



Revista Portuguesa de Educação  
ISSN: 0871-9187  
ISSN: 2183-0452  
rpe@ie.uminho.pt  
Universidade do Minho  
Portugal

Jorge, Noémia

**A síntese como género escolar transdisciplinar**

Revista Portuguesa de Educação, vol. 32, núm. 2, 2019, Julho-, pp. 150-170  
Universidade do Minho  
Portugal

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15140>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37463706011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## A *síntese* como género escolar transdisciplinar

NOÉMIA JORGE<sup>1</sup>

Universidade Nova de Lisboa & Instituto Politécnico  
de Leiria, Portugal

A *síntese* é um género textual cujo domínio se revela fundamental para o desempenho de tarefas socioprofissionais e académicas. A sua apropriação não é feita de forma espontânea, mas decorre essencialmente da aprendizagem formal, em contexto escolar, sobretudo no ensino secundário, nomeadamente na disciplina de Português. Neste artigo apresenta-se uma reflexão sobre a didatização do género textual *síntese*, focando-se o funcionamento social do género e a sua transposição didática nos programas curriculares do ensino secundário e em manuais escolares de Português. Por fim, apresentar-se-ão algumas propostas de didatização do género, assentes em três pilares: observação/análise de textos autênticos; produção textual regulada pelas características do género; reflexão metalinguística.

*Palavras-chave:* Síntese; Género de texto; Género transdisciplinar

### INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

*Sintetizar* é uma atividade recorrente no dia a dia. Nas interações quotidianas ou no contacto com textos jornalísticos, por exemplo, somos confrontados com a necessidade de selecionar o conteúdo informativo mais relevante de outros textos, condensando-o e cingindo-o ao essencial, em função de determinada intenção comunicativa. Neste sentido, a *síntese* pode ser encarada como uma ferramenta de trabalho ao serviço quer da comunicação (oral e escrita), quer da apropriação e da construção de conhecimento. Pode ser encarada também,

como refere Cummins (1984), como uma competência comunicativa interpessoal de base mais profunda<sup>2</sup>.

A *síntese* – enquanto forma de comunicar concreta e enquanto competência comunicativa interpessoal – reveste-se de indiscutível utilidade também em termos didáticos. Num trabalho recente desenvolvido no Conselho da Europa, ao focarem o papel da verbalização no desenvolvimento de competências cognitivas-lingüísticas, Beacco et al. (2016) defendem a utilidade da produção escrita de *sínteses* logo nos primeiros anos de ensino, salientando a importância desta

<sup>1</sup> O presente trabalho é financiado por fundos nacionais portugueses, através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, como parte do projeto do Centro de Línguística da Universidade NOVA de Lisboa – UID/LIN/03213/2019.

<sup>2</sup> Para Cummins (1984), as competências comunicativas interpessoais de base mais profunda são a *síntese*, a análise e a avaliação; no nível de superfície encontram-se a aplicação, a compreensão e o conhecimento. como parte do projeto do Centro de Línguística da Universidade NOVA de Lisboa – UID/LIN/03213/2019.

forma de atividade reflexiva, favorecedora da apropriação e memorização de conhecimentos.

Com o intuito de contribuir para a discussão sobre o modo como a síntese é utilizada em contexto escolar e extraescolar, propõe-se neste artigo uma reflexão estruturada em dois pontos. Num primeiro momento, apresenta-se uma descrição deste formato comunicativo, tendo-se em conta a sua dimensão estrutural e linguística (com base na proposta de Brassart, 1993); num segundo momento, analisa-se a didatização da síntese no contexto do ensino secundário atual em Portugal, focando-se a sua essência *transdisciplinar* – essência essa que resulta do facto de a síntese ser simultaneamente um género de texto formalmente ensinado na disciplina de Português e de corresponder a *lugares de prática* (formas de comunicação) adotados e adaptados nas demais disciplinas.

Em termos metodológicos, esta análise assenta num estudo empírico alicerçado por um paradigma qualitativo e interpretativo de dados (que não dispensa dados quantitativos encarados como pertinentes) e tem como base um *corpus* textual constituído por programas curriculares do ensino secundário que recorrem à síntese como ferramenta de trabalho (*Português, Francês, Filosofia, Filosofia A, Psicologia B, Ciência Política, História A, Sociologia, Economia C*) e por três manuais escolares de Português de 10.º ano atualmente em vigor, isto é, produzidos de acordo com as prescrições do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (2014). Pretende-se, com a análise, conhecer e refletir sobre a forma como a síntese

é percecionada nos documentos curriculares das várias disciplinas e nos manuais escolares de Português.

Tendo como ponto de partida quer a investigação desenvolvida por autores como Brassart (1993), Spivey (1997), Segev-Miller (2004), Mateos e Solé (2009), Rodrigues (2018), Coutinho (2019), Pires (2019), quer os resultados decorrentes da análise de conteúdo do corpus selecionado, apresentar-se-ão sugestões de atividades a desenvolver na disciplina de Português com alunos do ensino secundário, com vista à apropriação da síntese, sugestões essas que passam pela articulação de três tipos de atividades: observação/ análise de textos autênticos, produção textual regulada pelas características do género e reflexão metalingüística feita a partir da observação de textos.

## 1. A SÍNTSE COMO PRÁTICA COMUNICATIVA

A produção de um texto baseada na seleção do conteúdo informativo mais relevante de outro(s) texto(s) é uma tarefa comunicativa levada a cabo em contextos comunicativos diversos (profissional, escolar, académico, familiar) e concretizada por meio de géneros de texto<sup>3</sup> diversos. De entre eles, encontram-se o resumo, a síntese, o sumário, a sinopse, entre outros. Todos têm em comum o facto de serem formatos de texto que se baseiam em operações cognitivas-lingüísticas complexas, que resultam da articulação de duas capacidades/tarefas distintas: por um lado, a leitura/compreensão do(s) texto(s) a sintetizar e, por outro, a produção do novo texto, com base na

<sup>3</sup> Segundo a perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo (posicionamento epistemológico formulado por Jean-Paul Bronckart), entende-se aqui os géneros de texto como formatos textuais socialmente reconhecidos e aceites para as diferentes situações de comunicação; elaborados pela atividade de gerações precedentes, esses formatos estão disponíveis como modelos mais ou menos estabilizados (Bronckart, 1997).

informação selecionada.

De entre os vários géneros que se baseiam na seleção do conteúdo mais relevante de outros textos (designados como *textos-fonte* ou *textos-origem*), aqueles que têm sido objeto de análise/reflexão (com vista à didatização) de forma mais consistente são o *resumo* e a *síntese*<sup>4</sup>. No entanto, embora sejam evidentes as vantagens pedagógicas de se trabalharem ambos os géneros em sala de aula, a *síntese* tende a ser um género relegado para segundo plano. Como refere Rodrigues (2018), “em Portugal, no Ensino Básico e Secundário, os alunos trabalham preponderantemente o *resumo* e não a *síntese* a partir de várias fontes” (p. 6).

No âmbito de determinadas práticas profissionais, a *síntese* corresponde a um género de texto específico<sup>5</sup> e corresponde, *grosso modo*, à condensação de informação a partir de um conjunto de várias fontes. Reportando-se ao contexto francês, Brassart (1993)<sup>6</sup> define-a como um exercício complexo que visa o desenvolvimento e a avaliação de competências de leitura e escrita e de capacidades de análise e de síntese, associando-a ao contexto comunicativo particular da *candidatura a um emprego*: durante um tempo limitado o estudante-candidato tem de ler um *corpus* de documentos,

apropriando-se da informação mais relevante de cada documento (em função de uma problemática ou de um tema a identificar pelo próprio, isto é, não dado de antemão), e de reorganizar essa informação num novo texto, simultaneamente “fiel” e “original”. É, portanto, um género de texto associado à construção de conhecimento disciplinar.

Para caracterizar a *síntese*, Brassart (1993) confronta os traços específicos deste género com os traços específicos de um outro género recorrente no ensino do francês – o *resumo*. Apresentam-se, na Tabela 1, as características específicas dos dois géneros, de acordo com este autor.

De acordo com a informação disponibilizada, a diferença entre a *síntese* e o *resumo* reside em três aspetos: a natureza do texto-fonte (um só texto *vs.* um *corpus* textual); o plano de texto (semelhante ao plano do texto-fonte *vs.* original, integrando introdução, desenvolvimento e conclusão); o eixo de observação (toda a informação essencial *vs.* informação relevante em função de determinado tema ou problema, a identificar pelo redator da *nota de síntese*).<sup>7</sup> Estes aspetos têm repercussões a nível temático (tema e subtemas), estrutural (plano de texto) e enunciativo (possível referência ao posicionamento do autor do texto-fonte).

<sup>4</sup> Sobre o *resumo*, cf. Charolles e Petitjean (1992), Bernié (1993), Wirthner e Schneuwly (2004), Wirthner (2006), Coutinho (2019); sobre a *síntese*, cf. Spivey (1997), Segev-Miller (2004), Rodrigues (2018), Coutinho (2019), Pires (2019).

<sup>5</sup> Ainda que a classificação da *síntese* como género textual possa ser questionada, assume-se aqui, na esteira de Coutinho (2019), que a *síntese* é um género textual, pois “tem uma identidade genológica própria” (p. 100).

<sup>6</sup> Para designar o género, o autor recorre às etiquetas *nota de síntese* (“*note de synthèse*”) e *síntese de documentos*.

<sup>7</sup> Brassart (1993) reflete ainda sobre a especificidade do processo de produção textual da síntese, considerando a existência de três etapas, que associa às operações da retórica clássica: seleção de informações (decorrente da leitura dos documentos do *corpus*) – *inventio*; elaboração de um plano da *síntese* a produzir (sustentado por uma atividade de comparação/confronto das informações selecionadas) – *dispositio*; redação da *nota de síntese* – *elocutio*. Estas etapas/operações, bem como o próprio plano de texto, permitem estabelecer uma analogia entre a *síntese* e a *dissertação* – de facto, segundo o autor, ambas apresentam uma construção dissertativa clássica, sendo constituídas por introdução (apresentando uma problemática ou enunciando o plano), desenvolvimento e conclusão.

TABELA 1

Características do Resumo e da Síntese (Brassart, 1993)<sup>8</sup>

	<i>Resumo</i>	<i>Síntese</i>
<b>Traços comuns</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo: informar (sem tomada de posição)</li> <li>• Texto breve, mais curto que o(s) texto(s) de partida</li> <li>• Apropriação do essencial</li> <li>• Sem acrescento de informação nova</li> <li>• Sem implicação do redator</li> <li>• Neutralidade “epistémica” / sem expressão de ideias ou opiniões pessoais (contrato de comunicação com o leitor: “ética” de objetividade, exatidão)</li> <li>• Originalidade na ordem da expressão linguística (sem citações diretas do texto-fonte)</li> </ul>	
<b>Traços distintivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um único texto-fonte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Corpus</i> de documentos (incluindo, por exemplo, quadros, gráficos, imagens)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperação do plano do texto e da hierarquia da informação do texto-fonte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de texto original (estruturado em introdução, desenvolvimento, conclusão)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperação da informação essencial do texto-fonte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperação apenas das informações relevantes sobre determinado tema ou problemática, não dadas de antemão (resposta a uma problemática)</li> </ul>

Este ponto de vista encontra paralelo com as perspetivas assumidas por autores como Segev-Miller (2004) e Mateos e Solé (2009), ao considerarem que a produção de uma *síntese* (a partir de vários textos) é um processo mais complexo do que a produção de um resumo: se, no resumo, é possível manter a estrutura do texto original, na *síntese* (a partir de vários textos) torna-se necessário conceber uma nova estrutura, o que obriga a uma transformação mais profunda e ampla da informação de partida. Um posicionamento teórico-metodológico semelhante é assumido por Leila Rodrigues (2018):

Normalmente, o que designamos por “resumo”

e “síntese a partir de várias fontes” em contexto académico são atividades de “leitura-para-a-escrita”; contudo, diferem na medida em que, no resumo, a tarefa é mais simples, visto que basta recorrer à ordem sequencial das ideias de um único texto-fonte para eliminação da informação redundante e supérflua para assim construir um texto com o essencial da informação. Já na síntese a partir de várias fontes, ... é necessário construir uma sequência lógica a partir de vários textos, criando, por assim dizer, uma “macroproposição” das várias proposições existentes em cada texto-fonte, que resultará numa sequência inédita, a qual poderá obedecer ou não à estrutura organizacional dos textos-fonte. (pp. 5-6)

Num trabalho muito recente, Maria Antónia

<sup>8</sup>A informação apresentada nas Tabelas 1 a 4 é feita com recurso a citações indiretas (baseadas em síntese ou paráfrase) e a citações diretas (apresentadas entre aspas).

Coutinho sintetiza esquematicamente a perspetiva de Vignaux, distinguindo *resumo informativo* de *resumo indicativo*: o *resumo informativo* consiste numa versão condensada, mas fiel, do texto-fonte, recorrendo-se a procedimentos de exposição e de condensação (relata-se tudo o que é dito, suprimindo redundâncias e exemplificações); ao nível do texto, retransmite-se o que é dito, condensando-o; o *resumo indicativo* assume como função assinalar ou pôr em evidência o tema principal ou os temas importantes do texto-origem, traduzindo a posição de quem produz o resumo e exigindo um verdadeiro trabalho de interpretação orientado em função das necessidades e dos interesses do destinatário, o que se reflete na estrutura composicional do resumo; ao nível do texto, traduzem-se as intenções e as razões do texto-origem, extraíndo-se e interpretando-se a informação apresentada no texto-fonte (Vignaux, 2003, cit. em Coutinho, 2019, p. 102).

A distinção entre os dois tipos de *resumo* proposta por Vignaux e sintetizada por Coutinho (2019) encontra paralelo com a oposição apresentada por Brassart (1993): o *resumo* estabelece pontos de contacto com o *resumo informativo* ao passo que a *síntese* se assemelha parcialmente ao *resumo indicativo*. Os tipos de procedimentos adotados na produção dos dois tipos de resumos são distintos: exposição e condensação (no resumo informativo), extração e interpretação (resumo indicativo).

Com o intuito de estabilizar a noção de *síntese* enquanto género textual, apresenta-se a definição de *síntese* proposta por Pires (2019), com intuito didático, na obra *Ensinar Português: Conteúdos, Estratégias e Materiais*:

Do grego *synthesis*, que significa “composição” (reunião de dados/elementos sobre um tema e fusão num todo coerente), a síntese é um texto (oral ou escrito) produzido a partir da seleção do conteúdo informativo mais relevante de outros textos-fonte para cumprir uma intenção comunicativa, habitualmente associada ao desenvolvimento de um tema ou de uma problemática. (p. 75)

## 2. O USO DA SÍNTSESE EM CONTEXTO ESCOLAR

Analisa-se, neste ponto, a forma como a *síntese* é atualmente usada e didatizada no contexto do ensino secundário português. Opta-se por este nível de ensino (em detrimento do ensino básico) porque, embora o contacto com a *síntese* se faça ao longo de todo o percurso escolar, é a partir do 10.º ano que esta passa a ser encarada como competência a desenvolver e como género de texto a dominar, de forma intencional e sistemática. Para além disso, é no ensino secundário, no âmbito da disciplina de Português, que a aprendizagem explícita deste e de outros géneros textuais passa a ser assumida como objeto de estudo, “no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre domínios” (Buescu, Maia, Silva, & Rocha, 2014, p. 5).

De acordo com Petitjean (1998), entre os principais agentes de transposição didática encontram-se os programas curriculares (emanados das instâncias ministeriais) e os manuais escolares (produzidos de acordo com os documentos prescritivos vigentes)<sup>9</sup>. Nesse sentido, num primeiro momento da análise serão privilegiados como objetos de estudo os programas curriculares das disciplinas que, integrando os cursos científico-humanísticos

<sup>9</sup> Como se tem sublinhado recorrentemente, estes últimos exercem grande influência no processo de didatização. Sobre esta questão, leia-se, por exemplo, Custódio (1985), Choppin (1992), Squire (1992), Castro (1999), Pacheco (2001), M. Santos (2001) Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt, e Houang (2002).

do ensino secundário, recorrem à síntese como forma de comunicação e/ou competência a desenvolver – nomeadamente, *Ciência Política, Economia C, Francês, Filosofia, Filosofia A, História A, Psicologia B e Sociologia*<sup>10</sup>. Num segundo momento, o enfoque recairá sobre a disciplina de Português (a disciplina que assume como tarefa o ensino explícito da síntese), centrando-se em dois objetos de análise: o programa curricular da disciplina e três manuais produzidos à luz desse programa. Opta-se pelos *Programas* e não pelas atuais *Aprendizagens Essenciais* (em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) porque é nestes documentos que são identificados explicitamente os conteúdos programáticos a abordar no âmbito de cada disciplina. No caso específico do Português, seleciona-se para análise apenas o programa de 10.º ano uma vez que a síntese é abordada apenas neste ano de escolaridade (não se prevendo a sua retoma no 11.º e no 12.º anos).

Com vista ao recorte de dados selecionados para a análise, foram delimitadas unidades de análise (*Objetivos, Conteúdos programáticos, Competências, Atividades, Sugestões metodológicas, Avaliação*), dentro das quais se procedeu à deteção das palavras *síntese* e *sintetizar* e da informação a elas associada. Os critérios mobilizados na análise corresponderam às três dimensões do género explicitadas no início do trabalho: dimensão temática, dimensão estrutural (plano do texto) e dimensão enunciativa.

Quanto aos manuais escolares, a análise foi antecedida por uma etapa de observação prévia de todos os manuais de 10.º ano produzidos à luz do *Programa e Metas Curriculares de*

*Português do Ensino Secundário* (PMCPES); tendo-se constatado, nessa observação, que a abordagem didática do género síntese é feita de forma semelhante em todos os manuais (não obstante pequenos aspetos que os distinguem, sobretudo ao nível metodológico), foram selecionados para análise comparativa, aleatoriamente, três manuais. Elegeram-se, como unidades de análise, a secção informativa em que se define e caracteriza teoricamente a síntese e as secções em que se apresentam propostas de atividades práticas de produção deste género textual. A seleção recaiu apenas em manuais de 10.º ano por ser este o único ano do ensino secundário em que se prescreve curricularmente o ensino formal da síntese. Ainda assim, refira-se que é possível encontrar, nos manuais de 11.º e 12.º anos, informação relativa à síntese, numa perspetiva de revisão de conteúdos; nos casos em que isso acontece, tende-se a repetir ou a parafrasear a informação apresentada nos manuais de 10.º ano.

## 2.1. A SÍNTSE COMO GÉNERO TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Tabela 2 pretende dar conta, de forma esquemática, da forma como a síntese é encarada nos programas de sete disciplinas que integram os cursos científico-humanísticos e tecnológicos atuais do ensino secundário: *Francês, Filosofia, Psicologia, Ciência Política, Sociologia, Economia, História A*.

A análise dos programas curriculares das várias disciplinas permite concluir que a produção de *sínteses* é transversal ao currículo, assumindo-se, por um lado, como competência/aptidão/capacidade e, por outro,

<sup>10</sup> Os documentos curriculares em análise encontram-se identificados na secção final deste trabalho: Almeida (Coord.) (2001), Almeida (Coord.) (2002), Buescu et al. (2014), Costa (Coord.) (2005), Mendes (Coord.) (2000/2001), Moinhos (Coord. 2005), Rosas (2006), Z. Santos (Coord.) (2001), Silva (Coord.) (2005).

**TABELA 2**  
A Síntese nos Programas do Ensino Secundário

	<b>Atividades Sugestões metodológicas</b>	<b>Objetivos [O] Competências [C] Avaliação [A]</b>
<b>Francês</b> (10.º, 11.º e 12.º anos)  FORMAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese, em LM e LE, de texto(s) em LE</li> <li>• Síntese como: estratégia de compreensão; atividade de reformulação (“seleção, classificação e hierarquização da informação, a partir de apontamentos, a nível oral e escrito”; “síntese de informações provenientes de um texto ou vários textos em LE”); atividade de transposição textual (a par do resumo e da tradução)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mediar* em situações específicas de comunicação social [...]” <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fazer a síntese*, em LM, de textos em LE</li> <li>- “Fazer a síntese*, em LE, de textos em LE” [C]</li> </ul> </li> </ul>
<b>Filosofia</b> (10.º e 11.º anos)  FORMAÇÃO GERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese final conclusiva</li> <li>• Síntese reflexiva (composição filosófica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas” [O]</li> <li>• “Redigir textos – sob a forma de ata, síntese de aula(s) ou relatório – que expressem de forma clara, coerente e concisa o resultado do trabalho de compreensão e reflexão sobre os problemas filosóficos efetivamente tratados” [A]</li> </ul>
<b>Filosofia A</b> (12.º ano)  FORMAÇÃO ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese reflexiva pessoal (modalidade “de composição para apreensão e expressão dos conhecimentos a adquirir”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Redigir textos, sob a forma de resumos ou sínteses das obras lidas ou suas partes, que expressem de forma clara, coerente e concisa o resultado do trabalho de análise, compreensão e reflexão sobre os problemas filosóficos nelas efetivamente tratados. [A]</li> <li>• “Capacidade de integrar e de sintetizar <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborar sínteses reflexivas</li> <li>- estruturar temáticas ou redes conceptuais unificadoras” [C]</li> </ul> </li> </ul>

<b>Psicologia B</b> (12.º ano) FORMAÇÃO ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Síntese de discussão (oral)</li> <li>Síntese como: etapa final de atividade de pesquisa; estratégia de integração de informação em portefólio e em mapa conceitual</li> </ul>	
<b>Ciência Política</b> (12.º ano) FORMAÇÃO ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Síntese de determinado tema a partir de vários documentos</li> </ul>	
<b>Sociologia</b> (12.º ano) FORMAÇÃO ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Síntese de conteúdo (escrita e oral)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Desenvolver as capacidades de análise e de síntese” [O]</li> <li>“Redigir sínteses e conclusões” [O]</li> <li>“Expor oralmente sínteses e conclusões” [O]</li> </ul>
<b>Economia C</b> (12.º ano) FORMAÇÃO ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Síntese de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada” [O]</li> </ul>
<b>História A</b> (10.º, 11.º e 12.º anos) FORMAÇÃO ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Síntese de conteúdo</li> <li>Trabalho de síntese (síntese como estratégia ao serviço do tratamento da informação extraída de vários documentos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelecendo os seus traços definidores;</li> <li>- distinguindo situações de rutura e de continuidade;</li> <li>- utilizando, de forma adequada, terminologia específica” [O]</li> </ul> </li> </ul>

como forma de comunicação específica, indissociável de atividades e/ou metodologias de ensino inerentes às disciplinas em causa: se, no Francês, a *síntese* corresponde a uma forma de mediação ou de transposição textual, na Filosofia é uma modalidade “de composição para apreensão e expressão dos conhecimentos a adquirir”. Assim, a *síntese* apresenta variações que dependem diretamente dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos de trabalho da disciplina em que é adotada e adaptada.

Ainda que haja diferenças na forma como a *síntese* é conceptualmente concebida e

didaticamente transposta no seio das várias disciplinas, os documentos curriculares analisados perspetivam a *síntese* de forma idêntica: como uma prática comunicativa que resulta do confronto de pelo menos dois textos-fonte (com exceção do Francês, que equaciona a hipótese de se sintetizar apenas um texto-fonte). Esta opção metodológica repercute-se em duas das dimensões do género: ao nível temático, associa-se claramente a *síntese* à produção de um texto cujo conteúdo temático resulta da integração de informação extraída de dois ou mais textos-fonte (*Francês, Filosofia*,

*Psicologia, Ciéncia Política, História A), em função de um tema específico (Ciéncia Política, História A); ao nível estrutural, aponta-se para a emergéncia de um plano de texto original, distinto do do(s) texto(s)-fonte (cf. “seleção, classificação e hierarquização da informação”, no caso do Francês; “pensamento autónomo e emancipado . . . , por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares”, no caso da Filosofia de 10.º e 11.º anos).<sup>11</sup>*

Daqui se conclui que a *síntese* é uma competéncia e forma de comunicação a adquirir e a promover (e, em alguns casos, a avaliar) em várias disciplinas do ensino secundário. No entanto, em nenhum dos documentos curriculares analisados se prescreve o ensino da *síntese* ou se dão orientações metodológicas com vista ao seu ensino. Caberá à disciplina de Português, como se verá de seguida, o ensino formal da *síntese*.

## 2.2. O LUGAR DA SÍNTESE NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Um dos documentos curriculares de referéncia da disciplina de Português no ensino

secundário dos cursos científico-humanísticos é o *PMCPES* (2014). Neste documento, assume-se como central a noção de género de texto e, por isso mesmo, os géneros textuais são objeto de ensino/aprendizagem. Para além de identificar os géneros a estudar em cada ano de escolaridade (por exemplo, documentário, reportagem, anúncio publicitário, artigo de opinião, debate, apreciação crítica, exposição sobre um tema, síntese), o mesmo documento prescreve os conteúdos a ensinar/aprender relativamente a cada género textual, identificando esses conteúdos como *Marcas específicas de género*. Na Tabela 3 transcrevem-se as marcas específicas do género *síntese* e enunciam-se os objetivos gerais associados à produção de géneros textuais (em que se inclui a *síntese*), de acordo com este documento normativo.

Ainda que o esforço de valorização da noção de *gênero textual* por parte dos autores do *PMCPES* seja meritório (constituindo um avanço relativamente a documentos normativos anteriores), não pode deixar de ser assinalada a superficialidade com que o género *síntese* é caracterizado neste

TABELA 3  
A Síntese no *PMCPES* (2014)

	Conteúdos programáticos	Objetivos gerais
Português (10.º ano)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntese</li> </ul> <p><i>Marca específica de género</i> “Redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave (mobilização de informação seletiva, conectores)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Producir textos orais de acordo com os géneros definidos no Programa”</li> <li>• “Producir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita”</li> </ul>

<sup>11</sup> Ainda assim, no programa de Filosofia de 12.º ano, o resumo e a *síntese* tendem a ser apresentados como formas de comunicação análogas, não se valorizando a distinção entre os dois géneros.

documento curricular. Apresentar como única marca específica do género *síntese* a “redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave (mobilização de informação seletiva, conectores)” não é suficiente para se descrever o género *síntese* com exatidão, nem contribui para a identificação de dimensões ensináveis (face ao género social de referência, produzido nas práticas profissionais e quotidianas), para a distinção entre a *síntese* e outros géneros afins, já trabalhados no ensino básico (*resumo, paráphrase*) ou para a utilização como competência e/ou forma de comunicação transdisciplinar. Com efeito, ao nível temático, considera-se que a *síntese* resulta da seleção e reorganização da informação essencial de um único texto-fonte (e não de um conjunto de textos); ao nível estrutural, não se faz referência à construção de um plano de texto autêntico (necessariamente distinto do texto-fonte); por fim, ao nível enunciativo, não é equacionada a referência às intenções ou razões inferidas no texto-fonte. Em suma, não se valoriza um efetivo trabalho de interpretação e de (re)construção do conhecimento, nem nos conteúdos programáticos, nem nos objetivos gerais. Nestes últimos, a produção de *sínteses* surge indistintamente amalgamada com os restantes géneros textuais, não se reconhecendo as suas potencialidades ao nível da aquisição e do desenvolvimento de capacidades de compreensão e reflexão que permitam desenvolver um pensamento independente e emancipado, como acontece com outros documentos curriculares.

A forma lacunar como se concebe o género *síntese* nos documentos prescritivos vigentes repercute-se na sua didatização nos manuais escolares. Na Tabela 4 explicita-se a forma como a *síntese* é definida e caracterizada nos três manuais selecionados para análise comparativa, aqui identificados como M1, M2 e M3.

As caracterizações do género apresentadas na Tabela 4 atestam o modo rígido e artificial como a *síntese* tende a ser abordada em contexto escolar, isto é, confundindo-se com o resumo. Com efeito, as características enunciadas para a *síntese* correspondem às desse outro género textual, como descrito por Coutinho (2019):

Em contexto escolar, [o resumo] tende a ser apresentado de forma rígida: resumir corresponde a manter a fidelidade do conteúdo, condensando-o; a condensação pressupõe a distinção entre informação essencial e informação acessória e contém-se, em princípio, numa proporção recomendada (geralmente, entende-se que o resumo deve corresponder a um terço do texto-origem); assume-se que não deve haver marcação da instância enunciativa (que se demarque ou distancie da do texto-origem). (p. 100)

O modo como a *síntese* é definida/characterizada nos vários manuais permite-nos ainda concluir que os responsáveis pela produção dos manuais (autores, coordenadores editoriais, revisores linguísticos, revisores/consultores científicos, membros de equipas de certificação) não têm interiorizadas representações estáveis deste género de texto, limitando-se a ir ao encontro do Programa de forma acrítica e a parafrasear a informação nele prescrita. De facto, as definições apresentadas resultam de uma amálgama entre a forma como o género é tradicionalmente apresentada em contexto escolar (rigidamente, sem referência a quaisquer condições de produção) e as marcas de género específicas preconizadas no programa vigente (“redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave”, “mobilizando informação seletiva” e recorrendo a “conectores”). Para além disso, as definições carecem de fundamentação teórica, em termos temáticos (“texto elaborado de informação

**TABELA 4**  
*Definição e Características da Síntese em Manuais Escolares*

	M1	M2	M3
<b>Definição</b>	“Género que apresenta, de forma condensada, as ideias/informações mais importantes de outro texto ou de uma obra”	“Uma síntese, oral ou escrita, é a redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave (cerca de 1/5 do texto base), mobilizando informação seletiva. Trata-se de um texto elaborado de informação reduzida, redigido na 3. <sup>a</sup> pessoa e que não segue necessariamente a sequência do texto-fonte”	“Género que pressupõe a redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave, mobilizando-se, portanto, informação seletiva e utilizando-se criteriosamente conectores, de forma a garantir a integridade da informação do texto de partida”
<b>Características</b>	<p>“A síntese deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evitar repetições e informações acessórias;</li> <li>- usar a 3.<sup>a</sup> pessoa, com possíveis referências ao autor.</li> </ul> <p>O texto de síntese deve ser organizado em três partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- introdução (referência ao autor e ao assunto do texto ou da obra);</li> <li>- desenvolvimento (apresentação articulada das ideias-chave);</li> <li>- conclusão (parágrafo ou frase final de fecho)”</li> </ul>	<p>“Redação: respeitar o pensamento do autor, privilegiar a concisão, eliminar o que não é pertinente.</p> <p>Marcas linguísticas: rigor lógico e progressão no interesse, frases curtas, claras e precisas”</p>	<p>“Como escrever uma síntese [...]”</p> <p>Fase de redação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar uma linguagem própria;</li> <li>- respeitar as ideias do texto, não propriamente pela ordem de apresentação;</li> <li>- evitar a colagem ao texto de partida;</li> <li>- eliminar pormenores desnecessários;</li> <li>- substituir sequências textuais por outras mais económicas;</li> <li>- inserir juízos de valor, comentários”</li> </ul>

reduzida”), estruturais e linguísticos (“frases curtas”, “juízos de valor e comentários”), o que revela que as características do género *síntese* – a nível temático, estrutural e enunciativo – não se encontram cabalmente estabilizadas.<sup>12</sup>

Em termos pedagógicos, as definições

apresentadas dão azo a que os alunos perspetivem a *síntese* como uma variação do *resumo* ou da *paráfrase*, na medida em que se trata de definições que não fazem referência ao confronto de fontes, à necessidade de interpretação (orientada em função de

<sup>12</sup> A um nível mais geral, esta análise indica que a transposição didática de géneros textuais é um processo complexo, facto que se pode dever, por um lado, à existência de várias abordagens e de vários conceitos de género e, por outro, à própria dificuldade metodológica inerente à descrição de géneros textuais (cf. Coutinho & Miranda, 2009).

situações de comunicação específicas) ou de reflexão sobre as intenções inerentes à produção do texto-fonte.

Na Tabela 5 são quantificadas as atividades de produção deste género nos manuais analisados, tendo em conta dois critérios: a especificidade do texto-fonte (subdividido em número de textos-fonte, modo oral ou escrito do texto-fonte e esfera de produção) e a atividade inerente à produção da *síntese* (subdividido em modo oral ou escrito, orientação processual da produção).

Embora as atividades de *síntese* sejam frequentes ao longo dos três manuais

analisados (estando presentes em grande parte das unidades didáticas em que os mesmos se encontram estruturados), verifica-se pouca variação relativamente à natureza dos textos-fonte. Com efeito, os manuais tendem a privilegiar a *síntese* de um só texto (não implicando o trabalho de confronto de textos), apresentada tendencialmente na modalidade escrita.

Para além disso, provavelmente devido ao peso que o domínio da Educação Literária (concretizado na leitura e análise de textos literários pertencentes aos séculos XII a XVI) tem no programa em vigor, os textos-

**TABELA 5**  
*Atividades de Produção de Sínteses em Manuais Escolares*

		M1	M2	M3
<b>Atividades de produção de sínteses (número)</b>		19	13	14
<b>Natureza do texto-fonte</b>	Número	1 texto-fonte	19	11
		2 ou mais textos-fonte	0	2
<b>Produção de síntese</b>	Modo	Escrito	16	9
		Oral	3	4
	Esfera de produção	Literária	3	4
		Académica	10	3
		Jornalística	3	2
		Outra	3	4
	Modo	Oral	10	8
		Escrita	9	5
	Orientação do processo	Compreensão do texto-fonte	14	2
		Planificação	3	2
		Textualização	16	13
		Revisão	4	2
				1

fonte advêm sobretudo da esfera académica, incidindo tematicamente em questões de teoria literária (com destaque para excertos textuais sobre as obras em análise – poesia trovadoresca, prosa de Fernão Lopes, autos de Gil Vicente, lírica e épica de Camões, *História Trágico-Marítima*) e história da literatura (contexto histórico-literário em que as mesmas foram produzidas). Há ainda a tendência de solicitar a síntese dos textos literários em análise (poemas da lírica trovadoresca e camoniana, de excertos dos autos vicentinos ou da epopeia *Os Lusíadas*), sendo residuais os casos em que os textos a sintetizar advenham de outras áreas – nomeadamente a jornalística (reportagem, documentário, artigo jornalístico, entre outros) ou áreas selecionadas pelos alunos.

Ressalte-se, no entanto, que as atividades de produção textual de síntese são desenvolvidas de diferentes formas nos manuais analisados. Em M1, valorizam-se atividades orientadas para a compreensão do texto-fonte e para o tratamento da informação-fonte com vista à produção da síntese (sublinhar ideias essenciais, registo da informação por tópicos); M2 e M3 caracterizam-se por uma maior diversificação de atividades e estratégias conducentes à produção textual, mas não investem cabalmente na compreensão do texto-fonte – seria bom exemplificar ou explicar melhor estas asserções.

Em termos globais, os manuais tendem a não integrar atividades sistemáticas de planificação e de revisão de sínteses (orais e escritas), levando a que o processo de produção textual passe sobretudo pela compreensão do texto-fonte (M1) e pela textualização (M1, M2 e M3). As instruções de textualização tendem a ser apresentadas de forma genérica:

- 1) Faz a síntese do excerto abaixo transcrito. (M1)
- 2) Apresenta à turma uma síntese (1 a 3

minutos) do texto ouvido. (M2)

3) Escreva uma síntese das ideias principais do texto, utilizando entre 180 e 240 palavras. (M3)

Refira-se, no entanto, que há atividades em que se referem especificidades estruturais e enunciativas a ter em conta ao produzir uma síntese (cf. 4) ou em que se apresentam tópicos a abordar, em função de determinado eixo de observação (cf. 5):

#### 4) Etapa 2 – Textualização

*Usar os tópicos registados [tópicos que sistematizam as ideias-chave do texto, organizados sequencialmente] para elaborar a síntese escrita, organizando o texto em:*

- introdução (referência ao assunto do texto);
- desenvolvimento (apresentação articulada das ideias anteriormente apresentadas em tópicos);
- conclusão (parágrafo ou frase final de fecho).

*O texto deve:*

- evitar repetições e informações acessórias;
- usar a 3.<sup>a</sup> pessoa, com possíveis referências ao autor;
- apresentar coerência, coesão, clareza e concisão. (M1)

5) Sintetize o conteúdo deste excerto [exerto de *Farsa de Inês Pereira*], num texto correto e coerente, contendo entre 150 e 200 palavras, contemplando os seguintes aspetos: a. réplica inicial do Escudeiro; b. diálogo entre o escudeiro e o Moço; c. comentários dos judeus e da Mãe; d. mudanças no comportamento do Escudeiro. (M3)

Tendo em conta a generalidade das propostas

apresentadas, assume-se que a ordenação sequencial da informação do texto-fonte é suficiente para se produzir uma síntese, relegando-se para segundo plano a conceção de um plano de texto original. Desta forma, os alunos tenderão a produzir não *sínteses*, mas *resumos* ou *paráfrases*, limitando-se a condensar as ideias essenciais de um texto-fonte (no caso do *resumo*) ou a apresentá-las por palavras próprias (no caso da *paráfrase*) e não recorrendo a procedimentos de interpretação que os levem a identificar a(s) ideia(s) principal(ais) dos textos e a explicitar a importância da(s) mesma(s) na construção do sentido global do texto-fonte ou as eventuais motivações ou objetivos de quem produziu o texto. Para além disso, passam a encarar o *resumo* e a *síntese* como atividades idênticas, não percecionando as diferenças entre os dois géneros de texto, ao nível temático, estrutural, enunciativo. Isto acontece, em certa medida, porque se utiliza apenas um texto-fonte – se se recorresse a dois ou mais textos-fonte, ter-se-ia a necessidade de construir um plano de texto original e revelar-se-ia a utilidade da fase de planificação.

### 3. A SÍNTSE ENQUANTO OBJETO DE APRENDIZAGEM: PROPOSTAS DE DIDATIZAÇÃO

Face ao exposto, impõem-se duas questões que aspectos devem ser tidos em conta para fazer uma transposição didática eficaz da *síntese*, na disciplina de Português? Que ações estratégicas podem ser ativadas no ensino secundário para que, simultaneamente, os alunos se apropriem do género *síntese*, encarando-o não apenas como um conteúdo declarativo da disciplina

de Português, mas também como uma forma de comunicação e uma competência a dominar no âmbito de outras disciplinas?

Na sequência de posicionamento já defendido em outros trabalhos<sup>13</sup>, sustenta-se que a resposta a estas questões poderá passar, em termos epistemológicos, pela valorização da noção de género enquanto *ferramenta comunicativa* e, em termos didáticos, pela articulação entre três tipos de atividades processuais: a observação do funcionamento do género no âmbito escolar (das diversas disciplinas) e extraescolar (práticas sociais de referência); a produção do género de acordo com diferentes contextos, objetivos e modalidades; a reflexão metalinguística (decorrente da observação e manipulação da língua em funcionamento, que materializa os textos).

Na Tabela 6 apresentam-se sinteticamente algumas ações estratégicas que operacionalizam isso mesmo e que, destinando-se preferencialmente ao ensino secundário, poderão ser desenvolvidas também no ensino básico (com as devidas adaptações).

A observação de textos autênticos é o primeiro passo para a interiorização de qualquer género textual (Coutinho & Miranda, 2009; Jorge, 2014). Nesse sentido, antes de produzir *sínteses*, os alunos devem contactar com exemplos de *sínteses* (e com os respetivos textos-fonte), refletindo sobre as práticas sociais em que as mesmas foram produzidas e identificando regularidades e especificidades, descrevendo as características estruturais e linguísticas dos textos observados e explicitando de que forma se reduz “um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave” (Buescu et al., 2014, p. 13).

<sup>13</sup> Por exemplo, Jorge (2014), Gonçalves e Jorge (2018), Coutinho e Jorge (2019). Trata-se de um posicionamento enquadrado epistemologicamente pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997; Coutinho, 2013).

**TABELA 6**  
*Estratégias de Compreensão e Produção de Sínteses*

<b>COMPREENSÃO TEXTUAL</b>	<b>Natureza das sínteses analisadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sínteses produzidas em práticas sociais de referência diversas (jornalística, académica...) – sejam elas textos completos ou partes de outros textos</li> <li>• Sínteses produzidas em contexto escolar, no âmbito do currículo dos alunos</li> <li>• Sínteses orais e escritas</li> <li>• Sínteses de textos escritos (em formato impresso) e orais (em formato áudio e vídeo)</li> </ul>
	<b>Ações estratégicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação de textos autênticos que recorrem à síntese com os textos-fonte que lhes deram origem</li> <li>• Identificação de sínteses em textos de outros géneros</li> <li>• Análise de sínteses (produzidas por alunos) com recurso a grelhas (produzidas pelo professor e dadas de antemão ou produzidas pelos alunos, em função das sínteses lidas)</li> <li>• Comparação das sínteses produzidas por alunos com o(s) respetivo(s) texto(s)-fonte e avaliação da sua qualidade textual</li> <li>• Identificação do(s) eixo(s) de observação de sínteses</li> <li>• Reflexão sobre a forma como o modo verbal se articula com outros modos nas sínteses orais (com base na observação de textos concretos)</li> </ul>
<b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b>	<b>Natureza do texto-fonte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vários textos (e não apenas um) <ul style="list-style-type: none"> <li>- De diferentes géneros</li> <li>- Em diferentes formatos (incluindo infogramas, esquemas, tabelas) e modalidades (oral, escrita, multimédia)</li> <li>- Com perspetivas semelhantes, complementares, opostas</li> <li>- Selecionados pelos alunos, no âmbito de outras disciplinas</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Ações estratégicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamento dos textos-fonte <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condensação de informação: identificação da informação principal / eliminação da informação acessória (seleção de vocábulos, expressões e/ou frases essenciais)</li> <li>- Reconstituição do plano de texto (esquematização e hierarquização da informação)</li> <li>- Identificação de palavras-chave e elaboração de mapas de conceitos</li> </ul> </li> <li>• Produção da síntese (com recurso a estratégias de</li> </ul>

REFLEXÃO METALINGÜÍSTICA	<p><b>Ações estratégicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planificação, textualização e revisão)</li> <li>- Síntese em função de um contexto de produção específico, especificando-se a finalidade, o meio de circulação, o suporte (ex.: síntese de livro a incluir na contracapa<sup>14</sup>, síntese de relatório a incluir em notícia)</li> <li>- Síntese em função de um tema ou de uma problemática comum aos textos-fonte (dada de antemão ou identificada pelo aluno)</li> <li>- Construção coletiva de guião de produção de síntese (em função das marcas de género)</li> <li>- Produção de síntese a partir de plano de texto predefinido</li> <li>- Redação parcial de síntese (ex.: introdução, conclusão, parte do desenvolvimento)</li> <li>- Transcrição e retextualização de síntese oral</li> <li>- Revisão e/ou reformulação/reescrita de síntese com base em parâmetros predefinidos</li> </ul>
--------------------------	---

<sup>14</sup> Um exemplo de atividade deste tipo pode ser encontrado em M2: “Redige uma síntese (50 palavras) do texto apresentado que pudesse constituir a contracapa de uma antologia de cantigas de amor”. Sugiro incorporar no texto.

O processo de apropriação de um género textual passa, necessariamente, pela tomada de consciência do seu funcionamento social (quem o produz? para quem? com que finalidade?). Esta tomada de consciência faz-se pelo contacto direto com textos pertencentes ao género em causa e com o apoio da reflexão sobre as características contextuais e textuais (estruturais e linguísticas) que permitem classificá-los como exemplares do género que adotam (e adaptam). Por outro lado, a análise de textos autênticos é indissociável da reflexão metalinguística, pois esta implica a identificação das estruturas linguísticas que concretizam a condensação textual e que assumem o estatuto de parâmetros de género.

Depois de identificarem e sistematizarem as regularidades e as especificidades das *sínteses* produzidas no seio das várias disciplinas, os alunos estarão aptos a produzir *sínteses* adequadas aos objetivos e conteúdos das disciplinas em que as mesmas lhes sejam solicitadas. A reflexão metalinguística volta a ser nuclear nesta etapa, estando agora ao serviço das produções textuais dos alunos e do manuseamento das estruturas linguísticas. Tal como defende Coutinho (s/d), “o trabalho com géneros de texto [...] não poderá dispensar o recurso consciente a questões de gramática (ou de conhecimento explícito da língua)”.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas apresentadas pressupõem que o trabalho de didatização de géneros textuais assenta numa lógica de interação entre compreensão textual, produção textual e reflexão metalinguística. Em relação à *síntese*, esta lógica de interação parte da observação do funcionamento social do género – isto é, da leitura, análise e manipulação de textos (ou excertos textuais) autênticos, produzidos em contexto escolar e nas práticas sociais de referência – para a produção de *sínteses*

orais e escritas, passando pela reflexão metalinguística e metagenológica, o que implica a interiorização dos mecanismos estruturais e linguísticos inerentes às várias possibilidades de funcionamento (escolar e extraescolar) da síntese.

Para além disso, a abordagem da *síntese* em contexto escolar deve ser perspetivada numa lógica de trabalho cooperativo (de planificação, dinamização e avaliação de atividades cooperativas de aprendizagem) entre os professores das várias disciplinas que utilizam este género textual como género de texto (forma de comunicação) ou como método de trabalho – só assim a *síntese* será, efetivamente, um género *transdisciplinar*. Nesse sentido, o trabalho com a *síntese* pode ainda contribuir para a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, levando a cabo ações estratégicas que, na linha do que se preconiza no recente *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, prevejam “a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (Martins, 2017, p. 18).

No entanto, é necessário redobrar o investimento em investigações que contribuam para a descrição do género *síntese*, tendo em conta quer as práticas escolares (no âmbito das várias disciplinas que constituem o currículo), quer as práticas sociais de referência – já que este é um género que não se cinge à atividade escolar mas que, pelo contrário, está integrado “noutros géneros textuais publicados e divulgados pelos meios de comunicação social (jornais, revistas, rádio, televisão) e pelos diversos suportes orais e escritos de outras áreas de conhecimento e de atividade, como a academia universitária e a investigação científica” (Pires, 2019, p. 75). Só com investigações desse tipo será possível contribuir para uma definição e caracterização de géneros textuais consistente e informada,

suscetível de ser transposta didaticamente, em programas curriculares, em manuais escolares e na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe. Disponível em <https://rm.coe.int/16806ae64a>
- Bernié, J. P. (1993). *Raisonner pour résumer. Une approche systémique du texte*. Berne, Suisse: Lang.
- Brassart, D. G. (1993). Remarques sur un exercice de lecture-écriture: La note de synthèse ou synthèse de documents. *Pratiques*, 79, 95-113. Disponível em [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1993\\_num\\_79\\_1\\_1697](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1993_num_79_1_1697)
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Castro, R. V. (1999). “Já agora, não se pode exterminá-los?”. Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. D. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares: Estatuto, funções e história* (pp. 189-196). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Charolles, M., & Petitjean, A. (Dirs.). (1992). *L'activité résumant*. Metz, France: Université de Metz.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris, France: Hachette.
- Coutinho, M. A. (2013). “O desenvolvimento da escrita na perspetiva do interacionismo sociodiscursivo. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-31). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. A. (2019). *Texto e[m] linguística*. Lisboa, Portugal: Colibri.
- Coutinho, M. A. (s/d.). *Géneros de texto: Noção teórica e ferramenta didática* [apresentação PowerPoint]. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es\\_conf\\_generos\\_texto\\_ac.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_generos_texto_ac.pdf)
- Coutinho, M. A., & Jorge, N. (Coord.). (2019). *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais*. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/87721>
- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe textual genres: Problems and strategies. In C. Bazerman, D. Figueiredo, & A. Bonini (Orgs.), *Genre in a changing world. Perspectives on writing* (pp. 35-55). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 2-19). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Custódio, J. A. (1985). *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, M., & Jorge, N. (Coord.). (2018). *Literacia científica na escola*. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1I3hF05jjiSahm9RWHmOpKz5-JGcBBP44/view>
- Jorge, N. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/12524>
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mateos, M., & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study

- of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435-451.
- Pacheco, J. A. (2001). *Curriculum: Teoria e praxis*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique*, 97/98, 7-34. Disponível em [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1998\\_num\\_97\\_1\\_2479](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479)
- Pires, M. C. (2019). Síntese. In M. A. Coutinho & N. Jorge (Coord.), *Ensinar gêneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 75-85). Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/87721>
- Rodrigues, L. (2018). *Escrita académica: Sintetizar e parafrasear a partir de várias fontes*. Coimbra, Portugal: CINEP/IPC. Disponível em <https://www.cinep.ipc.pt/attachments/article/92/Escrita%20Acad%C3%A9mica.pdf>
- Santos, M. (2001). *A cidadania na “voz” dos manuais escolares*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 5-33.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Squire, J. (1992). Textbook publishing. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (Vol. 4, pp. 1414-1420). Nova Iorque: Macmillan.
- Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R., Schmidt, W., & Houang, R. (2002). *According to the book – Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbook*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Wirthner, M. (2006). Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il? Des outils sémiotiques pour l'enseignant. In B. Schneuwly & T. Thevenaz-Christen (Dirs.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 159-176). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement: L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

## DOCUMENTOS ANALISADOS

## CURRICULARES

Almeida, M. M. (Coord.). (2001). *Programa de Filosofia – 10.º e 11.º anos*. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia\\_10\\_11.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf)

Almeida, M. M. (Coord.). (2002). *Programa de Filosofia A – 12.º ano*. Lisboa, Portugal: ME-DES. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/filosofia\\_a\\_op\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/filosofia_a_op_12.pdf)

Buescu, H., Maia, L., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português – Ensino secundário*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)

Costa, A. (Coord.). (2005). *Programa de Psicologia B – 12.º ano*. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/psicologia\\_b\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/psicologia_b_12.pdf)

Mendes, C. (Coord.). (2000/2001). *Programa de História A – 10.º, 11.º e 12.º anos*. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf)

Moinhos, R. (Coord.). (2005). *Programa de Sociologia – 12.º ano*. Disponível em

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/sociologia\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/sociologia_12.pdf)

Rosas, J. (2006). *Programa de Ciência Política – 12.º ano.* Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/cienciapolitica.pdf>

Santos, Z. (Coord.). (2001). *Programa de Francês – Níveis de continuação e de iniciação, 10.º, 11.º e 12.º anos.* Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/frances\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/frances_10_11_12.pdf)

Silva, E. (Coord.). (2005). *Programa de Economia C – 12.º ano.* Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia\\_c\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia_c_12.pdf)

## THE SYNTHESIS AS TRANSDISCIPLINARY SCHOOL GENRE

### ABSTRACT

*Synthesis* is a textual genre and its domination is essential for socio-professional and academic tasks. Its appropriation is not made in a spontaneous way, but, most of the times, it takes place in a formal situation of learning, in a school context, namely in the Portuguese Language class. In this article, we present a reflection on the teaching of the textual genre *synthesis*, in the perspective of textual genres teaching – we focus on the social functioning of this genre and its didactic transposition in the current curricular programs, as well as in school manuals. Finally, we present some suggestions for teaching this genre, which are based on three principles: observation/analysis of authentic texts; textual production regulated by the characteristics of the genre; metalinguistic reflection.

**KEYWORDS:** Synthesis; Textual genre; Transdisciplinary genre

---

**LA SÍNTESIS COMO GÉNERO ESCOLAR  
TRANSDISCIPLINARIO**

**RESUMEN**

La *síntesis* es un género textual cuyo dominio se muestra fundamental para el desempeño de actividades en el ámbito social, profesional y académico. Su apropiación no se hace de forma espontánea, pero transcurre del aprendizaje formal, en el contexto escolar, principalmente en la asignatura de portugués. En este artículo se presenta una reflexión sobre el didactismo del género textual *síntesis*, en una lógica de enseñanza de los géneros textuales – centrándonos en el funcionamiento social del género y su trasposición didáctica en los programas curriculares actuales y en los manuales escolares. Por último, se presentarán algunas propuestas de didactismo del género, basadas en tres pilares: observación/análisis de textos auténticos; producción textual regulada por las características del género; reflexión metalingüística.

**PALABRAS CLAVE:** Síntesis; Género de texto; Género transdisciplinario

---

<sup>1</sup> Centro de Linguística, Universidade Nova de Lisboa, Portugal & Departamento de Línguas e Literaturas, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.