



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS:

DOCUMENTOS (DES)ORIENTADORES?

***CONTRIBUTO DA REVISÃO TEXTUAL PARA A ESTABILIZAÇÃO DAS NOÇÕES
DE TEXTO, GÉNERO E SEQUÊNCIA***

Gonçalo Gonçalves Faustino

Trabalho de Projeto de Mestrado Ciências da Linguagem,
área de especialização em Consultoria e Revisão Linguística

Orientação: Professora Doutora Matilde Gonçalves

Novembro, 2021



APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS:

DOCUMENTOS (DES)ORIENTADORES?

***CONTRIBUTO DA REVISÃO TEXTUAL PARA A ESTABILIZAÇÃO DAS NOÇÕES
DE TEXTO, GÉNERO E SEQUÊNCIA***

Gonçalo Gonçalves Faustino

Trabalho de Projeto de Mestrado Ciências da Linguagem,
área de especialização em Consultoria e Revisão Linguística

Orientação: Professora Doutora Matilde Gonçalves

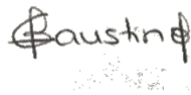
Novembro, 2021

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, especialização em Consultoria e Revisão Linguística, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Matilde Gonçalves.

DECLARAÇÃO

Declaro que este Trabalho de Projeto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

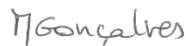


Gonçalo Faustino

Lisboa, 31 de agosto de 2021.

Declaro que este Trabalho de Projeto se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

A orientadora,



Matilde Gonçalves

Lisboa, 31 de agosto de 2021

AGRADECIMENTOS

Cairei numa espiral de lugares-comuns, com toda a certeza, mas é-me verdadeiramente importante assegurar a todas e todos que leiam este trabalho que este não foi produzido a duas mãos apenas. Os louros de qualquer vitória celebro-os e partilho-os com quem me vive no coração. Tanto tenho a agradecer aos que chamo de *meus*, aos que se importam comigo e me apoiam, e que, contribuindo para o meu bem-estar, contribuíram também para que alcançasse esta meta do meu percurso.

Agradeço, com todo o coração:

À minha orientadora, a Professora Matilde, sobretudo pelo exemplo: de pessoa, de profissional, de Educadora de almas. Pela sabedoria, pela paciência, pelo apoio e confiança, pela amizade, pela preocupação. Por me permitir construir conhecimento consigo. Quando for grande, quero ser assim, e, se o meu caminho na Educação continuar, guardá-la-ei como modelo.

Aos Professores do Mestrado em Ciências da Linguagem, por terem participado de forma tão positiva no meu percurso académico. Também à Professora Lúcia Cunha, que, por pura bondade, me confiou algumas das obras da sua coleção, o meu bem-haja.

Aos colegas de Mestrado, pela bonita viagem e pelas aprendizagens que juntos vivemos. Guardo-vos, Daniela, Eva, Guilherme, Inês, Luciana, Ronan, Vanessa e Vera. Deixo um agradecimento especial aos alunos de Teoria do Texto, por me acolherem e me deixarem ocupar o seu espacinho.

Aos Amigos que são Família. Às minhas melhores amigas: Bia, por seres isso mesmo, a melhor amiga, a melhor parceira de trabalho, a que acredita sempre e a pessoa com quem mais me rio (e procrastino); e à Dalila e aos meus sobrinhos, a Lorena e o Enzo, por, sem se darem conta, serem uma fonte de alegria, força, tranquilidade e inspiração. Aos restantes, que me apoiam e amparam, mesmo depois de me afastar durante a escrita deste projeto, em especial à Bárbara, à Beta, à Catarina, à Juliana, à Salomé e à Sofia.

Ao Avô Fernando e à Avó Celeste, que, tenho a certeza, têm para mim guardado um cantinho das suas nuvens.

À minha Família — Mafalda, Matilde, Madrinha e Padrinho; Márcia, Tia Isa e Avó Vidade; Tia Cláudia —, pela compreensão, pelo amor, por acreditarem e por viverem a felicidade comigo. Ao meu afilhado, Vasco Maria, por trazer tanta luz à minha vida e por, na sua pequenez, me oferecer um amor tão grande.

À minha Mãe e ao meu Pai, pelo amor incondicional. Ainda, pela ajuda e motivação como mais bem sabem, pelo incentivo e por me permitirem seguir os meus caminhos, mesmo quando lhes é difícil. Pelos sorrisos, pelas gargalhadas, pelos ralhetes e pelas oportunidades.

À minha Mana, a minha Bambi, também pelo amor, e por tanto mais. Por ser um cantinho seguro desde sempre e para sempre. Por me adivinhar o pensamento, secar as lágrimas, antecipar o riso e rir comigo.

Ao João Maria. Por muito mais do que poderia escrever ou dizer; por muito mais do que aches ou sintas; por tudo. Sou-te grato pelo abrigo, amizade e amor. Obrigado por voares comigo e suportares o meu voo quando as asas me falham.

*Em certa altura, chegou ao limite
das terras até onde se aventurara sozinho.
Dali para diante começava o planeta Marte,
efeito literário de que ele não tem
responsabilidade, mas com que
a liberdade do autor acha poder hoje
aconchegar a frase. Dali para diante,
para o nosso menino, será só uma pergunta
sem literatura: «Vou ou não vou?» E foi.*

— José Saramago, «A Maior Flor do Mundo»

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: revisão textual, aprendizagens essenciais de português, gêneros de texto, texto, sequência prototípica

Este projeto nasce da constatação de inconsistências nos usos das noções de *texto* e *gênero*, inscritas na área científica da Linguística do Texto e do Discurso, nas *Aprendizagens Essenciais de Português*. Com o objetivo de propor definições para a estabilização desses conceitos, bem como do de *sequência*, é realizada uma análise exhaustiva às suas ocorrências nos referidos documentos, seguida da avaliação das mesmas. A fundamentação teórica e as definições elaboradas têm em conta, sobretudo, o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo e o contributo de autores como Bronckart ([1997] 1999), Coutinho (2003; 2006; 2019), Miranda (2010) e Adam (2008), dos quais parte a elaboração de um breve dicionário que compila as definições de *texto*, *gênero de texto* e *sequência textual prototípica*.

ABSTRACT

KEYWORDS: textual revision, aprendizagens essenciais de português, textual genres, text, prototypical sequence

This project arises from the observation of inconsistencies in the uses of the notions of *text* and *genre*, inscribed in the scientific field of Text and Discourse Linguistics, in the documents *Aprendizagens Essenciais de Português*. To propose definitions that may help to stabilize these notions, as well as that of *sequence*, an exhaustive analysis is carried out on those documents, followed by an evaluation on them. The chosen theoretical framework, and the elaborated definitions will consider, above all, the Sociodiscursive Interactionist Perspective framework, and the contribution of authors such as Bronckart ([1997] 1999), Coutinho (2003; 2006; 2019), Miranda (2010), and Adam (2008), from which will come the elaboration of a brief dictionary that compiles the definitions of *text*, *textual genre*, and *prototypical textual sequence*.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
II. PONTO DE PARTIDA.....	4
1. Apresentação das <i>Aprendizagens Essenciais</i>	4
1.1. Contextualização do <i>corpus</i>	4
1.2. Articulação entre o <i>Perfil dos Alunos</i> e as <i>Aprendizagens Essenciais</i>	8
1.3. <i>Aprendizagens Essenciais (de Português)</i>	9
2. Estado da arte: fundamentação teórica	12
2.1. A área de estudo	12
2.1.1. Linguística do Texto e do Discurso.....	12
2.1.2. <i>Texto</i> vs. <i>discurso</i> : algumas considerações.....	14
2.2. Do <i>texto</i>	17
2.2.1. Sobre <i>texto</i> em Linguística.....	18
2.2.2. Sobre <i>sequências textuais prototípicas</i>	22
2.2.3. Das <i>sequências textuais</i> aos <i>tipos de texto</i>	27
2.2.4. Categorizar <i>textos</i> — como, porquê?	29
2.3. Do <i>género</i>	33
2.3.1. Sobre <i>géneros de texto</i> em Linguística	34
III. ANÁLISE TEXTUAL	39
1. Recolha e organização de dados.....	39
2. Análise e discussão de dados	40
3. Perpetuação do erro: algumas hipóteses	53
3.1. <i>Texto, género e sequência</i> nas obras e ferramentas de referência do Português.....	56
IV. PROJETO	62
1. Síntese teórica: relacionando <i>género, texto e sequência</i>	62

2. Breve Dicionário	70
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	79
ANEXO A. Endereços de acesso aos documentos oficiais	80
ANEXO B. Tabela de organização/avaliação de dados (1.º ao 6.º ano).....	81
ANEXO C. Tabela de organização/avaliação de dados (7.º ao 12.º ano).....	99
ANEXO D. «Breve dicionário para estabilização das noções de <i>texto</i> , <i>género</i> e <i>sequência</i> ».....	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Processo de construção do novo Currículo.....	5
Figura 2. Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	7
Figura 3. Articulação entre o PA e as AE.....	9
Figura 4. Fórmula de dissociação dos objetos <i>texto</i> e <i>discurso</i>	15
Figura 5. Reformulação dos objetos <i>texto</i> e <i>discurso</i>	16
Figura 6. Estrutura composicional hierárquica dos textos.....	24
Figura 7. Possíveis classificações de <i>texto/discurso</i>	31
Figura 8. Legenda da classificação dos dados recolhidos.....	39
Figura 9. Relação entre <i>género</i> , <i>texto</i> e <i>sequência</i>	63
Figura 10. Cruzamento de <i>géneros</i>	65
Figura 11. Exemplo textual do <i>género</i> «tweet».....	66
Figura 12. Exemplo textual do <i>género</i> «anúncio publicitário».....	66
Figura 13. Exemplo textual do <i>género</i> «cartoon».....	66
Figura 14. Exemplo textual do <i>género</i> «bula de medicamento»/«folheto informativo. 67	
Figura 15. Exemplos textuais do <i>género</i> «notícia».....	68
Figura 16. Exemplo textual: <i>O último desejo da Lampreia</i>	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Exemplos de «Ocorrências não consideradas».....	42
Quadro 2. Exemplos de «Ocorrências consideradas adequadas».....	43
Quadro 3. Exemplos de «Ocorrências consideradas inadequadas/confusas».....	46

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Sequências textuais prototípicas</i>	26
Tabela 2. <i>Texto</i> , categorização textual e <i>sequência</i> nas ferramentas de referência.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
AEP	Aprendizagens Essenciais de Português
DGE	Direção-Geral da Educação
DT	Dicionário Terminológico
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LTD	Linguística do Texto e do Discurso
PA	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

I. INTRODUÇÃO

O projeto que aqui começa surge da necessidade de verificação e estabilização de flutuações terminológicas encontradas no decorrer da leitura de documentos oficiais que regulam o ensino da língua portuguesa em Portugal — as *Aprendizagens Essenciais de Português* — em todos os ciclos curriculares. A pertinência deste trabalho realça-se em dois âmbitos: por um lado, na relação com a Consultoria e Revisão Linguística, área de especialização do Mestrado em Ciências da Linguagem, no seio do qual surge o projeto — neste sentido, espera-se de um revisor uma revisão atenta, consciente e consistente, que abarque não somente a forma, como também o conteúdo, e de um consultor a criação de materiais que auxiliem na tomada de decisões e na formulação coerente e consciente de texto; por outro lado, reveste-se o presente trabalho de pertinência também pelo papel dos documentos analisados no contexto do ensino do Português, relativamente aos quais, devido à progressiva relevância a si atribuída, urge a necessidade de se apresentarem corretos e sustentados cientificamente.

Antes de passar à introdução de aspetos mais diretamente relacionados com o desenvolvimento do projeto, interessa-me reforçar a sua contextualização no âmbito do Mestrado. Socorro-me da introdução do trabalho de Rosa (2015) para introduzir o meu próprio, no que à relação do mesmo com a Consultoria e Revisão Linguística concerne. Como realça a autora, o trabalho de um revisor é, não raras vezes, visto como apenas o de uniformizar textos de acordo com uma visão purista e normativa da língua:

Geralmente, a revisão de texto é entendida como uma atividade profissional exclusivamente focada na correção dos aspetos ortográficos e gramaticais dos textos e o revisor como um profissional purista que corrige os textos de acordo com a norma padrão veiculada nos instrumentos de normalização linguística.

Rosa (2015: 1).

Reiteradamente esquecida, ou ignorada, é a vertente textual da Linguística, que, pelo contrário, é a privilegiada neste projeto. O trabalho aqui desenvolvido pouco terá que ver com a correção gramatical, ou seja, de aspetos mais micro, mas sim com o esclarecimento de conceitos científicos incorretamente mobilizados na construção dos documentos em foco. Entenda-se, com isto, e justificando parte da expressão do título do projeto, que o trabalho realizado se aproxima mais de uma *revisão textual* e

científica, do que propriamente de uma revisão linguística — ou, mais corretamente dizendo, daquilo que é frequentemente entendido como tal, já que entendemos aqui o texto como parte essencial desta área de conhecimento.

Assim, as ideias referidas até agora permitem delinear objetivos que se esperam cumpridos no final do projeto. Desenham-se dois objetivos principais, sendo que o primeiro se ramifica em dois mais concretos:

- Analisar os documentos oficiais da Direção-Geral da Educação *Aprendizagens Essenciais de Português* (do 1.º ao 12.º ano de escolaridade);
 - Fazer um levantamento das classificações textuais, genéricas e de sequência convocadas nesses documentos;
 - Avaliar, de forma sustentada pela Linguística do Texto e do Discurso, essas classificações;
- Partindo dos estudos em Linguística do Texto e do Discurso, elaborar definições coerentes e cientificamente fundamentadas,

Para os alcançar, enquadramos e sustentamos teoricamente o trabalho desenvolvido, recuperando contributos da Linguística do Texto e do Discurso. Não deixa de parecer relevante assumir, desde já, que o trabalho que aqui se desenvolve foca em grande parte os produtos de uma corrente de pensamento específica: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Tão relevante é também mencionar, na impossibilidade de dedicar maior detalhe à apresentação deste quadro teórico, metodológico e epistemológico, que o ISD não é exclusivo da Linguística. Antes, constitui-se ponto de contacto entre diferentes áreas do saber, como a Psicologia, a Linguística, a Didática, a Filosofia ou a Sociologia, convergindo para aquela que se tem designado como a Ciência do Humano. Por ser rica e trabalhar o texto diretamente como unidade central na comunicação humana, importa-nos particularmente. No que à revisão de literatura diz respeito, mais especificamente, convocamos: para a noção de texto, o trabalho de Bronckart ([1997] 1999), Coutinho (2003, 2006) e Miranda (2010); quanto à noção de género de texto, é sobretudo o trabalho do primeiro autor mencionado que será tido em conta, apesar de muito recuperarmos dos trabalhos de Coutinho e Miranda também; em relação à noção de *sequência textual prototípica*, o pioneiro no trabalho sobre a mesma é Jean-Michel Adam, cujos trabalhos de 1992 e 2008 são aqui privilegiados. Além destes, são

recuperados trabalhos de outros autores, de acordo com a necessidade de sustentação teórica e conceptual surgente ao longo da escrita do projeto. Ainda para atingir os objetivos propostos, em particular o último, procedemos à elaboração de um breve dicionário que congloba propostas de definições para as noções identificadas como problemáticas nas *Aprendizagens Essenciais de Português*. Perspetiva-se uma retoma dos conceitos sustentados teoricamente e dos aspetos criticados durante a análise textual, com vista à criação de uma ferramenta, com fins pedagógicos, sobretudo, que possa ser reutilizada por diversos agentes — em especial, professores, alunos, autores de manuais escolares, autores de documentos oficiais e orientadores do ensino.

Posto isto, relativamente à sua organização, o projeto estrutura-se da seguinte forma: a presente **Introdução** expõe a contextualização, os objetivos e a estruturação do trabalho; de seguida, o capítulo **II. Ponto de Partida** contextualiza os documentos analisados no espaço educativo nacional e compila os pilares teóricos que norteiam a realização do projeto, dos autores já citados *supra*; o terceiro capítulo (**III. Análise Textual**) dedica-se à apresentação de aspetos relacionados com a metodologia, como o tipo de dados privilegiados para recolha e os critérios de classificação dos mesmos, seguida da sua discussão e avaliação; o capítulo seguinte, **IV. Projeto**, reúne as principais ideias teóricas a reter, além de se dedicar à construção de um breve dicionário que congloba as definições de *texto*, *género* e *sequência* construídas; por fim, em **V. Considerações Finais**, apresentam-se algumas ideias e reflexões acerca do trabalho desenvolvido e do trabalho a desenvolver. É importante salientar que as fronteiras entre as diferentes secções do projeto não são completamente estanques, refletindo, de alguma forma, a permeabilidade e fluidez do meu pensamento e do processo de construção e escrita do projeto — o que não implica, necessariamente, um desleixo; antes, acredito que desta forma se efetiva a ideia de complementaridade e ligação entre os diversos pontos trabalhados. E, por fim, referir que são tomadas decisões e são feitas escolhas responsáveis relativamente aos aspetos explorados durante o trabalho, motivadas por razões diferentes, desde o tema à extensão, o que justifica a presença ou aprofundamento de determinados tópicos em detrimento de outros.

II. PONTO DE PARTIDA

O *corpus* em que se baseia a análise do presente projeto, e que consequentemente justifica o seu produto, é composto por um conjunto de documentos oficiais que têm como propósito sustentar e estruturar as práticas de ensino do Português em Portugal — as *Aprendizagens Essenciais de Português* —, nos quais foram encontradas flutuações nos usos das noções de *texto* e *género*, sobretudo aquando da classificação de *textos*, o que torna relevante a apresentação da noção de *sequência*. Assim, dedica-se este capítulo ao tratamento de duas vias principais: em primeiro lugar, a contextualização e apresentação dos documentos que nos servem de *corpus* e, depois, a mobilização dos aspetos teóricos que suportam a realização do trabalho.

1. Apresentação das *Aprendizagens Essenciais*

1.1. Contextualização do *corpus*

No panorama internacional, tem-se procurado caminhar no sentido de uma educação que prepare as gerações contemporâneas e futuras para a resolução de problemas e desafios impostos pela rápida evolução tecnológica e social. E, em verdade, no cenário nacional a procura tem sido a mesma. Esta busca incessante por um currículo mais abrangente e menos uniformizador vai acompanhando os objetivos propostos pelos sucessivos governos, o que origina um sem-fim de hipóteses, documentos e estratégias de implementação dos currículos vigentes, sem que, no entanto, haja efetivamente tempo para consolidação de algum. Isto dito, a ideia a guardar é a de que o ensino em Portugal tem vindo a ser orientado por variados documentos ao longo do tempo, resultantes de sucessivas reformas curriculares¹:

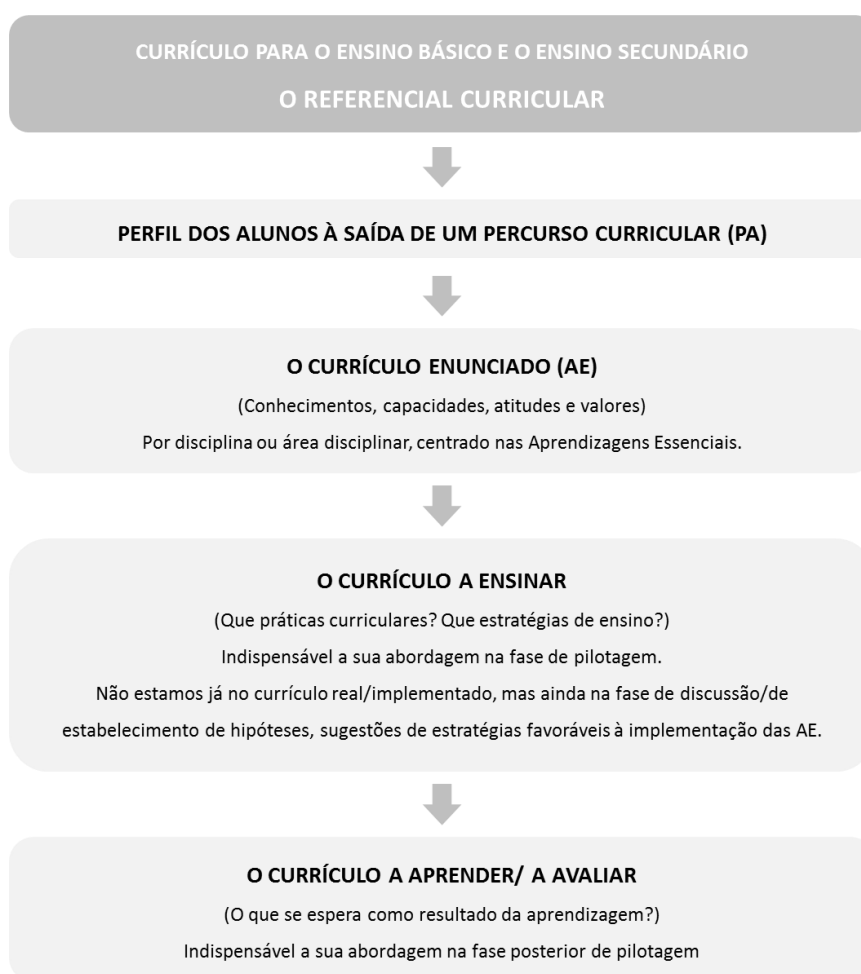
A situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências nos últimos 26 anos, acrescida, em parte, da dificuldade de promover uma macrorreforma curricular no tempo atual.

Roldão *et al.* (2017: 3)

¹ O *Relatório Técnico: Perfil do Aluno — Competências para o século XXI*, do Conselho Nacional de Educação (2017), apresenta uma evolução cronológica da legislação surgente desde 1976 até 2016, evidenciando a mudança constante.

Muito recentemente revogados² (em grande parte pela sua insuficiência e, quase contraditoriamente, extensão), os documentos mais (re)conhecidos e longamente utilizados são os Programas e Metas Curriculares das diferentes componentes do currículo. Atualmente, vigoram as *Aprendizagens Essenciais* (AE), que surgem no processo de redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. O esquema abaixo (Figura 1), que recupero de Roldão *et al.* (2017), evidencia as diferentes etapas da atual reforma ao referencial curricular, de que fazem parte os referidos documentos.

Figura 1. Processo de construção do novo Currículo



Recuperado de Roldão *et al.* (2017).

No processo de construção deste novo currículo — ou de «flexibilização curricular», como designa o atual Governo — surgiram até agora, como evidenciado no esquema, dois documentos fundamentais: o «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

² Vd. Despacho n.º 6605-A/2021.

Obrigatória» (doravante, Perfil dos Alunos, ou somente PA) e, em consequência, as AE. De acordo com o Parecer n.º 4/2017 do Conselho Nacional de Educação, o primeiro, desde a sua conceção, poderá constituir o princípio da reversão desta tendência de descontinuidade e fluidez na adoção de currículos, uma vez que desafia todo o conjunto da nossa estrutura educacional, constituindo uma referência orientadora das políticas educativas. Faz então sentido refletir acerca da sua articulação com as AE.

O Perfil dos Alunos, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, «configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola» (PA, 2017: 9) e de todos os intervenientes na educação dos alunos. A sua construção constituiu-se um processo complexo, que pressupõe a consideração e consulta de diversos documentos: documentos curriculares análogos, de países como a Austrália, Finlândia, França, entre outros; uma panóplia de referenciais educativos internacionais, como os da União Europeia, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e Organização das Nações Unidas; e outros documentos educativos de âmbito nacional (como a Lei de Bases do Sistema Educativo) e internacional (por exemplo, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*) (PA, 2017: 10). O objetivo de recuperar tamanha diversidade de documentação é o de garantir um carácter abrangente e de base humanista a este perfil — é de notar que, no prefácio, Guilherme d'Oliveira Martins, coordenador do projeto, ressalva que o recurso à expressão *perfil* não visa qualquer tentativa uniformizadora, mas a criação de um quadro de referência. Com efeito,

O [PA], estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competência, constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Despacho n.º 6478/2017

Considerando o excerto acima, sobre as diferentes secções que estruturam o documento (cf. Figura 2, *infra*) importa sublinhar o seguinte:

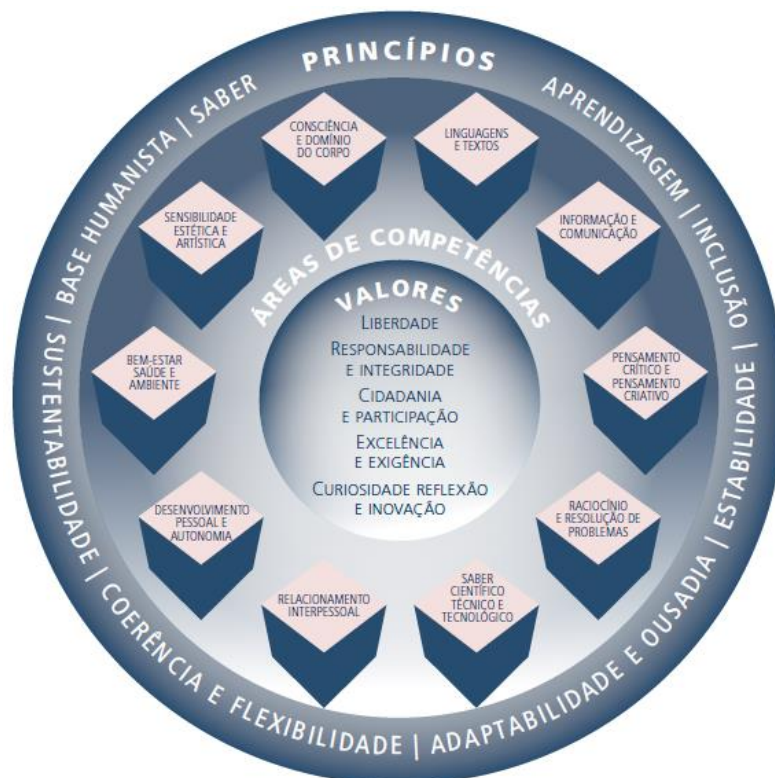
- os Princípios orientam, justificam e dão sentido ao currículo (pp. 13-14);
- a Visão é um conjunto de «desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual

e a cidadania democrática» (p. 15) e uma lista de *características* desejáveis num cidadão que passe pela escolaridade obrigatória (e.g. que seja livre, autónomo, como os seus pensamentos, conhecedor e respeitador dos fundamentos sociais democráticos etc.);

- os Valores são orientações por que se deve pautar a cultura escolar, procurando definir crenças, comportamentos e ações como adequados e desejáveis (p. 9);
- e as Áreas de Competências «agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam uma efetiva ação humana em contextos diversificados» (p. 9).

Note-se ainda que os dois primeiros se remetem para a ação educativa, enquanto os últimos para o que se perspetiva que os alunos desenvolvam.

Figura 2. Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Recuperado de *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

Em suma, o motor da construção deste Perfil do Aluno foi exatamente o estabelecimento de um referencial educativo único que:

- assegurasse coerência ao sistema de educação e contribuísse para definir estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos e didáticos para a prática letiva;
- se apresentasse concordante com os desafios sociais contemporâneos;
- desse sentido à escolaridade obrigatória, garantindo a todos as melhores oportunidades educativas, um desenvolvimento integral, e procurando que, no fim, se constituam cidadãos conscientes, respeitadores, informados e que saibam adaptar-se à mudança (PA, 2017; Despacho n.º 6478/2017).

O Perfil dos Alunos constitui a orientação curricular para a construção de todos os outros passos e componentes do currículo (Roldão *et al.*, 2017: 5) — o que justifica a relevância de o apresentar com algum detalhe, já que, dessarte, constitui também a origem das AE, que são os documentos privilegiados para análise neste trabalho. Contudo, antes de as apresentar, sobra salientar que não pretendo com este trabalho tomar uma posição crítica relativamente à validade e à adoção das AE (e do próprio PA) no contexto político-educativo português. O foco é *apenas* o de esclarecer alguma da terminologia linguística presente nas AE que se referem à disciplina de Português, procurando oferecer contributos de uma das áreas científicas de que esta participa.

1.2. Articulação entre o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais

Retomemos a ideia, atrás sublinhada, de que o Perfil dos Alunos constitui o ponto de origem dos restantes elementos do currículo. Dessa forma,

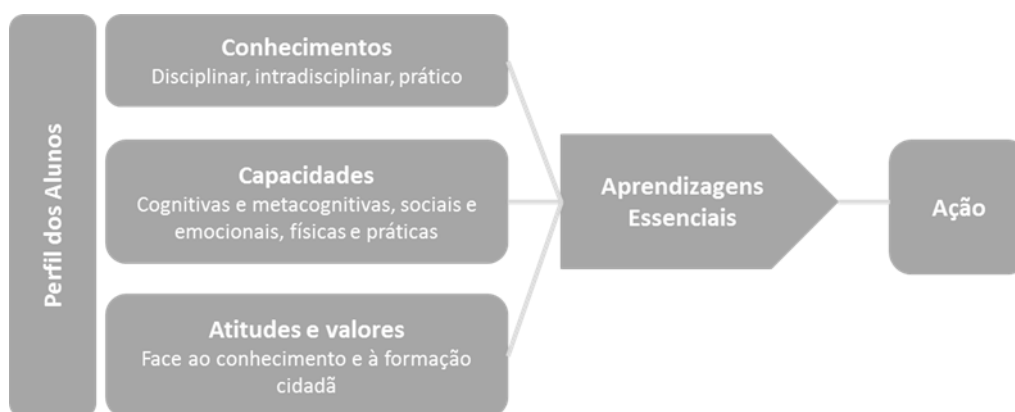
a articulação de um perfil de saída da escolaridade obrigatória, com as fases e elementos do currículo que a ele conduzem, é em si mesma uma questão de coerência curricular básica. Um currículo “desarticulado” na verdade afasta-se do próprio conceito teórico e prático de currículo enquanto percurso sistemático e organizado para a consecução de um conjunto intencional de aquisições e aprendizagens.

Roldão *et al.* (2017: 7)

Objetiva-se, portanto, que o produto expresso nesse perfil resulte de uma integração permanente de aquisição de *conhecimentos*, *capacidade* de aceder a esses conhecimentos e, por fim, apropriação de *atitudes* quanto ao conhecimento e à componente social e cidadã (Roldão *et al.*, 2017). Importa então manter ciente que o ponto em que as AE mais estreitamente se articulam com o Perfil dos Alunos

relaciona-se, precisamente, com as Áreas de Competências descritas no mesmo, que, como suprarreferido, assentam nesta tríade de conhecimentos, capacidades e atitudes. Quer isso dizer que as AE terão de a expressar ao longo da progressão curricular, tornando explícito: i) o que os alunos devem saber (i.e., os conteúdos relevantes e indispensáveis a adquirir), ii) os processos cognitivos a ativar para essa aquisição e iii) o saber fazer associado ao conhecimento adquirido, perspetivando ainda um carácter interdisciplinar. O esquema da Figura 3 evidencia a relação entre o PA e as AE.

Figura 3. Articulação entre o PA e as AE



Adaptado de Roldão *et al.* (2017).

Para assegurar que estes pontos são alcançados, é essencial que os conteúdos de conhecimento sejam sólidos, coerentes e ricos, assim como os processos aconselhados para o alcance dos mesmos — chegamos, assim, ao cerne do nosso problema: nem todas as *Aprendizagens Essenciais* se mostram coerentes com o conhecimento científico desenvolvido atualmente; mas a este ponto voltaremos mais à frente. Primeiro, interessa-nos perceber o que são de facto estes documentos, como se organizam, quem os produziu e quem pode aceder-lhes.

1.3. Aprendizagens Essenciais (de Português)

A área científica em que nos enquadrámos e o âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem e da especialização em Consultoria e Revisão Linguística justificam a circunscrição do *corpus* às AE relativas à disciplina de Português³. No entanto, em termos legislativos, todas as disciplinas do ensino regular foram consideradas.

³ É-me importante fazer notar que, devido à sua extensão, o *corpus* não surgirá anexado — deixo, em vez disso, os endereços para acesso a todos os documentos (Vd. Anexo A).

A importância e o papel dos documentos em apreço tornam fulcral a consulta da legislação que os sustenta. Em 2018, foram publicados o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, que homologam as *Aprendizagens Essenciais* das componentes do currículo e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, respetivamente. O objetivo com que foram pensados é, *grosso modo*, o de orientar o ensino das diferentes componentes do currículo, procurando assegurar um perfil mais inclusivo e igualitário da prática educativa nacional — fazendo, desta forma, eco ao Perfil dos Alunos. As AE são assim documentos oficiais, produzidos pela Direção-Geral da Educação (DGE), públicos e disponibilizados para consulta no sítio da mesma instituição.

Além do exposto ao longo da contextualização (secção I.1.1.), a legislação já citada deixa claro o conceito nuclear inscrito nas AE: estas assumem-se como o conjunto de *conhecimentos* a adquirir, estruturados e indispensáveis, relevantes e significativos, articulados conceptualmente, e as *capacidades* e *atitudes* que todos os alunos devem ter desenvolvidas em cada disciplina, tendo por referência o ano de escolaridade/ /formação (Despacho n.º 6944-A/2018; Despacho n.º 8476-A/2018). Nos mesmos Despachos, descreve-se uma das principais motivações para a criação destes documentos, que reside na carência de articulação entre os documentos curriculares dos diferentes ciclos de ensino até então mobilizados (Programa e Metas Curriculares), perspetivando contribuir-se, com a definição das AE, para uma reorganização curricular efetivada através de um processo de «estreita articulação com associações de professores e sociedades científicas, em parceria com peritos e outras entidades» (Despacho n.º 6944-A/2018; Despacho n.º 8476-A/2018). Resultou, nesse âmbito, o destacamento das aprendizagens consideradas essenciais para que se atingissem os objetivos desejados para a referida atualização ao referencial curricular, assim como as estratégias a utilizar para concretizar tais aprendizagens.

A dimensão estética não é a mais relevante para aqui termos em conta, mas não é totalmente separável da organizativa, pelo que não deixamos de acrescentar que todas as AE seguem um mesmo modelo, apresentado em Roldão *et al.* (2017). Este organiza as AE em: Introdução; Áreas de Competências; e Operacionalização das AE (nos

tópicos: 1. Organizador [Domínio ou outros...]; 2. Conhecimentos, Capacidades e Atitudes; 3. Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos; e 4. Descritores do Perfil dos Alunos) — esta estrutura prova, uma vez mais, a articulação estreita com o PA.

Consequentemente, as *Aprendizagens Essenciais de Português* (doravante, AEP) seguem também a organização que acabámos de introduzir. Em relação à estrutura e ao conteúdo, mais concretamente, estas subdividem-se nos Domínios de Oralidade (Compreensão; Expressão), Leitura-Escrita, Educação Literária e Gramática, e a extensão dos documentos varia entre 11 e 15 páginas. No que às AEP concerne, impõe-se, ainda, salientar a ausência de informação detalhada sobre os autores responsáveis pela concretização/redação das mesmas, bem como de referências bibliográficas que sustentem o documento.

Mas porquê este *corpus*? A pertinência de analisarmos estes documentos, e deles recolhermos e comentarmos excertos, prende-se com o peso que vão ganhando na orientação e consolidação do ensino. Note-se que muitos materiais de cariz pedagógico/didático, sejam manuais escolares ou livros de apoio ao estudo, já têm por base as AE, pelo que é conveniente que o seu conteúdo permaneça correto, do ponto de vista científico, e coerente, como já defendemos aqui.

Sobra conhecer qual a natureza dos dados a discutir, porque foram recolhidos e como foram organizados — à primeira questão é imperativo responder de seguida, para conferir coerência à escolha dos fundamentos teóricos que exploraremos; às restantes responderemos mais tarde, em especial no capítulo **III. Análise Textual**. Assim, a escolha do *corpus* deve-se à observação, no decorrer da leitura do mesmo, de inconsistências e flutuações no recurso a noções inscritas na Linguística do Texto e do Discurso — em particular, as de *texto* e de *género* (*de texto*), esta última frequentemente confundida e revezada com a de *tipo* (*de texto*) (ou apenas as subcategorizações que desta advêm).

Antes de passarmos à análise e discussão dos dados recolhidos, convém então estabelecermos o que entendemos por *texto* e *género*, uma vez identificados como flutuantes os usos destas noções no *corpus* apresentado, e ainda o que se entende por *sequência* (*textual prototípica*) — a relevância de apresentar a última noção, em vez da de *tipo de texto*, será evidenciada adiante.

2. Estado da arte: fundamentação teórica

Pretende-se, nesta secção, situar teoricamente a investigação realizada, bem como reunir os contributos de diversos autores para um esclarecimento dos conceitos evocados *supra*, para cuja estabilização pretendo também contribuir. Não percorrendo, propositadamente, de forma transversal e exaustiva todas as correntes que trabalham ou já trabalharam estas noções, convocarei os aspetos que considere relevantes para uma discussão sustentada e rica. Num primeiro momento, procurarei sintetizar a evolução da área de estudo em que nos inscrevemos; depois, será meu objetivo elencar perspectivas diferentes sobre a relação entre os objetos de estudo da área (*texto* e *discurso*). Num momento posterior, procederei à apresentação das noções de *texto*, *género* e *sequência*, antes de passar para a análise do *corpus* e discussão dos dados.

2.1. A área de estudo

2.1.1. Linguística do Texto e do Discurso

A discussão teórica bem como o produto final do presente trabalho perspetivam o esclarecimento de noções que se destacam na área científica da Linguística do Texto e do Discurso, pelo que considero interessante apresentá-la resumidamente.

A expressão *Linguística do Texto* surge com Coşeriu, em 1955, mas é Weinrich, numa obra de 1966, que vem trazer-lhe o sentido com que hoje a utilizamos. Foi sobretudo na Alemanha, ainda na década de 60 do século pretérito, que esta ciência começou a desenvolver-se, tendo evoluído desde os anos 70 de forma notória. Recuando no seu percurso, podem ser destacadas três grandes fases. Os autores protagonistas desses três momentos da Linguística do Texto e do Discurso deixaram-nos contributos que ainda hoje são tidos em consideração e permitiram o avanço dos estudos textuais até às teorias e trabalhos desenvolvidos hodiernamente. De um ponto de vista linguístico, os estudos sobre *texto* e *discurso* surgiram, como refere Coutinho (2019), da intenção de tornar mais abrangente o objeto de análise — até aqui limitado ao domínio frásico.

Assim, após a constatação de que considerar a frase como objeto máximo de estudo originava mais impossibilidades do que avanços, a primeira tentativa de uma *linguística* (mais próxima da) *textual* foi a Análise Transfrásica, que visava reconhecer regularidades que transcendem, portanto, o limite da frase. A consequente assunção de

texto enquanto uma simples sequência coerente de frases mostrou-se, ainda assim, insatisfatória, já que foi reconhecido que nessa concepção *frase* e *texto* não diferiam senão em termos quantitativos. Tal não significa que tudo tenha fracassado, antes pelo contrário: o trabalho desenvolvido no âmbito desta primeira fase mostrou-se substancialmente enriquecedor para a Linguística Geral, a ponto de, como salienta Miranda (2010), as problemáticas estudadas parecerem agora simples dados adquiridos — são exemplos, entre outros, a correferência e a pronominalização.

Perante o que foi alcançado, a investigação continuou e mais passos foram dados no caminho de uma Linguística do Texto. Foi na etapa da Gramática Textual que começou a encarar-se o *texto* como objeto de estudo linguístico. Entendendo assim o *texto* como unidade hierarquicamente superior (Koch, 2004), surgiu, nessa altura, o intuito de identificar regularidades que potenciassem o estabelecimento de um sistema finito de regras — comum à construção de qualquer *texto* — e que, simultaneamente, permitissem avaliar a boa ou má formação textual. Deste modo, os modelos de Gramáticas Textuais, pensados à semelhança das gramáticas da frase, de cariz generativo, tiveram como objetivos: 1) determinar os princípios constitutivos de um *texto*, os parâmetros que permitem perceber se estamos ou não na presença de um *texto*; 2) determinar critérios para delimitar um *texto*; 3) diferenciar as várias espécies de *texto* (Conte, 1989, *apud* Miranda, 2010: 25; Koch, 2004). Nesta fase, grande parte dos autores preocupava-se sobretudo com aspetos de ordem sintático-semântica.

Com as dificuldades em ver cumpridos esses objetivos, foi notória a impossibilidade de criar um *texto* com base num sistema de regras e percebeu-se que a separação das noções de *texto* e *discurso* — enquanto objeto descontextualizado e unidade de uso, respetivamente — não faria sentido, uma vez que a compreensão de um qualquer texto pressupõe o seu uso numa situação real de comunicação/interação humana, da qual esse texto é a unidade básica (Koch, 2004); ou seja, pressupõe um *contexto*. Parece, agora, haver um maior consenso relativamente a um dos aspetos primordiais na análise de *textos*: passa a assumir-se que é indispensável a consideração do contexto pragmático (e social) e da dimensão cognitiva para que um *texto* possa ser tido como tal. E é exatamente esse o fator que dita a eclosão das designadas Teorias do Texto (a etapa mais atual neste percurso científico).

A Linguística do Texto e do Discurso é, tal como a conhecemos hoje, uma vertente da Linguística, senão um dos seus componentes nucleares, que se alicerça nos contributos de várias correntes — destaquem-se, a título de exemplo: Análise do Discurso, Linguística Textual (ou Análise Textual do Discurso), Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistémico-Funcional, Teoria do Texto⁴ (programa teórico desenvolvido por Coutinho, sobretudo) e Interacionismo Sociodiscursivo (sendo a última aquela que mais ferramentas nos oferece para sustentar o projeto que aqui desenvolvemos). Com efeito, já em 1979, van Dijk destacava: «“text linguistics” cannot in fact be a designation for a single theory or method. Instead, it designates any work in language science devoted to the text as the primary object of inquiry» (van Dijk, 1979, *apud* Beaugrande & Dressler, [1981] 1990: 14). Destarte, parece claro que esta área científica é na atualidade bastante abrangente e que a fase em que se encontra é fruto do tempo e participação de muitos investigadores, tendo sido imperativo algum consenso e interligação das conclusões provindas das diferentes abordagens.

Não obstante, as linhas de pesquisa diferem, obviamente, em inúmeros aspetos. Um dos principais, senão o capital, está relacionado com as conceções de *texto* e *discurso*, os focos de estudo que baseiam a área em questão. A sua relação gera desacordo, mas as duas noções são, indubitavelmente, indissociáveis, perpetuando-se assim a discussão e dificultando a estabilização de ambas. Constituindo-se o *texto* uma noção-alvo deste trabalho, parece-me importante tentar clarificar o que a separa da de *discurso*. Diz-nos Marcuschi (2008), no entanto, que «não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo» (p. 81). Assim sendo, será mais interessante expor, ainda que brevemente, a relação que as duas *realidades* estabelecem entre si e de que modo esta inter-relação tem sido encarada sob diferentes perspetivas.

2.1.2. *Texto vs. discurso*: algumas considerações

Tal como a Linguística do Texto e do Discurso evoluiu enquanto área científica, o(s) objeto(s) de estudo de que se encarrega também terá(ão) evoluído — ou, pelo menos, fluído entre conceções, priorizadas por diferentes autores, em diferentes linhas

⁴ Sobre o programa disciplinar Teoria do Texto, vd. Coutinho (2017) e Gonçalves (2018), por exemplo.

teóricas. Sendo, neste caso, tais objetos o *texto* e o *discurso*, é imprescindível que aqui sejam discutidos ou, quando menos, apresentados. Considerando o âmbito deste projeto, não se atribui extrema importância à discussão aprofundada e teórica da noção discursiva. Esta é, apesar disso, inseparável da textual, pelo que se torna essencial evidenciar alguns pontos em que se encontram e outros em que se distinguem. Como a diferenciação entre as duas não parece ser inteiramente possível, mais frutífero será mostrar, sucintamente, algumas perspectivas que atentam nesta correlação. Para tal, paralelamente ao trabalho de Miranda (2010) e recuperando parte do mesmo, teremos em conta três interpretações da dinâmica entre as entidades *texto* e *discurso*, que parecem sintetizá-la de alguma forma.

De um primeiro ponto de vista, que tem vindo a ser gradualmente abandonado, os parâmetros que as diferenciam têm por base o suporte. Isto é, o *discurso* é associado sobretudo à oralidade, enquanto o *texto* remete para produções escritas — acredito que esta perspectiva ainda é amplamente aceite, sobretudo fora da comunidade científica, no que à diferença entre os dois objetos concerne. Mas a verdade, como realça Miranda (2010), é que tal premissa reduz drasticamente o objeto *texto* a uma única forma de materialização, além de se mostrar incompatível com a noção de *texto* enquanto unidade comunicativa (tal como é encarada neste trabalho e será apresentada adiante).

Já de uma segunda perspectiva, o parâmetro diferenciador é a relação abstração/ concretização, apesar de se encontrar sobretudo nos quadros teóricos de uma das primeiras fases da Linguística do Texto (a Gramática do Texto), em trabalhos de van Dijk, por exemplo. É também de acordo com este parâmetro que surge uma conhecida fórmula de Jean-Michel Adam, em 1990, que serve de base a uma distinção terminológico-conceptual, formulada pelo autor e representada na Figura 4:

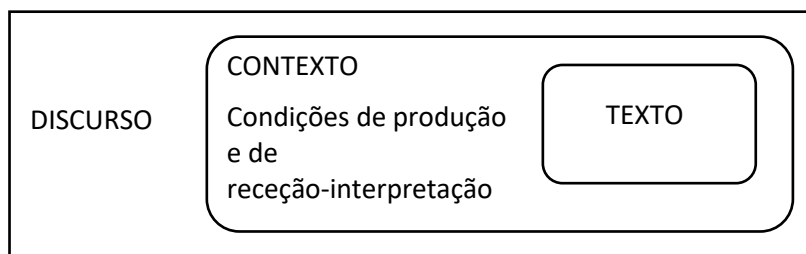
Figura 4. Fórmula de dissociação dos objetos *texto* e *discurso*

$\begin{aligned}\text{DISCURSO} &= \text{Texto} + \text{Condições de produção} \\ \text{TEXTO} &= \text{Discurso} - \text{Condições de produção}\end{aligned}$
--

Reproduzido de Adam (1990) *apud* Coutinho (2019: 29).

Anos mais tarde, em 1999, no entanto, esta fórmula foi revista pelo seu autor, que passou a incluir o *texto* como parte do estudo discursivo (cf. Figura 5) e a encarar a distinção entre ambas como uma opção sobretudo metodológica.

Figura 5. Reformulação dos objetos *texto* e *discurso*



Reproduzido de Coutinho (2019: 31).

Ainda na obra de 1999, Adam passa a assumir a Linguística Textual⁵ como um subdomínio da Análise do Discurso (correntes teóricas que conscientemente não aprofundaremos aqui). Como salienta Miranda (2010), este posicionamento coloca dois problemas: primeiro, continuar a usar o termo *texto* para designar um objeto linguístico abstrato poderá propiciar a aceitação de que é possível uma análise puramente linguística dos *textos*; outro problema seria o de não ser possível encarar o *texto* e o *discurso* como duas realidades diferentes (p. 64).

Por fim, o terceiro panorama apresentado pela autora é o da relação processo/produto. Alguns autores, ainda assim, contestam este ponto de vista, com argumentos como uma hipotética superação dessa distinção (devido à proximidade entre os campos da Linguística do Texto e da Análise do Discurso) e, acima de tudo, a superação da própria distinção *texto/discurso* (que funcionariam como sinónimos [Briz, 1997, *apud* Miranda, 2010: 65]). Além dessa refutação, outras críticas prendem-se com a conceção estática do *texto*, que leva a uma redução da noção textual.

Findas estas perspetivas, reforce-se que não pretendemos aqui estabilizar a relação entre *texto* e *discurso* fixando-nos em qualquer um dos ângulos apresentados — antes, sirva esta síntese como apresentação breve do trabalho desenvolvido nesse âmbito, como pista para o tanto que ainda pode ser estudado e como prova da relação tão *magnética* que mantêm: é a perspetiva que determina se se atraem ou repelem.

⁵ Não se confunda aqui a vertente da Análise do Discurso que Adam designa por Linguística Textual com a expressão que usamos para delinear a área da Linguística que se dedica ao estudo dos *textos* e dos *discursos* — a Linguística do Texto (e do Discurso).

Também a estabilização da noção de *discurso* não contempla os objetivos propostos, o que não invalida a relevância de a abordar e reparar que a mobilização do termo impõe atenção e cuidado, por ser de tão ampla abrangência semântica. Aliás, não deixemos de ter presente a diversidade de perspetivas em que esta noção é considerada. Uma passagem rápida pelo *Dicionário de Análise do Discurso*, de Charaudeau e Maingueneau (2002), mostra-nos que o termo *discurso* apresenta variadíssimas entradas. Aguiar e Silva, em *Teoria da Literatura* (1982), também reuniu vários planos em que o *discurso* foi definido (pp. 536-542).

Posto isto, sobre *discurso* enquanto noção linguística, salientamos apenas que neste contexto «difere do uso corrente do termo — associado a intervenções de carácter solene (“o discurso do presidente, por exemplo”) ou [...] a produções vazias de conteúdo ([...] reações como “deixa-te de discursos!”)» (Coutinho, 2019: 21). Ressalve-se ainda que o Interacionismo Sociodiscursivo, quadro teórico e epistemológico aqui privilegiado, encara a noção de *discurso* na esteira dos trabalhos de Benveniste, Weinrich e Simonin-Grumbach, ou seja, ao nível enunciativo (cf. tipos discursivos). Desta forma, afastamo-nos das noções de *discurso* comumente aceites (e.g. *discurso académico*, *discurso político* etc.), remetendo-as para atividades e ações de linguagem (coletivas e individuais, respetivamente), como defende Bronckart ([1997] 1999), entre outros.

Por sua vez, e alcançando um dos pilares que alicerçam o projeto desenvolvido, o contributo para uma definição e estabilização da noção textual é um dos seus propósitos e, como tal, este objeto merecerá uma atenção privilegiada, de que trataremos na secção que se segue.

2.2. Do texto

O *texto* tem sido explorado em diversas áreas e desde muito tempo. Além das disciplinas associadas à Linguística, também a Literatura, por exemplo, se ocupou deste objeto e vários autores procuraram contribuir para uma definição textual que satisfizesse o contexto literário. A título de curiosidade, o *E-Dicionário de Termos Literários*, da organização de Carlos Ceia, socorre-se de diversíssimos autores para apresentar uma recolha rica em variedade de perspetivas sobre o *texto*⁶ — desde Paul

⁶ Cf. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/texto/>

Ricoeur a Charaudeau e Maingueneau, passando por Umberto Eco e Roland Barthes, entre outros. Embora considere deveras interessante explorar a panóplia de disciplinas⁷ que procuraram analisar o objeto em causa, tal investigação originaria uma fuga à dimensão e ao próprio escopo do trabalho pretendido. Como tal, mantenhamos em consciência o caráter tão abrangente e onnipresente deste objeto, que tantos parecem desvalorizar. Passemos, agora, a apresentar o conceito de *texto* na Linguística e a apontar os aspetos com que mais nos identificamos relativamente à sua conceção.

2.2.1. Sobre *texto* em Linguística

No que ao *texto* diz respeito, linguisticamente falando, importa salientar que, tal como as molduras teóricas não são idênticas, a noção de *texto* não o será (Gonçalves, 2018: 13, tradução livre). Uma primeira prova disso mesmo é a diversidade de termos que foram sendo apresentados para cobrir a noção em causa: «primary linguistic sign» (Gonçalves, 2018: 16), «macro sign», «highly complex unit», «situated verbal production», «communicational unit», «empirical unit», «empirical outputs of the language», «attested, empirical sequence of language» (Gonçalves, 2018: 22).

Várias foram as considerações ao longo do tempo e das diferentes fases de evolução da Linguística do Texto e do Discurso — que, de par com as restantes áreas científicas, não se encontra ainda estanque, naturalmente —, como se pode observar através das expressões referidas no parágrafo anterior⁸. Em virtude dessa oscilação conceptual, podemos, recuperando parte do trabalho de Coutinho (2006), delimitar três principais conceções de *texto*, que resultam de perspetivas distintas e de uma notória progressão na valorização do objeto:

- *texto* enquanto **objeto abstrato**;
- *texto* como **objeto de comunicação**;
- *texto* na qualidade de **objeto complexo**.

⁷ Gonçalves (2018) realça a consideração de *texto*, em *The Science of the Text* (1978), de van Dijk, como «[...] the central object of analysis for a variety of disciplines: linguistics, literary studies, cognitive psychology, social psychology, sociology, political sciences, history and anthropology.» (p. 18, em nota de rodapé.)

⁸ Demais, tenhamos presente tudo o que foi mencionado nas secções que antecederam esta. Pode ser estabelecido um paralelo e uma articulação de informações entre as fases da LTD, a discussão entre *texto* e *discurso* e a evolução do conceito de *texto* que aqui se pretende apresentar.

Se atentarmos na primeira concepção, o *texto* não será tido como mais do que uma sucessão linear de frases; uma unidade como e no prolongamento da frase, portanto. Sobressairá neste caso a ideia de um objeto pura e estritamente linguístico, depurado de contexto (cf. Adam 1990, 1992), a que subjaz um conjunto finito de regras (a Gramática Textual) suscetível de criar todo e qualquer texto (Koch, 2004; Miranda, 2010). Esta foi a primeira abordagem para definir a noção textual ao transcender o âmbito frásico, em estreita semelhança com os projetos generativistas de estudo da frase. No entanto, mostrou-se insuficiente.

O que faltou nessa assunção foi considerar o contexto — i.e., ter em conta os *onde?*, *quando?*, *porquê?* e *para quem?* que originam a produção de determinado *texto*. Assim sendo, passa a ter-se como ponto de partida que um *texto*, além de linguístico, é objeto de comunicação e que o contexto de interação humana em que surge é fundamental para a sua análise — nasce a expressão *texto-em-situação*, como designou Siegfried J. Schmidt, em *Texttheorie* (1973). Subscrevendo as palavras de Bronckart ([1997] 1999), se nos for possível dotarmo-nos legitimamente de uma definição geral de *texto*, encaremo-lo como designativo de «toda [a] unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário», caracterizando-se essa unidade, então, como «a unidade comunicativa de nível superior» (p. 71). *Textos* são, quando observados deste ângulo, «produções linguísticas empíricas e atestadas, que realizam uma função comunicativa e se inserem numa prática social» (Coutinho, 2003: 119).

Por fim, de um outro ponto de vista, que se une ao anterior, assume-se que o *texto* é dotado de complexidade. Lidar com esta característica inerente ao *texto* é aceitá-lo, consequentemente, como objeto complexo (além de empírico e comunicacional) — ângulo que muito se deve ao trabalho pioneiro de Coutinho (2003) —; e é, além disso, compreender que produzi-lo pressupõe a interação de elementos de natureza vária: aspetos linguísticos e semióticos, propriedades psíquicas e cognitivas e, ainda, parâmetros socioculturais e históricos (Miranda, 2010). Estas considerações levaram autores como van Dijk e Miranda, a reconhecer o *texto* enquanto objeto *psico-sócio-semiótico*, uma etiqueta quase autoexplicativa. De mais a mais, reforça-se o

entendimento de *texto* como objeto totalmente natural, não forjado artificialmente (Miranda, 2010).

Complementando esta ideia de complexidade, releve-se aqui a dimensão social do *texto*, no seguimento do trabalho de Coutinho: *textos* não são meramente objetos empíricos, comunicativos, mas são objetos sociais, que as pessoas utilizam para realizar a sua vida (pessoal, profissional, social), através do qual a práxis social toma forma e o conhecimento é (re)composto (Coutinho, 2012, *apud* Gonçalves, 2018: 22, tradução livre). Termino este parágrafo com uma última ideia de Gonçalves (2018), que considero essencial, estimulante e sintética do que aqui foi dito — «as it is social, the text is fundamentally human, since it builds and organizes life in society and personal lives.» (p. 22).

Apresentadas as principais concepções de *texto* ao longo do tempo, importará agora identificarmos aquela que mais sentido nos faz. Para isso, teremos em conta as duas últimas, que resultam num amálgama de duas realidades. Consideremos, então, o *texto* como produto da atividade humana, acabado, situado e autossuficiente, portador de funções comunicativas específicas, atestado e empírico (Bronckart, [1997] 1999; Coutinho, 2003, 2006; etc.); mas aceitemos, também, a complexidade que lhe é inerente (Miranda, 2010; etc.): podemos, desta forma, e uma vez mais à semelhança do que acontece com o quadro do ISD, tomar este objeto como, mais do que *apenas* comunicativo, um objeto natural e naturalmente complexo, com uma função comunicativa concreta, e para o qual contribuem dimensões diversas — psicológica e cognitiva, sociocultural/histórica e, naturalmente, linguística.

Cada *texto* é único e rico. Isto é, um *texto* não é uma célula sozinha, é antes resultado de um conjunto de fatores que, enlaçados, funcionam para um todo sempre diferente, um *tecido*, como de resto a própria etimologia sugere⁹. Para essa unicidade concorrem aspetos vários, que isolados são insuficientes para dar conta da complexidade do *texto*, mas conjugados permitem uma visão mais ampla e uma consideração mais completa do mesmo. Por entre os muitos que poderia incluir-se nesta lista, destaquemos alguns.

⁹ Consultando o verbete *texto* no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado (2003⁸): «Do lat. *textu-*, “entrelaçamento, tecido, contextura” [...]».

Um dos mais presentes na Linguística está relacionado com a *textualidade* — conceito que devemos ao trabalho de Beaugrande e Dressler ([1981] 1990). Estes autores definiram, numa época em que o *texto-em-situação* era o auge da noção textual, um conjunto de parâmetros que permitem definir o que faz de um *texto* mais do que um aglomerado sequencial de frases. Estes sete *parâmetros da textualidade*, como explicaram, podem ser intralinguísticos, se centrados no texto, ou extralinguísticos, quando centrados no sujeito produtor/recetor. São estes, mais concretamente: coesão e coerência (intralinguísticos), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (extralinguísticos) (cf. Beaugrande e Dressler, [1981] 1990). Interessa-me mencioná-los, devido à assiduidade que a coesão e a coerência apresentam no ensino em Portugal (e, comparativamente, a ausência dos restantes). Durante grande parte da escolaridade, os alunos são confrontados com estas noções, de modo que aprendam a mobilizar as unidades linguísticas que as efetivam — o que obriga a que nos mantenhamos num nível sobretudo gramatical, não dando conta das potencialidades e valores desses recursos linguísticos num panorama mais amplo, como é o do *texto*. Ressalvo que, apesar de importantes e interessantes aquando da análise textual, uma visão menos rígida destes parâmetros será mais bem-vinda no ponto de vista em que pretendo colocar-me. Isto porque Beaugrande e Dressler, entre outros teóricos, considerariam como *não-texto* qualquer *texto* que não cumprisse fielmente os parâmetros desenhados — entendo, porém, que assumi-los como escalas seria mais desejável.

Outrossim, visto anteriormente que não chega para delimitar o *texto* (pensado, nesse sentido, como uma produção verbal escrita a que corresponde o *discurso* enquanto produção verbal oral), também o suporte permanece relevante para a sua análise: uma conversa de café ou um artigo científico, uma exposição numa aula ou uma mensagem num *post-it*, uma entrevista na rádio ou um *tweet* — orais ou escritos, os objetos concretos e verbais que efetivam a comunicação humana são *textos*. Do mesmo modo, a esfera digital tem sobressaído como tema em inúmeros trabalhos, suscitando questões relativas à sua natureza: será suporte?, será um hipergénero que congloba outros (e.g. o já referido *tweet*, um *vlog*, um *meme*, entre tantos e tantos outros)?

Além destes, também são relevantes para a análise de *textos*, por exemplo, as questões relacionadas com os elementos peritextuais e a mancha gráfica — pouco considerados ou explorados, exceto em casos da atividade publicitária — e um sem-número de outros elementos. Para conseguir abordar tamanhas dimensões do *texto*, precisar-se-ia de muito mais do que um trabalho de projeto como este, pelo que deixamos estas pistas para manter em atenção e prosseguir trabalho posteriormente.

No prolongamento dos trabalhos de Bronckart ([1997] 1999), Coutinho (2003; 2005; 2006; 2019), Gonçalves (2018), Miranda (2010) (não se constituindo esta uma lista finita dos trabalhos destes investigadores, logicamente), por entre outros autores que se norteiam pelas coordenadas do ISD e até da Teoria do Texto, tomarei como proposta de definição de *texto(s)* a desenhada no capítulo **IV.2. Breve dicionário**. Esta contemplará os fatores considerados acima, não encerrando em si a possibilidade de crescer e atualizar-se — à semelhança das restantes.

Outra das conceções que se pretende aqui esclarecer (pelo menos, tentar) está relacionada com a categorização textual: a noção de *género*. Esta mostra-se de extrema relevância para as práticas de ensino do Português e apresenta flutuações no *corpus* analisado, em convivência constante com classificações associadas à noção de *tipo de texto*. Como a última se remete, frequentemente, para aspetos mais específicos de cada *texto*, por se relacionar com características organizacionais e estruturais, interessa atentar no *texto* de forma mais profunda — todavia, o conceito de *tipo de texto* encara o *texto* na sua generalidade, sem ter em conta a grande maioria dos elementos que para ele concorrem. Assim, como se de uma lupa dispuséssemos, ampliemos o objeto *texto* e observemos um dos seus constituintes, que aqui nos importa particularmente, as *sequências textuais prototípicas*, por contrastar diretamente com a tipologização de *textos*.

2.2.2. Sobre sequências textuais prototípicas

O conceito de *sequência* é amplo e abrangente, tal como provámos ser o de *texto* — e como demonstraremos ser o de *género*. Para aqui debatermos sobre esta noção, remeter-nos-emos à perspetiva de Jean-Michel Adam, investigador francês que segue a linha da Análise do Discurso (e do seu subdomínio, a Linguística Textual) e o principal autor a trabalhar e desenvolver o conceito de *sequência textual prototípica*. Antes de o

apresentar, não deixemos de enaltecer a importância do trabalho que o referido autor desenvolveu, recuperado por investigadores de diferentes escolas — é o que acontece com Jean-Paul Bronckart, que admite o trabalho de Adam como fortemente sustentado e pouco contestável (Bronckart, [1997] 1999), apesar de teorizarem em linhas de investigação e pensamento com pressupostos diferentes; para o seu trabalho, Bronckart ([1997] 1999) recupera as *sequências* desenvolvidas por Adam, situando-as num dos níveis da arquitetura interna dos textos, um modelo desenvolvido no âmbito do ISD que permite analisar o *texto* de forma mais completa.¹⁰

Para começar, parece-me fundamental lembrar o *texto* enquanto objeto complexo, construído de acordo com a função e situação comunicativas (cf. secção anterior); assim, não se constituindo o *texto* como uma unidade puramente linguística, escolhemos e organizamos os fragmentos linguísticos que o constituem de maneiras diferentes, seleccionando mecanismos e recursos linguísticos que permitam efetivar o objetivo desse *texto*, conferindo-lhe uma organização própria e singular — alguns desses são, precisamente, as *sequências*. Adam (1992), que não teoriza seguindo o ISD, expõe uma ideia que se aproxima desta conceção de *texto*, enquanto objeto dotado de inerente complexidade:

Les plans d'organisation de la textualité rendent compte du caractère profondément hétérogène d'un objet irréductible à un seul type d'organisation, complexe et en même temps cohérent. Partant pour le caractère théorisable de cette diversité et de cette hétérogénéité, je parle de différents plans d'organisation textuelle et je définis le texte comme une structure composée de séquences.

Adam (1992: 20)

De forma relativamente simples, Adam (2008) refere-se às *sequências* como unidades textuais complexas e tipificadas. De forma mais completa, porém, o linguista define-as como

unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. (...) Cada macroproposição adquire [o] seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. Nesse [aspecto], uma sequência é uma estrutura, isto é:

¹⁰ Para maior explicitação, vd. o capítulo 4 de Bronckart ([1997] 1999).

- uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). [sic]

Adam (2008: 204)

Destas formulações, podemos entender que, para Adam, a *sequência* é uma unidade composicional e constituinte do *texto*, com relativa autonomia, complexa porque composta e organizada internamente por macroproposições (por sua vez compostas por proposições), que, de acordo com as suas características, permitem tipificá-las. A relação entre as proposições (que constituem as macroproposições), as macroproposições (por sua vez, constituintes da *sequência*), as *sequências* (que compõem o *texto*) e, finalmente, o *texto* foi esquematizada pelo autor da seguinte forma:

Figura 6. Estrutura composicional hierárquica dos textos

[# T # [Séquence(s) [macro-propositions [proposition(s)]]]]

Reproduzido de Adam (1992: 30).

Pensemos, então, na forma como as *sequências* são mobilizadas pelos produtores de *texto*: a hipótese destes esquemas textuais cruza-se, como reflete Coutinho (2003), com investigações de ordem cognitiva. Sobre isso, diz-nos Adam que, tanto na compreensão como na produção, os sujeitos parecem elaborar os padrões sequenciais prototípicos, de forma progressiva, no decurso do seu desenvolvimento cognitivo (Adam, 1992: 28, tradução livre). Bronckart ([1997] 1999) corrobora essa ideia, relevando o caráter abstrato das *sequências*, definíveis pela natureza das macroproposições que comportam e pela forma como se articulam (p. 218).

Assim, em *textos* empíricos, os protótipos textuais — enquanto representações mentais (e, portanto, ao nível cognitivo) — materializam-se em *sequências* de tipos linguísticos variados. Jean-Michel Adam, em diferentes trabalhos, define conjuntos de *sequências textuais prototípicas*. Renunciou, ao longo do tempo, aos tipos de *sequências* que designou por *injuntiva* e *poética*, por exemplo (Bronckart, [1997] 1999: 219), acabando por se restringir a cinco tipos básicos: as *sequências narrativas*, *explicativas*,

dialogais, argumentativas e descritivas (Adam, 1992; 2008). Segundo Adam (2008), «[o]s cinco tipos de base retidos correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual» (p. 204). Por sua vez, Bronckart ([1997] 1999) recupera os cinco tipos mantidos por Adam e acrescenta um sexto tipo, as *sequências injuntivas*. Cada um destes protótipos textuais apresenta características-padrão, que passamos a revelar (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Sequências textuais prototípicas

Sequências	Características
Narrativa	Corresponde a uma sucessão de acontecimentos: mais do que a sucessão temporal, a representação de um processo – desencadeamento, complicação, resolução – através do qual ocorre uma transformação, seguida de uma etapa final de avaliação (moral), mais ou menos explícita de acordo com o <i>gênero</i> .
Descritiva	Mais do que uma enumeração, caracteriza-se por uma estrutura própria, definida por diferentes tipos de operações: de ancoragem (definição da tematização); de ordem aspetual (divisão do todo em partes subtematizadas); de relacionamento (situação temporal e espacial do objeto e contacto do mesmo com outros); de encadeamento (constituição de uma nova sequência a partir de uma parte subtematizada do texto).
Argumentativa	Caracteriza-se pela relação entre argumentos e conclusão, em que a passagem de um ao outro pressupõe mecanismos geralmente inferenciais, não descurando a possibilidade de contra-argumentação.
Explicativa	Passagem por várias macroproposições: um fenómeno inicial apresenta-se incompleto ou requer respostas/desenvolvimento (realizado, depois, por um agente que explicita as causas/razões da afirmação inicial e das questões suscitadas, culminando na reformulação e enriquecimento da constatação inicial).
Dialogal	Concretiza-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados. Podem ser assumidos pelos agentes-produtores em interação verbal ou atribuídos a personagens em cena no interior de um discurso. Constituída por unidades constituintes — as «trocas», que podem ser fáticas, de abertura e fecho; transacionais, do núcleo de interação.
Injuntiva	Distingue-se da <i>descritiva</i> por ser sustentada por objetivos próprios e autónomos: o agente tenciona fazer agir o destinatário de certa forma ou numa determinada direção.

Elaborado a partir de Adam (1992, 2008), Bronckart ([1997] 1999), Coutinho (2003), Miranda (2010).

Sobre os diferentes tipos de sequências, interessa realçar que :

chaque séquence reconnue comme descriptive, par exemple, partage avec les autres un certain nombre de caractéristiques linguistiques d'ensemble, un *air de famille* qui incite le lecteur interprétant à les identifier comme des séquences descriptives plus ou moins

typiques, plus ou moins canoniques. Il en va exactement de même pour une séquence narrative, explicative ou argumentative.

Adam (1992: 28)

Ou seja, é possível identificar o tipo de *sequência* com que nos deparamos, observando o seu conteúdo e organização. Todavia, além de estes seis tipos se diferenciarem entre si, por se constituírem diferentemente e por servirem funções distintas — o que nos permite, então, identificá-los —, todos os tipos de *sequências* são, de certa forma, originais (Adam, 1992: 28, tradução livre) — assim o salienta Adam.

Em conclusão, e como expõe Bronckart ([1997] 1999), a proposta de Adam concebe a organização linear do *texto* como o resultado da combinação e articulação de diferentes tipos de *sequências*. Assim, os seis tipos de *sequências* de que falamos «constituem [...] modalidades particulares de planificação do conteúdo temático» (Bronckart [1997] 1999: 237), além de permitirem conceber o *texto* como uma estrutura hierárquica composta de *sequências* (Coutinho, 2003: 140). Do mesmo modo, Coutinho (2006) encara as *sequências* como constituintes do *texto*, ele próprio entendido como uma estrutura hierárquica composta de *sequências* de vários tipos (embora seja possível, apesar de raro, que apenas uma se constitua como um *texto*, ou que este seja composto por apenas um tipo de *sequências*). É também assim que concebemos as *sequências textuais*: como um conjunto (pequeno em número) de unidades materializadoras de protótipos, concretizadas e definíveis pela essência da sua organização interna, que apresentam características singulares e servem propósitos diferentes; estas estruturas, culturalmente fixadas e adquiridas por cada indivíduo, são reconhecidas pelos produtores e recetores de *texto* e, quando combinadas, constituem o *texto* (Adam, 1992, 2008; Bronckart [1997] 1999; Coutinho, 2003).

2.2.3. Das *sequências textuais* aos tipos de *texto*

Para quem, por alta recreação ou por necessidade profissional, venha a ler este trabalho, poderá não ficar clara a razão por que apresentámos o conceito de *sequência textual prototípica* — sobretudo se tiver presente o conteúdo das AEP, uma vez que esta noção não surge explicitamente em nenhum dos documentos analisados. No entanto, a relevância que atribuímos à apresentação da noção prende-se com a proliferação da categorização de *textos* em *tipos*, cujas etiquetas se cruzam, por sua vez, com as dos

tipos de *sequências textuais*, e, simultaneamente, se misturam com classificações de outras ordens.

De acordo com Adam (2008), o objetivo da sua obra de 1992, *Les textes: types et prototypes*, era desenvolver a hipótese das diferentes combinações pré-formatadas de *sequências*, contra as tipologias de *textos* — nessa obra, o autor admite, inclusive, que falar de uma tipologia de *textos* lhe parece presunçoso, em parte por ser difícil limitar uma realidade tão heterogênea como o *texto* a uma definição e categorização tão estritas. É de notar, no entanto, que a tipologização das *sequências textuais prototípicas* é frequentemente empregada para tipificar *textos*, resultando, nesse caso, *tipos de texto* — por esse motivo, encontram-se formas como *texto do tipo narrativo, descritivo, argumentativo* etc.

Se, por um lado, poderia justificar-se essa categorização por um *texto* ser predominantemente composto por *sequências* de um desses tipos, facilitando a fixação por se tratar de uma categorização mais rígida, por outro, não é inteiramente correto que assim seja. O que parece acontecer é aquilo a que Jean-Michel Adam, preconizador da teoria das *sequências*, se refere como um efeito de dominância. Um *texto*, apesar de sequência heterogênea de *sequências* — ou seja, resultado da combinação e articulação de *sequências* diversas — é muitas vezes caracterizado globalmente através de um efeito dominante (Adam, 2008) — «o todo textual é, na sua globalidade e sob a forma de resumo, caracterizável como predominantemente *narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo*, ou *dialogal*» (Adam, 2008: 273). Para o autor, o efeito de dominante num *texto* é determinado pelo maior número de *sequências* de um certo tipo e pelo tipo de frequência matriz, que abre e fecha o *texto* (p. 274). Exemplificando concretamente, uma fábula pode ser encarada como *texto narrativo*, por começar e terminar com *sequências* desse tipo, mesmo que seja maioritariamente composta por *sequências* de diálogo; e, ainda, pode ser considerada um *texto argumentativo*, quando se atenta no encaixamento da moralidade (Adam, 2008). No entanto, é importante frisar:

Dizer que um texto pode ter uma dominante de um tipo ou de outro não tem nada a ver com a hipótese demasiadamente geral da existência dos *tipos de textos*. **Há realmente gêneros que têm dominantes; é só o que podemos afirmar, em razão da extrema**

heterogeneidade constitutiva dos textos reais. As tipologias de textos excessivamente ambiciosas passaram ao largo da complexidade das ordenações sequenciais, negligenciando sua importância, em benefício do que não era mais do que um efeito de dominante. [sic]

Adam (2008: 275) (Destaque meu.)

Miranda (2010) refere-se à nomeação dos *tipos de textos* apenas como uma «comodidade de expressão» (p. 126). Também aqui o consideramos, sobretudo quando evidenciados critérios de ordem díspar para tipificar *textos*. Tal como reflete Adam (1992), a combinação de *sequências* para a composição textual é um processo complexo e, de mais a mais, a homogeneidade, como a composição elementar de um *texto* através de uma *sequência* apenas, mostra-se um caso excecional. Além do mais, as *sequências* compõem o *texto* ao nível meso (intermédio) — então, ao convocarmos a natureza das *sequências* que compõem predominantemente um *texto* para o categorizar, estaremos, muito claramente, a rejeitar as relações estabelecidas nos outros níveis do *texto* (micro e macro) (cf. Adam, 2013: 29).

Do ponto de vista científico, os estudos de Linguística do Texto e do Discurso ainda encontram alguma oscilação neste enredo. No trabalho que aqui desenvolvemos e no quadro teórico do ISD, a perspectiva que assume a tipologização dos *textos* não tem lugar. Considera-se mais adequada a categorização de *textos* em *géneros*, que apresentamos na secção II.2.3., pelo facto de os *tipos* descurarem a complexidade natural dos *textos*, limitando-os ao fator dominância. Repare-se que os critérios em que se baseiam os tipos textuais se remetem exclusivamente para a dimensão linguística do *texto*, o que acaba por desvalorizar a conceção de *texto* aqui assumida. Antes, importa-nos refletir um pouco acerca desta atividade difícil de classificar ou categorizar estes objetos.

2.2.4. Categorizar *textos* — como, porquê?

De forma breve, debatamo-nos então sobre um aspeto que inevitavelmente envolve o estudo do *texto*, em grande parte no ensino: a classificação/categorização de

textos¹¹. (Acrescento aqui, como nota, que ao longo deste trabalho não considero as diferenças semânticas relativas aos termos «classificação» e «categorização», alternando o recurso às mesmas como se de sinónimos puros se tratassem — ressalvo esta ideia por Silva (2012) apresentar uma diferenciação sustentada entre «classificação» e «tipologização», e, em consequência, distinguir as categorias que destas resultam, as «classes» e os «tipos».)

Como humanos, na procura por simplificar e aprofundar o estudo do mundo que nos envolve, tendemos a agrupar os elementos à nossa volta, identificando nos mesmos características comuns. De acordo com Silva (2012), a atividade de classificar confere sistematicidade a um conjunto de objetos que, de outra forma, seriam perspetivados como avulsos e desordenados (p. 31). Pensemos, por exemplo, nos reinos biológicos (*Animalia*, *Plantae*, *Fungi*, *Protista*, *Monera*), que foram pensados e organizados como forma de sistematizar conhecimento e facilitar o estudo dos seres vivos, assim como as restantes unidades taxonómicas que os antecedem/sucedem; pensemos ainda em qualquer forma de categorização que é utilizada no quotidiano, recente ou antiga: desde a divisão por secções de um hipermercado à própria separação tradicional de género feminino/masculino.

Com os *textos*, acontece precisamente o mesmo: sentimos necessidade de os classificar, de os agrupar segundo características idênticas, de nível mais ou menos linguístico, de forma a facilitar o processo de análise textual. A categorização de *textos* é, então, um tanto subjetiva: diferentes pontos de vista, diferentes teorizadores, diferentes opções metodológicas conduzirão a classificações distintas, que, no âmbito de determinada disciplina, adquirirão total validade. Em teoria, como reflete Silva (2012), o carácter pluridimensional e multifacetado de um *texto* possibilita um sem-número de classificações, isto é, «cada uma das suas dimensões [pode] constituir-se como critério de base para elaborar uma classificação (seja ela aberta ou fechada, tenha um número de classes elevado ou restrito, possua diferentes níveis hierárquicos

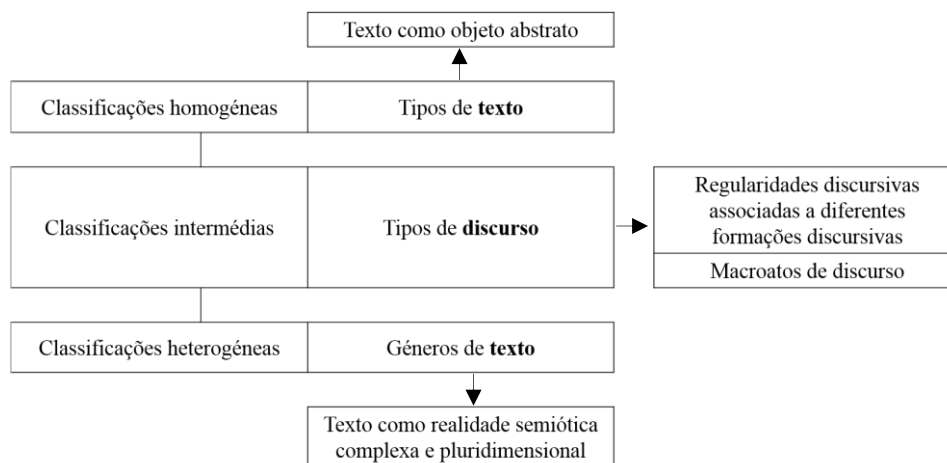
¹¹ Para um aprofundamento teórico acerca das problemáticas de tipologização/classificação textual e das diferentes tipologias elaboradas ao longo do tempo, vd. Coutinho (2003), Miranda (2010), Silva (2012), por exemplo.

ou não)» (Silva, 2012: 27). É por essa razão, então, que as famílias dos *textos* são tão flutuantes ainda: *tipos, classes, géneros, espécies*; a etiquetagem é vária e variada.

A atividade de categorização de *textos* — ou, melhor dizendo, a divergência que resulta dessa tentativa de categorização — tem sido alvo de muita atenção, dando origem a uma «problemática tipológica», nas palavras de Miranda (2010). O problema encontrado, na generalidade, provém da mistura de critérios aquando da atividade de classificar. Assim, é importante que se adote uma postura firme enquanto o fazemos, já que «[o] ato de classificar um conjunto de objetos requer uma metodologia que torne a classificação simultaneamente coerente, exaustiva, adequada e, por isso mesmo, útil» (Silva, 2012: 33). A classificação de *textos* com base em características diferentes — os objetivos comunicativos, a esfera em que circula, o papel social do produtor/recetor, a organização textual etc. — cairá, como podemos inferir, na inutilidade. Ao classificar dessa forma, teremos etiquetas que convocam aspetos de ordens dissemelhantes, resultando em confusões terminológicas, em dificuldades na didática e em tantos outros problemas.

No contexto do ensino em Portugal, e especificamente nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (e até nos Programas e Metas Curriculares, cuja utilização vai sendo gradualmente abandonada), é particularmente enfática uma batalha de forças entre duas possíveis classificações textuais: os *géneros* e os *tipos de texto*. Acredito que pode tornar-se mais claro este embate de critérios de natureza diferente quando esquematizado:

Figura 7. Possíveis classificações de *texto*/discurso



Reproduzido de Coutinho (2003: 87).

A classificação em *tipos de texto*, como ponderado acima, apoia-se na assunção do *texto* enquanto objeto abstrato, puramente linguístico. Por sua vez, a classificação em *gêneros* subentende que se encare o *texto* como uma «realidade semiótica, complexa e pluridimensional». Comparar os dois cenários mostra-se suficiente para perceber qual dos dois mais nos apraz — se, acima, já nos situámos relativamente ao *texto*, defendendo a sua natureza complexa e empírica, lógico será admitir que preferimos *gêneros* a *tipos*. Não obstante, interessa explorar um pouco mais este domínio, de forma a perceber que critérios são convocados em cada classificação.

Assim, se optarmos por classificar os *textos* em *tipos*, tenhamos em consciência que nos remetemos a aspetos organizacionais dos mesmos. E, muito embora se constitua uma tipologização baseada em traços bastante homogêneos¹², é também perceptível a sua insuficiência quando confrontada com *textos* empíricos (Miranda, 2010), já que nem sempre se cumpre o requisito subjacente da monotipia, que indicaria a composição de um *texto* por apenas um tipo de *sequências*. Isto é, ao invés de ser construído com apenas um *tipo* de *sequências*, um *texto* integra frequentemente tipos de *sequências* distintos — e.g. certos excertos de um *texto* (redutoramente) classificado como narrativo não apresentam apenas elementos associados às construções/
/*sequências* narrativas: quantos contos, fábulas e romances, todos exemplos de *textos* considerados narrativos no ensino, não têm, na verdade, *sequências textuais* dialogais, descritivas ou até argumentativas?

Com efeito, ao classificar um *texto* como argumentativo, narrativo ou descritivo, evidencia-se que a sua construção é predominantemente realizada através de *sequências textuais* que possuem características argumentativas, narrativas ou descritivas — nomeadamente, os recursos linguísticos que permitem concretizar essas funções comunicativas. Para o ponto de vista que se pretende aqui estabilizar, a classificação em *tipos de textos* não é produtiva, nem a mais coerente em relação à conceção de *texto* assumida, já que leva a uma desconsideração de alguns elementos em relação a outros. Desvaloriza-se um tipo de *sequências* em detrimento de outras, apenas pelo critério predominância, mas o *texto* é rico e complexo exatamente pela conjugação de elementos diversos. Além disso, é frequente encontrar-se expressões,

¹² Veremos, no entanto, que o critério usado nas AEP não é tão homogêneo assim.

referentes a *tipos de texto*, que nada têm que ver com os tipos de *sequências* desenvolvidos por Adam — como são exemplos os casos do «texto informativo» e do «texto poético» —, além da sobreposição com etiquetas associadas a *gêneros textuais*, como teremos oportunidade de evidenciar à frente. Veremos, portanto, que, além de redutora, a tipologização de *textos* no contexto de ensino português não é coerente.

No que se refere à etiqueta de *gênero*, não podemos encará-la como uma *tipologia* propriamente dita. Segundo Silva (2012), uma *tipologia* refere-se a uma classificação homogênea, apoiada num único critério (a organização, no caso dos *tipos de texto* mencionados), e as categorias resultantes serão os *tipos*. Os *gêneros de texto* assentam em critérios diferentes e, «na maior parte dos estudos, o recurso à noção de gênero visa, precisamente, romper com a pretensão de construir tipologias textuais» (Miranda, 2010: 76). Ao contrário dos *tipos*, os *gêneros* apresentam um caráter dinâmico e fluido, motivo que atribuímos à pouca exploração do conceito e que identificamos como uma das principais dificuldades na descrição e análise dos mesmos. Interessa, nesta classificação, um leque de fatores, como o objetivo comunicativo ou a esfera da atividade em que se enquadra. Digamos, assim, que a generacidade se coaduna com a complexidade característica do *texto*, refletindo a heterogeneidade de elementos que o constituem.

Então, por acreditarmos que a convivência de categorizações gera confusões e flutuações na terminologia, nos conceitos, nas exemplificações e nas orientações dadas para o ensino e por interessar de forma particular, pelo que já expusemos até aqui, passamos à apresentação da noção genérica.

2.3. Do gênero

Muito haverá a dizer sobre *gêneros*. Não sendo possível alcançar todo o escopo a que este tema se estende, nem pretendendo tão-pouco avizinhar a exaustividade, contextualizemos esta categorização textual antes de tomarmos uma posição.

A utilização da etiqueta de *gênero* remonta à Antiguidade, podendo encontrar-se duas linhas de orientação diferentes, como mostra Coutinho (2003). Por um lado, a Retórica, que caracterizou os gêneros retóricos, correspondentes a três situações em que se recorreria à *arte de bem falar* e identificados consoante o papel do ouvinte:

«espectador, no género epidíctico, juiz no género judicial e deliberante no género deliberativo» (Coutinho, 2003: 89). Por outro lado, bastante marcada, como salienta a mesma autora, por Platão e pela obra de Aristóteles, *Poética*, há a tradicional tríade dos géneros literários: lírico, dramático e épico (narrativo), cada um subdividido em (sub)géneros, estabelecendo entre si relações hierárquicas de importância. De facto, durante muito tempo, os *géneros* estiveram quase exclusivamente subordinados à Literatura, o que influenciou a tão comum bipartição entre «géneros literários» (os que se inserissem nas categorias mais clássicas) e «não literários» (os que não pertencessem à área da Literatura) — classificações que abandonaremos aqui, por admitirmos que possa haver cruzamentos em *textos* cujos objetivos comunicativos ou áreas de circulação assim o solicitem. Apesar disso, como advertia Bernárdez, citado por Miranda (2010), há algum risco na utilização do conceito genérico para os textos «não literários», uma vez que não se trata apenas de transpor uma noção de uma área de estudo para outra, embora se valorizem os contributos trazidos pela Literatura. Mesmo arriscado, o recurso à generacidade como forma de categorizar *textos* tem-se mostrado produtivo e coerente. Mas a partir de que momento podemos assumir o *género* como uma noção relevante para a Linguística?

2.3.1. Sobre *géneros de texto* em Linguística

Conquanto seja duplamente associada à herança aristotélica e tradicionalmente confinada aos estudos literários, é com Bakhtine/Voloshinov¹³ que, voltando a relacionar-se com a diversidade das práticas sociais, a categoria de *género* assume destaque em Linguística (Coutinho, 2005: 74) — os *géneros* seriam formas-padrão, sequências relativamente estáveis (mas não estáticas) de enunciados, marcadas sócio-historicamente por se ligarem diretamente a situações da vida social, como releva Koch (2004). A investigação relativamente à noção de *género* e à análise genológica é ainda abundante, havendo flutuação conceptual mediante o quadro teórico-epistemológico em que nos situarmos. É inegável o contributo de Bakhtine/Voloshinov

¹³ Durante muito tempo associados a Bakhtine, há agora evidência de que o autor se apropriou dos trabalhos de Voloshinov, após a sua morte. A este respeito, não sendo um aspeto a discutir no presente trabalho, vd., por exemplo, Bronckart, J.-P. & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué, Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*.

no estudo dos *gêneros* numa perspetiva linguística, ainda que, nos trabalhos do autor, se encontre maioritariamente o uso da expressão «*gêneros do discurso*».

Tal como os próprios objetos *texto* e *discurso* são foco de debate veemente na área, não se esperaria que os *gêneros* não sucumbissem a essa discussão: *gêneros de texto* ou *gêneros de discurso*? Repare-se também na preposição que liga uma partícula à outra — embora possa aparentar-se inócua, a (não) contração da preposição é alvo de discórdia. Isto é, misturando os dois universos mencionados: *gêneros de texto*, *gêneros do texto*, *gêneros de discurso* ou *gêneros do discurso*? E, além destas, outras expressões são utilizadas por outros autores. Cada expressão terá a sua validade e reconhecimento no seio da teoria que a albergar, espelhando exatamente um posicionamento epistemológico.

Discutir neste trabalho se estamos na presença de *gêneros de texto* ou de *discurso* parece-me contraproducente, uma vez que já nos posicionámos de alguma forma no longo confronto entre as duas noções (cf. II.2.1.2. **Texto vs. Discurso: algumas considerações**), ao assumirmos, recorrendo ao ISD, as práticas de comunicação como atividades/ações de linguagem concretizadas pelos *textos*, reenviando o *discurso* para o nível enunciativo. No entanto, vale salientar que, frequentemente, a etiqueta «*gêneros de/do discurso*» se associa a uma visão mais puramente linguística do objeto *texto*, enquanto materializador do *discurso*.

A variação parece terminar, ou pelo menos abrandar, quando nos fixamos num quadro teórico. Então, a etiqueta em que pretendo fixar-me relativamente ao *gênero* é partilhada por quem investiga no quadro teórico do ISD: refiramo-nos, doravante, a *gêneros de texto* — «Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*» [sic] (Bronckart, [1997] 1999: 75). E recuperemos uma expressão de François Rastier que relaciona de forma claríssima, a meu ver, os *textos* e os *gêneros*: *um texto do qual não se conhece o gênero é como um jogo do qual não se conhecem as regras*¹⁴. De facto, as duas ideias apresentadas agora são parte essencial no entendimento da relação *texto-gênero*.

¹⁴ Vd. Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF, «Formes sémiotiques», p. 269.

Apesar da individualidade e inovação que cada *texto* possa demonstrar, fatores como o objetivo comunicativo e a situação contextual desencadeiam a seleção de *géneros de texto* específicos para cada momento. Enquanto produtores e agentes de interpretação, reconhecemos características comuns entre *textos* (como regularidades situacionais, funcionais e organizacionais) e escolhemos, consoante o contexto, os modelos que mais se lhe adequam — são os *parâmetros de género* (cf. Coutinho & Miranda, 2009) que permitem criar e identificar a identidade genérica. Ou seja, se sempre que falamos, escrevemos, lemos ou ouvimos (ou, enfim, comunicamos) fazemo-lo através de *textos*, como visto acima, então, sempre que comunicamos, selecionamos, precisamente, *géneros de texto*. Os *géneros de texto* são, assim, formatos textuais reconhecidos socialmente para diferentes situações de comunicação, que «permitem lidar, de forma controlada, com a dupla dimensão acional e linguística dos textos» (Coutinho, 2006: 6).

Subscrevendo as palavras de Bronckart, dado que «[toda] a produção de texto implica então necessariamente *escolhas*, relativas à selecção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das suas modalidades linguísticas de realização (...) os **géneros de textos** constituem produtos de *configurações de escolhas* por entre as possíveis, que são momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso» [*sic*] (Bronckart, 2005: 61-62). Essas escolhas sofrem adaptações relativamente às atividades que comentam, a especificidades de um dado meio comunicativo etc., o que confere um carácter mais maleável aos *géneros de texto*. Assim, estes mudam necessariamente com o tempo e com a história das formações sociolinguísticas (Bronckart, 2005), adaptando-se a novos contextos e necessidades comunicativas. Apesar disso, os *géneros de texto* (e as suas variações) coexistem e ficam disponíveis no *arquitexto* (Bronckart, 2005), mobilizáveis pelas gerações contemporâneas e futuras, sendo a situação comunicativa a ditar a escolha do *género* mais adequado, como já referido. Este carácter algo oscilante, de estabilização *versus* atualização geracional/situacional/etc., torna, no entanto, a descrição, classificação e identificação dos *géneros de texto* numa atividade ainda difícil.

Outro aspeto a reter acerca dos *géneros textuais* é o de que estes podem interagir; dessa interação — motivada sobretudo pela procura de satisfação de objetivos

comunicativos específicos —, resultarão *textos* com características de *gêneros* distintos, o que contribui para a inovação textual — este processo, em que Miranda (2010) se foca, designa-o a autora por intertextualização:

proporei a forma **intertextualização** para designar o processo em que se estabelece uma *relação entre elementos (unidades, mecanismos, processos) associados a parâmetros de textualização que relevam de diferentes gêneros textuais (dois ou mais) no espaço de um único texto*. Por outras palavras, um dado texto, que se inscreve num género textual determinado, recorre à intertextualização quando apresenta traços que se associam a outros géneros diferentes do próprio.

Miranda (2010: 183)

Ainda sobre este processo interativo, caracterizado, como visto, pela co-presença de dois ou mais *gêneros*, falamos de hipergêneros e hipogêneros: o primeiro é o *género* ditado pela função comunicativa que se pretende cumprir, dominando o segundo, que, por sua vez, integra o principal, para servir os seus interesses (Miranda, 2010: 183).

Pensar o *género de texto* como um modelo textual é reconhecer que os *textos* que circulam e se regem por esse modelo apresentarão características comuns. Assim, é válido interpretar que determinados *gêneros de texto* convocarão frequentemente os mesmos tipos de *sequências*. Passemos ao concreto, para desenturvar esta ideia: consideramos a notícia um *género de texto*; grande parte das notícias, enquanto objetos que circulam e transportam funções comunicativas (ou seja, enquanto *textos*), apresenta uma estrutura semelhante — rica em *sequências explicativas, descritivas* —; então, podemos afirmar que o *género textual* notícia convocará, com frequência, *sequências textuais* desses tipos. Outros *gêneros* são ainda mais categóricos — é o caso da bula de medicamento, que dificilmente possuirá *sequências* diferentes das *injuntivas*.

Concluindo, assumir-se-á aqui, na senda dos trabalhos de Bronckart ([1997] 1999, 2005) e Coutinho (2003, 2005, 2006, 2019), entre outros, os *gêneros de texto* enquanto modelos de comunicação que organizam as atividades sociais, sendo o objetivo comunicativo, as condições sociais, situacionais e contextuais a ditar o modelo solicitado e as adaptações que o *texto*, enquanto objeto comunicativo empírico, sofrerá. Parece lógico dizer, desta forma, que, se a realidade do *texto* passa pelo seu caráter naturalmente complexo, o *género de texto* de que participa sê-lo-á do mesmo modo.

Desenhar-se-á, no capítulo **IV.2. Breve dicionário**, uma proposta de definição de *géneros de texto*, com vista à estabilização do conceito, sobretudo, nos documentos que constituem o *corpus* analisado.

Apresentados os conceitos que nos conduziram à elaboração deste trabalho, passamos à auscultação dos documentos que compõem o nosso *corpus*. O objetivo será agora o de compilar alguns exemplos, avaliando e comentando a sua validade em confronto com os pilares teóricos fundados acima.

III. ANÁLISE TEXTUAL

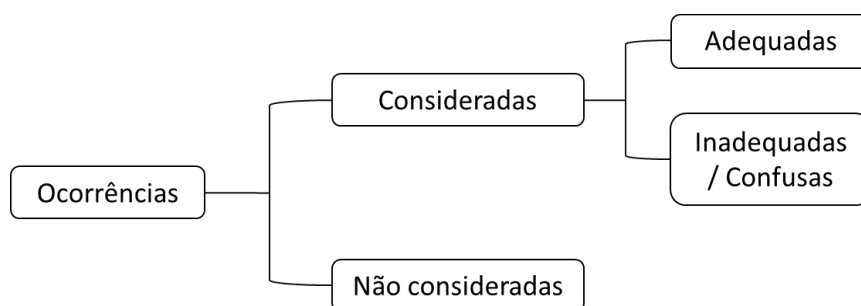
1. Recolha e organização de dados

A análise do *corpus*, constituído pelas AEP do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, assentou na procura, seleção e recolha de todas as ocorrências dos termos *texto(s)*, *género(s)*, *sequência(s)* e *tipo(s)*.

Assim, procedeu-se a um levantamento exaustivo das referidas noções. Esta pesquisa abrangeu a totalidade das AEP¹⁵, pelo que foram analisados, ao todo, doze documentos: do Ensino Básico (do 1.º ao 9.º ano) ao Ensino Secundário (do 10.º ao 12.º ano). Os dados recolhidos foram analisados, avaliados e organizados em tabelas, que, devido à sua extensão, remetemos para os anexos (Anexos B e C). A organização dos dados recolhidos não espelha a organização dos documentos exposta anteriormente, por tal opção não ter evidenciado particular vantagem ou relevância (já que as utilizações surgem sem critério específico). Quer isso dizer que não se encontrarão, nas tabelas anexadas, os excertos em que surgem ocorrências de *texto*, *género* e *sequência* agrupadas de acordo com as áreas em que ocorrem (*Domínios*, *Conhecimentos*, *Capacidades e Atitudes*, *Ações estratégias de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos e Descritores do Perfil dos Alunos*).

Nem todas as ocorrências encontradas durante o levantamento convêm aos propósitos com que desenhámos este trabalho. Assim, a avaliação das abonações recolhidas segue a seguinte legenda:

Figura 8. Legenda da classificação dos dados recolhidos



Produção própria.

¹⁵ Por razões metodológicas, optámos por não incluir as AE de Português Língua Não Materna.

Em primeiro lugar, procurámos perceber se a utilização das noções convocadas surgia, em cada caso, num contexto significativo e pertinente para a análise. Significa isto que o rótulo «Ocorrências não consideradas» é atribuído a todas as ocorrências que, por razões diversas, fujam do âmbito da nossa avaliação. Vejamos: relativamente à procura por *género*, esta oferece resultados que fogem do domínio da Linguística do Texto e do Discurso, quando, por exemplo, se remetem para a flexão morfológica (variação em género feminino e masculino); nesse sentido, excertos desse âmbito não foram considerados para o estudo.

Em contraste, a etiqueta «Ocorrências consideradas» destina-se a todas as ocorrências cujo contexto nos seja importante avaliar. Consideradas as ocorrências, sucede-se um segundo nível de avaliação: a utilização das noções está adequada, tendo por base as coordenadas teóricas apresentadas, ou, antes, mostra-se uma utilização inadequada, confusa até? Entenda-se por «Ocorrências consideradas adequadas» quaisquer utilizações dos conceitos referidos que não levantem questões conceptuais ou terminológicas, e que demonstrem uma relação fiel entre as noções — por exemplo, na hierarquização entre *texto* e *género* e na exemplificação. (Importa-me guardar a ideia de que não se julgam todos os exemplos «considerados adequados» bem formulados — metodologicamente, optei por dar mais importância ao conteúdo teórico e só depois à formulação, desde que esta não apresentasse graves inconsistências.) Contrariamente, a avaliação em «Ocorrências consideradas inadequadas/confusas» baseia-se essencialmente em dois critérios: por um lado, exemplos que evidenciem uma relação errada entre *género* e *texto*, a nível de hierarquia ou exemplificação; por outro lado, a tipologização de *textos*, ou a categorização dos mesmos de acordo com critérios muito diferentes. Aqui, importam-me também excertos cuja formulação possa estar menos adequada, sobretudo se em conjunto com o próprio conteúdo. Creio que a utilização destas etiquetas se tornará mais clara a partir da discussão dos dados recolhidos, que passo a apresentar.

2. Análise e discussão de dados

Para começar, importa-me mencionar que os exemplos que integram os quadros deste capítulo foram selecionados por entre muitos outros, estando a totalidade das abonações das AEP disponível nos Anexos. Esta escolha teve como desígnio evidenciar

aspectos específicos para a discussão pretendida. Assim, os quadros abaixo aglomeram exemplos das utilizações das noções-alvo, selecionados de forma propositada, indicando, também, a sua localização no *corpus*.

No que diz respeito à discussão que sucede os quadros, na qual se expressam os aspectos analisados, comentando e criticando a sua validade, adequação ou completude, para simplificar a referência e retoma dos excertos em análise, optamos por referenciar os exemplos como no modelo seguinte: Qx.y — Qx identifica o quadro e y numera o exemplo (e.g. Q3.2, se relativo ao exemplo 2 do Quadro 3).

Antes de começar a análise, tenhamos cientes algumas considerações gerais:

- As ocorrências de *texto/textos* são muito mais frequentes do que as de *género, sequência e tipo*;
- As ocorrências de *género/gêneros (textual/textuais)* têm uma frequência reduzida quando comparada com a de *texto*;
- As ocorrências de *sequência* são quase vestigiais — quantitativamente, não têm expressão;
- Não ocorreu explicitamente a etiqueta *tipo de texto* ou *sequência textual prototípica* e as ocorrências de *sequência* e *tipo* são, na maior parte das vezes, referentes a outros domínios que não o textual;
- Apesar de ter sido a etiqueta mais produtiva, a grande maioria das ocorrências de *texto* não foi considerada para análise, por não cumprir os critérios em avaliação.

Comecemos, então, por oferecer exemplos do que foi legendado como «Ocorrências não consideradas» — cf. Quadro 1. Estas, como supramencionado, são as que fogem de alguma forma aos objetivos da nossa análise.

Quadro 1. Exemplos de «Ocorrências não consideradas»

Exemplos	Fonte
1. «Fazer concordar o adjetivo com o nome em gênero .»	AEP 1.º ano, p. 10
2. «- compreensão escrita em interdisciplinaridade com outras disciplinas, designadamente no que diz respeito ao trabalho sobre diferentes gêneros textuais .»	AEP 12.º ano, p. 7
3. « <u>Planificação</u> , <u>textualização</u> e <u>revisão</u> de textos curtos escritos pelos alunos»	AEP 5.º ano, p. 10
4. «(...) <u>produção</u> e <u>recepção</u> de textos (<u>orais</u> , <u>escritos</u> , <u>multimodais</u>) (...)»	AEP 10.º ano, p. 2
5. «— realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (...) e silenciosa (...);»	AEP 8.º ano, p. 6
6. «Usar frases complexas para exprimir sequências ([<i>tão</i>] <i>que</i> , [<i>para que</i>])[.]»	AEP 3.º ano, p. 3

Destaques e sublinhados meus.

O excerto Q1.1 é exemplo das utilizações do termo *gênero* que nada têm que ver com o tema abordado aqui — neste caso, o termo remete para a flexão morfológica. Do mesmo modo, tão relevante será salientar que todos os excertos em que a noção de *gênero* (*de texto* ou *textual*) surja sem ligação à noção de *texto* — portanto, sem evidenciar a relação entre ambas de alguma forma — foram, também, assim etiquetados — sendo exemplo o excerto em Q1.2. Analogamente, as ocorrências de *texto/textos* em Q1.3 e Q1.4 também se referem a aspetos não considerados para análise — sobretudo, questões relacionadas com o suporte, com ações a praticar em relação ao objeto e com a dimensão.

A expressão *tipo* interessar-nos-ia num contexto em que pressupusesse uma categorização textual, como em *tipo de texto*. Todavia, todas as ocorrências de *tipo* se associam a outros domínios («tipo de frase», «tipo de leitura»; cf. Q1.5), razão por que foram todas legendadas como «Ocorrências não consideradas». No entanto, há ocorrências em que, embora não surja a etiqueta *tipo* de forma expressa, se subentende a tipologização de *textos* — esses exemplos serão vistos mais à frente. De igual forma, a palavra *sequência* aparece maioritariamente associada a outros contextos que não ao da noção de *sequência textual prototípica*, como em Q1.6, pelo que, novamente, só se consideraram as ocorrências que se aproximam do âmbito pretendido.

A direção lógica a tomar parece ser a de demonstrar as «Ocorrências consideradas». Destarte, começamos por apresentar, no Quadro 2, exemplos de ocorrências de *texto*, *género* e *sequência* que se tenham considerado adequadas, seguindo-se a análise das mesmas.

Quadro 2. Exemplos de «Ocorrências consideradas adequadas»

	Exemplos	Fonte
	«Promover estratégias que envolvam:	
1.	— aquisição de saberes (noções elementares de géneros como <u>contos de fadas</u> , <u>lengalengas</u> , <u>poemas</u>) (...)»	AEP 1.º ano, p. 9
2.	«Escrever <u>sínteses</u> , <u>exposições sobre um tema</u> e <u>apreciações críticas</u> , respeitando as marcas de género .»	AEP 10.º ano, p. 9
3.	«Analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): <u>verbete de enciclopédia</u> , <u>entrevista</u> , <u>anúncio publicitário</u> , <u>notícia</u> e <u>carta formal</u> (em diversos suportes).»	AEP 5.º ano, p. 8
4.	«(...) escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (...)»	AEP 6.º ano, p. 3
5.	«— aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence; (...)»	AEP 12.º ano, p.7
6.	«Distinguir nos textos características da <u>notícia</u> , da <u>carta</u> , do <u>convite</u> e da <u>banda desenhada</u> (estruturação, finalidade).»	AEP 3.º ano, p. 8
7.	«Elaborar textos de natureza argumentativa de géneros como: <u>comentário</u> , <u>crítica</u> , <u>artigo de opinião</u> .»	AEP 9.º ano, p. 9
8.	«Compreender o(s) tema(s) e as ideias centrais do texto , relacionando as informações expressas com o contexto e com o <u>objetivo</u> (<u>expor</u> , <u>informar</u> , <u>explicar</u> , <u>persuadir</u>).»	AEP 8.º ano, p. 5
9.	«(...) diferentes modos de organizar um texto , tendo em conta <u>finalidades</u> como <u>narrar</u> , <u>descrever</u> , <u>informar</u> ; (...)»	AEP 5.º ano, p. 10
10.	«Escrever textos de caráter narrativo , <u>integrando o diálogo</u> e <u>a descrição</u> .»	AEP 6.º ano, p. 10
11.	«- antecipar ações narrativas a partir de sequências <u>de descrição</u> e <u>de narração</u> ;»	AEP 2.º ano, p. 10

Destaques e sublinhados meus.

Atentemos nos exemplos Q2.1, Q2.2 e Q2.3. Nestes, todas as expressões sublinhadas constituem, de facto, exemplos de *géneros de texto*: apresentam-se

enquanto modelos textuais reconhecidos socialmente e adequados a diferentes situações comunicativas, além de exprimirem organizações próprias. No exemplo Q2.2, é especialmente interessante o recurso à expressão «marcas de género», por se aproximar, aparentemente, da noção de «parâmetros de género», conforme trabalhada por Coutinho e Miranda (2009). Apesar da relevância, rapidamente surge uma questão: em quem baseiam o uso da sua terminologia e dos conceitos citados?

O excerto Q2.3 também se reveste de interesse por nele encontrarmos, além da subtil consideração hierárquica entre *texto* e *género* (em que a primeira noção se submete à segunda), dois aspetos importantíssimos acerca do conceito genérico — por um lado, a explicitação de que cada *género* se constitui um modelo/formato («estruturação»); e, por outro, a constatação de que a escolha de um *género*, em detrimento de outros, assenta, em grande parte, nos objetivos subjacentes a cada situação de comunicação («finalidade»).

Depois, as abonações em Q2.4 e Q2.5 são perfeitos exemplos da inscrição dos objetos empíricos, que são os *textos*, em modelos, que são os *géneros*. No exemplo Q2.6, apesar de não haver referência à noção de *géneros*, que seria preferível, a formulação da frase permite supor que, na procura por características específicas sobre a estrutura e finalidade de notícias, cartas, convites e bandas desenhadas, se subentendem estas etiquetas como exemplos de *géneros*.

Observem-se agora os exemplos Q2.7, Q2.8 e Q2.9. Nestes, a relação estabelecida não é apenas entre *géneros* e *textos*. Ao dizer-se, em (7), que se pretende «elaborar textos de natureza argumentativa de géneros como...» estabelecem-se, quase de imediato, duas conexões distintas: em primeiro lugar, a organização do conteúdo do *texto*, efetivada em *sequências* do tipo *argumentativo* (esta formulação não exclui perentoriamente a possibilidade de existência de outros tipos de *sequências* no *texto* referido, pelo que a considero preferível a formulações como «texto argumentativo»); depois, e novamente, um encaixe da noção textual na noção de *género*. E podemos ainda forçar um último raciocínio: os *géneros* mencionados — «comentário, crítica, artigo de opinião» — convocarão sobretudo *sequências argumentativas* nos seus *textos*; parece-me, desta forma, um excelente indicador da relação entre as três noções estudadas neste trabalho, já que se infere a seleção de determinados tipos de

sequências aquando da ação/atividade de linguagem, de acordo com os *gêneros* escolhidos. Em (8) e (9), por sua vez, a subjacência das *sequências textuais prototípicas* é também perceptível: ao perspetivar a compreensão de um *texto* relacionando os seus tópicos com finalidades como *narrar, descrever, explicar, persuadir*, aproximamo-nos da organização do *texto* em *sequências* com características que permitem efetivar essas mesmas finalidades — no caso, *sequências narrativas, descritivas, explicativas e injuntivas*, respetivamente (ainda assim, a última pode não estar diretamente relacionada com a persuasão, dependendo do contexto específico). Quanto às restantes finalidades mencionadas — informar e expor —, a terminologia utilizada não permite uma aproximação óbvia a nenhum tipo de *sequência*, estando, talvez, mais ligadas a questões das esferas de atividade, ou até do suporte.

Olhemos para o exemplo Q2.10. Perante a ausência do conceito de *sequência*, nestes documentos, para sustentar a nossa visão, a formulação deste excerto parece-me certa: um *texto* de carácter narrativo será, provavelmente, um *texto* em que predomine a narração, isto é, um *texto* em que predominem as *sequências narrativas*¹⁶; assim, ao invés de desconsiderar todas as possibilidades de inclusão de outros tipos de *sequências*, um processo que muito contribui para conferir uma identidade única a cada *texto*, este excerto transmite exatamente a ideia de complementaridade e integração entre as *sequências narrativas*, as *sequências dialogais* («diálogo») e as *sequências descritivas* («descrição»). Com efeito, a verificar em *textos* empíricos, creio que poucos serão os *textos* de natureza narrativa que se limitem a apresentar *sequências narrativas*.

Por fim, o último exemplo do Quadro 2 (Q2.11) exprime adequadamente a noção de *sequência*. Ao perspetivar que os alunos antecipem «ações narrativas» através de dois tipos de *sequências* (as «de descrição» e as «de narração») demonstra-se a consideração de que um *texto* pode ser constituído por *sequências* de tipos diferentes. Expressa-se, assim, a integração de *sequências* que não são *narrativas* em *textos* que se considerariam narrativos. Este exemplo constitui uma (de um total) de duas formulações que incluem a noção de *sequência* nas AEP.

¹⁶ Muitos *gêneros* existem que cubram esta definição.

Se nas ocorrências acima analisadas não parecem levantar-se questões de ordem terminológica e conceptual, noutras o mesmo não se verifica. Ao analisar resultados como os do Quadro 3 (*infra*), constata-se que as noções de *género* e *texto* surgem inadequadas. A palavra que reina nestes excertos é, aliás, *confusão*, advinda, em grande parte, da divergência na formulação frásica e na terminologia.

Quadro 3. Exemplos de «Ocorrências consideradas inadequadas/confusas»

	Exemplos	Fonte
1.	«(...) organização do texto própria do género a que pertence (<u>narrar</u> , <u>descrever</u> , <u>informar</u>) (...)»	AEP 3.º ano, p. 9
2.	«No final deste ciclo de ensino, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos não só a compreender <u>formas complexas</u> do oral (textos de géneros <u>formais</u> e <u>públicos</u>), (...)»	AEP 9.º ano, p. 2
3.	«Ler em suportes variados textos dos géneros seguintes: <u>biografia</u> , textos de géneros <u>jornalísticos de opinião</u> (<u>artigo de opinião</u> , <u>crítica</u>), textos publicitários.»	AEP 7.º ano, p. 6
4.	«Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto <u>poético</u> , do texto <u>dramático</u> e do texto <u>narrativo</u> .»	AEP 11.º ano, pp. 7-8
5.	«(...) compreensão do sentido de textos <u>narrativos</u> e <u>descritivos</u> (...) e de textos associados a finalidades informativas como o <u>artigo de enciclopédia</u> , a <u>entrada de dicionário</u> e o <u>aviso</u>).»	AEP 4.º ano, p. 4
6.	«Antecipar o(s) tema(s) com base (...) nos textos <u>visuais</u> (ilustrações).»	AEP 4.º ano, p. 9
7.	«– competência da leitura centrada predominantemente em textos de natureza autobiográfica ((<u>auto</u>) <u>biografia</u> , <u>diário</u> , <u>memórias</u>), em textos de natureza jornalística orientados para informar (<u>entrevista</u> , <u>reportagem</u>), para sustentar opinião (<u>comentário</u> e texto <u>de opinião</u>) e em textos de natureza transaccional/utilitária (<u>cartas de apresentação</u>). (...)»	AEP 8.º ano, p. 3
8.	«Reconhecer rimas e outras repetições de sons em <u>poemas</u> , <u>trava-línguas</u> e em outros textos <u>ouvidos</u> .»	AEP 1.º ano, p. 9
9.	«(...) leitura de <u>narrativas</u> , texto <u>dramático</u> e <u>poemas</u> .»	AEP 6.º ano, p. 9

10.	«– competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever textos de gêneros como o <u>diário</u> , a <u>entrevista</u> , o <u>comentário</u> e <u>respostas a questões de leitura</u> ; (...)»	AEP 8.º ano, p. 3
11.	«Planificar, produzir e avaliar textos orais (<u>relato</u> , <u>descrição</u> , <u>apreciação crítica</u>) (...)»	AEP 6.º ano, p. 6
12.	«Ouvir ler <u>obras literárias</u> e textos da tradição popular.»	AEP 3.º ano, p. 9
13.	«(...) educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a <u>literatura</u> e com textos literários orais e escritos (...)»	AEP 1.º ano, p. 4
14.	«Relacionar os elementos constitutivos do gênero <u>literário</u> com a construção do sentido da obra em estudo.»	AEP 8.º ano, p. 8
15.	«No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes gêneros .»	AEP 10.º ano, p. 3
16.	«– consolidação de conhecimento e saberes (noções de versificação, <u>modos literários</u> , estrutura interna e externa do <u>texto dramático</u> , recursos expressivos); (...)»	AEP 9.º ano, p. 8
17.	«– competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor e argumentar em situação de debate e de confronto de perspetivas;»	AEP 12.º ano, p. 3

Destaques e sublinhados meus.

Comparemos os *gêneros* corretamente mencionados nos exemplos do Quadro 2 com as expressões sublinhadas no exemplo Q3.1. Poder-se-ia supor que as ações de «narrar, descrever, informar» seriam o mote para a organização textual referida; mas, ao comparar a formulação da frase com outras mais adequadas (cf. Q2.9), quase se subentende que *narrar*, *descrever* e *informar* podem ser vistos como *gêneros* — quando, em verdade, se aproximam mais das *sequências* prototípicas propostas por J.-M. Adam do que dos formatos textuais que constituem os *gêneros*.

Atentando no exemplo Q3.2, podemos inferir duas considerações acertadas: primeiro, o *texto* como *forma complexa* (esta, contudo, sem grande certeza); depois, os *textos* como objetos inscritos em *gêneros*. O «pequeno» problema aqui encontrado é a

ausência de referência ou detalhe sobre a consideração de *texto* enquanto objeto complexo. Além disso, também não é perceptível o alcance da expressão «géneros formais e públicos» — que *géneros* consideram formais?, que *géneros* consideram públicos?

Os excertos que se seguem — Q3.3, Q3.4, Q3.5, Q3.6 — devem ser analisados em paralelo, porque nos dão a perspetiva exata da mistura de critérios aquando da atividade de classificar *textos* — podemos até dizer que nos demonstram a imprudência com que são, no ensino, classificados estes *textos*. Para que se torne mais claro, tenhamos em atenção as expressões «textos publicitários», «texto poético», «texto dramático», «texto narrativo», «texto de opinião» e «textos visuais». Sabemos que são exatamente estes os termos utilizados numa sala de aula e num manual escolar para ensinar *textos* com diferentes fins, pertencentes a atividades distintas e que participem de *géneros* diversos. Seguem-se, logicamente, inúmeras questões:

- O que faz de um *texto* um objeto «publicitário»? A atividade em que surge, o produtor/recetor e o objetivo comunicativo, em princípio.
- Num *texto*, o que o faz ser «poético»? Bem, a resposta é mais subjetiva, diria — mas, ainda assim, ter-se-ia em grande conta a mancha gráfica, a disposição do *texto*, aspetos rítmicos e prosódicos. Nesta expressão caberiam vários *géneros de texto*, como o soneto ou a epopeia, caracterizados por estruturas próprias e mais rígidas.
- Por que razão dizemos que um *texto* é «dramático»? Um objeto produzido por um dramaturgo? Pode ser simplesmente um objeto pensado para a representação, para o drama? Ou ambas? Ou nenhuma das hipóteses? Pessoalmente, entenderia como dramático um *texto* que se destinasse à dramatização, ao teatro. Mas, dessa forma, já não tenho em conta o mesmo critério que antes — e é essa a chave do problema.
- E quanto a um *texto* apelidado de «narrativo»? (Cabem também, neste tópico, os *textos* designados por argumentativos, descritivos e afins.) Como refletimos acima (cf. Q2.10), entendem-se por «narrativos» os *textos* em que predomina a narração, em que predominam as *sequências narrativas*. O que falha nesta designação é a desvalorização da complexidade e diversidade

inerentes ao objeto em apreço. Muitos *textos* «narrativos» incluem incontáveis *sequências dialogais, descritivas, argumentativas* até. As próprias obras propostas pelos manuais e propostas ainda nestas AEP são ricas em *sequências* variadas. A intenção é evidente: uniformizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, apontando apenas para a predominância de um tipo de *sequências* — poder-se-ia considerar um ângulo positivo, não fossem as discrepâncias tão profundas. Relativamente a um outro «*tipo de texto*» mencionado algumas vezes (por exemplo em Q3.5), o *texto* com finalidades informativas (i.e., «texto informativo»), não é bem perceptível o critério: não existem *sequências* informativas na proposta de Adam, embora se possa assumir que o objetivo de alguns *textos* (e dos próprios *géneros* de que participam) seja o de informar; por exemplo, os *géneros* notícia, reportagem, verbete de dicionário poderiam ser considerados informativos, quando, para dizer a verdade, são constituídos por *sequências descritivas/explicativas*, talvez *dialogais* e até *injuntivas* (no caso do último).

- Por último, um «texto visual». Pergunto se qualquer *texto* em suporte escrito não será visual, desde que visto por alguém? No entanto, referem-se expressamente às ilustrações. Uma abordagem mais próxima da Semiótica poderia corroborar esta ideia, mas, não sendo claro qual a perspetiva em que se baseiam, não podemos aceitar como bem formulada esta expressão. Pensemos ainda: não poderia um «texto publicitário» ser considerado um «texto visual» (dependendo das suas características e do objetivo), ou vice-versa? Pensemos, aliás, na conceção de *texto* que defendemos — uma ilustração não terá, à partida, elementos linguísticos, que são fundamentais, cruciais, essenciais para a consideração do *texto*.

Em suma, a pergunta que ecoa é a seguinte: não é óbvio o tumulto de domínios e critérios? Misturam-se a finalidade, o carácter/a natureza (entendidos por mim como a organização ou a essência do *texto*, sem menosprezar a interligação de *sequências* de tipos distintos), a forma, a atividade, o papel do produtor, entre muitos outros aspetos possíveis. A tipologização de *textos* não me parece ser tão produtiva quanto o ensino em Portugal tenta proliferar. De facto, menos produtiva me parece ainda quando

assente em universos diferentes. Os autores destes documentos poderiam até utilizar a perspectiva teórica que legitima os *tipos de texto*; porém, se esse era o seu objetivo, não foi atingido com sucesso. O efeito dominante referido por Adam não se mostra aqui concretizado, por não existirem, por exemplo, *sequências* dramáticas ou *sequências* de opinião. Um «texto dramático» e um «texto narrativo» não estão classificados ao mesmo nível. Acaso existe apenas um modelo a que possamos chamar «texto dramático»? Temos os guiões das peças de teatro, as tragédias, as comédias, os autos e por aí adiante.

A mesma confusão aplica-se a outros fragmentos. O excerto em Q3.7 desfaz um pensamento elaborado atrás sobre o facto de a expressão «texto de natureza...» (cf., por exemplo, Q2.7) poder indicar uma assunção do *texto* como um objeto composto por um tipo de *sequências* predominante sem a exclusão taxativa de interligação com outros tipos de *sequências*. Isto porque, desta vez, são utilizadas as expressões «textos de natureza autobiográfica» ou «textos de natureza jornalística» — o que podia ser uma formulação compreensível e aceitável, em que se subentendesse a composição sequencial e um tipo predominante, perde a validade por se aplicar a características do *texto* muito diferentes, como, no caso, a atividade em que surge ou o papel do produtor.

Atentemos desta vez em Q3.8, cuja formulação pretendemos comentar por considerarmos mal conseguida. As expressões «poemas» e «trava-línguas» designam *géneros de texto*. Mas sê-lo-ão — *poemas* e *trava-línguas* — apenas quando ouvidos/falados? Mais: quererão os autores tipologizar *textos* desta vez com base no suporte — «textos ouvidos» —? Uma vez mais, numa mesma orientação utilizam-se critérios diferentes, oferecendo exemplos de *géneros de texto* cruzados com outros domínios de classificação.

Em relação a outras formulações menos adequadas, podemos observar os excertos em Q3.9 e Q3.10. No primeiro, novamente a equiparação de *géneros* e (o que no ensino é considerado como) *tipos*. Realce-se a abrangência do termo «narrativas» e a sobreposição terminológica com outras expressões que, à partida, quererão dizer o mesmo, como «textos narrativos». Já no segundo, o problema prende-se com a nomeação do *género* «respostas a questões de leitura» — se dúvidas houvesse de que o conceito de *género de texto* está amplamente mal empregue nestes documentos, este

exemplo é perfeito para as desmitificar. Que marcas de *género* poderei encontrar que me permitam, efetiva e indubitavelmente (ou perto disso), afirmar que estou perante uma «resposta a questões de leitura»? A descrição de *géneros* é complexa, mas não é vaga. Os *géneros* apresentam, de facto, marcas ou estruturas que nos permitem distingui-los de outros. Uma «resposta a uma questão de leitura» parecer-se-á, a meu ver, com uma resposta a uma questão de outra coisa qualquer.

Sobre o excerto em Q3.11, em particular — mas aplicando-se a muitos dos excertos recolhidos —, o ponto a reter é a exemplificação de *textos* (orais, até) com etiquetas de *géneros* — e, aliás, um exemplo de *género textual* incorreto, já que «descrição» se aproxima mais de uma forma de apresentar o conteúdo temático. A reformulação parece ser um recurso que acaba com alguma da confusão: entre outras hipóteses, poder-se-ia alterar a orientação facultada para «Planificar, produzir e avaliar textos orais (de géneros como: relato, apreciação crítica)».

As reflexões e avaliações efetuadas até aqui são as mais relevantes tendo em conta o enquadramento teórico e os objetivos do trabalho. Não obstante, relevo que tanto mais poderia ser revisto nestas AEP. Sem me alongar extensamente, penso ser importante olharmos para alguns dos casos de que a minha atenção não conseguiu fugir, apesar de fugirem eles próprios dos meus objetivos principais.

No seguimento desta reflexão, impõe-se então a comparação entre o que serão considerados «textos de opinião», «géneros jornalísticos de opinião», «artigos de opinião» e «comentário». Explicitemos a origem da questão: quando, num mesmo excerto, surgem as expressões «texto de opinião» e «comentário», como em Q3.7, ficamos sem perceber exatamente o que pretendem com cada um. A etiqueta «comentário» é, atualmente, alvo de bastante atenção por parte de investigadores, por se mostrar bastante abrangente e por se encontrar em muitas esferas, com características ora diferentes, ora semelhantes, em grande parte motivadas pela sua assiduidade nas redes sociais — além disso, convive recorrentemente com a etiqueta «texto de opinião», não sendo claro, muitas vezes, de que forma se distinguem.¹⁷ Em

¹⁷ Sobre as etiquetas genéricas em questão, ver: Coutinho & Jorge (Orgs.) (2019); o projeto G&T.Comenta (2020-), desenvolvido no grupo de Gramática e Texto do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, coordenado por Matilde Gonçalves; e o artigo de Gonçalves e Carrilho (2020).

paralelo, mantém-se a dúvida acerca da amplitude da etiqueta «géneros jornalísticos de opinião» — havendo-os, existirão *géneros* jornalísticos de outras naturezas, como «géneros jornalísticos de factualidade»? Preferível a este novelo seria agrupar *géneros* consoante a atividade em que surgem, como uma família de *géneros* — no caso, por exemplo, «géneros da atividade jornalística», ou, no limite, «géneros jornalísticos». Tudo o resto (artigo de opinião, comentário, crónica, reportagem, notícia etc.) incluir-se-ia na família maior. Os documentos analisados veriam vantagens na simplificação e uniformização dos termos e formulações utilizados, beneficiando ainda os utilizadores desses documentos, que cessariam a difusão de inconsistências teóricas.

Adiante, atentemos nas formulações em Q3.12, Q3.13, Q3.14, Q3.15 e Q3.16: quais são os «géneros literários» (ou, pelo contrário, temos apenas «o género literário»)?, o que me permite num objeto *texto* distingui-lo como «literário»? os «textos literários» pertencem ao(s) «género(s) literário(s)» ou podem pertencer a outros *géneros*? Mais: «obras literárias» são «textos literários», são um «género literário», são livros que foram produzidos para a e circulam na esfera literária? Em Q3.13, especialmente: o que é a «literatura» e o que são «textos literários» quando separados dela? No meio de toda a confusão, sobram ainda os «modos literários», como os pensaram Platão e Aristóteles. Não cabe agora avançar com esta cogitação, mas é importante realçar: sabemos já, porque foi referido atrás, que no âmbito deste projeto renunciamos à divisão dos *géneros* em literários e não literários, pelo que, não estabelecendo uma posição teórico--epistemológica que as justificasse, estas ocorrências poderiam ser retiradas.

Por fim, o excerto em Q3.17. Relembrando que não é objetivo explorar este aspeto de forma aprofundada neste momento, importa apenas atentar na equiparação dos objetos *texto* e *discurso*, como ambos pertencentes a *géneros*, o que não vai ao encontro do que defendem os teorizadores no quadro do ISD e nós próprios neste trabalho. Ao longo dos documentos, surgem ainda outras ocorrências do termo *discurso* com a mesma equiparação ao objeto textual.

Além das considerações reunidas na fase inicial desta secção, podemos agora reunir as principais conclusões advindas da análise realizada, identificando como mais frequentes as seguintes inadequações:

- Uma constante colocação da conceção genérica ao nível da textual, sobretudo através da exemplificação — isto é, a utilização de *géneros* como exemplos para a noção de *texto*;
- A extensão da terminologia associada aos tipos de *sequências textuais prototípicas* para tipologizar *textos*;
- O recurso a critérios muitíssimo diferentes para categorizar *textos*, o que acaba por demonstrar fragilidade nas conceções de *género* e *texto* tomadas e incoerências na utilização da tipologização de *textos*;
- E a formulação constantemente inconsistente, que transmite um excesso de flexibilidade ao entendimento que advém da leitura das orientações oferecidas pelas AEP — isto é, algumas formulações para uma mesma ideia, apresentando diferenças acentuadas entre si, acabam por se mostrar incongruentes.

Em simultaneidade com estas conclusões, a sobreposição e variação terminológica são outro problema — que contribui mais ainda para o carácter flutuante que atribuímos a estes documentos, no que ao tema que analisamos concerne. Exemplos óbvios desta coexistência de terminologias para as mesmas conceções podem ser: textos dramáticos/textos de teatro; texto poético/poemas; narrativas/textos narrativos.

Durante a análise das AEP e a discussão e sistematização dos dados recolhidos (e, até, a contextualização dos documentos) ressaltaram aspetos que poderiam justificar a tamanha confusão gerada. Dessarte, vale a pena agora propor algumas hipóteses que justifiquem a origem de todas estas inconsistências e sobreposições.

3. Perpetuação do erro: algumas hipóteses

Ao longo da realização do projeto, foram surgindo algumas possibilidades para a origem e propagação do erro. Assim sendo, posso apontar três factos que considero contribuir para esta oscilação que caracteriza, como temos vindo a perceber, estes documentos orientadores:

- Ausência de referências bibliográficas e sustentação teórica dos temas e domínios abrangidos pelas AEP;
- Deficiência, nos planos de estudos dos cursos de Formação de Professores, de unidades curriculares que deem conta de aspetos ligados à LTD;
- Insuficiência dos instrumentos de referência do Português relativamente a conceitos inscritos na LTD.

São apenas hipóteses, mas aponto-as como algumas das mais importantes. A exploração de todas mereceria atenção privilegiada, trabalho de pesquisa mais intenso e cuidado e um espaço de destaque no trabalho que pretendo desenvolver. Por questões metodológicas e de dimensão de projeto, não poderei dedicar-lhes, de forma igual, a extensão que pretenderia. Contudo, parece-me insatisfatório apontá-las sem as explicar de alguma maneira.

Referi-o anteriormente, mas não parece ser de mais destacar a ausência dos nomes dos autores das AEP. O Perfil dos Alunos, em contraste, explicita os autores que contribuíram para a sua construção, nos quais se inclui uma linguista, de facto. Apesar disso, não parece lógico que tenha sido apenas essa autora a construir todas as AEP. Não conhecendo, assim, a equipa que as produziu, a única sugestão que pode ser dada é que dela faça parte, pelo menos, um especialista desta vertente da Linguística que tem um papel tão importante no ensino. Além disto, também não disponibilizam referências bibliográficas — tanto ao longo dos documentos, para sustentar as noções que vão sendo evocadas, como no final dos mesmos, para explicitar a(s) linha(s) teórica(s) que possa(m) ter guiado a construção das AEP. Indicará isso uma total ausência de consulta teórica durante a sua produção? Se assim for, não é o suposto. Poder-se-ia pensar que, na falta de bibliografia nas AEP, os documentos que as legitimam apontariam obras ou autores de referência que suportassem as decisões tomadas; mas também não. Mantém-se a dúvida: que *sociedades científicas, peritos ou outras entidades*¹⁸ especificamente relevantes para a LTD participaram na construção das AEP?

¹⁸ Cf. Despacho n.º 6944-A/2018 e Despacho n.º 8476-A/2018: «(...) num processo de estreita articulação com associações de professores e sociedades científicas, em parceria com peritos e outras entidades, foram identificadas aprendizagens essenciais que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes.»

A conclusão relativa à deficiência dos temas em apreço nos programas dos cursos de Formação de Professores surge após uma pesquisa breve e uma recolha de dados (pouco intensiva) à totalidade dos planos de estudos dos cursos, a nível nacional, que resultem na habilitação à docência da Língua Portuguesa em qualquer ano de ensino. Este ponto merece um estudo estatístico mais aprofundado, mas, em linhas gerais, posso afirmar o seguinte: de acordo com os planos de estudos disponibilizados *online*, nos sítios das diferentes instituições nacionais, a esmagadora maioria dos cursos não contempla nos conteúdos programáticos (ou na bibliografia recomendada) das suas unidades curriculares o estudo das questões de que nos ocupámos até aqui. Alguns planos de estudo até integram disciplinas em que seria possível discutir estas matérias, mas este aparenta ser um universo esquecido na maioria dos casos. Para que não se salientem apenas os aspetos negativos, ressalvo que há algumas instituições de Ensino Superior que, de facto, se preocupam com estes temas, integrando nos programas dos cursos disciplinas que permitam tratá-los e habilitar os futuros professores a identificar problemas como os que encontramos neste momento nas AEP e de que estamos também a tratar — afinal, acredito que grande parte desta confusão terminológica no ensino deixaria de existir se os professores soubessem identificar todos os aspetos que aqui demos como incoerentes, sendo a riqueza da sua formação imprescindível neste processo.

Sobre os instrumentos de referência do Português debruçar-me-ei um pouco mais. Tendo acesso mais direto aos mesmos, foi possível uma análise mais próxima aos seus conteúdos, que resultou numa síntese das informações que considero mais importantes. A questão que motivou esta pesquisa foi a hipotética consulta, por parte de professores ou alunos, destas ferramentas para resolver dúvidas que surgissem das orientações dadas pelas AEP, ou pelos materiais que nelas se baseiam: perante tamanha variedade de termos, quadros teóricos e formulações, a consulta dos instrumentos que são hodiernamente considerados de referência para o Português seria suficiente para esclarecer dúvidas quanto às noções de *texto*, *género* e *sequência*?

3.1. Texto, género e sequência nas obras e ferramentas de referência do Português

Esta secção dedica-se a analisar e sintetizar os conteúdos dos instrumentos de referência da Língua Portuguesa que dizem respeito às noções que motivam a elaboração do projeto. Mais concretamente, observam-se os conteúdos de:

- *Gramática do Português*, de Raposo *et al.* (2013) — capítulo de Mendes (2013);
- *Gramática da Língua Portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003) — capítulo de Duarte (2003);
- *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra ([1984] 2017)¹⁹;
- *Dicionário Terminológico* (para consulta em linha).

A Tabela 2 visa sistematizar os resultados dessa análise.

¹⁹ Conscientes do seu carácter normativo, incluímos este instrumento na presente análise por parecer de acesso fácil a muitos docentes, podendo considerar-se uma gramática de referência.

Tabela 2. *Texto, categorização textual e sequência nas ferramentas de referência*

		Informação sobre...			Nome do capítulo
		Texto	Categorização textual	Sequência	
Instrumentos de referência	RAPOSO <i>et al.</i> (2013)	✓	✓	—	3D. <i>Sintaxe e Semântica — Frase Composta e Frase Complexa. — 34. Organização textual e articulação de orações</i>
	MATEUS <i>et al.</i> (2003)	✓	—	—	II. <i>Uso da Língua, Interação Verbal e Texto — 5. Aspectos linguísticos da organização textual.</i>
	CUNHA & CINTRA (2017)	—	—	—	—
	DT (2008)	✓	✓	✓	C. <i>Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual. — C.1. Análise do discurso e áreas disciplinares correlatas. — C.1.2. Texto (Texto / textualidade)</i>

Autoria própria.

Antes de mais nada, sublinhe-se a total ausência de informação na gramática de Cunha e Cintra sobre qualquer um dos elementos considerados, que pode dever-se, em parte, ao caráter mais normativo desta gramática e, por outro lado, à data da sua primeira edição. Cruzando essa data, 1984, com o percurso científico da Linguística do Texto e do Discurso é perceptível que esta área estava ainda a ganhar o seu espaço, o seu papel e a sua relevância. Ainda assim, na introdução, é realizada uma distinção entre língua, linguagem, discurso e estilo, da qual é especialmente relevante para este contexto a passagem: «Discurso é a língua no ato, na execução individual.» (p. 1). Note-se aqui a consideração de *discurso* na vez do que, no ISD, é defendido como *texto*: o produto de uma *ação de linguagem*. Importante será também apontar a assunção da frase como unidade mínima de comunicação (p. 133). Em consequência da não

consideração da noção textual, não surgem referências a tipologias/classificações textuais de qualquer natureza.

Como pode ser constatado, os restantes instrumentos analisados possuem informação ora acerca do objeto *texto*, ora sobre *categorizações textuais*, ora sobre as *sequências*, ou ainda sobre todas — o que a tabela não expressa é a completude e suficiência, ou não, dessa informação perante o que pretendemos. Assim, reflitamos sobre os aspetos encontrados e tidos como mais relevantes em Mendes (2013) e Duarte (2003) (tentando estabelecer um paralelo entre os dois instrumentos) e posteriormente no Dicionário Terminológico (2008).

Sobre o objeto *texto*, as definições de Mendes (2013) e Duarte (2003) são, até certo ponto, convergentes. Os aspetos mencionados pelas autoras aproximam-se no sentido de considerar o *texto* como um todo estruturado e dotado de coerência (entre as partes que o compõe e entre si mesmo e o contexto), dependente da função comunicativa que transporta, e produto do uso da língua pelos falantes. Ambas referem, também, que os *textos* podem circular em suportes diferentes. Mendes (2013) releva ainda o carácter variável do *texto* relativamente à sua forma, sentido e dimensão, enquanto Duarte (2003) sublinha a possibilidade de produção do texto por um ou vários intervenientes. Se, à primeira vista, estas definições de *texto* poderiam aparentar-se suficientes, ao atentarmos na extensão que lhes é atribuída a suficiência parece esmorecer: Duarte condensa a sua proposta de noção textual a treze linhas e Mendes, apesar de lhe dedicar alguns parágrafos (procurando, sobretudo, reforçar a essencialidade do objetivo comunicativo para as diferentes características do texto), opta por focar a vasta maioria do seu capítulo à apresentação de alguns parâmetros de textualidade, como, aliás, Duarte acaba por fazer. É certo e claro que quantidade não significa qualidade, mas não cremos que a extensa descrição dos mecanismos que concretizam os referidos parâmetros tornem satisfatória, ou suficiente, uma possível definição de *texto* — em particular, as autoras descrevem de forma consideravelmente longa os fenómenos de coesão textual. Além disto, a convergência entre as duas abordagens é particularmente notória no título: ambas subjugam o estudo do *texto* sobretudo à sua dimensão linguística, dando primazia à organização textual.

Depois, no que diz respeito à apresentação, descrição ou simples referência a categorizações textuais, em Duarte (2003) não encontramos informação. Mendes (2013), pelo contrário, convoca algumas noções. Num apêndice incorporado neste capítulo de Mendes²⁰, da autoria de Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, a linguista começa por afirmar que os *textos*, na sua variedade, podem ser agrupados «em função das regularidades formais que lhes são comuns e dos diferentes usos da língua» (Mendes, 2013: 1747). É importante salientar que, durante a análise do trabalho da autora, se torna perceptível a sua circunscrição a um quadro teórico desenhado no seio da Linguística de Corpus — a *Tipologia Textual EAGLES*, proposta por Sinclair²¹. No capítulo em análise, realçam-se e definem-se, ainda, dois tipos de critérios que permitem caracterizar *textos*: critérios externos (de natureza extralinguística, ligados ao produtor, ao contexto, ao objetivo) e internos (relativos a questões formais e linguísticas do objeto). Apesar da distinção, são ainda salientadas as conclusões atuais de que os aspetos formais não são independentes das situações de comunicação (Mendes, 2013). Posteriormente, a autora enumera algumas «categorias classificatórias», procedendo à sua apresentação: modo de produção, que associa ao registo e define como parâmetro que permite classificar os *textos* como sendo de língua falada ou escrita; género; tipo de texto; e tema (Mendes, 2013). Relativamente às classificações de *género* e *tipo*, encontra-se também alguma informação. Segundo a autora, o *género* é uma categoria textual aberta, refletora de situações comunicativas e sociais típicas de cada cultura, relacionada com conteúdos, estilo, objetivos comunicativos e destinatários do texto, apresentando bastante estabilidade. Ademais, Mendes (2013) afirma que «o uso da categoria género relaciona-se, essencialmente, com critérios externos e não com aspetos formais» (p. 1749) — o que não se coaduna com o que aqui defendemos e verificámos aquando da discussão de dados, já que damos como sustentada a ideia de que determinados *géneros de texto* poderão convocar o recurso a tipos específicos de *sequências textuais*, que, atuando ao nível macrossemântico, se materializam linguisticamente. A autora defende que os *géneros* se organizam hierarquicamente de acordo com domínios discursivos — exemplificando, os supergéneros (e.g. ficção) englobam vários géneros, como o literário ou o jornalístico, que, por sua vez, se

²⁰ Vd. Mendes (2013: 1747-1754).

²¹ Vd., por exemplo, Sinclair (1996). *Tipologia Textual EAGLES*.

desdobram em vários subgéneros, como a poesia, a narrativa e a biografia, ou a notícia, artigos de opinião e entrevistas, respetivamente. Ora, este ângulo afasta-se do que propomos por não considerar os *géneros* como modelos, mas sim como domínios, esferas ou âmbitos discursivos — quase como uma categorização temática. Em comparação, definem-se os *tipos de texto* como uma categorização baseada em critérios internos, ou seja, composição e estruturação na do *texto*, tendo em conta escolhas lexicais, sintáticas, de estilo, relações lógicas intratextuais etc., citando Marcuschi. São distinguidos os *tipos de texto* mais comuns, assumindo que há pouca variação entre autores: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e diretivo (ou injuntivo) (Mendes, 2013: 1750). Sem que se explore o conceito de *sequências*, identificam-se ainda as principais ideias subjacentes aos *tipos* mencionados, ainda que de forma demasiado sintética, referindo que lhes «são atribuídas marcas linguísticas específicas» (Mendes, 2013).

Dedico agora um parágrafo particular ao Dicionário Terminológico. Como a tabela mostra, esta ferramenta apresenta informação sobre todos os aspetos em análise. Não significa isso, no entanto, que considere a informação bem *arrumada*. Considero, aliás, o oposto. A quantidade e dispersão da informação acaba por dificultar a sistematização dos conceitos estudados — reconhece-se uma tentativa de abordagem abrangente, que, no entanto, impossibilita a identificação de uma perspetiva específica. Por exemplo, a definição de *texto* aparece subordinada à Análise do Discurso, mas também à Retórica, à Pragmática e ainda à Linguística Textual, conforme podemos observar pelo título da secção do DT que a este tema se dedica. Depois, em vez de uma definição variada, ou abrangente, sobre o *texto*, esta é bastante reduzida e misturada com a definição dos parâmetros de textualidade. Ainda se apresentam aspetos sobre a definição de *texto* no seio da definição de *discurso* — o que, apesar de tudo, acaba por reforçar a ideia atrás defendida de que não são objetos inteiramente dissociáveis. O *texto* é, então, no DT, uma sequência de enunciados, variável em extensão, suporte e quantidade de produtores, com delimitação de princípio e fim, e cujo sentido é atribuído pelo intérprete/leitor/ouvinte. É ainda tido como um objeto empírico, «o objeto da linguística» (DT, 2008). Sobre as tipologias textuais possíveis, é referido que a origem se situa na retórica e que as classificações textuais em *tipos* ou *géneros* advêm das

características e estruturas dos *textos*. Lê-se, ainda, que a Análise do Discurso e a Linguística Textual são as proponentes de diversas classificações tipológicas, tendo como princípio fundamental a «afirmação de que um texto, sempre singular, está ligado pelo género a uma família de textos».

Em jeito de conclusão, restam duas questões: serão estas definições e considerações acerca do objeto *texto* bastantes para dar conta do seu real papel na Linguística e na interação humana em geral? E serão os aspetos mencionados nestas ferramentas fundamentados o suficiente para fazer jus à complexidade de que um texto é conferido naturalmente? Para quem este trabalho desenvolve, a resposta é: não. Há uma preocupação maioritariamente gramatical e a própria definição do conceito textual e das categorias de classificação do objeto não parece clara para quem a consultar procurando uma estabilização conceptual. Parece-me que parte do problema reside no facto de as autoras destes capítulos — Amália Mendes e Inês Duarte — não serem especialistas da Linguística do Texto e do Discurso, mas sim de outras vertentes da Linguística — no caso do DT, nem se referem os autores que elaboraram as definições propostas. Embora possamos considerar que, de todos os analisados, o DT é o instrumento mais completo, ou pelo menos com maior diversidade de informação e alguma bastante próxima da que defendemos, parece-nos que não está bem sistematizada, o que dificulta o cumprimento do seu papel. Não se pretende, contudo, retirar validade aos aspetos fornecidos por estes instrumentos. Considera-se apenas que o contributo dos especialistas da área seria, no mínimo, enriquecedor para estas ferramentas, além de esclarecedor para quem delas faz uso.

IV. PROJETO

Perante a insuficiência destes materiais e a incoerência comprovada nas AEP, atingimos agora a etapa final do trabalho que nos propusemos: a elaboração de um breve dicionário, tendo em vista o esclarecimento e a estabilização das noções que nortearam a análise e discussão de dados. Para tal, teremos em conta os aspetos convocados acima, durante a fundamentação teórica, atribuindo especial relevância aos pressupostos teóricos do ISD.

1. Síntese teórica: relacionando *género*, *texto* e *sequência*

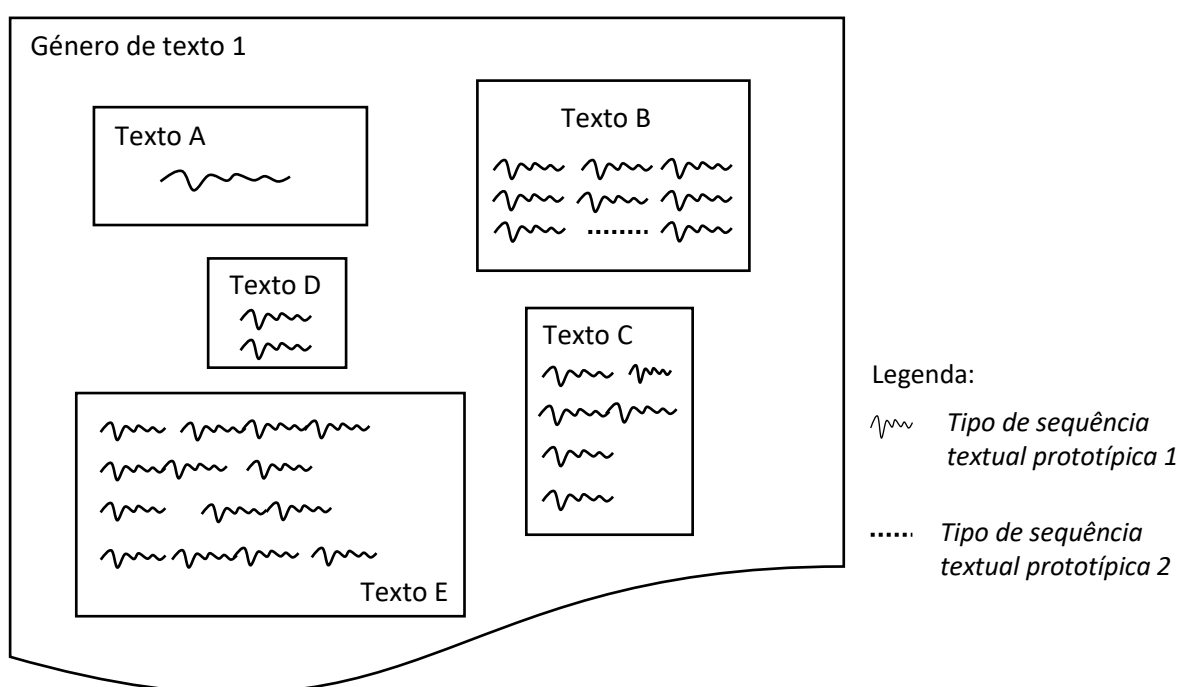
O dicionário que pretendemos elaborar, que constitui, no fundo, o núcleo forte do projeto (de par com a análise de dados), visa ser um instrumento que contribua para a estabilização dos conceitos de *texto*, *género de texto* e *sequência textual prototípica*. Nesta tarefa, consideramos os contributos do ISD de extrema importância e dignos de reforçada atenção, de modo a garantir coerência entre as definições propostas e o restante trabalho.

Então, sobre *texto* importa-nos reter a sua natureza empírica (e, portanto, atestada), complexa e comunicativa. Um *texto*, enquanto objeto que circula, provindo de uma dada ação de linguagem, transporta sempre uma função comunicativa, que é essencial para a análise textual, inscrevendo-se então num *género de texto*. Em relação aos *géneros de texto*, estes são formatos textuais que circulam e são reconhecidos socialmente, escolhidos de acordo com a atividade de linguagem e o objetivo comunicativo do produtor do *texto*. Relativamente às *sequências textuais prototípicas*, situam-se a um nível intermédio do *texto*, estando relacionadas com a sua composição e com a organização linear do seu conteúdo. Podem ser de seis tipos, que apresentam estruturas diferentes e que, frequentemente, por extensão de sentido dão origem aos *tipos de texto*. Renunciamos à categorização de *textos* em *tipos de texto* por a considerarmos redutora do objeto textual, já que não tem em conta a sua dimensão social e humana, considerando apenas a linguística, além de gerar assiduamente a convivência de critérios demasiado diferentes.

De modo que não se esbata a interligação entre elas, as três noções que apresentámos podem ser relacionadas como esquematizado na Figura 9, *infra*. Salvaguardem-se, primeiro, as seguintes ideias: o esquema perspectiva apenas ilustrar a

dinâmica entre o *texto*, o *gênero* e a *sequência*; sabemos, contudo, que muitos outros recursos e elementos são constitutivos do objeto textual (por exemplo, de par com as *sequências*, o nível meso do *texto* é constituído, entre outros, pelos tipos discursivos — cf. Bronckart, [1997] 1999); não deverá subentender-se, portanto, que a constituição dos objetos designados por Texto A, B, C, D ou E se resume somente a *sequências* (como representadas pelos traços sinusoidais e pontilhados). Esta circunscrição reduzida, no esquema, justifica-se pelo teor e extensão do presente trabalho, devido aos quais escolhemos abarcar apenas os elementos em estudo.

Figura 9. Relação entre *gênero*, *texto* e *sequência*



Autoria própria.

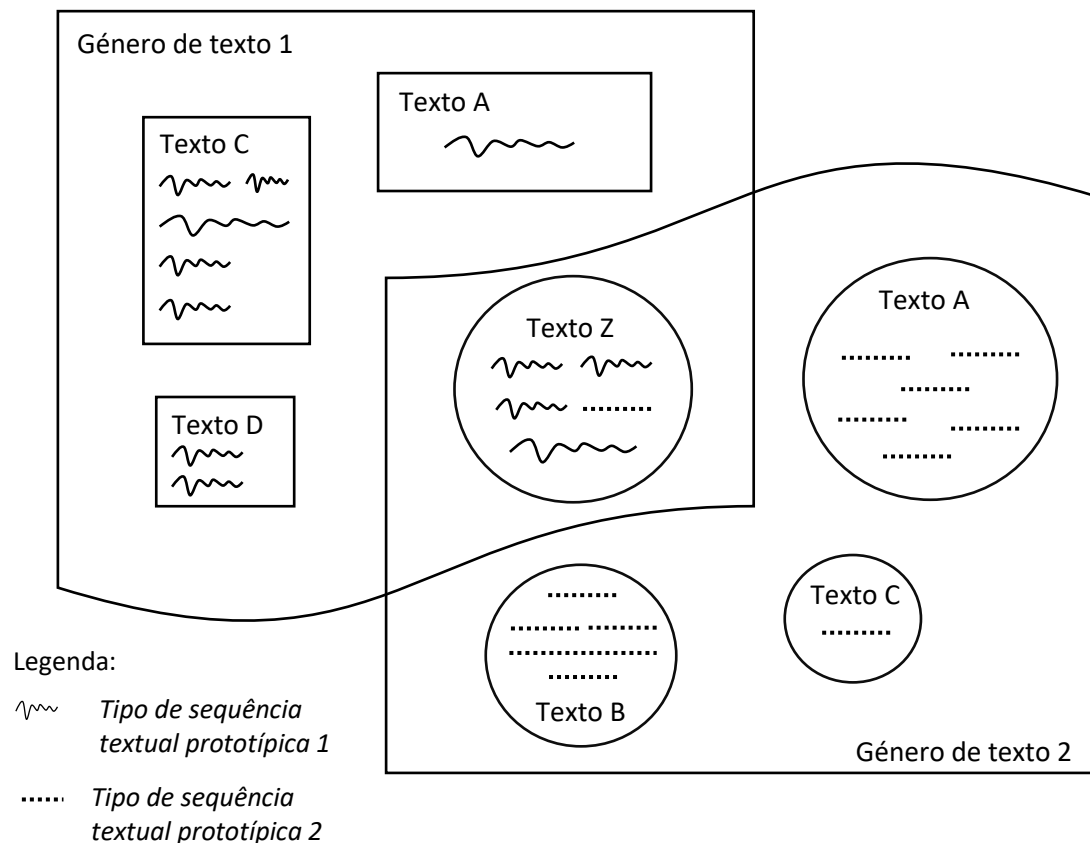
Importa, então, tornar explícitos os elementos gráficos que compõe o esquema. A forma maior, que representa o «Gênero de texto 1» — um qualquer *gênero textual* —, integra vários objetos empíricos — os Textos A, B, C, D e E. A linha meio sinusoidal no lado inferior do esquema almeja demonstrar a maleabilidade característica dos formatos textuais que são os *gêneros de texto*: não esquecendo que, por um lado, os *gêneros de texto* são estáveis, apresentando frequentemente estruturas recorrentes, a história das sociedades e a sua evolução confere a estes formatos um caráter algo maleável, de forma que cumpram novos objetivos e abranjam novas necessidades. No entanto, a rigidez ou flexibilidade dependerá sempre do *gênero* em questão — *gêneros* como o

artigo-lei ou a bula de medicamento dificilmente apresentarão aspetos inovadores, devido ao seu caráter mais estanque e formal; já anúncios publicitários e *blogs* são providos de maior liberdade.

Em suma, entenda-se com este esquema: um *texto* inscreve-se num *género* e, dessa forma, adquire características comuns a outros *textos* que participam do mesmo *género*. Algumas dessas características podem ser estruturais ou estar relacionadas com os objetivos, e, grande parte das vezes, também com a própria organização do conteúdo textual — os Textos A, B, C, D e E possuem formas semelhantes (graficamente representadas por formas retangulares) e são compostos, predominantemente, por *sequências* do mesmo tipo, com extensões diferentes. Assim, espera-se que determinados *géneros* convoquem preferencialmente, com frequência, determinados tipos de *sequências*, que serão comuns nos *textos* que deles participam. Claro que, atendendo ao caráter inovador que os *textos* apresentam na generalidade, a variedade de situações de comunicação pode solicitar *sequências* de tipos inesperados, associadas a outras finalidades comunicativas — é o caso do Texto B, que vê integrada, no seu corpo, uma *sequência textual* de tipo diferente do esperado naquele *género*.

Assim, importa realçar a inovação mobilizada na produção de *textos*, sobretudo atualmente. O que acontece, não raras vezes, é ocorrer uma estrutura imprevisível num *texto* produzido com determinado objetivo, mas cujo conteúdo espelha a organização interna do *género* esperado. Explicitando: para melhor efetivar uma função comunicativa, pode recorrer-se a um cruzamento de *géneros*. O que desse processo resulta é, normalmente, a organização interna de um *texto* do *género* associado à concretização do objetivo em vista, mas cujo formato se associa a *textos* de um *género* diferente. Esquematize-se:

Figura 10. Cruzamento de *gêneros*



Autoria própria.

Os Textos A, C e D do «Gênero de texto 1» apresentam estrutura e organização semelhantes entre si (no caso, destacam-se as *sequências* que os compõem). Por sua vez, os Textos A, B e C do «Gênero de texto 2» apresentam, novamente, estrutura e organização semelhantes entre si, mas diferentes das dos *textos* do *gênero* anterior. O Texto Z resulta do cruzamento dos dois *gêneros de texto* e, dessa forma, adquire a estruturação interna esperada no primeiro, materializada, no caso, através das *sequências* que lhe são características, enquanto, por outro lado, assume a forma esperada num *texto* do segundo *gênero*.

Por acharmos que complementa o entendimento, concretizemos as reflexões provenientes dos esquemas através dos exemplares textuais abaixo reproduzidos. Logicamente, não conseguimos aqui introduzir exemplos de *textos* que circulem em suporte não escrito, embora possamos pensar em conversas, entrevistas, discursos oficiais, entre muitos outros.

Figura 11. Exemplo textual do género «tweet»



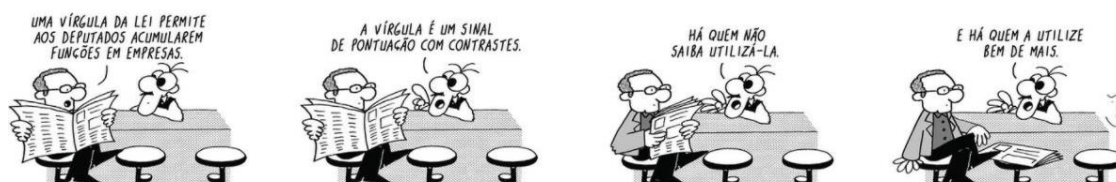
Fonte: rede social Twitter

Figura 12. Exemplo textual do género «anúncio publicitário»



Fonte: Revista *Sábado*²²

Figura 13. Exemplo textual do género «cartoon»



Fonte: Jornal *Público*²³

²² Retirado de <https://www.sabado.pt/c-studio/detalhe/monoleite-no-centro-da-cidade-e-um-misterio>.

²³ Retirado de <https://www.publico.pt/bartoon/13-06-2021>.

Figura 14. Exemplo textual do *gênero* «bula de medicamento»/«folheto informativo»



Todos os exemplos, passíveis de serem representados pelo esquema da Figura 9 (*supra*), constituem *gêneros textuais*: um anúncio publicitário, um *tweet*, uma bula de medicamento/folheto informativo e um *cartoon*. Conseguimos reconhecê-los e diferenciá-los pela etiqueta genérica, pela estrutura, pelo conteúdo (e, em consequência, identificaríamos facilmente as *sequências* que o organizam), pelo objetivo intrínseco, tal como reconheceríamos outros *textos* que representassem os mesmos *gêneros* e, da mesma forma, *gêneros* diferentes. No caso do anúncio publicitário e do *tweet*, estes *gêneros* são muito fluidos — o primeiro por variar muito em forma e na natureza dos elementos convocados (pode ter uma composição maioritariamente imagética e uma dimensão linguística explícita reduzida, o contrário ou um equilíbrio entre ambas, por exemplo); o segundo em grande parte por ocorrer apenas numa plataforma digital e por o conteúdo poder assumir, no fundo, várias formas (partilha de pensamentos e opiniões, imagens, notícias, entre outras possibilidades). Os outros dois *gêneros* exemplificados apresentam estruturas um pouco mais rígidas — a rigidez característica da bula de medicamento, à semelhança da de outros *gêneros*, justifica-se pelo facto de este *gênero* ter de obedecer a aspetos legais, seguindo normas mais firmes na sua conceção; outro exemplo pode ser o rótulo de embalagens alimentares, que, por mais livre que possa ser do ponto de vista gráfico,

artístico, de *design* e de *marketing*, não pode dispensar a presença de elementos impostos pela legislação vigente (selos de qualidade, tabela de valores nutricionais, percentagem dos constituintes etc.).

Atentemos agora em exemplares textuais de um mesmo *género* — a notícia —, representáveis pelo mesmo esquema da Figura 9.

Figura 15. Exemplos textuais do *género* «notícia»

Primeira Lei do Clima da UE já está no papel, e em breve em todo o lado

Maria Almeida, Bragança

Os 27 vão ter de reduzir as emissões de CO2 até 2030 para atingir a neutralidade climática em 2050

Foi ao ministro do Ambiente de Portugal, o primeiro país no mundo a comprometer-se com a meta da neutralidade climática em 2050, que coube a honra de assinar a primeira Lei do Clima da União Europeia, ontem, numa cerimónia no Parlamento Europeu, em Bruxelas, na qual foi o último dia da presidência portuguesa do Conselho da UE.

João Pedro Matos Fernandes classificou a nova lei — que obrigará a UE a reduzir as emissões de CO2 até 2030, para poder atingir a neutralidade climática em 2050 — e a partir dessa data, começar a ter emissões negativas — como “fundamental” para o compromisso da União Europeia, que “é único no mundo”, mas também para o futuro económico do continente, o desenvolvimento da sociedade e a qualidade do trabalho, “mas também nos temas da sustentabilidade”.

“Os compromissos atingir estas metas, temos que seguir um caminho diferente, com uma grande capacidade de investimento na sustentabilidade”, sublinhou Matos Fernandes, acrescentando que no caso de Portugal, o valor que está projectado é de um investimento anual de 2000 milhões de euros “para podermos atingir as nossas metas”.

Para o presidente do Parlamento Europeu, David Sassoli, com a Lei do Clima, o objetivo da neutralidade climática deixa de ser uma “promessa” e transforma-se em “obrigação jurídica” que vincula os 27 Estados-membros, “definidamente, o nosso Pacto Ecológico começa tomar-se uma realidade”, observou.

Os legisladores do Conselho da UE e do PE aguardam agora pela apresentação do pacote climático “79” por 2020 “que contém todos os regulamentos para que a redução das emissões se torne uma realidade prática no fim da década — a Comissão aguarda a decisão para 14 de julho.

Os eurodeputados confirmaram que estão preparados para voltar a mesa das negociações. O ministro do Ambiente, que já não terá a responsabilidade de conduzir os trileiros, garantiu que “o trabalho está bem lançado”. “Não creio que seja possível conduzir o processo já durante a próxima presidência eslovena, mas não pode passar da presidência francesa, isto é, do primeiro semestre do próximo ano”, considerou Matos Fernandes.

“O 79” está já aí, e os regimes que vêm de trás foram feitos no pressuposto de uma redução de emissões de 40%”, lembrou.

“Demos um salto significativo, que foi passar de 40% de redução para pelo menos 55% de redução de emissões em 2030. É uma meta extremamente ambiciosa”, viuçou o ministro, desvalorizando as críticas que ainda se ouvem da bancada ecologista do PE. “Esta é uma lei que vai chegar a uma altura muito profunda, e por isso tinha de ser feita de forma consensual. A proposta final chegou o consenso do Conselho da UE e do PE”, recordou.

Para o ministro, a aprovação da lei permite à UE chegar à conferência da ONU para o clima, no final do ano, em Glasgow, como líder mundial no combate às alterações climáticas. Matos Fernandes classificou a assinatura da lei do clima como “o ponto alto da presidência portuguesa no que diz respeito aos desafios de ambiente e energia”.

“Mas não é o único desafio que temos”, afirmou. “O desafio é o mesmo sucesso”, ressaltou, mencionando ainda a importância da adaptação da legislação para a adaptação às alterações climáticas, “que é essencial para os países da UE, entre eles Portugal”.



Matos Fernandes e David Sassoli assinam a Lei do Clima

Diário de Notícias

Luxo nas nuvens. O hotel mais alto do mundo fica em Xangai

Um dos restaurantes fica no 120.º andar e os elevadores para lá chegar são supersónicos. Este é o hotel mais alto do mundo e, certamente, um dos mais luxuosos.

Lista Senteis com AFP
12 Junho 2021 — 10:25

10/10/21
+ Vídeo
+ Clima
+ Lixo

Um dos restaurantes do hotel mais alto do mundo. © AFP

O hotel de luxo mais alto do mundo, com um restaurante no 120.º andar, vista privilegiada para a cidade e serviço de quarto personalizado 24 horas por dia, abriu em Xangai. Para clientes com bolsos fundos e a cabeça nas alturas.

Chegar ao topo de um edifício como este exige rapidez. Os elevadores conduzem os hóspedes pelo intimidante arranha-céu em forma de espiral a uma velocidade de 18 metros por segundo até chegar aos 165 quentes quartos do J hotel. Um hotel assim precisava de ascensores à altura. Esses são tão rápidos que figuram no livro de recordes do Guinness.

O hotel ocupa os últimos andares dos 833 metros da Torre de Xangai, no distrito financeiro da cidade, e é o segundo edifício mais alto do mundo depois Burj Khalifa, no Dubai.

Fontes: Jornal *Público*²⁴ e Jornal *Diário de Notícias*²⁵

Nestes *textos* encontramos forma, estrutura e elementos semelhantes — as diferenças mais notórias entre estes dois casos advêm dos suportes em que circulam (um em papel e o outro *online*). Apesar de merecerem uma análise mais atenta, de que não conseguimos agora dar conta, estes são exemplos perfeitos de que um *género* pode pedir que os seus *textos* se componham de tipos de *sequências* concretos: no geral, a notícia convoca maioritariamente *sequências* do tipo *explicativo*, *narrativo* e *descritivo*. No entanto, se nela se integrar uma entrevista, o cruzamento de *géneros* trará a presença de *sequências dialogais*, por exemplo.

Um último exemplo bastante curioso e merecedor de atenção é o reproduzido abaixo, na Figura 16. É merecedor, aliás, de uma análise bastante mais profunda do que a que nos é possível realizar agora, mas tentaremos evidenciar a sua riqueza na brevidade de que dispomos. Se há exemplos brilhantes para comprovar algo, este é o

²⁴ Jornal *Público* de 1 de julho de 2021, n.º 11.388, Edição Lisboa.

²⁵ Retirado de <https://www.dn.pt/viver/luxo-nas-nuvens-o-hotel-mais-alto-do-mundo-fica-em-xangai-13875200.html>

Figura 16. Exemplos textual: *O último desejo da Lampreia*

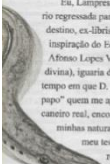
O último desejo da Lampreia

Ela, Lampreia, nascida no rio, criada no mar e ao rio regressada para cumprir o meu gastronómico destino, ex-libris da cozinha minhota e portuguesa, inspiração do Peço, do Camões, do Aquilino e do Afonso Lopes Vieira (a quem devo o epiteto de divina), ignara de mesas ríspidas além, pelo menos, o tempo em que D. João I mandava "enfornar pollo pupo" quem me apañasse antes de se chegar ao canteiro real, encontrando-me no pleno uso de todas as minhas naturais propriedades, faço por este meio o meu testamento, para que se cumpra e respeite, tal como passo a enunciar.

O meu corpo de ciclistas, desengrenado por fúria, alipido por destreza, sei tanto à Gastronomia. Quero ser confeccionado por mãos que saibam realçar a minha textura e o meu peculiar sabor; nem a carne, nem a peixe, antes divino. Quero ser lenta e cerimoniosamente degustada em macos no arroz ou à bordales por comensais que há meses esperam por esse momento, deleitados a cada garfada, do olhos fechados pelo prazer, capazes de fazer por minha causa tantos quilómetros como eu faço todos os anos para regressar ao rio que me viu nascer.

O meu último desejo é ser acompanhada por um vinho idóneo que se: um vinho encorpado, carnudo, muito concentrado e fresco, tanto da casta souso (conhecido no Minho como vinhão), de acidez adequada aos meus doradíssimos preparos e com um final mineral longo e feliz como o meu; um vinho muito lentamente denominado Divina Lampreia pelos seus conceituados criadores do Vallado. Paritilar a meu e o nome em este néctar vindimado à mão, vitificado em lagares, com paisa tradicional e a pé durante cinco dias, e o melhor que me pode acontecer depois de corada em zacos, temperada e cozinhada.

Por forma a facilitar o cabal cumprimento do presente testamento, deixo aqui uma lista de restaurantes onde os herdeiros da paixão pelos meus prazeres paradisíacos poderão alojar-me, divinmente, na companhia do meu homónimo e distinto tipo.



NORTE: Bendeu (Anjos de Valdevez) Carne no Espete (Prazer de Lamas) Rest. Amendo (Camilo Rest. Cavaleiros (Prazer de Lamas) Anjos Mar (Vila Praia de Azurém)

SUDESTE: Valência (Anjos - Prazer de Lamas) Lampreia (Viana do Castelo) Mera de Pires (Viana do Castelo) Manilha de Castanheira (Serpa) Solgarres (Espinho) São Nicotem 2 (Prazer de Lamas) Sela de Praxedo (Castro Verde) Ses. Colares (Vizela) Vinda Mitico (Mogadouro) Varões Lamas (Vila Praia de Azurém) Trepadeira da Portela (Miraflores) João da Roca (Palmareja) A Ponte do Vinho (Rio Tinto) Vale das Jãs (Paredes) O Quintão (Fátima) Encarnadas (Lousada) Castro (Matosinhos) Nova Life (Oleiros) Noveiro Noveiro (Vila Nova de Gaia) Ramada do Mar (Matosinhos) Novo Rapto II (Castelo) Mouratiza (Matosinhos) O Andreito (Matosinhos)

SUL: Varões de Lisboa (Lisboa) Harmonia (Lisboa) Seta dos Pirramatos (Lisboa) Dom Felício (Lisboa) Fraga (Lisboa) O' Nincho (Lisboa) Harmonia (na rua setentrional de Lampreia) (Lisboa) A Inédita (Comporta)



QUINTA DO
VALLADO

www.quintadovallado.com

Na esperança de que não tenhamos caído na excessiva repetição de ideias, damos por terminada esta síntese e reflexão, em que perspectivámos uma ligação de

aspectos mais teóricos a objetos empíricos, e passamos à elaboração do já referido dicionário, que terá em conta todos os aspectos trabalhados até aqui.

2. Breve Dicionário

Se anteriormente, no capítulo **III.2.**, cumpri, em parte, o papel de revisor, tendo procedido à identificação de erros, justificando a incorreção e comparando com exemplos considerados adequados, espero cumprir agora o papel de consultor, bem como terminar o trabalho de revisão começado antes (efetivando esta última parte através da proposta de correção de algumas expressões apontadas como inadequadas).

Assim, e com o objetivo de contribuir para o esclarecimento e para a estabilização das noções de *texto*, *género* e *sequência*, nas quais nos temos focado, alcançamos um ponto importante do projeto: a construção de um breve dicionário, que reúne as informações expostas ao longo da secção **II.2.** relativamente às três noções em apreço. Para a elaboração deste instrumento, serve de inspiração o trabalho coordenado por Jorge (2019), *Breve dicionário de termos de leitura e escrita*, bem como o e-dicionário de Carlos Ceia, já referido no presente projeto. Desta forma, convocamos novamente as ideias mais importantes acerca do *texto*, do *género* e da *sequência*, relevando o contributo dos autores cujos trabalhos explorámos acima, por forma a conceber três verbetes com informação suficiente, coerente e completa (ou, pelo menos, o mais próximo da completude a que consigamos chegar), tendo em consideração a perspetiva teórica que assumimos.

Embora brevíssimo neste momento, no que ao número de verbetes diz respeito, o dicionário pode (e perspetiva-se que assim venha a ser) atualizar-se, crescer e moldar-se a novas necessidades. Pela sua extensão, a ferramenta construída, que intitulamos de «Breve dicionário para estabilização das noções de *texto*, *género* e *sequência*», apresenta-se anexada — cf. Anexo D.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançando a última etapa deste trabalho, interessa salientar, desde já, que este capítulo resulta de uma interseção entre o mais convencional — concretizado pelas informações esperadas nas considerações finais de um qualquer trabalho académico/ científico (tais como a retoma dos objetivos, metodologia e resultados, e a identificação de pistas para trabalho futuro) — e uma vertente menos tradicional, ou mais inovadora — que se concretiza numa espécie de parecer acerca das AEP e de como podem ser melhoradas.

Começo, pois, por afirmar: considero cumpridos os objetivos traçados para este projeto — analisaram-se os documentos em foco, fez-se o levantamento das conceções de *texto*, *género* e *sequência* (acrescentando, até, a pesquisa pelas ocorrências de *tipo de texto*) e avaliaram-se as ocorrências dessas noções; após esse processo, que considero bem-sucedido, elaborou-se o dicionário que compila propostas de definição dos conceitos referidos, esperadas suficientes para a resolução das flutuações identificadas. Ademais, resolvendo a dúvida levantada no título, entendo, neste momento, as *Aprendizagens Essenciais de Português* como documentos *desorientadores* — pelo menos, no que diz respeito aos elementos tidos em conta. Nesta etapa final, é ainda possível, além de relevante, apontar as inconsistências mais frequentes nas AE. Tal como identificado no final da secção III.2., as inadequações consideradas mais assíduas são: o recurso a etiquetas genéricas, sem explicitação da noção de *género*, para exemplificar o objeto *texto* (como evidenciado na discussão do excerto Q3.5, por exemplo); a classificação de *textos* com base em critérios dissemelhantes, resultando numa tempestade de categorizações — desde o recurso à generacidade até à tipologização dos *textos* publicitário, dramático, poético ou narrativo (meros exemplos), todos advindos de raciocínios diferentes; e a convivência de terminologia diferente para uma mesma ideia, evidenciada em diferentes exemplos, como a coexistência de expressões como *texto poético* e *poema* (um como «*tipo*», outro como *género*), que leva muitas vezes a formulações teoricamente incongruentes — como expressões de objetivo semelhante, mas formulação divergente. Outro problema a referir é a ausência, quase total, da noção de *sequência textual*, intensificada através da observação das classificações de *texto* utilizadas — *textos informativos*, *dramáticos*,

poéticos são tidos como «tipos de texto» no ensino Português, não remetendo, de forma alguma, para as *sequências* desenvolvidas por Adam e Bronckart. A coexistência destas etiquetas com as de *géneros* mostra-se igualmente um aspeto menos positivo, visto que torna difusas as linhas teóricas subjacentes à construção dos documentos. Pelo exposto, os aspetos analisados comprovam a oscilação e inadequação terminológica que apontámos como ponto de partida do projeto que desenvolvemos.

Esta inconsistência gera confusões, problemas conceptuais e incompatibilidades na aplicação dos objetivos e estratégias delineados com o propósito de orientar a ação pedagógica dos docentes da disciplina de Português. Vários poderão ser os motivos que justificam as discrepâncias presentes nestes documentos oficiais, dos quais destaco: a ausência de dados sobre a autoria (especialmente importante por se esperar que tenham sido elaborados por especialistas da área curricular e científica a que remetem, o que os validaria) e a ausência de referências bibliográficas que sustentem as opções tomadas nas referidas orientações e matérias incluídas. A última mostra-se particularmente importante pelo facto de se notar, ao longo das AEP, alguma sobreposição de linhas teóricas, aliada a uma escolha de termos que, em verdade, não são legitimados como *tipos de texto* por linha teórica alguma — é o caso de expressões como «texto dramático» ou «texto poético».

Não obstante os aspetos menos positivos apontados, as AE (e as AEP, naturalmente) são documentos precisos — e preciosos, diria. Contudo, os documentos que lhes precederam, apesar de imperfeitos, aparentavam-se mais contextualizados e consolidados cientificamente — os Programas e Metas Curriculares identificam a principal bibliografia consultada na sua construção e muitos dos autores referenciados são, aliás, concordantes com os utilizados neste trabalho (por exemplo, Coutinho, Miranda ou Adam). Além dos mencionados, a DGE tem disponibilizado inúmeros trabalhos²⁶ (e.g. brochuras, guias de implementação), cuja integração, resgatando o que de melhor cada um tem, poderia resultar num processo de enriquecimento mútuo e originar uma abordagem mais consistente em relação a questões de escrita de textos e de leitura. De mais a mais, consideremos o caso do Brasil, onde o ensino da Língua

²⁶ Por exemplo, materiais didáticos relativos ao Programa Nacional do Ensino do Português, como «O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual» ou «O Ensino da Leitura: Compreensão de Textos». No entanto, entre eles mesmos, a variação teórica é também significativa.

Portuguesa reflete outra filosofia. Uma leitura (embora, reconhecidamente, pouco demorada) da Base Nacional Comum Curricular²⁷, documento vigente nesse país, análogo ao Perfil dos Alunos articulado com as AE, evidencia mais assertividade no que concerne às perspetivas teóricas selecionadas para a orientação do ensino do Português. Em Portugal, o esforço poderá ser o mesmo. Nesse sentido, o trabalho entre a Linguística, a Literatura, a Didática e outras áreas e disciplinas será importantíssimo para a obtenção de um plano curricular sustentado, quase inquestionável e dotado de conteúdos coerentes e uniformes. Considero, de facto, que as AEP ganhariam ao apresentar uma visão sustentada teoricamente, identificando a(s) linha(s) teórica(s) privilegiada(s).

Reconheço que o ensino de *géneros de texto* possa ser ainda problemático, em especial pelo reduzido (mas crescente) investimento na construção de instrumentos e investigação que o suporta, o que conduz, na minha opinião, ao desconhecimento científico por parte dos professores. No entanto, existem já alguns materiais que podem auxiliar o trabalho dos docentes na integração dos *géneros textuais* no ensino do Português, como, por exemplo, a publicação de Coutinho e Jorge, intitulada «Ensinar géneros de texto. Conteúdos, estratégias e materiais», de 2019, ou um instrumento²⁸ construído com o propósito específico de analisar *géneros*, apresentado no artigo de Gonçalves e Miranda (2007).

Embora seja óbvia a estreita relação deste trabalho com a vertente da Linguística do Texto e do Discurso, não descurei, nem tão-pouco a esqueci, a área de especialização em que este surge. A verdade é que o trabalho desenvolvido foi exatamente o esperado de um revisor e consultor linguístico e textual. Procedeu-se à revisão dos documentos, com o objetivo de uniformizar a escrita e verificar incoerências, propondo melhorias e reformulações e pedindo-se harmonia e conformidade entre as ideias apresentadas, além de rigor científico na mobilização de noções e conceitos; procedeu-se, ainda, à construção de uma ferramenta que se espera esclarecedora, do ponto de vista teórico,

²⁷ «A Base Nacional Comum Curricular (...) é um documento de carácter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.» (Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

²⁸ Sob a forma de tabela, este instrumento foi concebido e construído no âmbito do projeto GETOC (Géneros de Texto e Construção do Conhecimento) (2003-2006), do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, coordenado por Antónia Coutinho.

e enriquecedora, do ponto de vista prático. Posto isto, identifico o presente trabalho como apenas mais uma etapa de uma exploração e de um caminho maiores, em que o papel do consultor e revisor linguístico, aliado ao de docentes e investigadores de outras áreas, será preponderante. Reconhecendo a impossibilidade de abranger tudo o que se pretendia, quais poderão ser as próximas paragens deste caminho já começado?

Penso que seria vantajosa uma reconstrução dos planos de estudos da formação de professores, a nível nacional, para que todos os profissionais que venham a lecionar a disciplina de Português tenham a oportunidade de identificar e resolver inadequações teóricas surgentes. Um contacto próximo com professores seria outra possibilidade, efetivada, por exemplo, através de questionários, com o objetivo de conhecer as suas conceções acerca dos objetos em estudo. Agregada a ambas, é desejável uma reformulação ou uma maximização dos conceitos inscritos na LTD nos atuais instrumentos de referência do Português — não esquecendo, claro, os materiais didáticos e pedagógicos, como manuais escolares e de apoio ao estudo, que refletem a confusão gerada. Por fim, tendo em conta os objetivos com que foram pensadas as AEP e o contexto de reorganização curricular em que surgem, estes documentos merecem uma atenção especial e um tratamento cuidado, para os quais o olhar e o trabalho de linguistas de vários domínios são indispensáveis.

Quase no fim, se o texto aqui escrito puder exprimir algum tipo de desejo, que seja o seguinte: consideração, consciência e cuidado na mobilização dos conteúdos inscritos na LTD convocados nas AEP — e, em verdade, nos sucessivos documentos que vão surgindo como regentes do ensino do Português. Seria impensável apresentar conceitos incorretos, baralhados, sobrepostos nas AE de outras disciplinas — penso de imediato, por exemplo, na Matemática e chego à conclusão de que jamais se apresentaria uma orientação que expusesse um teorema incorretamente, ou um processo infundado para a resolução de equações. Por que razão a Língua Portuguesa não merecerá o mesmo cuidado? Há, de facto, um leque vasto de ângulos teóricos disponíveis. Na impossibilidade de se assumir uma perspetiva teórica em concreto, com o intuito de ver sustentados os temas propostos, assumo-se um cruzamento de linhas de pensamento, identificando de forma geral o que é resgatado de cada uma.

Relativamente ao desenvolvido, mais do que o produto «Breve dicionário», é meu desejo, objetivo e esperança que este trabalho, como um todo, seja possibilitador de uma melhoria na organização dos documentos que regem o ensino em Portugal, bem como uma ajuda para os docentes e alunos, principalmente. Mais: desejo até que este dicionário cresça e alcance outras noções, outras dimensões, outras ferramentas. O prolongamento deste projeto, seguindo as pegadas levemente desenhadas ao longo do mesmo, é, portanto, um objetivo. As ideias são várias e, não tendo sido possível a concretização de todas, pelo âmbito e pela extensão, perspetivo, num futuro que espero próximo, dar continuidade aos planos e pistas aqui deixados. O caminho é longo, desafiante e talvez arrojado — e a meta, não duvido, valerá cada passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- ADAM, J.-M. (2008). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- ADAM, J.-M. (2013). *Problèmes du texte*. In Pré publications. Université d'Aarhus. Disponível em https://cc.au.dk/fileadmin/dac/Arrangementsfoto/Prepub_no_200_-_nov_2013.pdf
- BEAUGRANDE, R.-A. & DRESSLER, W. ([1981] 1990). *Introduction to Text Linguistics*. Nova Iorque: Longman.
- BRONCKART, J.-P. ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- BRONCKART, J.-P. (2005). Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In Menéndez, F. M. (Org.) *Análise do discurso. Actas do SITAD*, 37-79. Lisboa: Hugin.
- Conselho Nacional de Educação (2017). Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI. Disponível em <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1209-parecer-perfil-do-aluno-para-o-seculo-xxi-130-sessao-plenaria>
- COUTINHO, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG.
- COUTINHO, M. A. (2005). Para uma linguística dos gêneros de texto. *Diacrítica*, 19/1, pp. 73-88.
- COUTINHO, M. A. (2006). O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística. *Veredas* 10(1-2), 1-13. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo076.pdf>
- COUTINHO, M. A. (2019). *Textos e[m] Linguística: teorias, cruzamentos e aplicações*. Lisboa: Edições Colibri.
- COUTINHO, M. A. & MIRANDA, F. (2009). To describe textual genres: problems and strategies. *Genre in a Changing World*, editado por Charles Bazerman; Adair Bonini; Débora Figueiredo, 35-55. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. ([1984] 2017). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa

- Despacho n.º 6478/2017 da Direção-Geral da Educação (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://dre.pt/application/file/a/107756793>
- Despacho n.º 6944-A/2018 da Direção-Geral da Educação (2018). Diário da República: II série, n.º 138. <https://dre.pt/application/file/a/115742277>
- Despacho n.º 8476-A/2018 da Direção-Geral da Educação (2018). Diário da República: II série, n.º 168. <https://dre.pt/application/file/a/116278990>
- Despacho n.º 6605-A/2021 da Direção-Geral da Educação (2021). Diário da República: II série, n.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/166512681>
- DGE-MEC (2008). Dicionário terminológico para consulta em linha. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>
- DGE-MEC (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- DUARTE, I. (2003). *Aspectos linguísticos da organização textual*. In Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 85-123.
- GONÇALVES, M. (2018). Towards a text theory (within text linguistics). In *Grammar and text: Selected papers from the 10th and 11th Fora for Linguistic Sharing*, 10-22. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- GONÇALVES, M. & MIRANDA, F. (2007). Analyse textuelle, analyse de genres: quelles relations, quels instruments? *Autour des langues et du langage: perspective pluridisciplinaire*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. Pp. 47-53. Disponível em <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00452115/document>
- KOCH, I. G. V. (2004). *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MENDES, A. (2013). *Organização textual e articulação de orações*. In Raposo, E. B. Paiva et al. *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Vol. II, pp. 1691-1755.
- MIRANDA, F. (2010). *Textos e Géneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG-FCT.
- ROLDÃO, M. C., PERALTA, H. & MARTINS, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: DGE-MEC. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

- ROSA, R. (2015). *Proposta Interacionista para a Prática de Revisão de Texto: o padrão discursivo dos textos académicos* (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/15754>
- SILVA, P. N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

Outras fontes consultadas

- AGUIAR E SILVA, V. M. (1982⁴). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Seuil.
- COSTA, S. R. (2009²). *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- COUTINHO, M. A. (2017). Da natureza heurística da Teoria do Texto. *Revista Investigações — Linguística e Teoria Literária Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco* 30(2), 153-172. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/231381/25987>
- COUTINHO, M. A. & JORGE, N. (Orgs.) (2019). *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais*. Disponível em <https://clunl.fcsb.unl.pt/nova-publicacao-ensinar-generos-de-texto-conteudos-estrategias-e-materia-is/>
- GONÇALVES, M. & CARRILHO, J. (2020). Comentando comentários: questões de texto, género e corpus. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*
- JORGE, N. (2019). Géneros de texto nos programas curriculares atuais: ponto da situação. In Caels, Barbeiro & Santos (Orgs.), *Discurso Académico: uma área disciplinar em construção* (pp. 325-329). Disponível em <https://www.ipleiria.pt/esecs/discurso-academico-uma-area-disciplinar-em-construcao>
- JORGE, N. (Org.) (2020). *Breve dicionário de termos de leitura e escrita*. Disponível em <https://pt.calameo.com/read/005606479290e5a4ec1c8>
- MACHADO, J. P. (2003⁸). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PETRONILHO, A. (2017). Escolas. Houve 40 formas curriculares nos últimos dez anos. / *Online*. Consultado em 04 de junho de 2021, em: https://ionline.sapo.pt/artigo/554361/escolas-houve-40-reformas-curriculares-nos-ltimos-dez-anos?seccao=Portugal_i
- ROSA, R. (2020). *A noção de padrão discursivo: textos e géneros em análise* (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/97668/1/Rute_Rosa_42107_DL%20%281%29.pdf

ANEXOS

ANEXO A. Endereços de acesso aos documentos oficiais

Geral: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Aprendizagens Essenciais de Português Ensino Básico:

<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Aprendizagens Essenciais de Português Ensino Secundário:

<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

ANEXO B. Tabela de organização/avaliação de dados (1.º ao 6.º ano)

	Aprendizagens Essenciais (páginas)					
	1.º Ciclo				2.º Ciclo	
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano
<i>Excertos resultantes da pesquisa por «texto», «género» e «sequência»:</i>						
Ocorrências consideradas adequadas						
«(...) uma participação segura nos “jogos de linguagem” que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais , em contextos que o digital tem vindo a ampliar; (...)»	P. 2				P. 2	
«(...) identificar a intenção comunicativa do interlocutor em textos adequados à faixa etária (...)»	Pp. 2/3					
«(...) resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).»	P. 8					
«Distinguir nos textos características da <u>notícia</u> , da <u>carta</u> , do <u>convite</u> e da <u>banda desenhada</u> (estruturação, finalidade).»			P. 8			
«Distinguir nos textos características do <u>artigo de enciclopédia</u> , da <u>entrada de dicionário</u> e do <u>aviso</u> (...)»				P. 7		
«(...) escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (...)»					P. 3	

«Analisar textos em função do gênero textual a que pertencem (estruturação e finalidade): <u>verbete de enciclopédia</u> , <u>entrevista</u> , <u>anúncio publicitário</u> , <u>notícia</u> e <u>carta formal</u> (em diversos suportes).»					P. 8	
«Distinguir nos textos características da <u>notícia</u> , da <u>entrevista</u> , do <u>anúncio publicitário</u> e do <u>roteiro</u> (...)»						P. 8
«— antecipar ações narrativas a partir de elementos do paratexto, <u>sequências de descrição</u> e <u>de narração</u> ;»					P. 9	
«— antecipar ações narrativas a partir de <u>sequências de descrição</u> e <u>de narração</u> ;»		P. 10	P. 9			
«Intervir em blogues e em fóruns, por meio de textos adequados ao gênero e à situação de comunicação.» ¹						P. 10
«Produzir textos de opinião com juízos de valor (...)»						P. 11
«Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o gênero textual que convém à finalidade comunicativa.»					P. 10	
«(...) diferentes modos de organizar um texto , tendo em conta finalidades como <u>narrar</u> , <u>descrever</u> , <u>informar</u> ; (...)»	P. 8		P. 10		P. 10	
«Promover estratégias que envolvam: — aquisição de saberes (noções elementares de gêneros como <u>contos de fadas</u> , <u>lengalengas</u> , <u>poemas</u>) (...)»	P. 9	P. 10		P. 9	P. 9	

¹ Apesar de não se considerar inadequada em questões de ordem terminológica, é uma ocorrência ambígua – referir-se-ão a *fóruns* e *blogues* enquanto *gêneros*?

«Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de gênero (<u>contos de fada</u> , <u>lengalengas</u> , <u>poemas</u> , etc.) (...)»	P. 9	P. 10	P. 9		
«Escrever textos de caráter narrativo, integrando o diálogo e a descrição.»					P. 10
«Escrever textos [de] gêneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.»			P. 11		
<i>Ocorrências consideradas inadequadas/confusas</i>					
«(...) um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de <u>literaturas</u> de língua portuguesa (...)»	P. 2			P. 2	
«(...) compreender formas complexas do oral (textos de gêneros formais e públicos) (...)»					P. 2
«(...) sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso[s] específico[s] da língua.»	P. 3			P. 3	
«(...) escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar <u>histórias</u> , fazer <u>relatos</u> de experiências pessoais, elaborar <u>respostas a perguntas</u> em contexto escolar, escrever <u>cartas/e-mails</u> a amigos e familiares, formular uma <u>opinião</u>), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada (...)»	P. 3				
«(...) educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos (...)»	P. 4				

«(...) educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários (orais e escritos), através da leitura de <u>poemas</u> , de textos de teatro, de <u>narrativas</u> (...)»			P. 4			
«(...) educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através da leitura de <u>poemas</u> , de textos de teatro, de <u>narrativas</u> (...)»				P. 4		
«Promover estratégias que envolvam: — aquisição de saberes (noções elementares de gêneros como <u>contos de fada</u> , <u>lengalengas</u> , <u>poemas</u> , texto dramático)»			P. 9			
«Promover estratégias que envolvam: — aquisição de saberes (noções elementares de gêneros como <u>contos</u> , textos dramáticos, <u>poemas</u>).»						P. 9
«(...) compreensão de textos através de atividades orientadas para aquisição de saberes relacionados com a <u>organização</u> do texto própria do gênero a que pertence (narrar, descrever, informar);»	P. 8		P. 9	Pp. 8/9	P. 8	
«Reconhecer rimas e outras repetições de sons em <u>poemas</u> , <u>trava-línguas</u> e em outros textos ouvidos.»	P. 9					
«Antecipar o(s) tema(s) com base (...) nos textos <u>visuais</u> (ilustrações).»	P. 9	P. 10	P. 9			
«(...) escuta ativa de <u>obras literárias</u> e de textos de tradição popular;»	P. 9				P. 9	
«Compreender textos <u>narrativos</u> (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e <u>poemas</u> .»	P. 10					

«Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma <u>obra literária</u> , para compreender uma <u>decisão jurídica</u> , um <u>poema épico</u> ou um <u>ensaio filosófico</u> , para interpretar um <u>discurso político</u> , para inferir a intencionalidade comunicativa de um <u>texto argumentativo</u> (...)»		P. 2			P. 2	
«Ouvir ler <u>obras literárias</u> e <u>textos</u> da <u>tradição popular</u> .»		P. 10	P. 9			
«Ouvir ler textos <u>literários</u> (...)»				P. 8		
«— realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares (...) tendo por base <u>obras literárias</u> e textos de <u>tradição popular</u> .»		P. 11	P. 10			
«Usar de modo intencional e com adequação conectores (...) em textos <u>narrativos</u> e de <u>opinião</u> .»		P. 12				
«— competência da leitura com vista a um domínio seguro (...) da compreensão do sentido de textos associados a finalidades diferentes (por exemplo, <u>carta</u> , <u>convite</u> , <u>banda desenhada</u>).»			P. 4			
«(...) educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos <u>literários</u> (orais e escritos), através da leitura de <u>poemas</u> , de textos de <u>teatro</u> , de <u>narrativas</u> (...)»			P. 4			
«Ler integralmente <u>narrativas</u> , <u>poemas</u> e texto[s] <u>dramático[s]</u> (...)»			P. 9			
«Compreender textos <u>narrativos</u> , <u>poéticos</u> e <u>dramáticos</u> , escutados ou lidos.»			P. 9			

«Apresentar obras literárias em público, através da leitura de <u>poemas</u> e da representação de <u>textos</u> dramáticos.»			P. 10			
«(...) compreensão do sentido de textos <u>narrativos</u> e <u>descritivos</u> (...) e de textos associados a finalidades <u>informativas</u> como o <u>artigo de enciclopédia</u> , a <u>entrada de dicionário</u> e o <u>aviso</u>)»				P. 4		
«Ler textos com <u>características narrativas</u> e <u>descritivas</u> de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.»				P. 7		
«Compreender a organização interna e externa de textos <u>poéticos</u> , <u>narrativos</u> e <u>dramáticos</u> .»				P. 9		
«(...) representações de textos <u>dramáticos literários</u> .»				P. 9		
«(...) a interpretação e a fruição de textos <u>literários</u> (...)»					P. 3	
«(...) capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos <u>literários</u> , portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores (...)»					P. 3	
«(...) desenvolvimento da: — competência da oralidade (...) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor, narrar (recontar, contar) e defender uma opinião;»					P. 3	
«(...) desenvolvimento da: — competência da oralidade (...) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor (um tema), informar, descrever, narrar, fazer apreciações (críticas) e argumentar (...)»						P. 4

«— competência da leitura centrada predominantemente em textos orientados para informar, expor e/ou explicar (<u>verbete de dicionário</u> e <u>de enciclopédia</u>), para comunicar formalmente uma situação ou assunto (<u>carta formal</u>) e para relatar ou narrar.»					P. 4	
«— competência da leitura centrada predominantemente em textos orientados para <u>informar</u> (<u>notícia</u> , <u>entrevista</u>), para influenciar (textos e <u>discursos</u> da esfera da publicidade) e para outras finalidades (como o <u>roteiro</u>)»						P. 4
«— educação literária com aquisição de conhecimento de aspetos específicos do texto narrativo , com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias (...)»					P. 4	
«— educação literária com aquisição de conhecimento de aspetos formais específicos do texto poético e do texto dramático »						P. 4
«— competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever para transmitir conhecimento (<u>resumos</u> , <u>sínteses</u> , textos elaborados para exposição de conhecimentos e ideias), para defender uma opinião fundamentada, para narrar»						P. 4
«Planificar, produzir e avaliar textos orais (<u>relato</u> , <u>descrição</u> , <u>apreciação crítica</u>), com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do <u>discurso</u> , correção gramatical), individualmente ou em grupo.»						P. 6
«Ler textos com características <u>narrativas</u> e <u>expositivas</u> , associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.»					P. 6	P. 7
«Ler textos com características <u>narrativas</u> e <u>expositivas</u> de maior complexidade, associados a finalidades várias (lúdicas, estéticas, publicitárias e informativas) e em suportes variados.»						P. 7

«Ler integralmente textos <u>literários</u> de natureza <u>narrativa</u> , <u>lírica</u> e <u>dramática</u> (no mínimo, um <u>livro infantojuvenil</u> , quatro <u>poemas</u> , duas <u>lendas</u> , três <u>contos de autor</u> e um texto dramático - selecionados da literatura para a infância, de adaptações de clássicos e da tradição popular).»					P. 9	
«Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto <u>narrativo</u> : personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.»					P. 9	
«Interpretar o texto em função do gênero <u>literário</u> .» ²					P. 9	
«Explicar recursos expressivos utilizados na construção dos textos <u>literários</u> (...)»					P. 9	P. 10
«Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.»					P. 10	
«Ler integralmente <u>obras literárias narrativas</u> , <u>poéticas</u> e <u>dramáticas</u> (no mínimo, quatro <u>poemas</u> de autores portugueses, quatro <u>poemas</u> de autores lusófonos, um <u>poema</u> do Romancero, de Almeida Garrett, dois <u>contos</u> de Grimm, três <u>narrativas extensas</u> de autor, um texto dramático , da literatura para a infância, de adaptações de clássicos e da tradição popular).»						P. 9
«Interpretar adequadamente os textos de acordo com o gênero <u>literário</u> .» ^{Erro! Marcador não definido.}						P. 9

² Apesar de se encontrar no Domínio da Educação Literária, e por isso a etiqueta *gênero literário* mostrar relativa coerência, no trabalho que desenvolvemos deixamos de parte a subcategorização de *gêneros* em «literários» ou «não literários».

«Identificar marcas formais do texto poético : estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha).»						P. 9
«Reconhecer, na organização do texto dramático , ato, cena, fala e indicações cênicas.»						P. 9
«— leitura de <u>narrativas</u> , texto dramático e <u>poemas</u> »						P. 9
«Redigir textos de âmbito escolar, como a <u>exposição</u> e o <u>resumo</u> .»						P. 11
«LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA 6.º ANO — <u>Narrativa</u> de autores portugueses (...) — Texto dramático (...) — <u>Poesia</u> (...)»						Pp. 14/15
Ocorrências de «texto» não consideradas — questões de vária ordem: suporte, dimensão, entre outras.						
«(...) produção e receção de textos (<u>orais</u> , <u>escritos</u> , <u>multimodais</u>) (...)»	P. 2					P. 2
«(...) uma correta e adequada <u>produção</u> e uma apurada e crítica <u>interpretação</u> de textos ;»	P. 2					P. 2
«(...) <u>rever</u> e <u>melhorar</u> um texto produzido por si (...)»	P. 2					P. 2
«(...) competência na leitura de textos <u>escritos</u> (...)»	P. 3					

«(...) eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra (...)»						P. 3
«(...) saber escrever <u>pequenos textos</u> para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita.»	P. 4					
«(...) competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da <u>compreensão dos textos</u> ;»	P. 4					
«(...) saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal (...)»			P. 4			
«Identificar informação essencial em textos orais (...)»	P. 6					
«Promover estratégias que envolvam: — compreensão de textos em diferentes <u>suportes audiovisuais</u> (...)»	P. 6					P. 6
«(...) leitura em voz alta de palavras, pseudo-palavras e textos curtos (...)»	P. 7					
«(...)— manipulação de unidades de sentido como • <u>segmentação</u> de textos em frases; (...) • <u>reconstituição</u> de textos; (...)»	P. 7					
«Ler palavras isoladas e <u>pequenos textos</u> (...)»	P. 8					
«Identificar especificidades gráficas do texto escrito (...)»	P. 8					

«Escrever frases simples e textos curtos (...)»	P. 8					
«Planificar, redigir e rever textos curtos (...)»	P. 8					
«(...) <u>variações</u> de textos fazendo manipulações (...)»	P. 8					
«(...) <u>apreciação</u> de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas (...)»	P. 9					
«(...) revisão para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos iniciais (...)»	P. 9					
«(...) emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos .»	P. 9					
«(...) <u>interpretar</u> expressões e segmentos de texto ;»	P. 9	P. 10	P. 9	P. 9		
«Identificar intenções comunicativas de textos orais , designadamente <u>perguntas</u> , <u>afirmações</u> , <u>exclamações</u> <u>apreciativas</u> , <u>ordens</u> , <u>pedidos</u> .»		P. 6				
« <u>Planear</u> , <u>produzir</u> e <u>avaliar</u> os seus próprios textos .»		P. 7				
«(...) referir o essencial de textos lidos .»		P. 8				
«(...) <u>construção de sentido(s)</u> do texto .»		P. 8		P. 7	P. 8	

«Recriar <u>pequenos textos</u> em diferentes formas de expressão (...)»		P. 8	P. 11			
« <u>Identificar</u> informação explícita no texto .»		P. 8				
«(...) <u>articulação</u> correta, <u>entoação</u> e <u>velocidade</u> adequadas ao sentido dos textos .»		P. 8				
« <u>Redigir textos</u> coerentes e coesos (...)»		P. 8				
« <u>Articular segmentos</u> do texto (...)»		P. 9				
«Proceder à <u>revisão</u> de texto (...)»		P. 9				
«(...) <u>decidir o destinatário</u> do texto (...)»		P. 9	P. 11			
«(...) <u>elaboração</u> de um texto prévio, a elaboração coletiva de conteúdos para o texto ;»		P. 9	P. 11			
«— <u>textualização</u> individual a partir do texto prévio, o que implica <u>reformulação</u> do conteúdo à medida que se vai escrevendo»		P. 9	P. 11			
«— <u>revisão</u> (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) (...)»		P. 9	P. 11		P. 10	P. 11
«Valorizar a diversidade cultural dos textos (<u>ouvidos</u> ou <u>lidos</u>).»		P. 10				
«Manifestar preferências, de entre textos <u>lidos</u> (...)»		P. 10				

«Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais .»			P. 6			
«Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito .»			P. 6			
«(...) diferenças entre textos orais que servem, por exemplo, para informar, para expor conhecimento e para narrar;»			P. 6			
«— selecionar de um texto oral informação relevante para um determinado objetivo ([...] <u>compreender</u> informação explícita e implícita presente no texto) (...)»			P. 6			
«— <u>análise</u> de texto para distinção entre facto e opinião»				P. 6	P. 6	
«— manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem • <u>segmentar</u> textos em unidades de sentido; • <u>reconstituir</u> o texto a partir de pistas linguísticas e de conteúdo; • (...) <u>resumir</u> segmentos de texto relevantes para a construção do sentido; (...)»			P. 8	P. 7	P. 7	
«(...) <u>compreensão</u> do sentido dos textos .»				P. 7		
« <u>Ler</u> textos com entoação e ritmo adequados.»			P. 8			
« <u>Identificar</u> o tema e o assunto do texto ou de partes do texto .»			P. 8			
« <u>Exprimir</u> uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).»			P. 8			

«(...) <u>compreensão</u> de textos através de atividades que impliquem (...) inferir, deduzir informação a partir do texto .»			P. 8		P. 8
« <u>Explicitar ideias-chave</u> do texto .»			P. 8		
«— descobrir elementos e formas de articular as ideias no texto (...)»			P. 8		
«— encontrar relações diversas entre palavras de um texto (...)»			P. 8		
«Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (...)»			P. 9		
«Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, <u>poemas</u> memorizados.»			P. 9		
«Registrar e organizar ideias na <u>planificação</u> de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.»		P. 10			
« <u>Redigir</u> textos com utilização correta das formas (...)»		P. 10	P. 11		
«(...) <u>revisão</u> com vista ao aperfeiçoamento de texto .»			P. 11		
« <u>Avaliar</u> os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.»		P. 11			
«(...) <u>reescrever</u> textos conhecidos, <u>completar</u> textos incompletos, <u>escrever</u> textos originais;»		P. 11			

«Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e <u>escritos</u> .»			Pp. 12/13	P. 12		
«Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades.»					P. 6	
« <u>Organizar</u> a informação do texto (...)»					P. 6	
« <u>Planificar</u> e <u>produzir</u> textos orais com diferentes finalidades.»					P. 6	
«Explicitar o sentido global de um texto .»					P. 6	P. 7
«Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).»					P. 6	P. 8
«(...) <u>resumir</u> partes de texto relevantes para a construção do sentido (...)»					P. 7	
«Valorizar a diversidade cultural patente nos textos .»					P. 9	
«As aprendizagens essenciais destas disciplinas preveem capacidades de análise de texto (...)»					P. 9	Pp. 8/9
«Planificação, textualização e revisão de textos curtos escritos pelos alunos.»					P. 10	P. 11
« <u>Aperfeiçoar</u> o texto depois de redigido.»					P. 10	

« <u>Planificação</u> , <u>textualização</u> e <u>revisão</u> de textos <u>curtos</u> <u>escritos</u> pelos alunos.»					P. 10	P. 11
« <u>Escrever</u> textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes (...)»					P. 11	
«Valorizar a diversidade de culturas, de vivências e de mundivisões presente nos textos .»						Pp. 9/10
«(...) processos de <u>planificação</u> , <u>textualização</u> e <u>revisão</u> de textos .»						P. 10
«Utilizar processadores de texto e recursos da Web para a <u>escrita</u> , <u>revisão</u> e <u>partilha</u> de textos .»						P. 10
«— <u>divulgação</u> e <u>partilha</u> dos textos produzidos pelos alunos»						P. 11
«Utilizar apropriadamente os tempos verbais na <u>construção</u> de frases complexas e de textos .»						P. 12
Ocorrências de «género» não consideradas						
«(...) conhecer as características do género textual que se pretende escrever.»		P. 9	P. 11			
«Fazer concordar o adjetivo com o nome em género .»	P. 10					
«Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais .»					P. 10	

«(...) comparação de temas comuns em livros, em gêneros e em manifestações artísticas diferentes (...)»					P. 10
«(...) flexão em número do nome e do adjetivo, a concordância em gênero e em número do adjetivo com o nome (...)»	Pp. 11/12				
«(...) flexão em gênero e número do nome e do adjetivo, as classes de palavras previstas.»		P. 11			
«(...) distinção entre gênero (propriedade formal da gramática do português) e sexo dos seres vivos (propriedade biológica e realidade social) (...)»	Pp. 11/12				
«(...) reconhecer a concordância de gênero , de número e de pessoa.»				P. 8	
Ocorrências de «sequência» não consideradas					
«Usar frases complexas para exprimir sequências ([tão] <i>que</i> , <i>para que</i>)[.]»			P. 13		
«- exprimir sequências e relações através de elementos subordinativos como [tão] <i>que</i> , <i>para que</i> (sem explicitação de metalinguagem).»			P. 14		
«Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.»				P. 10	
«Planificar, produzir e avaliar <u>textos</u> orais (<u>relato</u> , <u>descrição</u> , <u>apreciação crítica</u>), com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), individualmente ou em grupo.»					P. 6

Ocorrências de «tipo» não consideradas						
«— realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (ler muito devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro, fazer leitura coletiva, fazer leitura dramatizada);»	P. 7					
«— realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva);»		P. 7				
«— realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (ler muito devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro, fazer leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva) e silenciosa (por exemplo, leitura na pista de pormenores, leitura para localização de uma informação);»			P. 8		P. 7	P. 8
«Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.»		P. 8				
«Distinguir tipos de frase e o valor afirmativo ou negativo dos enunciados.»			P. 12			
«— distinguir acento prosódico de acento gráfico (por exemplo, pela descoberta e produção de rimas, pela utilização de diferentes tipos de entoação em atividades de leitura e expressão oral, dramatizações);»			P. 12			

[Destaques e sublinhados meus.]

ANEXO C. Tabela de organização/avaliação de dados (7.º ao 12.º ano)

<i>Excertos resultantes da pesquisa por «texto», «género» e «sequência»:</i>	Aprendizagens Essenciais (páginas)					
	3.º Ciclo			Secundário		
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Ocorrências consideradas adequadas						
«No final deste nível de ensino, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos a compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa, a utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação e a produzir textos orais de géneros específicos.»				Pp. 2/3		
«(...) uma participação segura nos “jogos de linguagem” que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais , em contextos que o digital tem vindo a ampliar; (...)»	P. 2			P. 2		
«No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.»				P. 3		
«No domínio da escrita, é esperado que, no final do 3.º ciclo, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos	P. 3	P. 2	P. 3			

comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e total correção ortográfica.»						
«No domínio da escrita, é esperado que, no final do ensino secundário, os alunos tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos.»				P. 3		
«— competência da leitura centrada predominantemente em textos de divulgação científica e em textos de natureza argumentativa de géneros como a <u>recensão crítica</u> e o <u>comentário</u> ; (...)»			P. 3			
«Compreender o(s) tema(s) e as ideias centrais do texto , relacionando as informações expressas com o contexto e com o <u>objetivo</u> (<u>expor</u> , <u>informar</u> , <u>explicar</u> , <u>persuadir</u>).»		P. 5				
«Interpretar textos orais dos géneros <u>reportagem</u> e <u>documentário</u> , evidenciando perspetiva crítica e criativa.»				P. 5		
«Interpretar textos orais dos géneros <u>exposição sobre um tema</u> , <u>discurso político</u> e <u>debate</u> , evidenciando perspetiva crítica e criativa.»					P. 5	
«Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros.»				P. 5		
«— compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para: • observação de regularidades associadas a géneros textuais orais; (...)»	P. 5					
«— compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para: • observação de regularidades associadas a géneros textuais; (...)»		P. 5				
«— compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para: • observação de regularidades associadas a géneros textuais;				P. 5		

(...) — produção de <u>discursos</u> preparados para apresentação a um público restrito (à turma ou a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades: (...) - utilizar o <u>resumo</u>, o <u>relato</u>, o <u>reconto</u> em <u>apresentações orais</u> sobre obras, partes de obras, livros ou textos sobre temas, por exemplo; — compreensão e expressão oral baseadas em textos de diferentes géneros textuais sobre temas interdisciplinares.»						
«— compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para: - observação de regularidades associadas a géneros textuais; (...) — compreensão e expressão oral baseadas em textos de diferentes géneros sobre temas interdisciplinares.»					P. 5	
«Ler em suportes variados textos dos géneros seguintes: <u>(auto)biografia</u>, <u>diário</u>, <u>memórias</u>, <u>reportagem</u>, <u>comentário</u>; texto de opinião.»		P. 6				
«Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: <u>relato de viagem</u>, <u>exposição sobre um tema</u>, <u>apreciação crítica</u> e <u>cartoon</u>.»				P. 6		
«Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa dos géneros seguintes: <u>discurso político</u>, <u>apreciação crítica</u> e <u>artigo de opinião</u>.»					P. 6	
«Ler, em suportes variados, textos de diferentes graus de complexidade argumentativa dos géneros <u>apreciação crítica</u> e <u>artigo de opinião</u>.»						P. 6
«Interpretar <u>obras literárias</u> portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX (...).»					P. 7	

«Interpretar <u>obras literárias</u> portuguesas de diferentes autores e gêneros , produzidas no século XX (...).»						P. 7
«— compreensão de texto em atividades interdisciplinares, designadamente no que diz respeito ao trabalho sobre diferentes gêneros textuais .»				P. 7		
«— aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do gênero a que pertence; (...)»		P. 7				P. 7
«— consolidação de conhecimento e saberes relacionados com a leitura de textos de diferentes gêneros e <u>modos literários</u> ; (...)»						P. 7
«Interpretar o texto em função do seu <u>modo literário</u> , com base na análise da representação dos temas, das experiências e dos valores.»		P. 8				
«— antecipar ações <u>narrativas</u> a partir de <u>sequências de descrição</u> e <u>de narração</u> ;»	P. 8					
«— aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes <u>modos [de] organizar</u> um texto , tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção; (...)»	P. 10					
«Planificar, com recurso a diversas ferramentas, incluindo as tecnologias de informação e a Web, incorporando seleção de informação e estruturação do texto de acordo com o gênero e a finalidade.»			P. 9			
«Escrever <u>sínteses</u> , <u>exposições sobre um tema</u> e <u>apreciações críticas</u> , respeitando as marcas de gênero .»				P. 9		
«— aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes <u>modos de organizar</u> um texto , tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de [comunicação / produção]; (...)»				P. 9	P. 8	

«— planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, (...) decidir o destinatário do texto , conhecer as características do género textual que se pretende escrever; (...)»				P. 9	P. 8	
«Elaborar textos de <u>natureza argumentativa</u> de géneros como: <u>comentário</u> , <u>crítica</u> , <u>artigo de opinião</u> .			P. 9			
Ocorrências consideradas inadequadas/confusas						
«(...) um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa (...)»	P. 2			P. 2		
«Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma <u>obra literária</u> , para compreender uma <u>decisão jurídica</u> , um <u>poema épico</u> ou um <u>ensaio filosófico</u> , para interpretar um <u>discurso político</u> , para <u>inferir a intencionalidade comunicativa</u> de um texto argumentativo , para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua, para rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega, para preparar adequadamente uma intervenção num debate, para apresentar uma comunicação sobre uma questão científica ou tecnológica, para intervir com propriedade em qualquer discussão de ideias, para comunicar conhecimento e defender ideias, para ler e para escrever o seu mundo interior e o mundo em que os alunos se movimentam.»	P. 2			P. 2		
«No final deste ciclo de ensino, no domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos não só a compreender formas complexas do oral (textos de géneros formais e <u>públicos</u>) (...)»	P. 2					
«No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários .»	P. 2					

«No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros .»				P. 3		
«(...) é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros (...)»	Pp. 2/3	P. 2	P. 3			
«(...) é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores.»				P. 3		
«Este domínio abre possibilidade de convergência com a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua.»	P. 3	P. 2	P. 3			
«— competência da leitura centrada predominantemente em <u>biografias</u> , em textos de géneros jornalísticos de opinião (<u>artigo de opinião</u> , <u>crítica</u>) e em textos e <u>discursos</u> da esfera da publicidade; (...)»	P. 3					
«— competência da leitura centrada predominantemente em textos de natureza autobiográfica ((<u>auto</u>) <u>biografia</u> , <u>diário</u> , <u>memórias</u>), em textos de natureza jornalística orientados para informar (<u>entrevista</u> , <u>reportagem</u>), para sustentar opinião (<u>comentário</u> e texto de opinião) e em textos de natureza transacional/utilitária (<u>cartas de apresentação</u>). (...)»		P. 3				
«— competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios do relato (<u>relato de viagem</u>), da transmissão de conhecimento (<u>exposição</u>) e da crítica (<u>apreciação crítica</u> e <u>cartoon</u>).»				P. 3		
«— competência da leitura centrada predominantemente em textos de natureza argumentativa (<u>discurso político</u> , <u>artigo de opinião</u> e <u>apreciação crítica</u>); (...)»					P. 3	

«— competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor, informar, narrar, descrever, expressar sentimentos e persuadir; (...)»	P. 3					
«— competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor, explicar e dar opinião em situações de discussão de diversos pontos de vista; (...)»		P. 3				
«— competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor, explicar e argumentar em situações de discussão de diversos pontos de vista; (...)»			P. 3			
«— competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspectiva crítica em relação ao mundo atual, explicar e argumentar em situações de debate e de confronto de perspectivas; (...)»				P. 3		
«— competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de gêneros adequados a propósitos comunicativos como expor e argumentar em situação de debate e de confronto de perspectivas; (...)»					P. 3	
«— educação literária com aquisição de conhecimento de aspectos formais específicos do texto poético e do texto dramático , com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética; (...)»	P. 3					
«— competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever <u>resumos</u> , <u>sínteses</u> , textos elaborados para exposição de conhecimentos e ideias, para partilha de opinião, <u>narrativas</u> , <u>biografias</u> , <u>guiões de entrevista</u> e <u>comentários</u> ; (...)»	P. 3					

«— competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever textos de géneros como o <u>diário</u> , a <u>entrevista</u> , o <u>comentário</u> e <u>respostas a questões de leitura</u> ; (...)»		P. 3				
«— competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever <u>comentários</u> , textos de opinião e <u>críticas</u> , e elaborar <u>resumos</u> (para finalidades diversificadas); (...)»			P. 3			
«— competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever textos de natureza expositiva e argumentativa;»					P. 3	
«Planificar e avaliar o texto oral, tendo em conta a intenção comunicativa e o género textual (expor/informar, explicar, argumentar), individualmente e/ou com discussão de diversos pontos de vista.»		P. 5				
«Produzir <u>textos de opinião</u> com propriedade vocabular e com diversificação de estruturas sintáticas.»						P. 5
«Interpretar o(s) <u>discursos(s)</u> do género debate .»						P. 5
«Analisar a organização de um texto oral tendo em conta o género (<u>diálogo argumentativo</u> , <u>exposição</u> e <u>debate</u>) e o objetivo comunicativo.»			P. 5			
«Ler em suportes variados textos dos géneros seguintes: biografia, textos de géneros <u>jornalísticos de opinião</u> (artigo de opinião, crítica), <u>textos publicitários</u> .»	P. 6					
«Ler em suportes variados textos dos géneros : <u>textos de divulgação científica</u> , <u>recensão crítica</u> e <u>comentário</u> .»			P. 6			
«— aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence (narrar, descrever, informar); (...)»	P. 7		P. 7			
«Interpretar <u>textos literários</u> portugueses de diferentes autores e géneros , produzidos entre os séculos XII e XVI (...)»				P. 7		

«Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais.»				P. 7		
«Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais.»					P. 7	
«Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais.»						P.7
«Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido.»				Pp. 7/8		
«— consolidação de conhecimento e saberes (noções de versificação, modos literários , estrutura interna e externa do texto dramático e do texto narrativo, recursos expressivos); (...)»				P. 7		
«— consolidação de conhecimento e saberes (noções de versificação, modos literários , estrutura interna e externa do texto dramático, recursos expressivos); (...)»					P. 7	
«Ler integralmente obras literárias narrativas, líricas e dramáticas (no mínimo, nove poemas de [oito / sete] autores diferentes, duas narrativas de autores de língua portuguesa e um texto dramático).»	P. 8					
«Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros : <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões, um auto de Gil Vicente, narrativa (uma) e poemas (nove poemas de oito autores).»			P. 8			
«Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha maior e menor).»	P. 8					
«Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica.»		P. 8				
«Reconhecer, na organização do texto dramático, ato, cena, fala e indicações cénicas.»	P. 8					

«Interpretar os textos em função do <u>gênero literário</u> .» ³	P. 8					
«Relacionar os elementos constitutivos do <u>gênero literário</u> com a construção do sentido da obra em estudo.» ¹		P. 8				
«— aquisição de conhecimento e saberes (noções de versificação, <u>modos literários</u> , estrutura interna e externa do <u>texto dramático</u> , recursos expressivos) proporcionados por • escuta ativa de <u>textos literários</u>; • leitura de <u>obras literárias</u> (<u>poesia</u>, <u>narrativa</u>, <u>teatro</u>) e de textos de tradição popular; (...)»	P. 8					
«— aquisição de conhecimento e saberes (noções de versificação, <u>modos literários</u> , estrutura interna e externa do <u>texto dramático</u> , recursos expressivos) proporcionados por • escuta ativa de <u>textos literários</u>; • leitura de <u>obras literárias</u> (<u>poesia</u>, <u>narrativa</u>, <u>teatro</u>); (...)»		P. 8				
«— consolidação de conhecimento e saberes (noções de versificação, <u>modos literários</u> , estrutura interna e externa do <u>texto dramático</u> , recursos expressivos); (...)»			P. 8			
«— compreensão [dos / de] <u>textos literários</u> com base num percurso de leitura que implique (...)»	P. 8			P. 7		
«Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do <u>texto poético</u> , do <u>texto dramático</u> e do <u>texto narrativo</u> .»					Pp. 7/8	

³ Apesar de se encontrar no Domínio da Educação Literária, e por isso a etiqueta *gênero literário* mostrar relativa coerência, no trabalho que desenvolvemos deixamos de parte a subcategorização de *gêneros* em «literários» ou «não literários».

«Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético e do texto narrativo.»						P. 7
«Escrever textos de opinião, <u>apreciações críticas</u> [e] <u>exposições sobre um tema</u> .»						P. 8
«Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de gêneros como: resumo, exposição, opinião, comentário, biografia e <u>resposta a questões de leitura</u> .»	P. 10					
«Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de gêneros como: diário, entrevista, comentário e <u>resposta a questões de leitura</u> .»		P. 10				
Ocorrências de «texto» não consideradas — questões de vária ordem: suporte, dimensão, entre outras.						
«(...) produção e receção de textos (<u>orais</u> , <u>escritos</u> , <u>multimodais</u>) (...)»	P. 1		P. 2			
«(...) uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos ;»	P. 2		P. 2			
«No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra (...)»	P. 2					
«Compreender textos <u>orais</u> identificando assunto, tema e intenção comunicativa (expor, informar, narrar, descrever, expressar sentimentos, persuadir), com base em inferências.»	P. 5					

«Destacar o essencial de um texto audiovisual , tendo em conta o objetivo da audição/visionamento.»	P. 5					
«análise de texto para distinção entre facto e opinião e entre argumento e conclusão; (...)»	P. 5					
«Planificar textos orais tendo em conta os destinatários e os objetivos de comunicação.»	P. 5					
«Explicitar o sentido global de um texto .»	P. 6		P. 6			
«Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).»	P. 6					
«(...) sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido; (...)»	P. 6		P. 6	P. 6		
«Explicitar o sentido global de um texto , com base em inferências, devidamente justificadas.»		P. 6				
«Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto .»	P. 6		P. 6			P.6
«Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).»		P. 7	P. 6			
«Expressar, de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas motivadas pelos textos lidos.»			P. 6			
«Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical.»				P. 5		

«Recorrer a processos de planificação e de avaliação de textos para melhoria dos <u>discursos orais</u> a realizar.»				P. 6		
«Analisar a organização interna e externa do texto .»				P. 6		
«Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto .»				P. 6		
«Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos.»						P. 5
«Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos produzidos por si próprio através da discussão de diferentes pontos de vista.»						Pp. 5/6
«Interpretar o texto , com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.»					P. 6	
«— compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem (...)» • colocar questões a partir de elementos <u>paratextuais</u> e <u>textuais</u> (verbais e não verbais); (...) • inferir informação a partir do texto; • avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do autor e a situação de comunicação; • estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno; • expandir e aprofundar conhecimentos adquiridos no processo de [leitura-compreensão / compreensão] do texto; (...)	Pp. 6/7		Pp. 6/7	Pp. 6/7		
«— compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem (...)»		Pp. 6/7				

• avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta [a] situação de comunicação e intencionalidade; • estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno; • expandir e aprofundar conhecimentos adquiridos no processo de leitura-compreensão do texto; (...)»						
«Expressar, com fundamentação, pontos de vista e apreciações críticas suscitadas pelos textos lidos.»	P. 7					
«Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.»				P. 7		
«— compreensão escrita a partir de textos relacionados com temas interdisciplinares.»					P. 7	
«— realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Físico-Química, Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Educação Física, Educação Visual e Línguas Estrangeiras (as aprendizagens essenciais destas disciplinas preveem capacidades de análise de texto , de registo e tomada de notas, seleção de informação pertinente a partir de análise de fontes escritas, por exemplo).»	P. 7					
«— realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Físico-Química, Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Ed. Física, Ed. Visual Educação Artística e Tecnológica e Línguas Estrangeiras, cujas AE preveem análise de texto , de registo e tomada de notas, seleção de informação a partir da análise de fontes escritas.»		P. 7				

«— realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Físico-Química, Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Ed. Física, Ed. Visual, Educação Artística e Tecnológica e Línguas Estrangeiras, cujas aprendizagens essenciais preveem capacidades de análise de texto , de registo e tomada de notas, seleção de informação pertinente a partir de análise de fontes escritas, por exemplo.»			P. 7			
« (...) • mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto; • analisar o modo como o(s) tema(s), as experiências e os valores são representados pelo(s) autor(es) do texto; (...)»	P. 8			Pp. 7/8	P. 7	
«Expressar ideias pessoais sobre textos <u>lidos</u> e <u>ouvidos</u> com recurso a suportes variados.»	P. 8					
«Compreender a utilização de recursos expressivos na construção de sentido do texto (designadamente a antítese).»		P. 8				
«Expressar opiniões e problematizar sentidos como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou obra.»		P. 8				
«Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos .»			P. 8			
«Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos.»			P. 8			
«Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto (...)»				P. 8	P. 7	

«Comparar textos em função de temas, ideias e valores.»				P. 8		
«Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.»					P. 7	
«Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos .»				P. 8		
«Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos [presentes / manifestados] nos textos .»					P. 7	
«Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.»					P. 7	P. 8
«Desenvolver um projeto de leitura que integre objetivos pessoais do leitor e comparação de diferentes textos (obras escolhidas em contrato de leitura com o(a) professor(a)).»	P. 9					
«Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando distribuição de informação por parágrafos.»	P. 10					
«Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando distribuição de informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão.»		P. 10				
«Planificar o[s] texto[s] a escrever, após pesquisa e seleção de informação [pertinente / relevante].»				P. 9	P. 8	
«Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto .»	P. 10					

«Redigir textos com processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos com adequada introdução de novas informações, evitando repetições e contradições.»	P. 10					
«Redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias e pontos de vista e se toma uma posição sobre personagens, acontecimentos, situações e/ou enunciados.»		P. 10				
«Redigir textos coesos e coerentes, com progressão temática e com investimento retórico para gerar originalidade e obter efeitos estéticos e pragmáticos.»			P. 10			
«Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.»				P. 9		
«Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.»					P. 8	
«Editar os textos escritos , em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística[.]»				P. 9		
«Reformular textos tendo em conta a adequação ao contexto e a correção linguística.»		P. 10				
«Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto .»			P. 10			
«Utilizar com critério as tecnologias da informação na produção, na revisão e na edição de texto .»		P. 10				
«Utilizar diversas estratégias e ferramentas informáticas na produção, revisão, aperfeiçoamento e edição de texto .»			P. 10			
«Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.»					P. 8	

«— manipulação de textos fazendo variações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais, da modificação do ponto de vista ou da descrição da personagem, por exemplo; — planificação, produção e divulgação de textos escritos pelos alunos; — revisão para avaliar se o texto escrito cumpre os objetivos iniciais, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial; — reescrita para aperfeiçoamento de texto em função dos juízos avaliativos formulados (pelo próprio aluno, por colegas, pelo professor); — apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado; — realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Físico-Química, Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Educação Física, Educação Visual, TIC e Línguas Estrangeiras [As aprendizagens essenciais destas disciplinas preveem capacidades de organização de sumários, de registos de observações, de relatórios, de criação de campanhas de sensibilização, de criação textual, por exemplo.]»	P. 10					
«— manipulação de textos fazendo variações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais ou da modificação do ponto de vista, por exemplo; — (...) — elaboração de um texto prévio; — textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo; — revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir; — apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado; (...)				P. 9	P. 8	

«— manipulação de textos fazendo variar a extensão de frases ou segmentos textuais, modificando o ponto de vista, por exemplo; — planificação, textualização, revisão, aperfeiçoamento e correção, edição e apresentação do texto final para divulgação; — apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado; (...)»						P. 8
«Avaliar a correção do texto escrito individualmente e com discussão de diversos pontos de vista.»	P. 10					
«— identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos e comparação com o português padrão; (...)»	P. 11					
«— utilização de palavras com diferentes relações de sentido (parte-todo, hierárquicas, de semelhança), em textos orais e escritos .»	P. 11					
«Utilizar apropriadamente os tempos verbais na construção de frases complexas e de textos .»			P. 11			
«Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto .»				P. 10		
«Analisar processos de coesão e de progressão do texto como a anáfora.»					P. 9	
«Demonstrar, em textos , os mecanismos anafóricos que garantem as cadeias referenciais.»						P. 9
«Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (processos de coerência e coesão).»						P. 9
«— análise de construções frásicas e textuais (...) — explicitação de valores aspetuais expressos pelo sistema verbal nos textos orais e escritos ; (...)»						Pp. 9/10

— exercitação e análise, no modo oral e escrito, de processos <u>discursivos</u> e <u>textuais</u> que tornem possível explicitar meios para dar coesão e coerência a um texto ; (...)»						
<i>Ocorrências de «género» não consideradas</i>						
«— compreensão escrita em interdisciplinaridade com outras disciplinas, designadamente no que diz respeito ao trabalho sobre diferentes géneros textuais .»						P. 7
«— expressão escrita em interdisciplinaridade com outras disciplinas, designadamente no que diz respeito ao trabalho sobre diferentes géneros textuais .»				P. 9		
<i>Ocorrências de «sequências» não consideradas</i>						
«— planificação (com sequenciação de tópicos, seleção de informação e citação de fontes) e produção de discursos preparados para apresentação (à turma ou a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades: (...)»	P. 5					
<i>Ocorrências de «tipo» não consideradas</i>						
«— realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (...) e silenciosa (...);»	P. 6					
«— realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura; (...)»				P. 6		

[Destaques e sublinhados meus.]

**ANEXO D. «Breve dicionário para estabilização das noções de *texto*,
gênero e *sequência*»**

BREVE DICIONÁRIO

PARA ESTABILIZAÇÃO DAS NOÇÕES DE
texto, gênero de texto e sequência



ÍNDICE

Nota introdutória

1

G

Gênero de texto

2

S

Sequência textual prototípica

3

T

Texto

5

Apêndice: «Aplicar, reformulando»

7

NOTA INTRODUTÓRIA

Este «Breve dicionário para estabilização das noções de *texto*, *género de texto* e *sequência*» foi elaborado no âmbito de um Trabalho de Projeto, concebido, por sua vez, no contexto do Mestrado em Ciências da Linguagem, especialização em Consultoria e Revisão Linguística, lecionado na NOVA-FCSH, no ano letivo de 2020/2021.

Convocando trabalhos de diversos autores e investigadores da Linguística do Texto e do Discurso – vertente da Linguística a que atribuímos «responsabilidade» pelos conceitos em foco –, este dicionário contém apenas três verbetes (os de *texto*, *género* e *sequência*) que procuram assegurar definições teoricamente coerentes, suficientes e úteis para uma melhoria das práticas de ensino, sobretudo no que concerne a questões relacionadas com a leitura e escrita de textos.

O seu objetivo principal é, tal como indica o título, (contribuir para) o esclarecimento e a estabilização das noções de *texto*, *género de texto* e *sequência textual prototípica*, uma vez encontradas inconsistências nos usos das duas primeiras noções nos documentos que orientam o ensino do Português, em Portugal (as «Aprendizagens Essenciais de Português»). Este instrumento reflete, desta forma, parte do trabalho desenvolvido no âmbito do referido Mestrado, procurando sintetizar as informações mais pertinentes para a construção dos verbetes mencionados e propor reformulações de excertos considerados inadequados nos documentos orientadores do ensino (analisados e discutidos no decorrer do Trabalho de Projeto). Perspetiva-se, portanto, que se torne num objeto independente, primando pela utilidade pessoal e profissional para quem o consultar e motivado pela esperança de uma mudança consciente e consistente no ensino dos conceitos que se lhe referem, matriculados no currículo da disciplina de Língua Portuguesa.

Gonçalo Faustino

30 de agosto de 2021

Nota: A inspiração para o *design* deste breve dicionário provém, em parte, de uma plataforma *online* (<https://www.canva.com/>), da qual aproveitámos, ainda, duas imagens do seu banco de imagens – as presentes na capa/contracapa e no verbete de *sequência*; as restantes são de autoria própria.

GÉNERO de TEXTO

O recurso ao *gênero* como forma de categorizar textos remonta à Antiguidade, desde autores como Aristóteles e Platão. No entanto, no que à Linguística concerne, é a Voloshinov que devemos os primeiros passos na relação entre esta área e os *gêneros*. Esta etiqueta, que encontra variação consoante a linha de pensamento em que a encontramos, é hodiernamente considerada, quase uniformemente, uma mais-valia no estudo do texto, o que se deve, em grande parte, ao facto de considerar o contexto para a análise desse mesmo objeto.

Assim, o *gênero de texto*, tal como o entendem Bronckart ([1997] 1999), Coutinho (2003, 2005) e Miranda (2010), é um formato textual reconhecido socialmente, disponível no arquitexto (memória coletiva), de onde é escolhido, por entre os restantes, de acordo com a situação e função comunicativas. É um modelo textual concretizado por textos empíricos (Coutinho, 2003), semelhantes entre si relativamente à função, forma e estrutura, organização interna do conteúdo temático, podendo convocar, nos objetos textuais que os representam, sequências textuais prototípicas de determinados tipos.

A categorização de textos em *gêneros* é baseada em critérios heterogêneos, espelhando o carácter complexo atribuído ao texto. É uma forma de classificação estável, por cumprir parâmetros de género (Coutinho e Miranda, 2009) que facilitam a identificação, descrição e análise de *gêneros* de texto e textos. E é, em simultâneo, maleável relativamente à história e evolução sociais, adaptando-se a novas funções comunicativas e situações contextuais. Os *gêneros* podem interagir e cruzar-se, contribuindo para a inovação textual e para o cumprimento de novos propósitos comunicativos (Miranda, 2010). Frequentemente, essa interação (a intertextualização) é estabilizada através da consideração de hipergêneros e hipogêneros – o primeiro determinado pela função comunicativa transportada e o segundo identificável pelas características genéricas convocadas (Miranda, 2010).

REFERÊNCIAS

- Bronckart, Jean-Paul ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- Coutinho, Antónia (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG.
- Coutinho, Antónia (2005). Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica*, 19/1, pp. 73-88.
- Coutinho, Antónia & Miranda, Florência (2009). To describe textual genres: problems and strategies. *Genre in a Changing World*, editado por Charles Bazerman; Adair Bonini; Débora Figueiredo, 35-55. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Miranda, Florência (2010). *Textos e Géneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG-FCT.
- Voloshinov, Valentin (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.



SEQUÊNCIA TEXTUAL PROTOTÍPICA

A teoria das sequências textuais prototípicas foi principalmente desenvolvida por Jean-Michel Adam (cf. Adam 1990, 1992, 2008) e, tendo-se mostrado relevante, foi recuperada por vários autores e linhas de pesquisa, como é o caso de Bronckart ([1997] 1999).

Este modelo tem por base a consideração de que o conteúdo temático do texto é organizado sequencialmente, sendo o texto composto, então, por *sequências*. As *sequências* são, por sua vez, compostas por macroproposições (compostas, ainda, por proposições), cujas natureza e forma de articulação conduzem à identificação de regularidades associadas a um de seis tipos de *sequências*. Assim, Adam (1992) define cinco tipos – narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal –, aos quais Bronckart ([1997] 1999) acrescenta a injuntiva. Cada *sequência* partilha, então, com outras do mesmo tipo características linguísticas globais (resumidas abaixo), que permitem o seu reconhecimento.

Narrativa	➤	Processo de desencadeamento, complicação e resolução, seguido da avaliação (moral) mais ou menos explícita (de acordo com o género). Estrutura própria, definida por diferentes tipos de operações: de ancoragem (definição do tema); de ordem aspetual (subtematização do todo); de relacionamento (situação temporal e espacial do objeto e contacto do mesmo com outros); de encadeamento (nova sequência a partir de uma parte subtematizada do texto).
Descritiva	➤	A passagem de argumentos à conclusão convoca mecanismos geralmente inferenciais, não descurando a possibilidade de contra-argumentação.
Argumentativa	➤	Fenómeno inicial incompleto ou pendente de respostas ou desenvolvimento → Explicitação das causas/razões da afirmação inicial – e questões suscitadas → Reformulação e enriquecimento do fenómeno inicial.
Explicativa	➤	Concretizada nos segmentos de discursos interativos dialogados, assumidos pelos agentes-produtores em interação verbal ou atribuídos a personagens em cena no interior de um discurso.
Dialogal	➤	Objetivos próprios e autónomos: o agente tenciona fazer agir o destinatário de certa forma ou numa determinada direção.
Injuntiva	➤	

REFERÊNCIAS

- Adam, Jean-Michel (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, Jean-Michel (2008). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bronckart, Jean-Paul ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- Coutinho, Antónia (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG.
- Miranda, Florência (2010). *Textos e Géneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG-FCT.



À semelhança dos géneros de texto, as *sequências textuais prototípicas* são esquemas culturalmente fixados, adquiridos e reconhecidos por cada indivíduo, produtor e recetor de texto (Adam, 1992, 2008; Bronckart, [1997] 1999).

Adenda sobre *tipos de texto*:

Frequentemente, os textos apresentam estruturas composicionais heterogéneas, no que diz respeito à composição sequencial. Ou seja, a homogeneidade é um caso raro, seja através da constituição de um texto através de uma só *sequência*, seja pela repetição de um tipo de *sequências* apenas (Adam, 1992, 2008). Desta forma, como defende Adam (1992), almejar uma tipologia textual, que limite a classificação de textos à consideração de (somente) aspetos linguísticos, é uma atividade ambiciosa — sendo, aliás, uma ideia contra a qual tem trabalhado.

Os *tipos de texto* advêm, geralmente, da consideração de um tipo de *sequências* como predominante, independentemente da variedade de *sequências* de que o texto se componha — o que Adam (2008) designa por «efeito dominante». Destarte, considerando o texto como um objeto complexo, empírico e mais do que linguístico (cf. Bronckart, [1997] 1999; Coutinho, 2003), o recurso à tipologização de textos parece resultar de uma desconsideração das restantes dimensões características do objeto textual, bem como o uso da expressão «tipos de texto» (e das etiquetas que se lhes referem) parece advir de uma «comodidade de expressão», como salienta Miranda (2010). Com efeito, os *tipos de texto* são redutores da complexidade dos textos, por não expressarem verdadeiramente a riqueza de cada um.



TEXTO

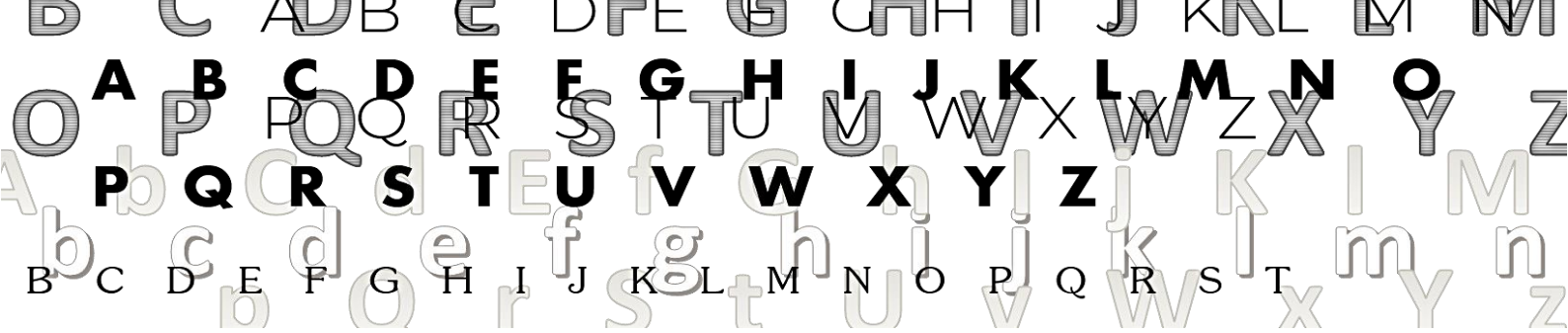
A palavra *texto* vê a sua etimologia na palavra latina «textu», que significa «tecido». O ponto temporal em que surgiram os *textos* é impossível situar, já que a origem do ser humano como ser comunicativo se mistura com a origem dos *textos*, que são os objetos que efetivam a comunicação humana.

O *texto* tem sido, ao longo do tempo e da evolução humana (social, histórica, cultural), foco de estudo e atenção em diversas áreas do conhecimento. Na Linguística, é sobretudo a partir dos anos 70 do século XX que o texto ganha reconhecimento enquanto uma unidade autónoma de estudo; até então, era a frase o objeto máximo de análise (Coutinho, 2003; Koch, 2004). Esse reconhecimento passou por várias etapas, que correspondem a considerações distintas acerca da natureza do objeto textual. Assim, delimitam-se três concepções principais, que acompanham a evolução das linhas de pensamento na Linguística do Texto e do Discurso: primeiro, enquanto objeto abstrato, puramente linguístico e depurado de contexto; depois, como objeto empírico e comunicativo; e, mais tarde, como objeto complexo, psico-sócio-semiótico (Coutinho, 2003, 2006).

No seio do Interacionismo Sociodiscursivo e da Teoria do Texto, as duas últimas concepções agregam-se para dar origem a uma definição de texto mais completa. Destarte, para Bronckart ([1997] 1999) e Coutinho (2003), o *texto* é um objeto comunicativo, empírico e atestado, que transporta funções comunicativas específicas para cada ação de linguagem humana, da qual é produto. O *texto* é assim um objeto humano e social, que se distin-

REFERÊNCIAS

- Bronckart, Jean-Paul ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.
- Beaugrande, Robert de & Dressler, Wolfgang. ([1981] 1990). *Introduction to Text Linguistics*. Nova Iorque: Longman.
- Coutinho, Antónia (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG.
- Coutinho, Antónia (2006). O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística. *Veredas* 10(1-2), 1-13.
- Koch, Ingedore V. (2004). *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Miranda, Florência (2010). *Textos e Géneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG-FCT.



que pelo seu caráter complexo (Coutinho, 2003, 2006). A complexidade inerente ao *texto* resulta da interação de dimensões várias: linguística, psicocognitiva e sociocultural (Miranda, 2010).

Assim, para uma análise textual consistente, não devem ser considerados apenas os aspectos linguísticos do *texto*, apesar de essa dimensão ser fundamental na sua conceção. A riqueza do *texto* e da análise que a este objeto se faz passa pela consideração de aspetos como: suporte, *parâmetros de textualidade* (Beaugrande e Dressler, [1981] 1990), organização do conteúdo temático (considerando que o *texto* é composto por sequências textuais prototípicas - cf. Adam, 1992), regularidades estruturais e situacionais, identificáveis através do género de texto de que participa e da função comunicativa que transporta (cf. Bronckart, [1997] 1999; Coutinho, 2003).

APLICAR, REFORMULANDO

Excerto (Fonte)	Problema(s) identificado(s)	Proposta de reformulação
1 «Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha).» (AEP 6.º ano, p. 9)	 Sobreposição de terminologia / formulações inconstantes: <i>texto poético</i> e <i>poema</i> são expressões referentes a textos com natureza e/ou objetivos semelhantes; o <i>texto poético</i> é facilmente classificável como tipo de texto, enquanto o <i>poema</i> remete para género textual. Hipótese de solução: uniformizar as expressões: pensando a poesia como uma arte, um domínio, é possível concretizá-la com textos de vários géneros; as etiquetas <i>poema</i> , <i>epopeia</i> , <i>soneto</i> (e outras) são mais aceitáveis na perspetiva que legitima os géneros de texto e não proliferam a confusão na categorização de textos.	 Identificar marcas formais de géneros da poesia (como o poema, a epopeia, o soneto, entre outros): estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha).
2 «Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas.» (AEP 1.º ano, p. 10)	 Categorização de textos através de critérios diferentes: <i>textos narrativos</i> remetem para tipos de texto e <i>poemas</i> para géneros textuais. Hipótese de solução: escolher um domínio de categorização, sem convivência de critérios. Optando pela generacidade, é possível pensar em vários géneros que possuam as características mencionadas relativamente ao texto de tipo narrativo, predominantemente composto por sequências narrativas — por exemplo, o conto, a fábula, o romance.	 Compreender poemas e textos em que predomine a narração (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço), de géneros como o conto, a fábula ou o romance.

«(...) compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos (...) e de textos associados a finalidades informativas como o artigo de enciclopédia, a entrada de dicionário e o aviso)» (AEP 4.º ano, p. 4)	Recurso a etiquetas genéricas para exemplificar o objeto texto, sem utilização explícita da noção de <i>género/género de texto/género textual</i>: a função comunicativa é uma das principais motivações aquando da seleção do género de texto a utilizar; assim, muitos serão os géneros que permitem satisfazer «finalidades [ou funções comunicativas] informativas». As etiquetas genéricas convocadas não apresentam problemas (são, de facto, géneros), mas a assunção da generacidade contribuirá para a diminuição das flutuações classificatórias. Hipótese de solução: referir explicitamente a noção de género. Nota: não podendo invalidar a opção por tipos de texto, invalida-se apenas a convivência de etiquetas que reenviam a classificação textual para universos diferentes – textos narrativos e descritivos são tipos textuais e, por sua vez, artigo de enciclopédia, entrada de dicionário e aviso são géneros (cf. excerto 2).	(...) compreensão do sentido de textos de naturezas narrativa e descritiva (...) e de textos associados a finalidades informativas de géneros como o artigo de enciclopédia, a entrada de dicionário e o aviso.
«Ler em suportes variados textos dos géneros: textos de divulgação científica, recensão crítica e comentário.» (AEP 9.º ano, p. 6)	Nomeação incorreta de um género textual: a classificação em géneros prima pela consideração dos mesmos enquanto modelos reconhecíveis socialmente; um «texto de divulgação científica» não possui uma forma estável e única – antes, cabem nessa designação, advinda do objetivo comunicativo do texto, vários géneros textuais. Hipótese de solução: dar exemplos de géneros cujo objetivo comunicativo passe pela divulgação científica.	Ler em suportes variados textos dos géneros: notícia/entrevista/artigo científico/reportagem, recensão crítica e comentário.

5

«Reconhecer, na organização do texto dramático, ato, cena, fala e indicações cénicas.»

(AEP 7.º/8.º ano, p. 8)



Proliferação da tipologização de textos confusa: é concebível e compreensível a tentativa de agrupamento de textos de vários géneros através de uma etiqueta apenas, sintética de todas as possibilidades genéricas de uma área artística (científica etc.) – a dramaturgia, no caso; no entanto, esta forma de agrupar textos pode levar à subsistência de dúvidas e confusões relativamente à terminologia classificatória (tipos de texto *versus* géneros de texto), além de proliferar o erro de encarar o «texto dramático» como um tipo de texto.

Hipótese de solução: nomear géneros de que possam participar os textos pensados (e.g. peça teatral, tragédia, comédia, auto).



Reconhecer, na organização de textos de géneros relacionados com a dramaturgia (como a peça teatral, o auto ou a tragédia), ato, cena, fala e indicações cénicas.

6

«Promover estratégias que envolvam:

– aquisição de saberes (noções elementares de géneros como contos de fada, lengalengas, poemas, texto dramático)»

(AEP 3.º ano, p.9)



Proliferação da tipologização de textos confusa / categorização de textos por critérios diferentes: a expressão *texto dramático* pode ser confundida com um tipo de texto (cf. excerto 5); e quando comparada com a nomeação correta dos géneros mencionados, percebe-se a diferença no critério de categorização – *texto dramático* é classificado de acordo com a atividade em que surge, podendo inscrever-se num de diversos géneros; *conto de fada*, *lengalenga* e *poema* são classificados de acordo com as suas identidades próprias, distinguíveis das de outros formatos.

Hipótese de solução: selecionar, por entre as diferentes possibilidades de géneros relacionados com a dramaturgia, aquelas que mais sentido farão para o grau de complexidade do ano curricular em questão – a reformulação proposta tem em conta o facto de este excerto surgir nas AEP do 3.º ano.



Promover estratégias que envolvam:
– aquisição de saberes (noções elementares de géneros como contos de fada, lengalengas, poemas, peça teatral).

7

«(...) educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários (orais e escritos), através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas (...)»
(AEP 3.º ano, p. 4)



Sobreposição de terminologia / formulações inconstantes e inconsistentes / categorizações diferentes: texto literário é, desde logo, uma etiqueta problemática, no sentido em que, coexistente com as de texto poético, descritivo, dramático (entre outras), se mostra difusora da errada tipologização de textos. Depois, referem-se poemas (uma etiqueta de género), textos de teatro (noutras formulações seria o texto dramático) e as narrativas (etiqueta muito abrangente, sendo preferível identificar géneros que predomine a narração). A convivência de critérios diferentes é, novamente, realçada. Além disso, a separação entre literatura e textos literários é algo confusa.

Hipótese de solução: recorrer à etiqueta género para estabilizar a terminologia utilizada e uniformizar a escrita ao longo do documento – considerando a literatura como um domínio vasto em que inserirão vários géneros, selecionem-se os géneros mais adequados ao contexto



(...) educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura, em suporte oral e escrito, através da leitura de (textos dos géneros) poema/soneto/etc., peça teatral/auto/etc., conto/fábula/etc. (...)

8

«– consolidação de conhecimento e saberes (noções de versificação, modos literários, estrutura interna e externa do texto dramático e do texto narrativo, recursos expressivos); (...)»
(AEP 10.º ano, p. 7)



Sobreposição de terminologia / formulações inconstantes / amálgama de linhas teóricas: os *modos literários* são classificações textuais que remontam a Platão e Aristóteles; o *texto dramático* (ou texto de teatro, cf. excerto 7) é classificado segundo a área em que é produzido – apesar de poder ser representado por vários géneros–; e o *texto narrativo* é, efetivamente, um tipo de texto legitimado por alguns linguistas. A convivência das três expressões é desaconselhada, por se referirem a universos demasiado diferentes.

Hipótese de solução: assumir, desde logo, linha(s) teórica(s) que sustentem o documento – dessa forma, admitindo seguir o pensamento que reconhece os modos literários ou a linha que legitima os tipos de texto, as classificações seriam aceitáveis. Não sendo possível, uniformize-se a terminologia e o suporte científico.



Consolidação de conhecimento e saberes (noções de versificação, estrutura interna e externa de textos inscritos em géneros da atividade dramática e de textos em que predomine a narração).

9

«Ler em suportes variados textos dos géneros seguintes: biografia, textos de géneros jornalísticos de opinião (artigo de opinião, crítica), textos publicitários.»

(AEP 7.º ano, p. 6)



Formulações inconstantes e inconsistentes / categorizações diferentes: a expressão «textos dos géneros seguintes» indica que se vão enumerar géneros; dessa forma, ter-se-ia de considerar como género «textos de géneros jornalísticos de opinião» – o que é confuso; no entanto, os exemplos genéricos mencionados estão corretos, assim como a inscrição do objeto textual no modelo de género. Outro problema é a classificação do *texto publicitário*: não sendo um tipo de texto, nem tão-pouco um género, é uma categorização desnecessária enquanto não se virem estabilizados e justificados os critérios de classificação textual.

Hipótese de solução: simplificar a formulação, enumerando diretamente os géneros pretendidos e substituir a expressão *textos publicitários* por um exemplo de género que faça sentido na atividade publicitária.



Ler em suportes variados textos dos géneros seguintes: biografia, artigo de opinião, crítica, anúncio publicitário/ *slogan* / *flyer* / folheto.

10

«– aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence (narrar, descrever, informar); (...)»

(AEP 9.º ano, p. 7)



Formulação inadequada: *narrar, descrever, informar* podem referir-se à organização do conteúdo do texto, a que subjaz a interação de sequências de tipos diferentes, e, simultaneamente, pode ser referente ao objetivo com que um texto de determinado género transporta – faz mais sentido, pelo facto de os verbos se encontrarem no infinitivo. Como está, a formulação permite supor, ainda que dificilmente, que narrar/descrever/informar são géneros.

Hipótese de solução: alterar a ordem dos elementos da formulação.



– aquisição de saberes relacionados com a organização e o objetivo (narrar, descrever, informar) do texto própria do género de que participa; (...)

11

«Planificar, produzir e avaliar textos orais (relato, descrição, apreciação crítica) (...)»

(AEP 6.º ano, p. 6)



Formulação incompleta / nomeação incorreta de um género textual: a explicitação da noção de género é sempre preferível, para que se possa assumir os exemplos dados como géneros textuais; porém, *descrição* não pode ser considerado como uma etiqueta genérica, porque se aproxima mais de uma forma de expor/organizar o conteúdo do texto (o mesmo aconteceria caso surgisse narração, argumentação, diálogo etc.).

Hipótese de solução: completar a formulação; na impossibilidade de sugerir géneros em que sobressaia a descrição, mantenha-se apenas os géneros que é possível nomear (ou optar uma formulação menos direta).



Planificar, produzir e avaliar textos orais (de géneros como: relato, apreciação crítica).

12

«Usar de modo intencional e com adequação conectores (...) em textos narrativos e de opinião.»

(AEP 2.º ano, p. 12)

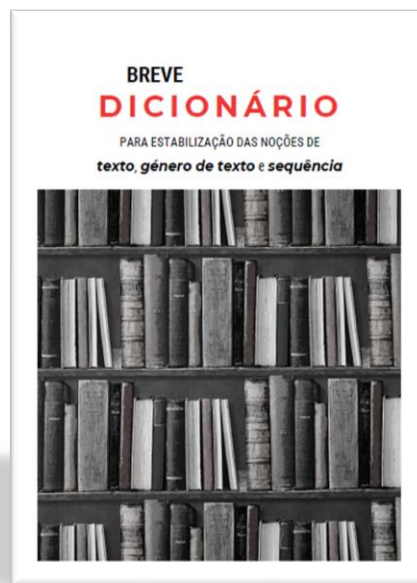


Categorização de natureza diferente / proliferação da tipologização de textos confusa: a expressão *textos narrativos* remete para uma tipologia textual e, por sua vez, texto *de opinião* é um género de texto; a convivência de ambas tão proximamente pode contribuir para uma errada tipologização (não existem textos de «tipo opinativo/de opinião»).

Hipótese de solução: nomear géneros de texto em que predomine, geralmente, a narração, (ou assumir a predominância da narração em géneros/objetos textuais).



Usar de modo intencional e com adequação conectores (...) em textos dos géneros conto, fábula (e outros, em que predomine a narração) e texto de opinião.



○ **Breve dicionário para estabilização das noções de *texto*, *gênero* e *sequência*** (2021) reúne propostas de definições dos três conceitos-alvo.

Motivado pela constatação de incoerências teóricas nas *Aprendizagens Essenciais de Português*, o dicionário propõe-se melhorar e consolidar tais documentos através das referidas definições elaboradas, aliadas a hipóteses de reformulação de excertos considerados inadequados.

