	Estudante	Investigador/ especialista
	<i>Papel do receptor</i>	Professor/ avaliador	Membros da comunidade socioprofissional
	<i>Formação sociodiscursiva</i>	Atividades de ensino e aprendizagem, docentes e estudantes	Atividades de investigação, investigadores e académicos
	<i>Objetivo</i>	Apresentar reflexões baseadas na compreensão da bibliografia e na análise crítica de assuntos da área de estudo	Divulgar novas ideias, teorias, reflexões ou interpretações fundamentadas em torno de um objeto ou um assunto
Plano de texto		Título, Autor, Resumo, Introdução, Breve fundamentação, Avaliação/ Discussão/ Posicionamento, Considerações finais, Referências	Título, Autor, Resumo/ <i>Abstract</i> , Introdução, Desenvolvimento em subtítulos (contextualização, pressupostos teóricos e avaliação/ discussão/ posicionamento, Considerações finais, Referências
Tipos de discurso		Ordem do expor, discurso teórico e interativo monológico e, ocasionalmente, narração	
Mecanismos de responsabilização enunciativa		Voz do expositor e, ocasionalmente, do narrador Vozes sociais (citações) Voz do autor (1.ª pessoa do singular/ 1.ª pessoa do plural)	

Fonte: autora

4.2. O ensaio nas práticas textuais em Moçambique

As conclusões tiradas, quer da revisão da literatura, quer da análise de ensaios serviram de base para a discussão das propriedades dos textos classificados como ensaios produzidos por estudantes moçambicanos. Direcionando a atenção para práticas textuais envolvendo a categoria “ensaio” numa universidade moçambicana, constatamos, desde logo, diferenças nas características das situações de produção das quais os textos emergem. Em contextos universitários, o ensaio surge de três contextos, designadamente ensino e aprendizagem da escrita académica, avaliação formativa fora das

disciplinas de língua e culminação de estudos. Cada um destes contextos configura objetivos pedagógicos e comunicativos distintos, dos quais não nos vamos ocupar por serem óbvios. Importa-nos compreender as propriedades dos textos produzidos. A tabela abaixo sistematiza os resultados obtidos.

Quadro 3 – Mecanismos de realização textual presentes em textos classificados como ensaios em Moçambique

Nível de análise	Ensino e aprendizagem da escrita académica	Avaliação formativa	Culminação de Curso		
			Literatura moçambicana	Linguística	Ensino do Português
Plano de texto	Título Autor Resumo/ <i>abstract</i> Introdução Enquadramento teórico Breves considerações do autor Conclusões Referências bibliográficas	Título Autor Introdução Fundamentação teórica Considerações do autor/ tópicos em que se desdobra o tema em subtítulos Considerações finais Referências bibliográficas	Elementos pré-textuais Introdução Desenvolvimento: revisão da literatura; enquadramento teórico /análise e interpretação de obra literária Conclusões e recomendações Referências bibliográficas	Elementos pré-textuais Introdução Enquadramento teórico Metodologia Análise de discussão de dados Conclusões e recomendações Referências bibliográficas	Elementos pré-textuais Introdução Enquadramento teórico Metodologia Resultados e discussão Proposta de sequência de atividades de ensino Conclusões Referências bibliográficas
Tipos de discurso	Discurso teórico, interativo monologado e, ocasionalmente, narração		Discurso teórico, interativo monologado e, ocasionalmente, narração		
Mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa	Voz do expositor Voz do narrador Vozes sociais (citações) Voz do autor (1.ª pessoa do singular – ensaio de avaliação formativa – e do plural)		Voz do expositor Voz do narrador Vozes sociais (citações)		

Fonte: autora

A informação apresentada no quadro 3 revela a existência de afinidades entre o ensaio inserido na aprendizagem da escrita académica, o que é utilizado para efeitos de avaliação formativa e o de culminação de estudos no curso de Literatura Moçambicana. Os respetivos planos, retomando a terminologia utilizada por Campos e Gomes (2016), manifestam uma estrutura composta pelas seguintes macroestruturas: (i) *apresentação do ensaio* (título, autor, resumo); (ii) *contextualização* (introdução, fundamentação teórica e breves considerações do ensaísta / *posicionamento*) (iii) *considerações finais* e (iv) *explicitação de fontes utilizadas*.

As propriedades destes ensaios são, em muitos aspetos, convergentes com as do ensaio académico e do ensaio científico descritas por Campos e Gomes (2016) e Pena (2005), respetivamente. Os conteúdos presentes nos respetivos planos apontam para um texto de cunho crítico, teórico, e interpretativo, cujo objetivo consiste em apresentar reflexões e interpretações fundamentadas sobre um determinado objeto, assunto, teoria ou conceito. Estas características sugerem que os textos caberiam na descrição do modelo prototípico de ensaio feita com base em produções ensaísticas de grandes pensadores. Dado que pressupõem a apresentação do ponto de vista do autor sobre os temas abordados, ambos os grupos de ensaio abrem espaço à subjetividade. Contudo, o ensaio produzido no contexto de avaliação formativa, por exibir alguma liberdade na disposição dos conteúdos e apresentar marcas da primeira pessoa gramatical, é o que mais conserva a liberdade e a subjetividade características da escrita ensaística tal como descrita na literatura.

Os mecanismos de textualização presentes nos ensaios de culminação produzidos nos cursos de Linguística e Ensino do Português em nada se assemelham aos dos ensaios descritos até então. Pelo contrário, lembram outro género da esfera científica, nomeadamente o artigo científico. Veja-se a título de exemplo, a estrutura do tipo IRMDC e a objetividade marcada pela presença das vozes do expositor e do narrador. Os conteúdos dos respetivos planos sugerem que, à semelhança do que se verifica no artigo científico, os seus autores têm como objetivo “comunicar o processo e os resultados de uma pesquisa aos membros da sua comunidade socioprofissional” (Silva & Rosa, 2019, p. 10). Por contemplar uma secção de proposta de sequência de atividades didáticas, o ensaio da licenciatura em Ensino do Português lembra igualmente o relatório de estágio, embora se distancie deste por não apresentar algumas secções como a descrição do campo de práticas.

Com base na análise dos três grupos de ensaios, e tendo em conta as diferenças que apresentam, parece possível afirmar que, no contexto em causa, as configurações dos textos aos quais se atribui a etiqueta “ensaio” variam conforme o propósito pedagógico com que é proposta a sua produção, o que significa que, dentro da mesma formação socio-discursiva, encontramos modelos de ensaio distintos. Conforme já referido, há, por um lado, ensaios destinados à avaliação formativa produzidos no âmbito das práticas educativas de algumas disciplinas e, por outro, ensaios que têm como finalidade a avaliação sumativa, no fim da formação. As diferenças identificadas nos ensaios relacionados com estes dois propósitos tornam difícil compatibilizar todas as propriedades, de modo a identificar as que constituem parâmetros do que seria o género “ensaio” nesta formação sociodiscursiva da Universidade Eduardo Mondlane.

Sabe-se que a atualização de um género de texto ocorre por meio de um duplo processo de adoção e adaptação (Bronckart, 2006), que pode dar origem à ficcionalização (Leal & Gonçalves, 2007). Portanto, seria plausível assumir que as características que manifestam os ensaios produzidos no âmbito da culminação das licenciaturas em Linguística e Ensino do Português traduzem estes processos. Contudo, uma vez que as propriedades predominantes são mais convergentes com as do artigo científico e relatório de estágio torna-se difícil depreender que género foi adotado e adaptado. De igual modo, parece ser pouco defensável assumir que se trata de um caso de ficcionalização do género. Note-se que nos textos analisados, não se verifica a conservação de alguns traços do género ensaio que assegurariam o seu reconhecimento, conforme postulado por Coutinho (2007).

Para superar os desafios de ordem teórica e prática decorrentes do uso, diga-se, aleatório do termo “ensaio”, propõe-se que sejam adotadas etiquetas apropriadas aos textos tendo em conta as propriedades que manifestam e os propósitos comunicativos pretendidos. Este é o caminho que se seguiu na licenciatura em Ensino do Português. Por se ter constatado que o uso da etiqueta “ensaio” para designar um trabalho que se pretendia que tivesse características de um relatório de estágio gerava confusão no seio de docentes e estudantes, optou-se por adotar a designação de relatório reflexivo.

Considerações finais

A noção de género desempenha um importante papel no ensino da língua, porquanto traduz regularidades na configuração linguística, funcional e composicional dos textos. Estas regularidades servem de referência para a identificação dos aspetos lexicais, gramaticais, discursivos e textuais dos quais os sujeitos se devem apropriar para se tornarem usuários competentes de uma língua. Contudo, para que a função orientadora dos géneros seja efetiva, é imprescindível que a sua seleção seja feita de forma criteriosa e cientificamente fundamentada.

Contrariando este princípio, no contexto moçambicano, sob o rótulo comum “ensaio” são colocados textos com propriedades de géneros distintos tais como ensaio académico, relatório de estágio e artigo científico. Esta situação torna difícil a identificação, não só das dimensões do género que é relevante ensinar aos estudantes, como também dos parâmetros do que seria o género “ensaio”. O trabalho desenvolvido permitiu avançar propostas de superação destas dificuldades através da revisão de estudos que se debruçaram sobre a descrição do ensaio e da análise de textos classificados como ensaios disponíveis na biblioteca ScieELO Portugal. Estas atividades permitiram identificar regularidades a nível do plano de texto, tipos de discurso e mecanismos enunciativos, que podem ser tomados como parâmetros do género “ensaio”.

As propriedades que estabelecem a identidade do género incluem um plano de texto que, a par dos elementos pré-textuais, compreende, *Resumo/Abstract*, Introdução, Desenvolvimento (geralmente enquadrado por subtítulos que podem corresponder a contextualização, pressupostos teóricos e posicionamento/discussão/avaliação) e Conclusões. Ao nível de tipos de discurso, define o género a sua inscrição no mundo da ordem do expor, que se concretiza num misto de discurso teórico e interativo monologado. A ordem do narrar, especificamente a narração, surge ocasionalmente em secções introdutórias e conclusivas. Quanto aos mecanismos enunciativos, o ensaio caracteriza-se, sobretudo, por possibilitar a presença da voz do autor através de formas gramaticais correspondentes à primeira pessoa do singular.

Com base na revisão da literatura efetuada foi possível concluir que a principal diferença que se pode estabelecer entre textos pertencentes ao género “ensaio” diz respeito ao contexto de produção, particularmente, aos papéis assumidos pelo autor e pelo recetor bem como às

atividades socioprofissionais exercidas pelos membros da formação sociodiscursiva em que emergem.

Referências

- Adorno, T. W. (1994). *O ensaio como forma: Sociologia*. Ática.
- Bronckart, J-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras.
- Campos, M. (2015). *Manual de redação científica: Ensaio acadêmico, relatório de experimento e artigo científico*. Edição de autor.
- Campos, M., & Gomes, N. (2016). A introdução do gênero textual ensaio acadêmico como atividade de escrita na Faculdade Presidente Antônio Carlos de Mariana: Estudo de caso. In Fundação Presidente Antônio Carlos (Eds.), *Direito: Atualidade e ensino* (pp. 5-68). FUPAC.
- Coutinho, M. A. (2004). A ordem do expor em gêneros do português contemporâneo. *Calidoscópico*, 2(2), 9-15.
- Coutinho, M. A. (2005). Para uma linguística dos gêneros de texto. *Diacrítica*, 9(1), 73-88.
- Coutinho, M. A. (2007). Descrever gêneros de texto: Resistências e Estratégias. *Diacrítica*, 21(1). 639-647.
- Coutinho, M. A. (2009). Marcadores discursivos e tipos de discurso. *Estudos linguísticos*, 2, 193-210.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Leal, A. A., & Gonçalves, M. A. (2007). Gêneros ficcionalizados e identidade de gênero. In A. Bonini, D. Figueiredo & F. Rauen (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies* (pp. 696-707). University of Southern Santa Catarina.
- Lima, S. (1964). *Ensaio sobre a essência do ensaio*. Arménio Amado.
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico?. *RAC*, 15 (2), 320-332.
- Paviani, J. (2009, agosto 11-14). O ensaio como gênero textual [Comunicação]. *V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: O Ensino em Foco*, Rio Grande do Sul. https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/ extensao/agenda/ eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_ensaio_como_genero_textual.pdf

- Pena, E. B. F. (2005). *Artigo e ensaio científicos: Dois gêneros e uma só forma? Gêneros textuais, acontecimento e memória* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais.
- Silva, P. N., & Rosa, R. (2019). O plano de texto do artigo científico: Caracterização e perspectivas didáticas, *D.E.L.T.A*, 35(4), 1-38.
- Starobinski, J. (2011). É possível definir o ensaio? *Remate de males*, 31 (1-2), 13-24. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636219/3928>

COLIBRI – ARTES GRÁFICAS

Rua Major João Luís de Moura, Famões Park
– ARMAZEM AB – 1685 - 650 Famões
TELEFONE | (+351) **21 931 74 99**
www.edi-colibri.pt | colibri@edi-colibri.pt


Este livro reúne reflexões teóricas e análises práticas sobre os géneros textuais, a oralidade e a escrita no discurso académico, articulando conceptualizações linguísticas com propostas didáticas aplicadas. Na primeira parte, a obra explora as abordagens teóricas da Linguística Sistémico-Funcional e do Interacionismo Sociodiscursivo em relação ao conceito de género, conceptualiza a abordagem da oralidade e investiga a projeção discursiva na escrita académica, evidenciando estratégias que favorecem a clareza e a eficácia comunicativa. Na segunda parte, é dada atenção ao ensino dos géneros textuais no contexto específico de Moçambique, um contexto multilingue e multicultural, analisando-se políticas educativas, práticas pedagógicas e desafios sociolinguísticos.

Ao valorizar a conceptualização como base para a ação didática, o livro propõe caminhos para o desenvolvimento de competências de oralidade e escrita e para a formação de professores, promovendo uma pedagogia de géneros que respeita os contextos específicos. Trata-se de uma contribuição relevante para docentes e investigadores da educação linguística.

-iii-

PATROCÍNIOS

 **CELGA-ILTEC**
Centro de Estudos de Linguística Geral
e Aplicada da Universidade de Coimbra

 **fct** Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia