

## GÉNEROS DISCURSIVOS E CURRICULA

**António M. S. Avelar**

Departamento de Língua e Cultura Portuguesa  
Centro de Estudos Anglísticos  
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa  
antavel@netcabo.pt

### Resumo

Neste artigo, é revisitado o texto dos *Programas de Português do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)*, Ministério da Educação, *DGIDC*, Março de 2009, da perspectiva dos géneros (discursivos): da sua presença/ausência nos programas, da sua enunciação programática, das suas implicações e aplicabilidade.

É feito um balanço global do modo como os PPEB propõe o desenvolvimento ontogénico dos tipos de texto em presença; a progressão e a transversalidade sugeridas. São identificadas algumas omissões no que diz respeito, designadamente, à articulação ente os “descritores de desempenho” dos três ciclos e os pontos do programa que os enquadram. Reconhecendo alguma duplicidade quanto ao entendimento (filosófico) sobre o conceito de língua em presença, avalia-se a interferência desta ambiguidade na gestão dos conteúdos disciplinares e extra-disciplinares.

Serão fornecidas referências sobre *curricula*/programas de orientação textual (genológica) em vigor noutros sistemas educativos, cuja formulação mereça destaque e que tenham já recebido boa avaliação internacional.

**Palavras-chave:** Géneros; Desenvolvimento genológico; Língua; Contextos.

### Abstract

The text of *Programas de Português do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)*, Ministério da Educação, *DGIDC*, march 2009, is examined in this paper, considering speech genre: its presence/lack in the programs, its programmatic enunciation, implication and applicability.

A global appreciation how PPEB propose ontogenic development relating the existing types of text is carried out. Progression and transversality are as well



analysed.

I identify some textual omissions concerning, particularly, the articulation between the *descriptors* of the three Cycles and programmatic items associated with them. A certain duplicity regarding the philosophical concept of language is pointed out; moreover, the interference of this ambiguity in disciplinary subjects is evaluated.

References are being given about genre/text-based programs applied in other educational systems which received positive international appraisal.

**Keywords:** Genre; Generic development; Language; Contexts.

## Introdução

Entram em vigor, no próximo ano lectivo, os *Programas de Português do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos)*, cujo projecto foi, atempadamente, colocado em consulta pública pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério de Educação. Não tendo participado na discussão pública então havida (até Fevereiro de 2009), e aguardando com interesse os documentos e medidas complementares inseridos na *Estratégia para o Currículo Nacional do Programa de Português*, venho apenas revisitar o texto programático da perspectiva dos géneros (discursivos): da sua presença/ausência nos programas, da sua enunciação programática, das suas implicações e aplicabilidade.

Apresentarei o meu ponto de vista sobre tópicos considerados pertinentes e procurarei fornecer algumas referências sobre *curricula*/programas de orientação textual (genológica) em vigor noutros sistemas educativos, cuja formulação mereça destaque e que tenham já recebido boa avaliação internacional. Este texto não pretende, pois, constituir-se num parecer sobre a globalidade de um documento fundamental, tendo sido construído a partir de questões e paradoxos sugeridos no contexto de um seminário cujo tema eram os géneros discursivos e a investigação genológica<sup>1</sup>.

Desta perspectiva, interessa apurar até que ponto o texto de *Programas de*

---

<sup>1</sup> No âmbito do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2), alunos do “núcleo de Almada”, todos professores (1º, 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário) suscitaram-me esclarecimentos sobre a relação entre os estudos genológicos e o desenho curricular. Porque nem todas as questões, suspeito, foram cabalmente respondidas, quero dedicar-lhes estas breves reflexões.

*Português do Ensino Básico* (doravante PPEB) se deixa iluminar por informação adequada e actual sobre o conhecimento disponível acerca dos géneros discursivos, investigação e ensino, tendo como horizonte uma hierarquia de pensamento cujo vértice é ocupado pelo entendimento (filosófico) sobre o próprio conceito de língua. Tal dimensão coexiste na horizontalidade da relação com outros conteúdos disciplinares e extra-disciplinares pelo que os tópicos da racionalidade ontogénica, progressão e transversalidade (terminologia dos programas) não deixarão de ser abordados.

Antes de mais, antecipo um juízo global muito positivo sobre o documento, as suas linhas mestras, princípios, opções programáticas, a sua segmentação em ciclos de estudo e em etapas de aprendizagem. Trata-se de um documento equilibrado, bem informado, coerente, que merece dos intervenientes um estudo atento.

Outro elemento elogioso prende-se com a preocupação em dar sequência harmónica a textos fundadores, designadamente os programas (1991) que o antecedem. Documentos como *O Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (CNEB)*, publicado em 2001 onde se definem as “competências gerais” e as “competências específicas”, o *Programa Nacional de Ensino do Português* e o *Plano Nacional de Leitura*, em desenvolvimento desde 2006 são referências que garantem o princípio de integração enunciado na introdução e que têm um efeito identitário junto dos agentes de ensino que não é de desprezar. Documentos de fundamentação bibliográfica como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) e as *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2008) informam amiúde o texto programático, embora, apenas em nota de rodapé, seja assumido o alinhamento (reajuste) de conceitos fundamentais à luz do QECR (Programas de Português do Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º ciclos: 14).

### **Conhecimento Genológico, “Questões Estruturantes” e “Resultados Esperados”**

Não faltam, ao longo do texto programático, excertos favoráveis ao desenvolvimento do conhecimento genológico; porém, na enunciação de orientações gerais primordiais como “Resultados Esperados”, tão sensíveis como as que dizem respeito à aprendizagem da escrita, não se referem aspectos incontornáveis da escrita, como a determinação do propósito social dos textos e a sua estruturação interna típica:

*“Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura*



*e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.*" (PPEB, "Resultados esperados", 1.º ciclo, 3.º e 4.º anos, p. 26).

A enunciação de "Resultados Esperados" para o 1.º ciclo, 3.º e 4.º anos, parece preferir as referências ao propósito social do texto por "tema de abertura e fecho" e estruturação genológica por "organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação". De resto, para os dois primeiros anos do ciclo, o enunciado (PPEB: 25), se bem que menos extenso, utiliza o termo "tema" com um valor algo distinto "escrever textos curtos com respeito pelo tema".

A adesão aos princípios da construção genológica não é ignorada, na medida em que nos descritores de desempenho respeitantes à escrita, se retoma a questão da construção dos textos propondo-se, de forma explícita, que as actividades de planificação textual devem ser realizadas de acordo com o "objectivo", "destinatário", "o tipo de texto e os conteúdos" (PPEB: 44). Fica, no entanto, a sensação de que algo mais se exigiria acrescentar em matéria tão sensível e que pode apresentar novidade para muitos docentes. Os locais programáticos desse enquadramento seriam, por ordem decrescente e adaptados segundo uma hierarquia de informação, "Fundamentos e conceitos-chave", "Opções programáticas", "Caracterização" e "Resultados esperados".

Os descritores de desempenho, pese embora a pobreza dos termos usados para a distinção do que caracteriza verdadeiramente os dois pares de anos em que se divide o ciclo<sup>2</sup>, têm presente a ideia de que os "tipos de textos" a que os alunos deverão estar expostos e/ou interpretar marcam a progressão curricular. A organização textual e o seu estudo, aspecto crucial no desenvolvimento da escrita, tanto mais que os géneros envolvidos são de alguma exigência (cf. narrativas, textos info-descritivos, breves notícias, pequenos artigos, carta com intenção específica, texto instrucional, texto com diálogo) é, porém, negligenciada no texto programático em detrimento dos aspectos ortográficos, de pontuação, "de organização em parágrafos" e, quando muito, para a "marcação de abertura e fecho". O facto de se referir a anos iniciáticos do desenvolvimento da escrita pode explicar, de algum modo, o critério, mas não justifica a ausência de qualquer referência à dimensão semiótica da escrita que deve presidir às restantes dimensões da produção textual.

---

<sup>2</sup> Com efeito, à semelhança de outros documentos de referência, opta-se na linguagem descritora por termos como "breves", "curtos" ou "pequenos", "variados" ou "diferentes"; os três primeiros caracterizando os 1.º e 2.º anos, os dois últimos, os 3.º e 4.º anos.

A ideia de género como elemento integrador da evolução programática vem confirmada nas listagens que é possível aceder no próprio texto dos PPEB. As listagens, porventura mais completas, são as sugeridas no referencial do 3.º ciclo que dizem respeito à compreensão/expressão oral e à leitura<sup>3</sup>, tendo-se, aqui e ali, a ideia de que sob a designação de tipologia textual cabem distintas realidades como tarefas de ensino (cf. “exposições orais”, “leituras encenadas”, “recitação de poemas”) ou designações genologicamente imprecisas (cf. “material de publicidade”, “propaganda” ou “paráfrases”).

Esta ideia de alguma inexactidão nos termos usados aplica-se, de resto, à própria noção de género, na medida em que são bastas as referências a “tipos de textos”, “tipologia de textos”, “géneros” e “modos” em contextos que remetem para certa sinonímia, como por exemplo em “Distinguir modos e géneros de textos literários”, “Géneros e subgéneros literários: modos narrativo, lírico e dramático”, “do mesmo ou de diferentes modos e géneros”, restringindo-me apenas à mesma secção do texto programático.

Quanto aos 2.º e 3.º ciclos, o texto programático mantém, globalmente o mesmo tipo de omissões ou imprecisões:

*“Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas (...) Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da pontuação.”* (PPEB, “Resultados Esperados”, 2.º ciclo: 77).

Para o 3.º ciclo, quanto às técnicas referidas – planificação, textualização e revisão, apenas se substitui a formulação pelo advérbio “autonomamente” (PPEB, “Resultados Esperados”, 3.º ciclo: 117).

No que diz respeito à construção textual, são evocadas, naturalmente, a coerência e coesão, mas o que persiste é o pendor formalista da organização em

---

<sup>3</sup> Para a compreensão/expressão oral: diálogos orientados, discussões, debates, discursos, entrevistas, notícias, reportagens, críticas, documentários, relatos, recontos, paráfrases, exposições orais, descrições, leituras em voz alta, recitação de poemas, leituras encenadas, dramatizações. Para a leitura: ensaios; discursos, notícia, reportagem, texto de opinião, crítica, entrevista, relatos de viagem, textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de dicionários, etc. descrições, retratos, auto-retratos, propaganda, material de publicidade, banda desenhada, cartas, correio electrónico, SMS, convites, avisos, recados, blogue, fórum, regulamentos, normas, índices, ficheiros, catálogos, glossários, roteiros, sumários, notas, esquemas, planos, currículo, carta de apresentação.



parágrafos. É pobre, do ponto de vista genológico e, sobretudo, é insuficiente para iluminar um texto de dimensões que, sabe-se, apresentam novidade para a generalidade dos professores e que, por isso exigiriam algumas linhas no texto dos PPEB. A própria concentração nos chamados “processos” ou “técnicas” (planificação, textualização e revisão) apontam para uma metodologia que, não sendo improficua, está longe de ser a consensual. Reflexões nesta matéria, curiosamente próximas de certa investigação sobre o desenvolvimento do conhecimento genológico em contextos escolares, trazem a lume outras envolventes cognitivas e translinguísticas do desenvolvimento da escrita cujos princípios ganhariam em ser referidos no texto programático.

Parecendo desmentir as considerações acima feitas, chegado ao momento da afirmação genérica ou da enumeração (cf. listagens de tipos de textos) os programas não deixam de fazer a sugestão adequada usando a formulação devida quanto aos géneros discursivos:

*"Escrever em termos pessoais e criativos em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as **convenções próprias do género seleccionado.**"* (PPEB, “Resultados Esperados”, 2.º ciclo, p. 77)

*"Escrever com autonomia e fluência **diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado.**"* (PPEB, “Resultados Esperados”, 3.º ciclo, p. 117).

Os sublinhados (meus) pretendem fazer sobressair a consciência genológica das propostas programáticas: na verdade, assume-se que os géneros têm “convenções próprias” que os distinguem de outros textos, que ocorrem num “contexto”, que se desenvolvem a partir da sua “finalidade” (função social) e que os “destinatários”, o seu posicionamento social, as relações afectivas e de poder são elementos incontornáveis para o conhecimento e interpretação do género. Faltará no texto dos PPEB a afirmação de que as “convenções próprias” são adquiridas, não por imitação ou por qualquer outra arte ainda não desvendada, mas pelo estudo informado dessas mesmas particularidades, e que o “contexto” se analisa através de técnicas para identificar quer o posicionamento dos participantes numa interacção, quer as restantes componentes textuais. Neste particular regista-se uma ausência sintomática de balizas, texto orientador, rumos e percursos de progressão para o ensino das práticas

textuais.

O texto programático evolui, assim, por um lado, através de uma enunciação globalmente favorável ao estudo e desenvolvimento dos géneros, por outro, repetindo imprecisões, praticando omissões como as acima apontadas. Este carácter dúplice dos PPEB, dado o estado actual do ensino, designadamente o ensino da escrita, marca significativamente o seu texto na medida em que pouco ajudará os professores a tomarem opções informadas.

Tal duplicidade parece atingir o próprio conceito de língua com que se lida nos programas: por um lado, a fonte (segura) que é a inspiração do QECR, parecendo garantir uma visão social, material e, por essa via, funcional da língua; por outro, a mesma ordem de omissões e a presença de imprecisões, remetendo para um universo de pensamento tradicional, formal, mentalista. Atente-se, a propósito, no modo como é enunciado em “Conceitos-chave” o entendimento sobre o conhecimento explícito da língua:

*“Entende-se por conhecimento explícito da língua a reflectida capacidade para sistematizar **unidades, regras e processos gramaticais do idioma**, levando à **identificação e correcção do erro**; o conhecimento explícito da língua **assenta na instrução formal** e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos”* (PPEB, “Fundamentos e Conceitos-chave, p. 16, sublinhados meus).

Como interpretará, o professor, uma definição com uma tal carga de formalismo? Como poderá compaginar o conteúdo desta definição com os elementos de sentido distinto que, apesar de tudo, transparecem em boa parte dos descritores de desempenho?

O professor, tenha-se presente, foi formado académica e profissionalmente, na sua grande maioria, segundo os cânones tradicional e/ou formal do pensamento linguístico. Se o texto programático pretendia, verdadeiramente, produzir efeitos de actualização e mudança, teria que ter ido muito mais longe no reforço do pendor contextual, social e material da língua. É que o conhecimento explícito da língua inclui, naturalmente, o domínio dos usos, como, de resto, os descritores de desempenho acabam por dar conta.

Um modelo funcional de língua descreve o modo como a língua permite ao falante atingir um (grande) leque de propósitos sociais, interagir com o outro, construir o conhecimento do mundo, produzindo textos coerentes, bem estruturados quer no

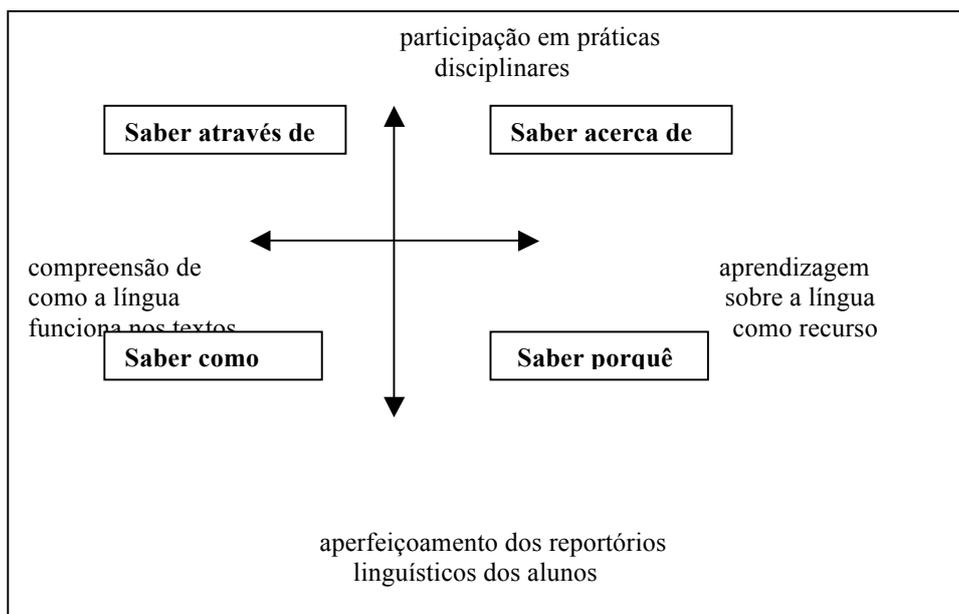


modo oral como escrito. Tal modelo requer uma teoria da língua que seja capaz de demonstrar a relação entre forma e função e de explicar as conexões entre textos e os padrões linguísticos que constroem esses textos. Seria, pois, imperioso ver reforçado nos programas a ideia de que o conhecimento explícito da língua inclui a descrição do modo como a língua varia em função dos contextos em que é usada: o modo como a língua da ciência (sentido restrito) difere do texto histórico; o modo como as escolhas do falante ao escrever uma narrativa diferem das que faz ao escrever um texto científico, para já não falar da distinção entre o oral e o escrito ou, de como o falante orienta diferentemente as suas escolhas quando fala com os amigos ou ao fazer a apresentação oral de um trabalho académico.

Em “enquadramento, questões estruturantes e programáticas” é afirmado que se estimula uma atitude de exigência:

*“(...) A par disso, estimula-se aqui uma declarada atitude de exigência no que respeita ao domínio do português enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes e de competências considerados essenciais. Uma tal exigência é postulada como desígnio educativo fundamental, pedagogicamente estruturante e estabelecido como factor de condicionamento de todas as aprendizagens, nas diferentes áreas do saber.” (PPEB, “enquadramento, questões estruturantes e programáticas”, p. 9)*

Pergunta-se: para além da afirmação (que se saúda) da declarada atitude de exigência no que diz respeito ao domínio do português, o que há de novo no texto programático que impulse, conferindo energia, inovação e conteúdo ao significado de “reforço de saberes e competências” e “factor de condicionamento de todas as aprendizagens nas diferentes áreas do saber”? Não seria útil apresentar algumas considerações ainda que breves, sobre as diferentes dimensões da aprendizagem da língua: conhecimento acerca de, através de, como e porquê? Neste particular, o texto programático ganharia em abrir excepção ao princípio declarado na mesma página quanto aos programas não apresentarem, deliberadamente, uma “configuração excessivamente extensa”. É que a apresentação clara dos elementos fundadores, sobretudo quando se antecipa que podem representar novidade para parte substancial do professorado, não afecta a economia do programa. Um modelo não tradicional / não formal da língua pode ser sintetizado, programaticamente, de acordo com a Figura 1.



**Fig. 1** - Relações entre as quatro dimensões do conhecimento sobre e através da língua.

O conhecimento “acerca” da língua inclui, entre muitos outros dados, a aprendizagem dos códigos que permitem o acesso ao texto escrito, as relações semânticas estruturadoras do léxico mental, os processos de formação das palavras, a identificação e compreensão da ordem básica das palavras em português e o conhecimento das construções que exigem a alteração dessa mesma ordem. Para além de uma reflexão sobre a língua enquanto sistema, conhecimento acerca da língua deverá também incluir, uma reflexão mais geral sobre outros sistemas semióticos, o que significa trazer a multimodalidade para o âmago das preocupações de ensino.

O conhecimento “através” da língua consiste, sobretudo, na reflexão sobre as dimensões textuais; no conjunto de escolhas que permitem a um texto ser mais ou menos apropriado, mais ou menos bem sucedido pelo conhecimento das dimensões do registo e género. O saber “como” prende-se com o desenvolvimento dos reportórios dos alunos, dos pessoais aos disciplinares, para lá da orientação meramente correcionista, dando lugar ao potencial do aprendente para descodificar e produzir textos com o recurso às tecnologias, para gerar um texto coerente, usando a linguagem simbólica para entender e produzir uma variedade crescente de géneros discursivos.



O conhecimento sobre as razões das escolhas que fazemos ao falar/escrever um texto completa o quadro das dimensões da aprendizagem da língua, enquadrando este, sugerido mas não explicitado pelos PPEB, como acima se disse. O saber “porquê” (as razões das escolhas) prende-se, assim, com o que pode ser designado por literacia crítica. Por exemplo, a resposta ao “porquê” de determinados padrões linguísticos (do sistema) predominarem num texto particular ou numa secção desse mesmo texto, e não outros, ou a resposta ao facto de determinadas escolhas semióticas predominarem em certos tipos de textos.

Em síntese, exigir-se-ia que o texto programático proporcionado por um modelo funcional da língua desse conta, de uma forma explícita, dos seguintes saberes:

- saber como a língua opera na criação de textos orais e escritos de uma complexidade crescente;
- saber como a língua está envolvida na compreensão, apreciação, interpretação, e análise crítica de uma relativamente grande variedade de textos;
- saber como interpretar e produzir textos digitais e multimodais
- saber como os diversos níveis da língua (texto, parágrafo, oração, palavra, sons e letras) interagem para a criação do significado.

É já abundante a bibliografia disponível sobre o modo como as opções quanto ao modelo de língua podem inspirar programas de ensino, quer de língua materna quer de língua não materna. Não me escuso de referir, por ser em língua portuguesa, e para a língua portuguesa, os documentos que a Secretaria de Educação Fundamental do Brasil tem vindo a publicar, designadamente os conhecidos PCNs, “Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa Ensino de primeira à quarta série”, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, publicado em 1997, e “Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries)”, publicado em 1998.

A investigação primária e aplicada sobre o modo como os aprendentes reagem à aprendizagem de uma perspectiva funcional também tem já tem uma longa tradição. De entre muitos trabalhos indicativos destaco os de Christie (2005), Christie & Derewianka (2008), Christie & Dreyfus (2007), Christie & Martin (1997), Hammond (2001), Love (2003), Macken-Horarik (2005), Martin & Rose (2003/2007, 2008), Rose (2005, 2006), Rose & Acevedo (2006), Schleppegrell (2007), Unsworth (2000) e Walsh

(2006).

O modelo funcional da língua, a ser efectivamente desenvolvido nas bases que tenho vindo a apresentar, não suficientemente acauteladas no texto programático, estabelece as bases para o desenvolvimento escolar dos dois elementos curriculares fundamentais: na literatura, o gosto e a crescente apreciação informada de textos em língua portuguesa na sua capacidade para veicular informação, exprimir emoção, transmitir estética e eticamente experiências significativas. Na literacia, pelo crescimento de reportórios de uso do português através de um crescente domínio dos modos de dizer.

### **Perspectiva Horizontal; Progressão e Transversalidade**

O desenho curricular, constituindo-se em torno de uma matriz comum aos três ciclos, partindo, naturalmente, da unidade alargada que é o *ciclo*, reflecte a preocupação (assumida no texto) de que aqueles traduzam uma progressão constante e não se alicercem em blocos estanques. Tal desiderato depende em muito de uma boa gestão curricular, como o texto programático indica, mas também da letra dos próprios PPEB. Do ponto de vista genológico, o que interessa verificar é a harmonia com que se propõe desenvolver em *continuum* o conhecimento dos géneros que interpretam o senso comum e o conhecimento que se manifesta a partir de géneros menos comuns para o aluno.

O conhecimento do senso comum é o conhecimento quotidiano da comunidade, do aluno, da família e dos pares com quem o aluno se relaciona, feito da expressão do conhecimento simples, do senso comum, em linguagem literal e uma marcação atitudinal simples. O conhecimento que não é comum, vai para além do particular, do local, adquire-se através das várias linguagens das ciências ou de outras formas de expressão das artes que tornam possível a criação e a descoberta de novas realidades. Estas implicam, de uma forma geral, a expansão da gramática para a construção da generalização e da abstracção (Christie & Derewianka, 2008: 218).

Assim, se tomarmos como exemplo o macrogénero “histórias”, valorizado entre os géneros escolares desde a escolaridade inicial e praticados em todo o ensino, tem-se como desejável que o aluno aos 6-8 anos seja capaz de narrar interpretando géneros próximos da literalidade, relatos de experiências particulares com recursos atitudinais simples e organizados de modo essencialmente cronológico e que ao



adolescente (13-15 anos, idade média dos alunos no 3.º ciclo) se exijam géneros com presença crescente de metáforas, uma maior complexidade atitudinal, crescentes generalizações e uma organização interna rica, menos dependente dos elementos cronológicos. Preconiza-se para o período inicial, o “relato” e a “narrativa”, enquanto para o final do 3.º ciclo, a “narrativa temática”. Se tomarmos como exemplo outro género escolar, “género de reacção”, verificar-se-á que o texto programático assenta numa evolução ontogenicamente sustentável, permitindo, numa leitura benigna do texto, a possibilidade de produção do género “opinião” (reacção imediata; resposta a texto simples e atitudinal) para fase inicial, a “resenha” (generalização; reconto de eventos no texto e avaliação das qualidades), para a idade dos 9-12 anos e a “interpretação temática” (abstracção, reflexão abstracta sobre o texto) para o 3.º ciclo. Idênticas observações poderiam ser feitas a outros géneros escolares, como os “géneros de interpretação histórica”.

Os PPEB constituem, do ponto de vista genológico, uma proposta ontogenicamente sustentável, na medida em que as suas sugestões contêm a possibilidade de uma progressão ajustada no contacto com os géneros; porém a ausência de linhas orientadoras para a introdução e desenvolvimento destes tipos de texto marca negativamente o texto. A própria terminologia usada no parágrafo anterior quanto às designações dos tipos de texto, não está presente no texto programático,<sup>4</sup> o que me parece ser sintomático.

Não se encontra, com efeito, para além das listagens de “tipos de texto”, “modos narrativos”, “géneros” (a designação varia, o que já é, *de per se*, significativo) grandes razões para afirmar que se previram e explicitaram os processos e os modos. Processos e modos, entretanto, devidamente acautelados quanto a outros conteúdos programáticos. Exigir-se-ia, no mínimo, em “Orientações de Gestão”, uma preocupação em fornecer indicações menos abstractas que esclarecessem a linguagem inevitavelmente repetitiva dos referenciais, onde, frequentemente, se duplicam listagens sem que esteja claro se o que se propõe é um mero contacto (exposição) a determinados tipos de texto ou se o aluno os deve ser capaz de os

---

<sup>4</sup> Entre outros itens presentes nos descritores de desempenho (escrita), para o 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo, os PPEB sugerem os seguintes: *Escrever pequenas narrativas, elaborar uma descrição – de uma cena, objecto, paisagem, personagem, elaborar um pequeno texto informativo-expositivo, escrever pequenos textos instrucionais, escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota, correio electrónico*. Para o 3.º ciclo, as sugestões são as seguintes: Seleccionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos: narrativos (reais ou ficcionais); descritivos (reais ou ficcionais); expositivos; argumentativos; instrucionais; dialogais e dramáticos; preditivos; do domínio dos *media*; do domínio das relações interpessoais.

produzir adequadamente.

A mesma ordem de omissões é identificada no que diz respeito ao princípio da transversalidade, afirmado e defendido em “Fundamentos e conceitos-chave”. Com efeito, sendo a língua portuguesa, língua de *escolarização*, é declarado no texto programático ser essa condição de “importância capital”, relacionando-se a mesma, com toda a propriedade, com o sucesso escolar. Porém, o trabalho sobre os géneros discursivos, esses mesmos que tornam a disciplina de história ou biologia conteúdo natural do português, é, infelizmente, negligenciado. Não são visíveis linhas orientadoras coerentes que visem esbater, didacticamente, as fronteiras disciplinares, fazendo da disciplina de língua portuguesa, disciplina transversal ao sistema educativo, nela transmitindo-se conteúdos linguísticos cuja expressão se concretiza noutras disciplinas. Há, acima de tudo, uma ausência de ponderação sobre o contexto escolar enquanto manifestação de contextos disciplinares, mas também de contextos sociais pelo que não se tiram ilações programáticas sobre como proporcionar aos alunos o enquadramento devido para a realização das suas acções comunicativas. A reflexão sobre os tipos de texto envolvidos desempenharia, aqui, um papel crucial.

Os estudos genológicos representam um grande esforço de investigação sobre a língua e sustentam propostas de ensino-aprendizagem que vêm, crescentemente, a preponderar nos vários *curricula* de diversos países. Das três escolas em que convergem os estudos genológicos<sup>5</sup>, para apenas referir o mundo anglo-saxónico, a que nasce no ambiente educativo, do próprio estudo dos géneros escolares, a partir de uma perspectiva marcadamente linguística, é a Escola de Sidney. Os comentários que tenho vindo a fazer são, de resto, inspirados pelas propostas da escola australiana.

Os géneros são definidos funcionalmente, nesse quadro teórico, a partir do seu propósito social, uma vez que são entendidos como processos sociais intencionais, com uma organização estrutural própria (desenvolvendo-se por meio de etapas).

*“(...) linguists define genres functionally in terms of their social purpose. Thus, different genres are different ways of using language to achieve different*

---

<sup>5</sup> São referência, nos estudos anglo-saxónicos, a chamada Escola de Sidney, acima brevemente apresentada; a escola norte-americana, também vulgarmente designada por “nova retórica”, muito comprometida, prioritariamente, como uma *typification of social and rhetorical action*, como em Miller (1984) e Berkenkotter & Huckin (1995) e os estudos de Língua para Fins Específicos, Swales (1990) e Bhatia (1993), propondo uma *consistency of communicative purposes*. Para um maior esclarecimento sobre as propostas das três escolas, veja-se Hyon (1996), Avelar (2008).



*culturally established tasks, and texts of different genres are texts which are achieving different purposes in the culture"* (Eggins e Martin, 1997, p. 236).

É através deles que a cultura se realiza na língua, concretizando significações linguísticas pelo que, tendo em conta uma determinada comunidade, a cultura pode ser vista como o somatório dos géneros nela ocorrentes. Para sondar o género de um texto é necessário identificar a sequência de etapas (passos) funcionais em torno das quais ele se organiza, o que significa, neste quadro teórico, pressupor que o texto partilha com muitos outros um potencial estrutural (potencial de estrutura genológica) que os singulariza. O conhecimento do falante pode, portanto, ser visto em termos de "potencial genológico", conhecimento idêntico ao que permite ao falante fazer as escolhas adequadas quanto às escolhas léxico-gramaticais, actuando através dos sistemas e sub-sistemas disponíveis para responder adequadamente às situações comunicativas do quotidiano familiar, do seu mundo profissional ou até em situações menos familiares. Em consequência, textos de diferentes géneros são vistos como a concretização de diferentes objectivos sociais, que se repercutem em diferenças linguísticas e no modo como as etapas estruturais se organizam "to embrace each of the linguistically realized activity types which comprise so much of our culture" (Martin, Christie e Rothery, 1987: 120).

Neste quadro, se se pretender ajudar alguém a aceder a um tipo de texto (compreender totalmente ou ser capaz de o interpretar) é fundamental estar-se munido de boas descrições do referido potencial de estrutura genológica, ou seja, de uma descrição dos recursos estruturais disponíveis para esse género em particular. Estas descrições, partindo embora de uma base linguística, não são exclusivamente linguísticas, no sentido em que não se fundamentam apenas no conhecimento da gramática. São elementos que requerem instrumentos de análise capazes de dar também conta das manifestações de cultura simbólica de uma determinada comunidade, baseando-se, frequentemente, em recolhas de abundantes *corpora*. Como se depreende, trata-se de uma teorização exigente, com metas de investigação ambiciosas, como bem sintetizou Jim Martin em PowerPoint gentilmente cedido:

*"In functional linguistics, genre theory is a Theory of how we use language to live; it tries to describe the ways in which we mobilise language – how out of all the things we might do with language, each culture chooses just a few, and enacts them over and over again – slowly adding to the repertoire as needs arise, and slowly dropping things that aren't much use. Genre theory is a theory of the*

*borders of our social world, and thus our familiarity with what to expect. One important law of genre is that we cannot mean genres... and that we almost never feel this as a constraint" (Martin, 2004).*

Na verdade, os dados que já possuímos sobre um número substancial de géneros permitem apoiar de perto a actividade lectiva desde os primeiros anos de aprendizagem. A investigação primária realizada, designadamente em torno dos géneros escolares, é abundante e já foi testada em contextos quer de língua materna, língua segunda ou língua estrangeira. Tome-se, de novo, como exemplo, o macrogénero "histórias", de forte incidência escolar. As "histórias" têm uma etapa de introdução (apresentação de protagonistas num tempo e espaços determinados) e organizam-se, invariavelmente, em tona de uma sequência temporal de acontecimentos, até que estes se encaminham para uma situação final. Porém, nem todos os géneros se estruturam internamente da mesma forma. O "relato", baseando-se numa experiência pessoal de quem a enuncia, em reacção a uma sequência temporal de eventos, constitui, em regra, uma narrativa linear de acontecimentos. As etapas do "relato" são Orientação (introdução de personagens que agem num tempo e num espaço), Rol (acções das personagens registadas sob a forma de acontecimentos) e Reorientação (etapa facultativa, que consiste em comentários aos acontecimentos). Diferente estruturação genológica tem a "narrativa", género que, tal como o "relato" consiste numa narrativa de acontecimentos, mas ao contrário daquele, conta e avalia eventos que representam para o enunciador algum grau de invulgaridade, contrariedade, tornando-os problemáticos. Uma "narrativa" começa, opcionalmente, por um Resumo, mais frequentemente pela Orientação (situação das personagens num tempo e num espaço) a que se segue a Complicação (apresentação dos eventos problemáticos que necessitam de solução), a Avaliação (resposta reflexiva, de pendor avaliativo à problemática apresentada na etapa anterior). A narrativa termina com a Conclusão (solução do problema) a que pode suceder-se uma síntese conclusiva com comentário ou moral. Esta etapa facultativa é designada por Coda.

A consideração destas etapas não tem consequências, apenas, ao nível da reflexão estrutural que é possível realizar com os alunos desde o início da sua escolarização, o que representaria já ganhos substanciais. Mais do que isso, partindo da consciência estrutural, é possível chegar com naturalidade ao trabalho aos níveis da oração e da palavra, uma vez que cada etapa apresenta características de



realização identificáveis (trabalháveis com os alunos) e antever a codificação em estruturas dependenciais de subordinação e de coordenação, chegando às relações lógico-semânticas entre as orações.

Estamos muito longe de propostas que apontam para uma estrutura global manifestada em inúmeros tipos de textos, como “Introdução/desenvolvimento/conclusão” ainda e sempre presentes nos documentos de apoio aos docentes (escrita) disponibilizados no sítio da DGIDC. Não se nega que é possível desenvolver trabalho proveitoso em torno desta redução esquemática, mas se temos disponível conhecimento que sustenta uma especificação cientificamente fiável e pedagogicamente útil, porque não incluímos rumos programáticos que apontem nesse sentido?

Refiro, seguidamente, alguns programas informados por uma perspectiva funcional, com especial incidência nas características particulares de cada género: *The English K – 6 Syllabus*, New South Wales (NSW), Austrália; no Reino Unido, por exemplo, *The Literacy Strategy; Literacy in Learning across the Curriculum*, mas também na Nova Zelândia, em algumas zonas dos Estados Unidos da América e Canadá, Indonésia, Tailândia e Hong Kong. Quer os programas, quer a sua implementação têm sido submetidos a avaliações formais e informais, a nível nacional e internacional, sendo, de uma forma geral, recebidos com entusiasmo.

No contexto do ensino do Inglês como segunda língua (ESL) são já referência, entre outros, o *ESL in the Mainstream* e *Language and Literacy* (DECS, South Austrália); *ESL Across the Curriculum* (NSW Department of Education); *Literacy: The Key to learning* (Queensland Department of Education); *Accelerated Literacy* e *Reading to Learn* (ambos tendo, inicialmente, o público indígena australiano como alvo) e *Literacy across the School Subjects* (Universidade de Melbourne)<sup>6</sup>.

### **Considerações Finais**

Foram, aqui, apontadas imprecisões, falta de consistência discursiva pelo uso pouco coerente da terminologia, omissões quanto a uma visão sistémica para os diversos tipos de texto e quanto a linhas orientadoras no que diz respeito ao trabalho

---

<sup>6</sup> Na área da avaliação em línguas, o programa NAPLAN, Reading and Writing Criteria, ESL Scope and Scales (DECS, South Austrália) tem sido implementado com êxito.

desejável sobre o desenvolvimento dos géneros e o ensino das práticas textuais; fragilidades tanto mais significativas quanto outras dimensões programáticas (cf. formal, mental ou cognitiva) são amplamente desenvolvidas, conferindo um carácter dúplice do texto programático. Foi, também, afirmado que as lacunas apontadas não comprometem a globalidade dos PPEP; porém, fica a dúvida se estes, enquanto documento estruturante da actividade docente, apontando necessariamente para uma renovação de práticas, é susceptível de ajudar os professores, justamente, a renovar as suas práticas.

Um modelo funcional da língua, sugerido, mas não suficientemente acautelado no texto programático, estabeleceria as bases para o desenvolvimento escolar dos conteúdos curriculares, conferiria a harmonia, a coesão que se sente faltar. Tal modelo, se inequivocamente assumido, ofereceria uma progressão explícita, ontogenicamente sustentável do conhecimento genológico; permitiria, com vantagens, explorar as dimensões mais ambiciosas da transversalidade da disciplina de língua portuguesa. Finalmente, proporcionaria, de forma natural, abarcar as duas dimensões predominantes em qualquer propósito programático em língua materna:

- a) na literatura, pelo desenvolvimento do gosto e crescente apreciação informada de textos em língua portuguesa, na sua capacidade para veicular informação, exprimir emoção, transmitir estética e eticamente experiências significativas;
- b) na literacia, pelo crescimento de reportórios de uso do português através de um crescente domínio dos modos de dizer.

### Referências Bibliográficas

- Avelar, A. (2008). *Géneros e Registos do Discurso no Ensino de Línguas: Proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1993). Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Written Communication*, 10(4), 475-509.
- Christie, F. (1993) Curriculum Genres: planning for effective teaching. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing* (pp. 154-78). London, Falmer.



- Christie, F. (1993) Learning the literacies of primary and secondary schooling. In Christie, F. & Mission, R. (eds.), *Literacy and schooling* (pp. 47-73). London, Routledge.
- Christie, F. (2005). *Language Education in the Primary Years*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Christie, F. (ed.) (1999). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Cassell.
- Christie, F. & Martin, J. R. (eds.) (1997). *Genres and Institutions: Social Practices in the Workplace & School*. London: Cassell.
- Christie, F. & Dreyfus, S. (2007). Letting the Secret Out: Successful Writing in Secondary English. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(3), 235-247.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Christie, F. (2010). The "Grammar Wars" in Austrália. In T. Loke, *A Revision on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 55-72). London: Routledge.
- Gouveia, C. A. G. (1998). O texto. In *Língua*. Volume de Didacta: Enciclopédia Temática Ilustrada (pp. 223-230). s/l. FGP-Editor.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga*, 16(24), 13-47.
- Halliday, M A K (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hammond, J. (ed.) (2001). *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *Tesol Quarterly*, 30(4).
- Love, K. (2003). Mediating Generational Shift in Secondary English teaching in Australia: the case study of BUILT. *L1: Educational Studies in Language and Literature*, 3(1-2), 21-25.
- Macken-Horarik, M. (2005). Tools for Promoting Literacy Development in TESOL classrooms: insights from systemic-functional linguistics. *TESOL in Context*, 15(2), 15-23.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding

- asymmetries. In R. Hasan, C.M.I.M., Matthiessen & J. Webster (eds.) *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). London: Equinox.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R., Christie, F. & Rothery, J. (1987). Social Processes in Education: a reply to Sawyer & Watson (and others). In I. Reid (ed.) *The Place of Genre in Learning: current debates*. Geelong: Typereader Publications.
- Miller, C. R. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Rose, D. & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the Middle years of Schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14(2).
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society* (86-123). London, Longman.
- Schleppegrell, M. J. (2007). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unsworth, L. (ed) (2000). *Researching Language in Schools and Communities: functional linguistics approaches*. London: Cassel.
- Walsh, P. (2006). The Impact of Genre Theory and Pedagogy and Systemic-functional Linguistics on National Literacy Strategies in the UK. In, R. Whittaker, M. O'Donnel, & A. McCabe (Eds), *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum.