

A compreensão de géneros orais no ensino secundário em Portugal: dos programas curriculares aos manuais escolares
Oral genres comprehension in secondary education in Portugal: from study programmes to textbooks

Noémia Jorge ¹

*Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL - Portugal)*²

RESUMO

Pretende-se analisar neste artigo a forma como a compreensão de textos e de géneros orais (com enfoque na reportagem) é atualmente didatizada no ensino secundário português, através do confronto entre documentos curriculares e manuais escolares (10.º ano de escolaridade). Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (noções de *texto* e de *género de texto*; modelo de análise textual), a análise permitirá concluir que, embora os documentos curriculares concebam os textos orais numa lógica de complexidade crescente, nos manuais escolares, os textos/géneros orais tendem a ser encarados como meros “materiais” a que se recorre para criar atividades lúdicas ou para estabelecer relações intertextuais com obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE:

Géneros orais. Reportagem. Manuais escolares. Programa curricular. Português..

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze how the comprehension of oral texts and genres (with focus on the reportage) is currently taught in Portuguese secondary education, by comparing curricular documents and textbooks (10th grade). Following the theoretical and methodological assumptions of socio-discursive interactionism (notions of text and text genre; textual analysis model), the analysis will allow to conclude that, although the curricular documents conceive oral texts in a logic of "increasing complexity", in the textbooks, oral texts/genres tend to be seen as mere "materials" which are used to create entertaining activities or to establish intertextual relations with literary works.

KEYWORDS:

Oral genres. Reportage. Textbooks. Study programme. Portuguese..

Recebido em: 15/04/22

Aceito em: 18/07/22

¹ E-mail: njorge@fcs.unl.pt ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1909-5762>

² Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

1. Introdução

A compreensão do oral (isto é, a compreensão de textos orais) é encarada como uma capacidade nuclear nos documentos curriculares que, nas últimas décadas, têm regido o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Português, em Portugal. Com o intuito de aprofundar a reflexão sobre o fenómeno de didatização da compreensão de textos e de géneros textuais orais neste contexto de ensino, apresenta-se uma reflexão sobre a forma como os textos e os géneros textuais orais são perspetivados nos documentos curriculares e nos manuais escolares.

A reflexão é sustentada pelos pressupostos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 2008). Encara-se o *texto* como unidade comunicativa global, produzida numa situação de comunicação específica, seguindo as regras organizacionais do modelo por que se rege: o *género de texto*. Os *géneros de texto*, por sua vez, correspondem aos modelos que os textos adotam e adaptam, de acordo com as circunstâncias em que são produzidos (trata-se, pois, de formatos textuais socialmente reconhecidos e aceites para as diferentes situações de comunicação). A descrição de textos e géneros, que segue o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1997), tem em conta o contexto de produção e o texto propriamente dito.

O artigo encontra-se estruturado em três momentos. Depois de se refletir sobre o lugar da oralidade nos documentos curriculares que regem (e nos que, apesar de já não estarem em vigor, continuam a influenciar) o ensino da disciplina de Português em Portugal, apresentam-se os resultados de um estudo exploratório de natureza quantitativa e qualitativa-interpretativa, que pretende dar resposta a uma questão: *De que forma a compreensão de textos/géneros orais (com enfoque na reportagem) é abordada, atualmente, nos manuais escolares de Português de 10.º ano de escolaridade, em Portugal?* Por fim, na secção dedicada às considerações finais, reflete-se sobre a transposição didática de géneros textuais, enquanto fenómeno complexo e global, que (deve) resulta(r) do cruzamento de saberes de diversas áreas do conhecimento.

2. O lugar da oralidade nos documentos curriculares

Nas últimas três décadas, em Portugal, o ensino básico e o ensino secundário têm sido regidos por sucessivos documentos curriculares. No caso do ensino da disciplina de Português, em

particular, destacam-se o *Programa de Língua Portuguesa* (ME, 1991), o *Programa de Português do Ensino Secundário* (COELHO coord., 2001/2002), o *Programa de Português do Ensino Básico* (REIS coord., 2009), as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU et al., 2012), o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (BUESCU et al., 2014), o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (BUESCU et al., 2015), e as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018), estas últimas atualmente em vigor e já enquadradas pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS coord., 2017) e pela *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (MONTEIRO coord., 2017).

A forma como os documentos acabados de referir – quer os que se encontram em vigor, quer os já revogados – concebem o ensino da oralidade, nomeadamente o da *compreensão de textos orais*, repercute-se (pelo menos em parte, como se verá de seguida), nos manuais escolares e, conseqüentemente, nas práticas de sala de aula. De facto, todos os documentos curriculares acima mencionados valorizam o trabalho com a oralidade (compreensão e expressão), ainda que o façam de formas distintas. Numa perspetiva diacrónica, pode considerar-se que, nestes documentos, a abordagem da língua na modalidade oral tem caminhado de uma aprendizagem intuitiva, enformada por uma perspetiva funcional (programa de 1991) para o ensino sistemático e explícito (programas posteriores). Por outro lado, paulatinamente, a oralidade tem deixado de ser encarada como *comunicação regulada por técnicas* (programa de 1991) e passado a valorizar as práticas reais de comunicação, perspetivando os textos (orais e escritos) como unidades comunicativas globais, enformadas pelo conceito de *género textual* e abrindo espaço para os chamados *géneros escolares* (referenciais curriculares de 2012, 2014, 2015, 2018). Para além disso, com os programas de 2001/2002, passou-se a dar destaque ao trabalho explícito com a dimensão processual da interpretação de textos orais, promovendo-se a estruturação de atividades de escuta/visionamento em etapas (pré-escuta/visionamento, escuta/visionamento, pós-escuta/visionamento), bem como estratégias de escuta diferenciadas (global, seletiva, pormenorizada) e o registo de notas. Por fim, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (BUESCU et al., 2014) introduziu o trabalho como *marcas específicas de género* (ao nível da oralidade, da leitura e da escrita). A título ilustrativo, apresentam-se no **Quadro 1** as marcas específicas dos géneros a abordar no 10.º ano, neste documento normativo, no domínio da *Oralidade* (subdomínio da *Compreensão do Oral*).

Quadro 1 – Ensino da oralidade e marcas de género no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário – 10.º ano

Domínios	Tópicos de conteúdo
ORALIDADE	
Compreensão do Oral	
Reportagem Documentário Anúncio publicitário	<p>Marcas de género comuns: Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados; recursos verbais e não verbais (e.g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, silêncio e olhar).</p> <p>Marcas de género específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reportagem: variedade de temas, multiplicidade de intervenientes, meios e pontos de vista (alternância da 1.ª e da 3.ª pessoa), informação seletiva, relação entre o todo e as partes; - documentário: variedade de temas, proximidade com o real, informação seletiva e representativa (cobertura de um tema ou acontecimento, ilustração de uma perspetiva sobre determinado assunto), diversidade de registos (marcas de subjetividade); - anúncio publicitário: carácter apelativo (tempos e modos verbais, entoação, neologismos), multimodalidade (conjugação de diferentes linguagens e recursos expressivos, verbais e não verbais), eficácia comunicativa e poder sugestivo.

Fonte: BUESCU *et al.* (2014, p. 12)

Embora se verifique, neste documento curricular, um esforço de sistematização de regularidades genológicas, em alguns casos, a sistematização de *marcas comuns* e *específicas* de géneros textuais apresentada parece carecer de sustentação teórica: nas referências bibliográficas do documento não são apresentados estudos sobre os géneros selecionados que atestem a validade das *marcas específicas de género* elencadas (cf. JORGE, 2019). Nos referenciais normativos posteriores, deixa de haver sistematização de *marcas específicas de género*.

Os documentos curriculares em vigor valorizam o desenvolvimento da compreensão de textos orais em todos os níveis de ensino, numa lógica de progressão. Com o objetivo de evidenciar essa lógica, identificam-se, no **Quadro 2**, os conteúdos associados aos conhecimentos, capacidades e atitudes incluídos nas *Aprendizagens Essenciais de Português* dos doze anos de escolaridade que integram o ensino básico³ e secundário em Portugal.

³ O ensino básico em Portugal está organizado em três ciclos: 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), 2.º ciclo do ensino básico (2.º CEB) e 3.º ciclo do ensino básico (3.º CEB).

Quadro 2 – Conteúdos associados às *Aprendizagens Essenciais* no subdomínio da Compreensão do Oral, por ano de escolaridade

Conteúdos	Ciclos do Ensino Básico (CEB)									Ciclo do Ensino Secundário		
	1.º CEB			2.º CEB			3.º CEB			10.º ano	11.º ano	12.º ano
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano			
Informação essencial		●	●	●	●		●	●		●		
Intenção comunicativa	●	●	●				●	●	●			●
Inferência			●				●	●				
Denotação/ conotação				●				●				
Facto/opinião				●		●						
Implícito/explicito				●		●						
Essencial/acessório				●								
<i>Feedback</i> dos interlocutores					●							
Assunto							●					
Tema							●	●		●		
Estrutura									●	●	●	
Argumentos											●	●
GÉNEROS ORAIS	Diálogo argumentativo								●			
	Exposição								●		●	
	Debate								●		●	●
ORIS	Reportagem									●		
	Documentário									●		
	Discurso político										●	

Nos primeiros anos de escolaridade (1.º e 2.º CEB), privilegiam-se aprendizagens assentes na identificação de informação essencial e na distinção entre informação objetiva/denotativa/factual e informação subjetiva/conotativa/ opinativa. No 3.º CEB incide-se sobre as capacidades de identificação, seleção, organização e síntese de informação essencial e inicia-se o trabalho em torno dos géneros textuais orais (focando-se, sobretudo, a dimensão estrutural do género). É, no entanto, no ensino secundário, que o trabalho com os géneros textuais se assume como central no desenvolvimento da compreensão de textos orais, em função de contextos de produção reais. O enfoque recai sobre o contacto com textos e géneros orais com propósitos sociocomunicativos específicos, inicialmente de carácter informativo (10.º ano), depois centrados na explicação, na

argumentação e no confronto de perspectivas (11.º e 12.º anos). Trata-se, como já foi referido, de um trabalho concebido a partir de uma lógica de progressão, que, conforme os normativos em causa, deverá culminar na compreensão de textos orais de *elevada complexidade*, o que implicará a identificação das *intenções* comunicativas subjacentes aos textos e a avaliação da *eficácia comunicativa* dos mesmos.

3. O lugar da compreensão de géneros orais nos manuais escolares

Em Portugal, os manuais escolares são encarados como um dos principais *agentes de transposição didática* (PETITJEAN, 1998): mais do que recursos de apoio ou ferramentas de trabalho, estes são assumidos como intérpretes e guias dos programas curriculares (CASTRO *et al.* org., 1999; MORGADO, 2004) com longa tradição (MAGALHÃES, 2011), contribuindo para a condução e padronização de práticas letivas e regulando o processo de ensino-aprendizagem (MORGADO, 2004; FARINHA, 2007). Trata-se, como acontece noutros sistemas educativos (cf. CHOPPIN, 1992), não de meros suportes de conhecimentos escolares ou de instrumentos pedagógicos, mas de verdadeiros produtos de consumo e de condutores culturais.

Tendo em conta a importância de que os manuais se revestem no ensino em Portugal, com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o lugar da oralidade nos manuais escolares (e, conseqüentemente, na sala de aula) de Português, analisa-se nesta secção a forma como a oralidade (em geral) e os géneros orais (em particular) são abordados em quatro dos seis manuais escolares de Português do 10.º ano de escolaridade atualmente em vigor, pertencentes a várias editoras⁴ e construídos à luz das *Aprendizagens Essenciais*. Trata-se de uma análise de conteúdo que visa contribuir para a descrição/reflexão não só sobre a forma como os géneros são percebidos, valorizados e didatizados por autores de manuais, como também sobre as práticas de interpretação/análise de textos/géneros orais.

Em termos metodológicos, a análise foi implementada em cinco etapas: i) constituição do

⁴ Trata-se, portanto, da análise amostral que corresponde a dois terços da totalidade dos manuais disponíveis. Seguindo-se a posição metodológica de autores como Amoêda, Martins & Vasconcelos (2008), Calado & Neves (2012), Jorge (2019), Costa-Pereira, Henriques & Sousa (2020), opta-se por não identificar os manuais e por denominar os mesmos com as designações “Manual 1”, “Manual 2”, “Manual 3” e “Manual 4”.

corpus; ii) análise exploratória do *corpus*, com o objetivo de identificar unidades e parâmetros de análise; iii) seleção de unidades e parâmetros de análise, com base quer nos resultados obtidos na etapa ii), quer nos conteúdos associados aos conhecimentos, capacidades e atitudes referenciados nas *Aprendizagens Essenciais* dos vários anos de escolaridade; iv) testagem e estabilização dos parâmetros de análise; v) análise do *corpus*, com base nos parâmetros selecionados. Elegeram-se, como unidades de análise, as secções dos manuais em que se apresentam propostas de atividades centradas na compreensão de textos orais e as secções informativas em que se definem e caracterizam os géneros orais a trabalhar no âmbito da compreensão de textos orais. Os parâmetros de análise foram estabelecidos em função do modelo de análise textual proposto no quadro do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1997; COUTINHO & MIRANDA, 2009), contemplando duas dimensões de análise: o *contexto de produção* dos textos e os textos propriamente ditos (*estrutura, mecanismos linguísticos e recursos não verbais*).

3.1. A compreensão de textos e de géneros textuais orais

Os manuais escolares analisados encontram-se estruturados em unidades didáticas, que têm como atividades nucleares a leitura e a interpretação de textos literários: Unidade 1 – Poesia trovadoresca; Unidade 2 – *Crónica de D. João I* (Fernão Lopes); Unidade 3 – *Farsa de Inês Pereira* (Gil Vicente); Unidade 4 – Lírica camoniana; Unidade 5 – *Os Lusíadas* (Luís de Camões). Por sua vez, as unidades estão divididas em subunidades cujo “núcleo” é a leitura/interpretação/análise de textos/excertos textuais pertencentes à obra literária em estudo. As tarefas/atividades de oralidade surgem integradas em algumas dessas subunidades, em função do texto literário selecionado. O lugar da oralidade tem, nestes casos, um estatuto de dependência e complementaridade relativamente ao texto literário.

Quase todas as atividades de compreensão de textos orais partem do visionamento e/ou da escuta de um excerto textual materializado em suporte de vídeo e áudio ou apenas áudio. Apresenta-se, no **Quadro 3**, a quantificação de atividades propostas por cada manual, em função dos géneros adotados pelos textos/excertos selecionados.⁵

⁵ Só são contabilizados textos em formato áudio ou áudio/vídeo integrados em tarefas/atividades explícitas de compreensão de textos

Quadro 3 – Géneros orais e quantidade de atividades nos manuais analisados

		Manual 1	Manual 2	Manual 3	Manual 4
Áudio	Anúncio publicitário	1			1
	Canção	6	5	1	5
	Entrevista	1		1	1
	Programa radiofónico	9			1
	Outros, de carácter didático			4	
Áudio e vídeo	Anúncio publicitário	1	1		
	Documentário	4	1	3	8
	<i>Cartoon</i>	1			
	Concerto				1
	Discurso				2
	Entrevista				2
	Filme	1			5
	Filme de animação	1		1	
	Episódio de série televisiva	1			
	Notícia				1
	Reportagem	3	2	2	3
	<i>Trailer</i>			2	7
	Videoclipe (canção)		1		
	Outros, de carácter cultural ou cívico			1	4
Outros, de carácter didático	10	1	3		
Apresentação oral			1		

Nos manuais em análise, o trabalho com a compreensão de textos orais baseia-se no contacto com géneros orais diversos e não exclusivamente no contacto com os géneros indicados nas *Aprendizagens Essenciais* de Português de 10.º ano de escolaridade: o documentário e a reportagem. Destaca-se, em três dos manuais, a preferência por canções, facto a partir do qual se pode concluir que os manuais escolares são um produto de consumo, destinado a um público-alvo específico (alunos com cerca de 15 anos) que urge motivar para a aprendizagem; por outro lado, o trabalho com a oralidade com base em canções pode assumir-se como fonte de motivação, quer porque as canções selecionadas tendem a corresponder aos gostos e expectativas dos alunos, quer

orais.

porque os temas das canções (por exemplo, o amor, a saudade, o desconcerto...) permitem estabelecer relações de intertextualidade com os textos literários à volta dos quais o domínio da oralidade gravita, conferindo um ar de “modernidade”/ “atualidade” a esses mesmos textos⁶.

Quanto aos conteúdos abordados e aos tipos de tarefas implicados nas atividades de compreensão de textos orais, valoriza-se a identificação do tema ou das ideias principais (**Gráfico 1**), a tomada de notas e o estabelecimento de relações de intertextualidade (**Gráfico 2**):

Gráfico 1 – Conteúdos declarativos associados ao desenvolvimento de atividades de compreensão de textos orais

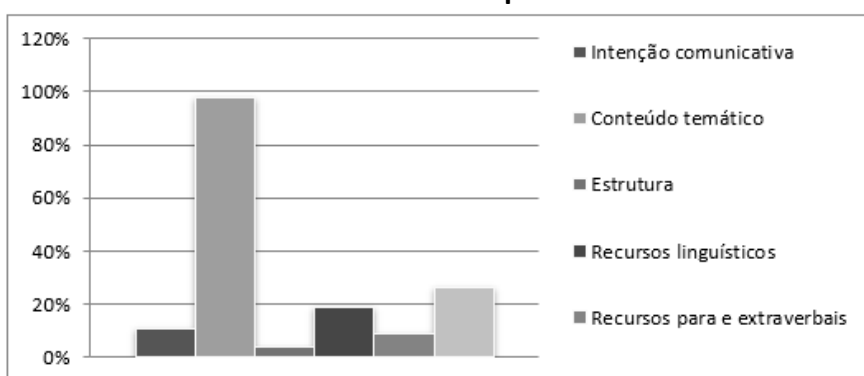
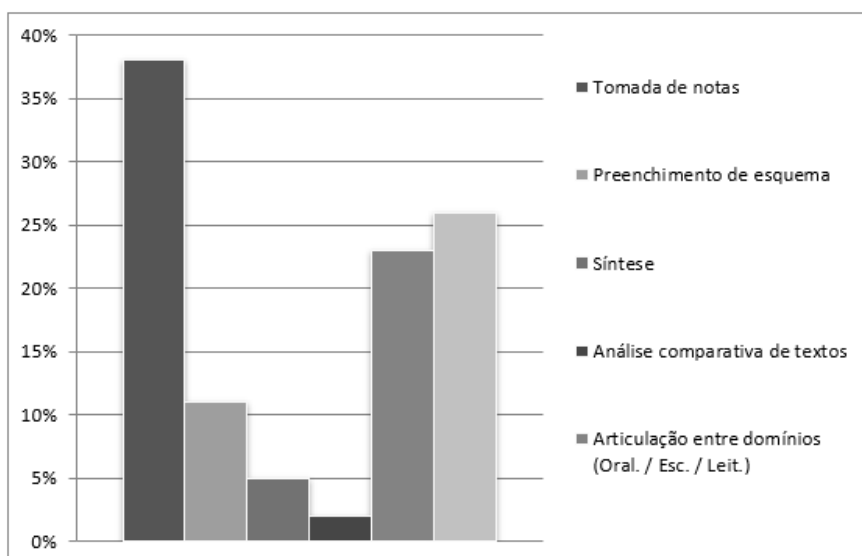


Gráfico 2 – Tarefas associadas ao desenvolvimento de atividades de compreensão de textos orais



As tarefas de exploração de textos orais incidem na exploração do conteúdo temático

⁶ Exemplos de canções selecionadas: “Meu amor vem de longe” (Raquel Tavares), “Morena” (Tiago Bettencourt), “O pica do sete” (António Zambujo), “Pode acontecer” (Pedro Abrunhosa), “Jardins proibidos” (Paulo Gonzo), “O que é ser normal” (Daniela Melchior).

verbalizado nos textos, focando, em termos cognitivos, a compreensão literal (identificação de informação essencial explicitamente verbalizada nos textos). De facto, embora algumas atividades envolvam a compreensão inferencial e a reorganização de informação – nomeadamente as que implicam exercícios de síntese ou de preenchimento de esquemas – a maioria dos exercícios restringe-se ao treino da compreensão literal, sem ter em conta aspetos como a estrutura global do texto, a(s) intenção(ões) comunicativa(s) subjacente(s) à produção textual ou a articulação entre o conteúdo verbalizado e os recursos que o semiotizam (linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos). Também o facto de se recorrer predominantemente a excertos textuais (e não a textos integrais) condiciona o trabalho de interpretação textual (reconhecimento do tema e da estrutura global do texto).

Em termos processuais, destacam-se as atividades centradas na tomada de notas, na articulação entre domínios (por exemplo, visionamento/escuta de um texto com vista à produção de uma apreciação crítica oral ou escrita do mesmo) e, como já foi referido, no estabelecimento de relações de intertextualidade com as obras literárias em estudo. Também aqui se verifica que o desenvolvimento da capacidade de compreensão oral é feita em função da interpretação/análise de textos literários.

3.2. As *marcas específicas de género* – o caso da reportagem

Embora os manuais proporcionem um contacto com grande diversidade de géneros textuais (cf. **Quadro 3**), nas secções dedicadas às atividades, o trabalho explícito com *marcas/regularidades/parâmetros de género* é residual, como se poderá ver no **Quadro 4**:

Quadro 4 – Quantidade de atividades que envolvem a abordagem explícita de *marcas de género* nos manuais analisados

Género	Marcas de género			
	Manual 1	Manual 2	Manual 3	Manual 4
Documentário	1	1	1	1
Reportagem	2	1	1	1
Outros géneros	0	0	0	0

As marcas de género são explicitamente abordadas apenas no âmbito dos géneros encarados

como “obrigatórios” pelos programas oficiais em vigor e somente numa das atividades propostas em relação a cada género (com exceção do Manual 1, em que se abordam as marcas de género aquando da análise de duas reportagens). Esta tendência indicia a desvalorização a que a análise de géneros textuais (orais) ainda é votada no contexto do ensino português: os textos tendem a ser abordados em função da sua “individualidade”, não se explorando a sua pertença a um modelo ou o grau de adoção/adaptação relativamente a esse mesmo modelo.

Nos casos em que é foco de trabalho didático, a abordagem de *marcas de género* tende a ser feita por meio de dois tipos de tarefas: a consulta de um quadro informativo em que se apresentam as marcas de género predefinidas pelos autores do manual; a identificação dessas marcas num texto autêntico.

Quanto às marcas de género propriamente ditas, estas encontram-se explicitadas e sistematizadas em dois formatos: por um lado, em textos expositivos breves (em que se apresenta uma definição do género e se sistematizam, por tópicos, as marcas desse mesmo género), integrados nas atividades/tarefas propostas, ao longo do manual; por outro lado, numa secção específica do bloco informativo que “fecha” o manual e que funciona como material de consulta (nesta secção, tende a parafrasear-se, com algum grau de desenvolvimento, a informação já apresentada nos textos expositivos).

Veja-se, a título de exemplo, o caso do género *reportagem*. Nos manuais analisados, a descrição deste género é feita de forma sintética, por meio de uma breve definição, a que acresce uma lista de marcas de género, enumeradas com tópicos (em dois dos manuais), ou agrupadas numa tabela, em função de critérios concebidos pelos autores (“Intenção comunicativa”, “Marcas de género específicas”, “Estrutura e organização” e “Recursos linguísticos”, num dos manuais; “Intenção comunicativa”, “Estrutura” e “Linguagem” noutro manual). O agrupamento de características de acordo com estes parâmetros sugere a consciência de que a caracterização de géneros textuais deve ter em conta dimensões distintas.

No **Quadro 5**, dá-se conta dos aspetos valorizados relativamente ao contexto de produção do género *reportagem* (autor, suporte, modo de transmissão, intenção comunicativa) nos manuais em análise e em Buescu *et al.* (2014) – o único documento curricular em que, como já foi referido, se preconiza o ensino de *marcas específicas de género* –; as marcas de género (em itálico) são seleccionadas e formuladas a partir da informação apresentada das materiais em análise.

Quadro 5 – Contexto de produção do género *reportagem* nos manuais analisados

Contexto de produção		Buescu <i>et al.</i> (2014)	Manual 1	Manual 2	Manual 3	Manual 4
Autor	<i>Repórter</i>		●	●		●
Intenção comunicativa	<i>Divulgar informação/um acontecimento atual</i>		●	●	●	●
	<i>Explorar/apresentar um tema da atualidade / de interesse</i>		●			
	<i>Apresentar diferentes perspetivas de um acontecimento ou situação</i>				●	
	<i>Orientar / Contribuir para formar uma opinião</i>				●	
Modo de transmissão	<i>Oral ou escrito</i>			●	●	●
Suporte	<i>Imprensa escrita, televisiva ou radiofónica</i>		●			
	<i>Multiplicidade de meios</i>	●	●	●	●	●

Ainda que não haja referências explícitas à dimensão contextual do género em Buescu *et al.* (2014), há, por parte dos manuais escolares, um esforço de explicitação e sistematização de regularidades ao nível do contexto de produção, divulgação e recepção-interpretação dos géneros (cf. BRONCKART, 1997). Ainda assim, não se confirma uma coincidência total das *marcas genológicas* privilegiadas pelos vários manuais, sobretudo no que se refere a intenções comunicativas e ao suporte de produção/circulação.

Ainda no concernente ao contexto de produção, merece destaque uma *marca de género* valorizada em Buescu *et al.* (2014, p. 12) e reproduzida em todos os manuais: “multiplicidade de intervenientes, meios e pontos de vista (alternância da 1.^a e da 3.^a pessoa)”. Trata-se de uma marca simultaneamente híbrida e opaca: no mesmo tópico, são referidos aspetos que remetem para diferentes dimensões (“intervenientes”, “meios” e “pontos de vista”); para além disso, não se apresenta uma explicitação que permita esclarecer a razão pelo qual esses aspetos se encontram agrupados numa só *marca de género*. De facto, se os termos “intervenientes” e “pontos de vista” são facilmente associáveis⁷, o mesmo não acontece com o termo “meios”, que se revela vago: parece

⁷ O termo *intervenientes* parece estar associado quer à dimensão contextual do género (remetendo para a reportagem como um género poligerado, produzido não apenas pelo repórter, mas também pelas pessoas entrevistadas), quer à dimensão enunciativa que

estar associado a “recursos”, “formatos”, “modos” de captação e transmissão do discurso dos intervenientes (por exemplo, em direto e ao vivo; em direto, mas recolhido por videoconferência ou por chamada telefónica; recolhido por *email*/comunicado de imprensa e com transmissão por via escrita ou oral (leitura do discurso em voz alta); com ou sem recurso a tradução...), mas não se clarifica esta questão nem em Buescu *et al.* (2014), nem nos manuais analisados.

Apresentam-se esquematicamente, no **Quadro 6**, as *marcas de género* valorizadas em Buescu *et al.* (2014) e nos manuais escolares analisados. As marcas são agrupadas em função de quatro parâmetros de análise – *conteúdo temático (1)*, *estrutura / plano de texto (2)*, *mecanismos linguísticos (3)* e *recursos não verbais (4)* –, sendo que algumas, pela sua natureza, se integram em mais do que um parâmetro.

Quadro 6 – Estrutura, mecanismos linguísticos e recursos não-verbais do género *reportagem* nos manuais analisados

Parâmetros de análise		Marcas de género	Buescu <i>et al.</i> (2014)	Manual 1	Manual 2	Manual 3	Manual 4
1		<i>Variedade de temas</i>	●	●	●		●
		<i>Informação seletiva</i>	●	●	●		●
		<i>Encadeamento lógico das ideias/dos tópicos</i>	●	●		●	
		<i>Relação entre o todo e as partes</i>	●	●	●		●
2		<i>Título sugestivo (antetítulo, subtítulo)</i>				●	
		<i>Estrutura: abertura e síntese dos dados fundamentais do tema; apresentação e posterior descrição dos factos; síntese final</i>		●			
		<i>Estrutura de texto narrativo: introdução; desenvolvimento, conclusão</i>				●	
		<i>Relato</i>				●	
		<i>Narrações</i>			●	●	●
		<i>Descrições / segmentos descritos</i>			●	●	●
		<i>Diálogos</i>			●	●	●
3							

daí decorre (e que dá origem à pluralidade de “vozes” que se fazem ouvir); o termo *pontos de vista* surgirá também associado à dimensão enunciativa, às “vozes” e às modalizações – o que é corroborado pela expressão parentética “(alternância da 1.ª e da 3.ª pessoa)”.

			<i>Citações em discurso direto ou indireto</i>				●	
			<i>Depoimentos de testemunhas</i>			●	●	
			<i>Multiplicidade de intervenientes e pontos de vista (alternância da 1.ª e da 3.ª pessoa)</i>	●	●	●	●	●
			<i>Opinião do repórter</i>			●	●	●
			<i>Marcas de objetividade e de subjetividade</i>				●	
			<i>Linguagem clara e objetiva</i>		●			
			<i>Formas verbais predominantemente de tempos de passado</i>				●	
			<i>Expressões temporais e espaciais</i>				●	
			<i>Vocabulário associado ao tema desenvolvido</i>		●			
	4		<i>Recursos não-verbais (e.g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, silêncio e olhar).</i>	●	●			
			<i>Imagens</i>				●	

A informação apresentada nos manuais segue a informação veiculada em Buescu *et al.* (2014) –, mas fá-lo *desdobrando* as marcas de género preconizadas nesse documento curricular, sobretudo ao nível estrutural e linguístico.

Ainda que o esforço inerente à explicitação de marcas de género por parte dos autores de manuais seja meritório, verificam-se discrepâncias/contradições na forma como a reportagem é concebida nos vários manuais. De facto, no Manual 1 considera-se que as reportagens têm uma estrutura tripartida relacionada com uma intencionalidade expositiva (abertura e síntese dos dados fundamentais do tema → apresentação e posterior descrição dos factos → síntese final), ao passo que no Manual 3 se defende que a reportagem tem uma estrutura narrativa (à qual pode ser associada a ocorrência de “formas verbais predominantemente de tempos de passado” e de “expressões temporais e espaciais”). Por outro lado, ao nível mesotextual, a reportagem é encarada nos vários manuais como um género que permite a coocorrência e articulação de segmentos com características enunciativas variadas, mas as expressões utilizadas para nomear esses segmentos refletem alguma deriva terminológica e conceptual (“Relato”, “Narrações”, “Descrições”, “Diálogos”,

“Citações em discurso direto ou indireto”, “Depoimentos de testemunhas”, “Multiplicidade de intervenientes e pontos de vista (alternância da 1.^a e da 3.^a pessoa)”, “Opinião do repórter”); para além disso, não há uma posição unânime sobre a objetividade/subjetividade associada ao género (“Marcas de objetividade e de subjetividade” vs. “Linguagem clara e objetiva”).

Refira-se ainda que, embora a reportagem seja um género a abordar no âmbito da compreensão de textos orais, apenas no Manual 1 se valorizam os recursos não verbais (e.g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, silêncio e olhar). Esta tendência verifica-se também ao nível das tarefas de compreensão de textos orais propostas ao longo (cf. **Gráfico 1**) e poderá estar relacionada com o facto de o ensino da reportagem *impressa* (e não a reportagem *televisiva* ou *radiofónica*) ser tradicionalmente valorizada na disciplina de Português ao longo do ensino básico.

Por fim, merece também destaque o facto de, nos manuais escolares, apenas serem explicitadas como *marcas de género* as marcas elencadas em Buescu *et al.* (2014); as restantes regularidades são englobadas noutros blocos textuais, criados pelos próprios autores (“Intenção comunicativa”, “Estrutura”, “Recursos linguísticos”/“Linguagem”). Isto parece sugerir que, em Portugal, o ensino de géneros textuais (orais) se encontra ainda a dar os primeiros passos e que a identificação de regularidades que possam constituir marcas genológicas se faz ainda de forma hesitante.

4. Considerações finais

Tendo em conta a análise apresentada, é possível tecer algumas considerações sobre o fenómeno de *didatização* de géneros textuais orais no ensino secundário em Portugal.

A primeira relaciona-se com a forma como os manuais escolares perspetivam o trabalho de compreensão de textos e de géneros textuais orais. Se, por um lado, os documentos curriculares concebem os textos orais numa lógica de *complexidade crescente* (indissociável da *intenção* e da *eficácia comunicativa*), por outro, nos manuais escolares, os textos/géneros orais tendem a ser encarados como “recursos” ao serviço da *motivação* dos alunos, não potenciando cabalmente um trabalho de compreensão de textos orais alicerçado na *complexidade crescente* preconizada nos normativos.

Esta situação poderá estar relacionada com a escassez de estudos teóricos centrados na descrição dos géneros orais referenciados nos programas curriculares. Embora haja bastantes estudos teóricos sobre a descrição dos géneros textuais, em geral, o enfoque sobre géneros específicos (orais formais) é ainda escasso. A título de exemplo, refira-se que, se há estudos, na área da linguística textual, centrados na descrição da *reportagem impressa* (por exemplo, LEAL, 2018), o mesmo não acontece em relação à *reportagem televisiva*, da *reportagem radiofónica* ou do *documentário*. Sem estudos teóricos sistemáticos focados na descrição destes géneros, o trabalho de didatização – seja ele feito ao nível dos programas curriculares, dos manuais escolares ou das práticas de sala de aula – correrá o risco de resultar em imprecisões e contradições.

Por outro lado, em termos metodológicos, é fundamental que a descrição de textos e géneros resulte de um trabalho articulado entre linguistas, gestores do currículo, didatas da língua, autores de manuais escolares e professores⁸, e ainda que inclua também profissionais das áreas em que os géneros/textos são produzidos (por exemplo, jornalistas, repórteres, documentaristas). A descrição e a didatização de géneros textuais só dará conta da *complexidade* inerente aos textos e aos géneros se for desenvolvida no seio de equipas de trabalho multidisciplinares/ecléticas, quer ao nível da investigação, quer ao nível da didatização.

Por fim, no ensino secundário, o trabalho com géneros textuais deve proporcionar o desenvolvimento da *perspetiva crítica e criativa*. Nesse sentido, será benéfico criar *oficinas de tipo laboratorial* que impliquem o contacto com vários textos do mesmo género, por forma a promover a descoberta de regularidades (e especificidades) dos textos e dos géneros textuais. Atividades deste tipo potenciarão a reflexão sobre alguns dos aspetos que caracterizam a complexidade inerente aos géneros – por exemplo, a dicotomia adoção/adaptação, a inovação e renovação dos géneros textuais, a relação entre intenção comunicativa, eficácia comunicativa, conteúdo semiotizado e recursos (linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos) utilizados para semiotizar esse conteúdo. Isso poderia ser feito com base em dispositivos didáticos orientados para o ensino-aprendizagem de géneros textuais como é o caso do *modelo didático de género* (objeto descritivo e operacional em que sistematizam as dimensões ensináveis de determinado género textual, tendo em conta a

⁸ A este respeito, devem referir-se trabalhos como os de Dolz-Mestre & Schneuwly (2009), que assentam numa perspetiva de trabalho transdisciplinar, ao convocarem especialistas da língua ou do ensino.

compreensão do seu funcionamento social – DE PIETRO, ERARD & KANEMAM-POUGATCH, 1996/1997) e, a partir dele, de metodologias potenciadoras da apropriação de gêneros em sala de aula – por exemplo, a *sequência didática* (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004), a *sequência de ensino* (PEREIRA & CARDOSO, 2013); ou o *percurso didático* (JORGE, 2019).

Referências

- AMOÊDA, S.; MARTINS, H. & VASCONCELOS, C. M. Análise científico-didática de manuais escolares: um estudo na temática da *tectónica de placas*. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 76-94, jul. / dez. 2008. Disponível em < <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1366> > Acesso em: 19 jul. 2022.
- BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours, et “degrés” de langue. *Texto! Textes et cultures*, v. 13, n. 1, p. 1-95, 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf> Acesso em: 14 mai. 2022.
- CALADO, S.; NEVES, I. Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, v. 25, n. 1, p. 53-93. Disponível em < <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3016> > Acesso em: 19 jul. 2022.
- CASTRO, R. V.; RODRIGUES, A.; SILVA, J. L.; SOUSA, M. L. D. (ORGS.). *Manuais escolares: Estatuto, funções, história*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.
- COSTA-PEREIRA, T.; HENRIQUES, G.; SOUSA, O. Manuais escolares: textos e compreensão na leitura. In: SOUSA, O.; FERREIRA, P.; ESTRELA, A.; ESTEVES, S. (COORD.), *Investigação e Práticas em Leitura*. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, p. 87-110, 2020. Disponível em < <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.084> > Acesso em: 19 jul. 2022.
- CHOPPIN, A. *Les manueles scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.
- COUTINHO, M.A.; MIRANDA, F. To describe textual genres: problems and strategies. In: BAZERMAN, Ch.; FIGUEIREDO, D.; BONINI, A. (Org.). *Genre in a changing World*, Colorado & Indiana : Parlor Press & WAC Clearinghouse, 2009, p. 35-55.
- DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; & KANEMAM-POUGATCH, M. Un modele didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, v. 39/40, 1996/1997, p. 100-129.
- DOLZ-MESTRE, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l’oral: Initiation aux genres formels à l’école*. 4e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 2009.
- FARINHA, I. *Audiências cativas? As imagens marca do manual escolar*. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.
- JORGE, N. Gêneros de texto nos programas curriculares atuais: ponto da situação. In: CAELS, F.; BARBEIRO, L.F.; SANTOS, J. (ORG.), *Discurso académico: Uma área disciplinar em construção*. Coimbra e Leiria: CELGA/ILTEC e ESECS-Politécnico de Leiria, 2019, p. 325-329. Disponível em < <https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/01/Discurso->

[Acade%CC%81mico ENDA1.pdf](#) >, Acesso em: 20 jul. 2022.

JORGE, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In: *Atas do 13.º ENAPP*, Lisboa, Associação de Professores de Português, p. 59-70. Disponível em <https://appform.pt/13ENAPP/c03_Noemia_Jorge_Exp_oral.pdf> Acesso em: 20 jul. 2022.

JORGE, N. A síntese como género escolar transdisciplinar. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n. 2, 2019, p. 150-170. Disponível em < <https://doi.org/10.21814/rpe.15140> > Acesso em: 19 jul. 2022.

LEAL, A., Multimodalidade e Argumentação no Género Reportagem. *Diacrítica*, v. 32, n. 1, 2018, p. 25-41. Disponível em < <https://doi.org/10.21814/diacritica.133> > Acesso em: 19 jul. 2022.

MAGALHÃES, J. *O mural do tempo: Manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Colibri/IE, 2011.

MORGADO, J. *Manuais escolares: Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora, 2004.

PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: L. Á. PEREIRA, M. L. & CARDOSO, I. (ORGS.), *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013, p. 33-66.

PETITJEAN, A. 1998. La transposition didactique en français. *Pratiques*, Lorraine, v. 97/98, p. 7-34, 1998.

Documentos curriculares

BUESCU, H.; L. MAIA, L.; SILVA, M.G.; ROCHA, M.R. *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. Lisboa: MEC, 2014.

BUESCU, H.; MORAIS, J.; ROCHA, M.R.; MAGALHÃES, V. *Metas Curriculares do Ensino Básico, Português, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: MEC, 2012.

BUESCU, H.; MORAIS, J.; ROCHA, M.R.; MAGALHÃES, V. *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, Lisboa: MEC, 2015.

COELHO, M.C. (Coord.). *Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME-DES, 2001/2002.

MARTINS, G. (Coord.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME-DGE, 2017. ME-DEB. *Programa de Língua Portuguesa (vol. II)*. Lisboa: ME, 1991.

ME-DGE. *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário, Português – 10.º Ano*. Lisboa: DGE, 2018.

MONTEIRO, R. (Coord.). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: DGE, 2017.

REIS, C. (Coord.), *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC, 2009.