

Os textos e a sua classificação nos programas de Português do 1.º ciclo do ESG Moçambicano: algumas questões pedagógicas

José António Salvador Marques

Camões, I.P.

Universidade Pedagógica de Maputo

jsalvadormarques@camoes.mne.pt

Paulo Nunes da Silva

Universidade Aberta

CELGA - ILTEC

Portugal

Paulo.silva@uab.pt

RESUMO

A necessidade de promover uma didática das línguas centrada nos géneros tem sido destacada por investigadores das mais relevantes áreas de pesquisa sobre literacia académica e pedagogia do texto (Schneuwly e Dolz, 1999; Swales, 2004). Acresce que a natureza pluridimensional do texto gera um leque de possibilidades classificatórias que permite a inclusão do mesmo texto em diferentes classes textuais. Face à diversidade de classificações textuais, é fundamental, em termos didáticos, que professores e alunos tomem consciência não só da pluralidade de classificações, mas também dos parâmetros classificatórios que lhes estão subjacentes. Para isso, torna-se necessário promover um conjunto de pesquisas, com o objetivo de analisar programas e manuais escolares, mas também de descrever, de forma teoricamente fundamentada, os parâmetros dos géneros estudados nos diversos anos/classes de escolaridade.

Visando contribuir para estes objetivos, o artigo desenvolver-se-á a partir de uma pesquisa simultaneamente documental e bibliográfica que, tomando como objeto de estudo as classificações textuais presentes nos programas de Português das 8.ª, 9.ª e 10.ª classes, procurou identificar (i) os parâmetros classificatórios que orientaram a categorização textual apresentada pelos programas, (ii) as classes textuais selecionadas para o ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG) moçambicano e (iii) as orientações programáticas relacionadas com o desenvolvimento de competências associadas à classificação textual.

Os resultados obtidos através da análise documental e o estudo das teorias desenvolvidas em torno da classificação textual por autores como Petitjean (1989), Denizot (2005), Silva (2012) e Travaglia (2018) permitiram-nos concluir que (i) as classificações textuais apresentadas nos programas obedecem a diferentes critérios classificatórios, que (ii) o esclarecimento desses critérios não está previsto pelos programas e que (iii) o conceito de género textual não é explorado. Estas constatações alertaram-nos para a necessidade de se perspetivar uma revisão dos programas e, no imediato, se desenvolverem ações de formação que incentivem os professores a promover atividades que tornem explícitos os critérios de classificação dos textos e assumam a centralidade do género textual no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no contexto das escolas moçambicanas.

PALAVRAS-CHAVE

Classificações textuais; programas de Português; ensino da língua portuguesa em Moçambique; géneros textuais.

ABSTRACT

The need to promote language teaching focused on text genres has been highlighted by researchers from the most relevant fields of study on academic literacy and text pedagogy (Schneuwly e Dolz, 1999; Swales, 2004). Moreover, the pluridimensional nature of the text allows a number of classificatory possibilities, that is, the very same text can be fit into several text classes. Given the diversity of text classes, teachers and students must become aware not only of the plurality of classifications but also of the underlying classificatory parameters. Thus, there is a need to promote research aiming to analyze Portuguese syllabi and textbooks as well as describe the underlying classificatory parameters of various text classes studied in different school grades.

This article aims to contribute to these purposes, and it is based on document analysis and a literature review. Our object of study was the textual classifications found in grade 8, grade 9, and grade 10 Portuguese syllabi and textbooks. We examined these materials and tried to identify (i) the classificatory parameters guiding the text classifications found in the syllabi; (ii) the text classes selected for the teaching of Portuguese language in the 1st cycle of Mozambican Secondary General Education System (GES), that is, grade 8, 9 and 10 and (iii) syllabus guidance related to the development of basic skills associated with classification of texts.

Results obtained in the document analysis and the theories developed around the text classification by authors such as Petitjean (1989), Denizot (2005), Silva (2012) and Travaglia (2018) allowed us to conclude that (i) text classifications found in the syllabi follow different classification criteria, (ii) the clarification of these criteria is not foreseen by the syllabi, and (iii) the concept of text genre is not explored. These findings have alerted us to the need for a revision of the Portuguese syllabi and, in the aftermath of this action, to develop training seminars or workshops for encouraging teachers to promote classroom activities that make explicit the criteria for classifying texts and take on the centrality of textual genre in the process of teaching and learning the Portuguese language in Mozambican schools.

KEYWORDS

Text classification; Portuguese syllabi; Portuguese language teaching in Mozambique; text genres.

INTRODUÇÃO

A sala de aulas de um determinado idioma é, à luz dos pressupostos teóricos que, na atualidade, orientam a didática das línguas, um espaço formal e institucional que tem como primeiro e principal objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa na língua que está a ser objeto de aprendizagem. Como toda a comunicação humana se realiza através de textos, é natural e necessário que o texto seja o elemento central e estruturador do processo de ensino e aprendizagem das línguas.

A centralidade que o texto assume no ensino de uma língua, quer ela seja materna, segunda ou estrangeira, obriga a que os programas, os materiais didáticos e os professores encarem pedagogicamente a natureza pluridimensional que caracteriza o texto no sentido de a explicitarem e de a relacionarem com os objetivos e as condições/contexto de produção e receção dos textos e com as classificações dos mesmos.

A classificação dos textos não pode ser encarada, em termos didáticos, como uma questão despicienda. É, de facto, a classificação dos textos que impõe a ordem na pluralidade textual e torna salientes características de natureza composicional, temática e pragmático-discursiva que deverão ser compreendidas pelos alunos.

Assumindo, desde já, a importância didática que atribuímos ao processo e aos resultados das classificações textuais, este artigo visa refletir sobre as classes e os critérios de classificação textual que acompanham o professor e o aluno moçambicanos durante o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Num primeiro momento, refletir-se-á sobre a natureza cognitiva do processo classificatório, a diversidade de critérios classificatórios e a necessidade que, historicamente, a escola sempre sentiu de classificar os textos que eram objeto de estudo nos programas de ensino. Seguidamente, apresentar-se-ão os resultados, no que tange às classificações textuais e aos critérios que lhes subjazem, resultantes da análise dos programas de ensino do 1.º ciclo do

Ensino Secundário Geral (ESG), ou seja, das 8.^a, 9.^a e 10.^a classes (Moçambique, 2010a, 2010b, 2010c) Finalmente, refletir-se-á sobre os critérios e a coerência das classificações textuais presentes nos programas de ensino e as consequências dos critérios classificatórios adotados para o ensino da língua portuguesa em Moçambique ao nível do 1.º ciclo do ESG.

CLASSIFICAÇÕES TEXTUAIS E ENSINO DAS LÍNGUAS

O facto de o texto ser uma unidade completa de sentido torna-o, mesmo que seja constituído por apenas uma palavra, uma realidade extremamente complexa. Nele confluem a intencionalidade do locutor, o contexto da produção textual, os conhecimentos linguísticos, textuais e extralinguísticos partilhados pelos interlocutores, uma estrutura composicional específica, um determinado tema, um certo modo de expressão, a utilização de um determinado suporte, as marcas de um determinado género textual.¹ É esta natureza pluridimensional que permite que o mesmo texto possa, por exemplo, ser classificado como texto jornalístico, como notícia, como texto não literário, como texto em prosa e como texto escrito.

A diversidade de classificações é, assim, o resultado de opções classificatórias que tomam como parâmetros categorizadores uma ou algumas das dimensões textuais, excluindo as demais. A seleção de diferentes dimensões traduz-se em diferentes classificações. Quando classificamos o texto como jornalístico, estamos a tomar como critério a dimensão discursiva relacionada com o grupo socioprofissional em que o texto é produzido; quando classificamos o texto como notícia, estamos a tomar como referência o género textual; quando classificamos o texto como não literário, em prosa e escrito, estamos a tomar como referência as opo-

¹ Existe uma vasta discussão, que não cabe explorar no âmbito deste artigo, sobre os conceitos de género discursivo e género textual. Assumiremos aqui a designação de género textual por aceitarmos que a distinção entre os dois conceitos (textual e discursivo) é mais o resultado de posicionamentos teóricos do que uma questão de essência e porque o conceito de género textual circula com maior frequência no contexto educativo moçambicano.

sições que ao longo da história acompanharam o texto: literário/não literário; prosa/verso; escrito/oral.

A diversidade de classificações textuais com as quais o aluno se confronta pode, em termos didáticos e se não for devidamente equacionada, ser um motivo perturbador no processo de aprendizagem de uma língua. É, por isso, necessário que os autores dos programas de ensino e dos materiais didáticos e os professores proporcionem aos alunos o contato com classificações textuais coerentes e, de uma forma explícita, promovam o conhecimento dos critérios ou parâmetros classificatórios que lhes estão subjacentes. Os contributos teóricos e práticos oferecidos pela linguística textual e pela linguística aplicada ao ensino das línguas não podem, por isso, ser ignorados pelos diferentes agentes responsáveis pelo ensino da língua portuguesa em Moçambique ou em qualquer outro contexto geográfico.

Alguns parâmetros classificatórios utilizados pela escola

A história da educação revela-nos que o texto, sendo um meio de desenvolvimento das habilidades linguísticas e de acesso ao conhecimento, sempre teve um lugar de destaque no ensino. Na antiguidade clássica, gregos e romanos elegeram a retórica e a poética como “artes” fundamentais para a boa formação dos seus cidadãos. É no seio destas duas disciplinas, através da teorização desenvolvida por autores como Aristóteles, Horácio e Quintiliano, que encontramos as primeiras propostas fundamentadas de classificação textual. Desde então, nunca mais a escola, na sua lógica de generalização, conceptualização e categorização e utilizando parâmetros que foram variando ao longo dos tempos, em função dos conhecimentos teóricos e dos objetivos que orientavam o sistema de ensino, deixaria de classificar os textos dos quais se serve para desenvolver o seu processo de ensino e aprendizagem.

Denizot (2005) analisou as classificações textuais presentes nos programas franceses entre 1874 e 2004 e constatou que, para além do privilégio concedido pela escola ao texto literário, o tema, o período literário da produção textual e a oposição lite-

rário/não literário se constituíram individualmente ou conjuntamente como critérios privilegiados de classificação dos textos por parte da escola.

Muitas das constatações de Denizot (2005) são válidas para o ensino da língua portuguesa não só em Moçambique como noutros países lusófonos. Conceitos como poesia de combate, poesia medieval/renascentista/barroca/romântica/realista, prosa historiográfica e drama romântico têm sido utilizados para classificar os textos em simultâneo com a utilização de conceitos que nos remetem para géneros textuais – cantiga, vilancete, soneto, auto, comédia, tragédia, crónica (historiográfica, jornalística), notícia, ata, aviso, regulamento, receita, relatório, requerimento –, para tipos de texto – texto expositivo, narrativo, argumentativo – e para tipos de discurso – texto jornalístico, publicitário, administrativo, normativo, literário (cf. Silva, 2012, 2015).

Historicamente, os alunos foram convivendo com diferentes classificações textuais, nem sempre coerentes e explícitas. O assumir tardio do texto como objeto de estudo da linguística e a importância atribuída ao texto literário nos currículos de ensino das línguas materna e estrangeiras ajudam a explicar a diversidade de classificações textuais que ainda convivem nas salas de aulas e alguns dos problemas daí advenientes para o ensino da língua portuguesa, por exemplo, em Moçambique. Por um lado, só nos finais da década de 60 do século passado, com o surgimento da linguística textual, o texto se afirmaria como objeto de estudo da linguística e as classificações textuais começariam a merecer uma maior atenção por parte dos estudiosos do texto. Por outro lado, os programas de ensino e os manuais escolares elegiam o texto literário como ferramenta de ensino da língua e de formação intelectual do aluno, o que favorecia o surgimento de classificações textuais apoiadas no período ou movimento literário e na temática literária do texto.

As classificações textuais numa perspetiva linguística

As classificações textuais e a análise dos critérios ou parâmetros classificatórios têm merecido a atenção da linguística

textual e motivado diversos estudos (Petitjean, 1989; Denizot, 2005; Travaglia, 2004, 2007, 2012; Silva, 2012, 2015). Petitjean (1989), numa reflexão sobre as classificações textuais propostas por diferentes autores e sobre os critérios classificatórios que as suportam, desenvolverá o que se pode chamar “uma classificação das classificações textuais”. Petitjean (1989) sistematiza a diversidade de classificações textuais, agrupando-as em função do número e da natureza dos critérios classificatórios em que se fundamentam. Existem, segundo este autor, classificações homogéneas, intermédias e heterogéneas.

As classificações homogéneas assentam, segundo Petitjean (1989, p. 97), num único critério classificatório. As classes textuais resultantes destas classificações são os tipos de texto (Werlich, 1983) e os tipos de sequências textuais (Adam, 2011). Werlich tomará como único critério classificatório o mecanismo cognitivo estruturador da produção textual. Na tipologia proposta por Werlich (1983) - constituída pelos tipos de texto narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e instrucional -, o texto narrativo, por exemplo, estrutura-se a partir da percepção da ocorrência dos acontecimentos no tempo; o texto expositivo a partir da análise e síntese de representações conceptuais e o texto instrucional a partir da antevisão de comportamentos futuros. A percepção da ocorrência dos acontecimentos no tempo, a análise e síntese de representações conceptuais e a antevisão de comportamentos futuros são mecanismos cognitivos que, segundo Werlich, permitem classificar um texto como narrativo, expositivo ou instrucional, respetivamente. Adam (2011) tomará como critério classificatório a “estruturação prototípica dos conteúdos a incluir nos segmentos textuais” (Silva, 2015, p. 9). Adam reconhece a ocorrência frequente de diferentes tipos de sequências textuais no mesmo texto, preferindo, por isso, a classificação das sequências textuais. Admite, no entanto, que um tipo de sequência possa ser dominante no texto. A relação de dominância que uma determinada sequência textual pode assumir num texto permitirá classificá-lo como um texto narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal, desde que a se-

quência textual narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal se assumam, respetivamente, como dominante.

Contrariamente às classificações homogéneas, que se fundamentam num único critério, as classificações intermédias servem-se de um conjunto de critérios que, entre si, têm em comum o facto de se relacionarem com a situação de enunciação da produção textual (Silva, 2015: 6). Petitjean (1989), após analisar as propostas classificatórias apresentadas por estudiosos como Benveniste (1966, 1970), Bronckart (1985), Jakobson (1960) e Simonin-Grumbach (1975) apresentará as tipologias enunciativas, comunicacionais e situacionais² como exemplos de classificações

² Petitjean (1989) apresenta como exemplo de uma tipologia de natureza **enunciativa** a classificação textual apresentada por Benveniste. Este linguista desenvolve uma distinção entre o texto-discurso e o texto-história, baseando-se na participação ou afastamento do locutor relativamente à situação de enunciação. Enquanto o texto-discurso se caracteriza pela participação do locutor no ato enunciativo, o texto-história singulariza-se pelo distanciamento do locutor. A proposta classificatória de Benveniste desenvolve-se sobre a oposição entre a objetividade do texto-história e a subjetividade do texto-discurso, expondo-se, assim, a diversas críticas que incentivarão o desenvolvimento de novas classificações textuais de base enunciativa. Simonin-Grumbach (1975), tendo por base a relação de ancoragem do texto relativamente à sua situação de enunciação, proporá uma classificação textual formada por cinco classes de textos (discurso, história, discurso relatado, textos teóricos e textos poéticos) e Bronckart (1985), a partir da combinação “de dois critérios: implicação vs autonomia em relação à situação de enunciação e conjunção (expor) vs disjunção (relatar)” (Charaudeau & Maingueneau, 2018, p. 469), apresenta uma tipologia composta por quatro tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração).

As tipologias **comunicacionais** têm por base os estudos desenvolvidos por Jakobson (1960) em torno dos fatores de comunicação e das funções da linguagem, razão pela qual também podem ser designadas como tipologias funcionais. Embora Jakobson nunca tenha avançado com uma proposta de classificação textual, é possível, a partir da sua teorização sobre as funções da linguagem, desenvolver uma tipologia textual em que cada função da linguagem é associada a um tipo de discurso. Assim, embora num texto possam estar presentes mais do que uma função da linguagem (Jakobson, 1960, pp. 353-354), é possível, partir da identificação da função da linguagem dominante, se um determinado texto se configura como pertencente

intermédias. No contexto do ensino moçambicano, os professores e os alunos lidam com muita frequência, ainda que teoricamente possam não ter consciência desse facto, com classes textuais pertencentes a uma tipologia de natureza situacional. Os textos jornalístico, publicitário e literário, que são objeto de estudo em diferentes unidades dos programas de Português do ensino secundário, são o exemplo de classes textuais pertencentes a uma tipologia que toma como critério relevante para a classificação textual o domínio institucional ou socioprofissional de produção e circulação dos textos. De facto, tanto uma notícia como um editorial ou uma entrevista, embora pertencendo a géneros diferentes, são textos jornalísticos, pois têm em comum o facto de serem produzidos no âmbito do mesmo grupo socioprofissional – os jornalistas. De igual modo, um anúncio radiofónico ou televisivo sobre uma determinada marca de material desportivo, um painel colocado numa via pública ou na fachada de um prédio sobre os serviços prestados por uma agência de viagens, um folheto entregue aos motoristas num semáforo com as promoções oferecidas por um supermercado da cidade são identificados como textos publicitários, uma vez que a sua produção e divulgação são associadas a um conjunto de agentes pertencentes à “indústria” publicitária.

As classificações heterogéneas servem-se de um conjunto diversificado de critérios (pragmático-linguísticos, estruturais, contextuais, suporte textual e linguagens utilizadas etc.) que nos conduzem aos géneros. Embora complexas, devido à diversidade de critérios com que operam, as classificações heterogéneas permitem, como nenhuma outra, compreender o conceito de texto

a um tipo de discurso expressivo, apelativo, referencial, poético, metalinguístico ou fático.

Segundo Charaudeau & Maingueneau (2018, p. 470), algumas tipologias **situacionais** “recorrem ao domínio da atividade social na qual se efetua o discurso. Encontram-se, então, classificações que distribuem o discurso em diversos segmentos da sociedade (a escola, a família, os media, os lazeres etc.) [...] Outras tipologias consideram o estatuto dos participantes do discurso [...] Algumas tipologias são fundamentadas nos posicionamentos ideológicos”.

e a comunicação humana, que sempre se realiza através de textos pertencentes a um ou a diversos géneros. O género, enquanto classe de uma classificação heterogénea, esclarece-nos sobre a situação de enunciação em que o texto é produzido, os propósitos comunicativos, a temática e a organização retórica do enunciado e os recursos linguísticos e linguagens (verbal, icónica, audiovisual, etc.) a que o texto pode recorrer.

As classificações textuais e o ensino da língua portuguesa

De acordo com a perspetiva adotada, que se ancora em propostas teóricas como as de Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1997), a classificação dos textos em géneros é a mais relevante em contexto didático. Isso deve-se quer à prevalência das classes em que se inserem os textos que quotidianamente são produzidos e circulam nas sociedades contemporâneas (notícia, decreto-lei, despacho, requerimento, sermão, romance, etc.), quer ao facto de os **géneros** se identificarem e caracterizarem com base em critérios de natureza externa (ou situacional) e interna (ou textual) (Adam, 2001; Swales, 1990; Silva, 2015).

Acresce que as reflexões expostas nas secções anteriores evidenciam a importância de se estudar os textos (literários e não literários) considerando os principais parâmetros da situação em que foram produzidos. Consequentemente, pode ser relevante recorrer à classificação em **tipos de discurso**. Ela permite descrever de forma mais precisa as propriedades externas dos textos estudados – área de atividade, papéis socioprofissionais e objetivos –, as quais condicionam decisivamente as respetivas propriedades internas – temas abordados, estrutura e estilo adotados, entre outras. Em particular, justifica-se convocar os discursos literário, jornalístico, administrativo e publicitário, dado que múltiplos géneros estudados no Ensino Secundário Geral se inscrevem nesses tipos de discurso (cf. secção seguinte).

De modo auxiliar, as classificações em **tipos de textos** (Werlich, 1983) e em **tipos de sequências textuais** (Adam, 2011) podem revelar-se importantes. De facto, estas categorizações con-

tribuem para promover um conhecimento mais exato acerca da estruturação dos conteúdos e dos mecanismos linguísticos recorrentemente atestados nos textos de géneros diversos.

Por exemplo, há géneros cujos textos se caracterizam pelo predomínio de sequências de tipo argumentativo, como o editorial e o artigo de opinião. Outros géneros incluem preferencialmente (ainda que não exclusivamente) sequências de tipo narrativo, como o romance e o conto (nos quais são atestadas, de igual modo, sequências de tipo descritivo, dialogal, etc.). E há géneros em que não é possível afirmar de modo inequívoco que tipos de sequências predominam, mas em que é possível detetar sequências diversas, como o diário (sequências de tipo narrativo, descritivo, argumentativo, entre outras possíveis), o relato de viagem (sequências de tipo narrativo, descritivo, etc.) ou a composição que os estudantes redigem em sala de aula (sequências de tipo narrativo, descritivo, dialogal, argumentativo, etc.). Estes exemplos servem também para demonstrar a flexibilidade inerente aos géneros: cada novo texto adota e adapta as propriedades do género em que se insere.

Porque a disciplina de Português visa refletir sobre os textos nas suas múltiplas dimensões, sistematizando as respetivas propriedades e usos, parece ser indispensável que os professores conheçam diversas classificações textuais. Só desse modo, poderão ensinar eficazmente as propriedades típicas mais relevantes de cada género. Por isso, parece ser relevante que conheçam não só as classificações em **géneros** (notícia, editorial, reportagem; romance, conto, soneto; etc.), mas também em **tipos de discurso** (jornalístico, literário, religioso, político, jurídico, administrativo, publicitário, etc.) em **tipos de texto** (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e instrucional) e em **tipos de sequências textuais** (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).

Conhecer cada uma destas classificações requer:

- saber em que critérios cada uma delas se baseia;
- saber se se trata de classificações abertas ou fechadas (ou seja, se são suscetíveis de acolher novas classes ou não);

– saber que classes cada uma delas contempla (ou pode contemplar, no caso de se tratar de uma classificação aberta).

Este último ponto é central, para que se tenha consciência de que, quando se referem as classes “discurso jornalístico”, “editorial”, “texto argumentativo” e “sequência argumentativa”, se está a usar designações de classes que pertencem a classificações textuais distintas. O mesmo texto pode ser classificado com recurso às quatro designações indicadas, consoante ele seja perspectivado enquanto tipo de discurso, género, tipo de texto ou tipo de sequência predominante, respetivamente.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A classificação textual assume uma dimensão de grande relevância nos programas de Português do ensino secundário moçambicano, uma vez que todas as unidades didáticas se desenvolvem em torno de uma determinada classe textual.

Sendo as classes textuais o elemento estruturador dos programas de Português, este artigo desenvolver-se-á a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica que, tomando como objeto de estudo as classificações textuais presentes nos programas de Português, procurará identificar as classes textuais selecionadas para o ensino da língua portuguesa nas 8.^a, 9.^a e 10.^a classes, os parâmetros classificatórios subjacentes às categorias textuais trabalhadas em cada unidade didática e as orientações programáticas relacionadas com o desenvolvimento de competências associadas à classificação textual. Os dados obtidos serão enquadrados e analisados à luz da teorização atual em torno do texto, da sua classificação e do seu contributo para o ensino das línguas.

AS CLASSIFICAÇÕES TEXTUAIS NOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO 1.º CICLO DO ESG

Contrariamente ao Ensino Básico, em que as unidades didáticas da disciplina de Português se organizam a partir de um conjunto de temas (escola, família, comunidade, ambiente, cor-

po humano, saúde e higiene, a nossa província, o nosso país, nós e o meio, sociedade, a terra e o mundo), no Ensino Secundário Geral, os programas de Português desenvolvem-se a partir de um conjunto de classes textuais que, individualmente, vão sendo trabalhadas nas diferentes unidades didáticas, conforme se demonstra na tabela 1.

Os textos normativos, administrativos, jornalísticos, multiusos, literários e de pesquisa e organização de dados foram as seis classes textuais selecionadas pelos autores dos programas para, a partir das mesmas, desenvolverem o ensino dos diferentes conteúdos da disciplina de Português. A tabela apresentada permite-nos observar que a mesma classe textual é retomada ao longo do ano escolar, em diferentes unidades letivas e que, com exceção dos textos de pesquisa e organização de dados, as classes textuais se repetem ao longo de todo o 1.º ciclo do ESG³.

Tabela 1

Distribuição das classes textuais pelas diferentes unidades letivas

Classes de textos	Unidades didáticas		
	8. ^a	9. ^a	10. ^a
Textos normativos	1, 6	1, 6, 11	1, 7, 13
Textos administrativos	2, 7	2, 7, 12	2, 8, 14
Textos jornalísticos	3, 8	3, 8, 13	3, 9, 15
Textos multiusos	4, 9, 11	4, 9, 14	4, 10, 16
Textos literários	5, 10, 12	5, 10, 15	5, 11, 17
Textos de pesquisa e organização de dados			6, 12, 18

Devido à centralidade que estas seis classes textuais assumem no ensino da língua portuguesa em Moçambique, a identificação dos critérios classificatórios que as suportam torna-se relevante, pois permite inferir que suporte teórico apoiou os autores dos pro-

³ Embora o estudo que aqui apresentamos se restrinja ao 1º ciclo do ESG, os programas do 2º ciclo do ESG apresentam a mesma estrutura e as mesmas classes textuais.

gramas, que habilidades de leitura, escrita e oralidade se querem desenvolver, que metodologias de ensino se desejam aplicar, que cidadão se pretende formar. O quadro seguinte (Quadro 1) sistematiza os critérios classificatórios que suportam cada uma das seis classes de textos selecionadas pelos autores dos programas.

Quadro 1

Critérios classificatórios subjacentes às diferentes classes textuais

Classes de textos	Critérios classificatórios
normativos	Função pragmática
administrativos	Universo socioprofissional da produção textual e função pragmática
jornalísticos	Universo socioprofissional da produção textual e função pragmática
multiusos	Função pragmática
literários	Universo socioprofissional da produção textual e função pragmática
de pesquisa e organização de dados	Função pragmática

A função pragmática e o universo socioprofissional da produção textual são os critérios constituintes das classes de textos com as quais trabalham os programas. Os alunos, os professores e os autores de materiais didáticos têm, assim, de lidar, ainda que de forma inconsciente, com diferentes classificações textuais, o que, como veremos mais tarde, terá necessariamente implicações de natureza didática. As designações “textos administrativos”, “textos jornalísticos” e “textos literários” referem-se a tipos de discurso, isto é, remetem-nos para classes baseadas num critério de natureza socioprofissional (nomeadamente na área de atividade em que os textos são produzidos, associado aos papéis socioprofissionais que assumem os seus autores e aos objetivos que com esses textos procuram atingir). Neste sentido, uma notícia, uma entrevista e um editorial são classificados como textos

jornalísticos pelo facto de terem sido produzidos por jornalistas e divulgados através de um meio de comunicação social com o objetivo de informar. É, contudo, impossível determinar, de uma forma abstrata, que grupo socioprofissional está por detrás dos “textos multiusos”. Uma receita, uma bula de um medicamento, um manual de instruções de um eletrodoméstico e um guia turístico, para darmos apenas alguns exemplos de textos que o programa classifica como textos multiusos, são produzidos em ambientes socioprofissionais muito diversificados. O critério classificatório que é tomado para a constituição desta classe textual é a função pragmática assumida pelo texto. Os programas assumem que todos os textos que têm como função instruir ou ensinar são textos multiusos. Este critério classificatório é, contudo, discutível, pois a função pragmática de uma receita não é a mesma de um guia turístico ou de uma bula de um medicamento.

A designação de determinadas classes textuais também merece algumas reflexões, pois a terminologia que usamos para designar uma classe de textos funciona como uma etiqueta que “remete para um conceito, e pode condensar, por isso, diversas informações, pelo que a sua utilização permite abreviar a referência a vários aspetos inerentes aos textos da classe indicada, que, de outro modo, teriam de ser exaustivamente explicitados” (Silva, 2012, p. 32). Não nos parece, por essa razão, serem adequadas as designações “textos multiusos” e “textos de pesquisa e organização de dados”. Em termos semânticos, o conceito “multiusos” remete-nos para algo que cumpre ou desempenha múltiplas funções. No entanto, uma “receita culinária” ou uma “bula de um medicamento” cumprem (apenas) uma função específica facilmente identificável pelos membros da comunidade discursiva em que este género circula e é definido. De igual modo, também a classe “textos de pesquisa e organização de dados” levanta problemas de natureza semântica / clareza linguística. Refere-se a textos de pesquisa? (o que são textos de pesquisa? que géneros constituem esta tipologia discursiva?) Refere-se a textos de pesquisa de dados e a textos de organização de dados?

Contudo, a pesquisa de dados e a organização de dados são atividades diferenciadas. O “texto específico” que é proposto pelo programa para esta classe textual (relatório) torna ainda mais complexa a compreensão da natureza desta classe, pois o texto de um relatório não pode ser classificado como um texto de pesquisa de dados.

Tal como é apresentado na Tabela 1, a mesma classe textual é objeto de ensino e aprendizagem em diferentes unidades letivas. O estudo das seis classes de textos é feito a partir de um conjunto de “textos específicos” dessas classes.

O Quadro 2 apresenta a distribuição dos textos específicos pelas respectivas classes textuais e letivas. A leitura do Quadro 2 permite-nos perceber que a designação “textos específicos” adotada pelos programas para identificar os textos que serão estudados em cada classe textual nas diferentes unidades didáticas se torna, em termos de classificação textual, vazia de significado, pois refere-se, simultaneamente, a:

- géneros textuais (aviso, ata, notícia, relatório, entrevista, aviso, requerimento, comédia, conto, fábula, drama, etc.);
- tipos de textos (expositivo-explicativo, expositivo-argumentativo);
- tipos de discurso (texto publicitário);
- textos literários de determinados autores (poesia de Rui de Noronha, Noémia de Sousa, etc.);
- textos pertencentes a um determinado modo literário (texto narrativo, dramático e poético⁴);
- suporte/canal de circulação do texto (texto publicitário: impresso, radiofónico, televisivo).

⁴ Parece que se faz corresponder de forma imprecisa a designação de “texto poético” à de “texto lírico”. A moderna teoria literária assume geralmente a existência de três modos literários: lírica, narrativa e drama. A oposição poesia-prosa, específica do discurso literário, constitui uma outra classificação, baseada em critérios distintos e com classes igualmente distintas. Se, na atualidade, parece que a maioria dos textos líricos são, de igual modo, poéticos (e os textos narrativos e dramáticos são geralmente em prosa), esta correspondência não se atesta em períodos literários anteriores. Camões escreveu “Os Lusíadas”, texto predominantemente narrativo e em verso. Do mesmo modo, Gil Vicente e Shakespeare escreveram inúmeros textos dramáticos também em forma poética.

Quadro 2

Textos específicos das diferentes classes textuais

Classes de textos	Textos específicos		
	8.ª Classe	9.ª Classe	10.ª Classe
Textos normativos	Regulamento da escola Regulamento de concursos e jogos	Decl. Univ. Direitos do Homem Decl. dos Direitos da Criança	Constituição da República de Moçambique
Textos administrativos	Requerimento Aviso	Convocatória Ata Carta comercial	Carta oficial Curriculum Vitae
Textos jornalísticos	Notícia Fait-divers	Texto publicitário Publicidade comercial Publicidade não comercial	Entrevista Texto publicitário: impresso, radiofónico, televisivo
Textos multítipos	Textos de instruções várias (aparelhos e medicamentos) Texto expositivo-explicativo Relato de acontecimentos	Textos didácticos ou científicos: - instruções várias (instruções do dia-a-dia, folhetos/cartazes diversos, receitas de cozinha, etc...) Texto expositivo-explicativo: Guia Turístico Relato de Viagem	Textos didácticos ou científicos Texto expositivo/argumentativo
Textos literários	Texto Narrativo (contos, fábulas e extractos de romances) Textos poéticos Texto dramático: Comédia	Texto narrativo Texto poético Texto dramático: Drama	Texto narrativo: Romance Texto poético (poesia de Rui de Noronha, Noémia de Sousa, Rui Nogar e Agostinho Neto. Texto Dramático: Tragédia
Textos de pesquisa e organização de dados			Relatório (informal)

A par da vacuidade que o conceito “texto específico” assume, devido à diversidade de realidades textuais a que se refere, registam-se, também, propostas questionáveis no que respeita às classificações textuais como o facto de se considerar o “texto publicitário” como um “texto específico” do “texto jornalístico”. O texto jornalístico e o texto publicitário são, como já vimos, tipos de discurso distintos. Na sua origem estão diferentes grupos socioprofissionais.

A utilização de diferentes critérios classificatórios no que se refere às diversas classes de textos propostas pelos programas, a não distinção entre géneros textuais, tipos de texto, tipos de discurso, textos de autor, modos literários e suportes textuais e a utilização de etiquetas classificatórias semântica e teoricamente discutíveis são, por si só, aspetos que fragilizam os programas de Português das três classes do 1.º ciclo do ESG. A estas fragilidades juntamos também a ausência do conceito de género (textual/discursivo).

Num momento em que passam mais de três décadas sobre os primeiros projetos didáticos de ensino da língua com base nos géneros, em que se dispõe de uma vastíssima teorização sobre os géneros e as suas potencialidades pedagógicas e em que o género é considerado uma ferramenta imprescindível para a aprendizagem de uma língua⁵, os programas de Português do 1.º ciclo do

⁵ Num estudo de leitura obrigatória para qualquer investigador que se interesse pela evolução histórica dos estudos do género e pela sua aplicação ao ensino, Bawarshi & Reiff (2010), apoiados em estudos anteriores como o de Hyon (1996), traçam o percurso histórico dos estudos do género, dedicando uma parte significativa da obra à apresentação das várias tradições ou escolas que, desde os anos oitenta do século passado, se têm dedicado ao desenvolvimento e aplicação de metodologias de ensino das línguas baseadas no género. De facto, nas últimas três décadas e meia, os currículos escolares de um grande número de países têm vindo a incorporar nos seus programas de língua materna e língua estrangeira os contributos de um número cada vez mais elevado de investigadores que, apesar dos diferentes pressupostos teóricos que suportam os seus estudos e das divergências relativamente às metodologias que propõem, convergem no reconhecimento do género textual como uma ferramenta insubstituível para o ensino e aprendizagem de uma língua. Autores como Swales (1990), Schneuwly & Dolz (1999), Dolz & Schneuwly (2004), Bazerman (2009), Martin (2009) e Rose (2011) têm, através dos seus estudos sobre o género, contribuído para o desenvolvimento de

ESG não lhes fazem qualquer referência nem, ainda que de uma forma implícita, propõem qualquer atividade textual baseada nas propriedades do género. Sendo os géneros classes de textos que se definem a partir de um conjunto de fatores externos e internos ao texto, a sua ausência no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa torna complexa a compreensão do modo como os diferentes fatores textuais se conjugam para tornar a comunicação humana significativa.

Implicações didáticas das opções classificatórias assumidas pelos programas do 1.º ciclo do ESG

Se classificar um texto é, como vimos, colocar uma etiqueta que condensa um conjunto de informações que esclarecem o texto nas suas diversas dimensões, a classificação inapropriada de um texto terá sempre, sob o ponto de vista didático, consequências negativas. Estas tornam-se particularmente graves, porque os programas não alertam os alunos e os professores para o facto de estarem a ser utilizadas classificações textuais que operam a partir de diferentes critérios classificatórios. Se, numa determinada unidade letiva, os textos são classificados sob uma etiqueta que remete para o grupo socioprofissional em que o texto foi produzido e, na unidade letiva seguinte, a classe textual já é identificada por uma etiqueta que evidencia a função pragmática dominante no texto ou, mais grave, por uma etiqueta semanticamente vazia, os alunos terão grande dificuldade em classificar novos textos. Instalar-se-á a dúvida sobre que critério(s) classificatório(s) utilizar.

Acresce ainda ao exposto no parágrafo anterior que, sendo a classificação textual um ato de categorização que permite organizar a diversidade textual em classes a partir da ocorrência, num conjunto de textos, de traços semelhantes considerados relevantes, a aplicação de diferentes critérios classificatórios dificulta a percepção, por parte dos alunos, das relações de diferença e semelhança que os textos estabelecem entre si.

uma pedagogia das línguas que assume o texto como uma intencionalidade comunicativa socialmente situada que deve ser compreendida e praticada durante o processo de aprendizagem de qualquer língua.

A ausência de uma classificação baseada no género e a falta de conteúdos e de propostas metodológicas conducentes ao desenvolvimento de um conhecimento metagenérico por parte dos alunos terão como consequências didáticas imediatas a incompreensão:

- do propósito comunicativo do texto;
- das condições de produção, circulação e receção do texto;
- da temática do texto;
- da estrutura composicional;
- do estilo adotado.

O género opera, pois, sobre um conjunto de dimensões cujo desconhecimento condiciona o ensino da leitura e da escrita, uma vez que:

- todos os textos pertencem a um determinado género;
- cada género apresenta um conjunto de dimensões que contribuem para a compreensão e produção de um texto: as funções específicas de natureza pragmática que cumpre, a estrutura retórica, o estilo e o tema ou temas que desenvolve;
- aprender a ler e a escrever textos é aprender a dominar as diferentes dimensões genéricas do texto que se pretende ler ou escrever.

CONCLUSÕES E ALGUMAS SUGESTÕES

A análise dos objetivos, das orientações, dos conteúdos de ensino e das sugestões metodológicas presentes nos programas de Português das 8.^a, 9.^a e 10.^a classes revelou um conjunto de fragilidades no que tange às classificações dos textos a partir dos quais se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Os diferentes textos propostos pelos programas são classificados a partir de critérios diferentes. Embora a natureza pluri-dimensional do texto legitime a existência de diversas classificações textuais, é didaticamente questionável que, sem qualquer justificação e sem qualquer esclarecimento aos professores e aos alunos, os critérios classificatórios sejam alterados de unidade letiva para unidade letiva.

Estranha-se, também, a completa omissão do conceito de género textual. Em 2010, momento em que os atuais programas de ensino Português das 8.^a, 9.^a e 10.^a classes se tornam o documento orientador do ensino da língua portuguesa em Moçambique, existia já uma vasta teorização sobre modelos de ensino de língua baseados nos géneros textuais. Estavam igualmente disponíveis estudos que refletiam sobre os resultados práticos da aplicação destes modelos em diversos contextos de ensino, nomeadamente no Brasil⁶, país lusófono com o qual Moçambique mantinha e mantém um forte intercâmbio académico e científico. Não era, por isso, expectável que o género textual, enquanto conceito capaz de promover uma classificação textual esclarecedora das diversas dimensões textuais e, por essa razão, uma ferramenta eficaz para a compreensão e produção textuais, estivesse ausente dos programas de Português do ESG.

Devido à importância que a língua portuguesa, enquanto língua oficial e língua de unidade nacional, assume em Moçambique, consideramos, a partir das constatações feitas, ser urgente promover momentos de reflexão académica que envolvam as autoridades educativas e conduzam a uma revisão dos programas de Português do ESG. São necessários programas de ensino que proponham classificações textuais assentes em critérios classificatórios coerentes e promovam práticas letivas que conduzam a um ensino da língua portuguesa baseado na pedagogia do género. As instituições formadoras de professores de Português, por seu lado, devem desenvolver ações de capacitação que proporcionem aos docentes o domínio de conceitos como “tipo de discurso”, “tipo de texto”, “sequência textual” e “género textual”. O domínio destes conceitos e de como os aproveitar didaticamente na aula de língua portuguesa é, no imediato, uma forma de minimizar alguns dos problemas que aqui apresentamos.

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em vigor desde 1999, introduzem no sistema de educação brasileiro uma orientação didática do ensino da língua portuguesa centrada no género.

REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. (2011). *Les textes: types et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue* (3.a). Paris: Armand Colin.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. Em C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing World* (pp.279-294). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Ed. Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5 (17), pp.12-18.
- Bronckart, J.-P. (1985). Les opérations langagières. Em J.-P. Bronckart (Ed.), *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse* (pp.37-58). Neuchâtel: Delachaux & Niestle.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2018). *Dicionário de análise do discurso*. (F. Komesu, Trad.) (3. ed., 3a). São Paulo: Contexto.
- Coutinho, M. A. (1999). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Denizot, N. (2005). Classements en genres et autres classifications textuelles. *Recherches*, 42, pp.37-61.
- Devitt, A. J. (1996). Genre, Genres, and the Teaching of Genre. *College Composition and Communication*, 47 (4), pp.605-615.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30 (4), p.693.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. Em T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language*, pp.350-377. New York and London: MIT press and John Wiley & Sons.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20 (1), pp.10-21.
- Moçambique. (2010a). *Português, Programa da 10.a Classe*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique.
- Moçambique. (2010b). *Português, Programa da 8.a Classe*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique.

- Moçambique. (2010c). *Português, Programa da 9.a Classe*. Maputo: INDE/MINED – Moçambique.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 62, pp.86–125.
- Rose, D. (2011). Beyond literacy: building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34 (1), pp.81-97.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, (11), pp.05–16.
- Silva, P. N. da. (2012). *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina / CELGA.
- Silva, P. N. da. (2015). Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários. Em *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Simonin-Grumbach, J. (1975). Pour une typologie des discours. Em J. Kristeva, J.-C. Milner, & N. Ruwet (eds.), *Langue, Discours, Société. Pour Émile Benveniste*, pp.85-121. Paris: Le Seuil.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Travaglia, L. C. (2004). Tipologias Textuais Literárias e Linguísticas. *Scripta*, 7 (14), pp.146-158.
- Travaglia, L. C. (2007). A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA: Revista de Linguística*, 51 (1), pp.39-79.
- Travaglia, L. C. (2012). Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. *Revista de Estudos da Linguagem*, 20 (2), pp.361-387.
- Travaglia, L. C. (2018). Tipologia textual e ensino de língua. *Domínios de Linguagem*, 12(3), pp.1336-1400.
- Werlich, E. (1983). *A Text Grammar of English* (2.a ed.). Heidelberg: Quelle & Meyer.