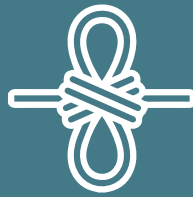




TEORIAS DISCURSIVAS EM DIÁLOGO: PERSPETIVAS E ANÁLISES

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



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

Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises

FICHA TÉCNICA

Título:

Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises

Autores:

Paulo Nunes da Silva

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

Luís Filipe Barbeiro

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

Fausto Caels

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

Carlos A. M. Gouveia

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

Joana Vieira Santos

Univ Coimbra, CELGA-ILTEC

Carla Marques

CELGA-ILTEC, Univ Coimbra

Célia Barbeiro

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

Capa:

Fotografia de Alberto Gasco no Unsplash

Composição gráfica: Frederico Pompeu

Design gráfico:

Grácio Editor

1.ª Edição: outubro de 2022

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

© Grácio Editor

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

3030-217 COIMBRA

Telef.: 916 600 624

e-mail: editor@ruigracio.com

sítio: www.ruigracio.com

Reservados todos os direitos.

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

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Alteridade e conhecimento7

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

CAPÍTULO 1

Texto e Contexto: Que relações?13

Carlos A. M. Gouveia, Joana Vieira Santos

CAPÍTULO 2

Classificações textuais e documentos programáticos de Português51

Paulo Nunes da Silva, Luís Filipe Barbeiro, Fausto Caels

CAPÍTULO 3

Gêneros escolares e aprendizagens71

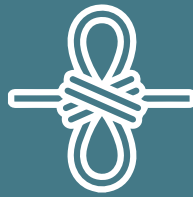
Luís Filipe Barbeiro, Fausto Caels, Paulo Nunes da Silva

CAPÍTULO 4

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

Carla Marques, Célia Barbeiro

REFERÊNCIAS131



CAPÍTULO 3

GÊNEROS ESCOLARES E APRENDIZAGENS

Luís Filipe Barbeiro

Fausto Caels

Paulo Nunes da Silva

1. INTRODUÇÃO

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

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

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

2. EM TORNO DOS GÊNEROS ESCOLARES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. GÊNEROS: PERSPETIVAS ENQUADRADORAS

3.1. Perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo / Escola de Genebra

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

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

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

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

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

Pode dizer-se, portanto, que, no âmbito desta teorização (à semelhança do que se observa noutras propostas provenientes de autores de língua francesa),⁶ o conceito de género articula as ações verbais com os parâmetros físicos e socio subjetivos⁷ em que os sujeitos falantes se encontram.⁸ Os géneros enformam as ações verbais, adequando-as aos diversos parâmetros de um dado contexto. Por isso, o ISD promove a análise das propriedades estruturais e funcionais das ações verbais (e dos géneros usados para a sua realização), considerando-as um produto da socialização.

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

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

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

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

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

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

Estas constatações indiciam também que os gêneros são classes de textos que emergem em formações sociodiscursivas particulares. Dito de outro modo, trata-se de categorias cujas designações e conceptualizações nasceram “espontaneamente” nos contextos sociocomunicativos em que são usadas. Deste modo, a classificação em gêneros contemplada no ISD e por outros autores de língua francesa⁹ é aberta, o que significa que, com o passar do tempo, é suscetível de acolher novas classes, do mesmo modo que outras classes podem cair em desuso. Aliás, os gêneros podem mudar (e, em muitos casos, mudam necessariamente) ao longo do tempo, em conformidade com as motivações inerentes às formações sociodiscursivas em que são usados.¹⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

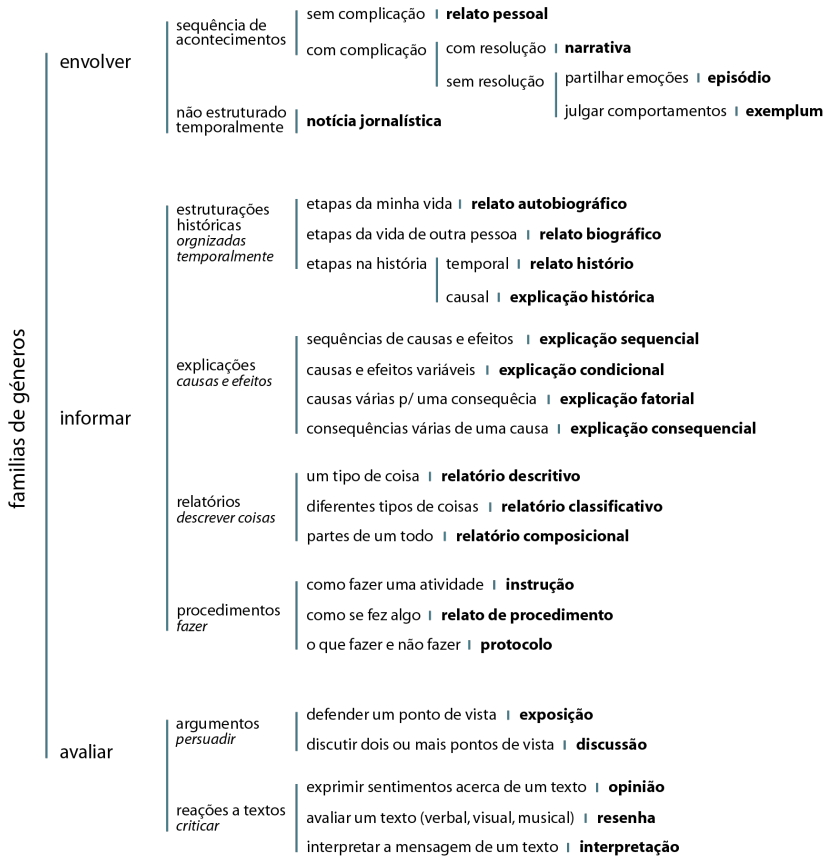


Diagrama 1 – Gêneros escolares (Adaptado de Rose & Martin, 2012, p. 128, no âmbito dos trabalhos desenvolvidos no projeto Europeu TeL4ELE)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. PROJEÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

4.1. Potencialidades das perspetivas genológicas para a aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Propostas didático-pedagógicas e géneros textuais

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

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

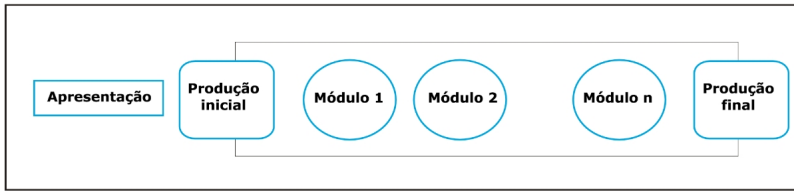


Diagrama 2 – Representação da Sequência Didática (Fonte: Barbeiro & Pereira, 2007)

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

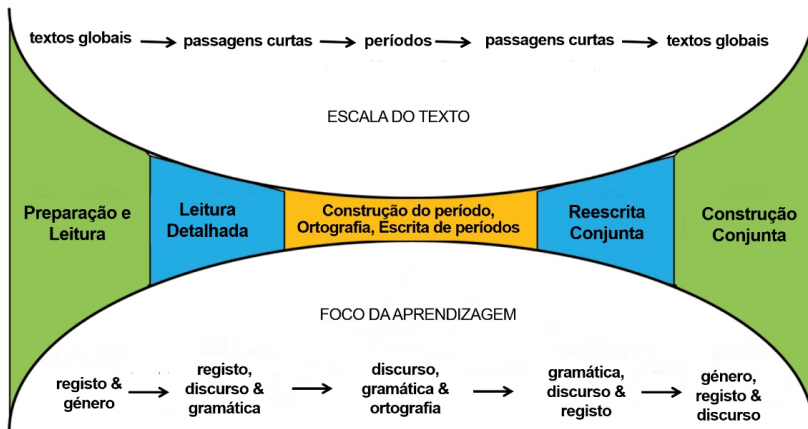


Diagrama 3 – Sequência de aprendizagem do Programa R2L
(Adaptado de Rose, 2018, *apud* Barbeiro & Barbeiro, 2019, p. 77)

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

5. CONCLUSÃO

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

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

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

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

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