



**UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE**

Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departamento de Linguística e Literatura
Doutoramento em Linguística

**O Uso de Operadores Argumentativos Opinitivos na Produção
Escrita de Alunos da 12ª Classe do Ensino Secundário Geral em
Moçambique: Implicações Semântico-discursivas**

O Candidato: Nicolau Atanásio

O Supervisor: Prof. Doutor Henrique Nhaombe

Maputo, Maio de 2017

**O Uso de Operadores Argumentativos Opinativos na Produção Escrita de
Alunos da 12ª Classe do Ensino Secundário Geral em Moçambique:
Implicações Semântico-discursivas**

Tese submetida ao Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências
Sociais da Universidade Eduardo Mondlane em cumprimento parcial dos requisitos para
obtenção do grau de Doutor em Linguística

O Candidato: Nicolau Atanásio

O Supervisor: Prof. Doutor Henrique Nhaombe

O Júri:

Presidente _____ / ____ /2017

Supervisor _____ / ____ /2017

Arguente Principal _____ / ____ /2017

Arguente Interno _____ / ____ /2017

Arguente Externo _____ / ____ /2017

Maputo, 03 de Maio de 2017

DECLARAÇÃO

Declaro que esta tese nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ele constitui o resultado do meu labor individual, tendo indicado no texto e na bibliografia final as fontes que utilizei. Esta tese é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, no Departamento de Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, da Universidade Eduardo Mondlane.

O Candidato

(Nicolau Atanásio)

RESUMO

Este trabalho visou verificar a competência discursiva dos alunos da 12ª Classe do Ensino Secundário Geral em Moçambique e as implicações semântico-discursivas no uso gramaticalmente incorrecto dos operadores argumentativos opinativos. Ao analisar o uso dos operadores, procurou saber se, no contexto multilingue do ensino e produção escrita de textos, havia uma aliança entre o factor de ser ou não falante nativo de língua portuguesa e escrevente. Este estudo foi feito no contexto do uso funcional da linguagem e abarcou apenas os operadores que estabelecem as relações de justificação, adição, oposição, explicitação e/ou conclusão entre os enunciados sob o ponto de vista de coesão textual, coerência discursiva, organização lógico-semântica e retórica na construção de textos argumentativos no género de opinião. Acolheu a abordagem do tipo exploratório-descritivo e explicativo dos níveis I e II do conhecimento, testes de preenchimento de espaços e redacções. Os materiais de pesquisa foram aplicados a 100 alunos da 12ª Classe do ESG de duas escolas na Cidade de Lichinga. A abordagem inferiu os dados por via descritiva, cruzando os subsídios do método experimental e a análise qualitativa, tendo concluído que os alunos não buscavam compreender e/ou construir um texto escrito pelo género cognitivo a que pertencia por não observarem uma série de factores contextuais e linguísticos oferecidos pelas diversas possibilidades de leitura e construção de textos. O trabalho recomenda a exposição mais envolvente dos materiais de vocabulário, gramática e estruturas textuais de acordo com o nível etário e metas dos programas do ensino, de modo a superar as dificuldades prevalentes. Espera-se que o trabalho constitua mais um contributo valioso para o processo de ensino da leitura e redacção de textos argumentativos no género de opinião com o uso efectivo dos recursos que a argumentação dispõe.

Palavras - chave: produção escrita, textos argumentativos no género de opinião, operadores argumentativos opinativos, uso funcional da linguagem, *schemata*.

The Use of Argumentative and Suggestive Conjunctions in Writing by Grade 12 Learners at Secondary School Education in Mozambique:

Semantic-discursive Implications

ABSTRACT

This work aimed to analyse grade 12 students' discourse competence at Secondary School Education in Mozambique and its semantic-discursive implications in the ungrammatical use of argumentative and suggestive conjunctions. When analysing such devices, it was necessary to know if, in the multilingual context of education and production of written texts, there was a connection between the fact of being or not a native speaker of Portuguese and the writer. The study was conducted in the context of use of functional language and it integrated only the conjunctions that establish relationships of justification, addition, opposition, explanation and conclusion between statements from the point of view of textual cohesion, discursive coherence, logical-semantic and rhetoric organization in the production of argumentative texts expressing opinion. The study applied descriptive-exploratory and explanatory approaches of levels I and II of knowledge, gap-filling quizzes and composition writing. The study involved 100 grade 12 students from two Secondary Schools in Lichinga. Data were submitted to descriptive analysis, triangulating them with subsidies from the experimental method and qualitative analysis, concluding that students do not aim at understanding and/or produce written text of the cognitive genre it belongs to due to the non-observation of a series of contextual and linguistic factors offered by different reading and texts writing possibilities. The work recommends a more involving exposition to vocabulary, grammar and text structures materials according to age and objectives of teaching programs in order to overcome the prevailing difficulties. It is expected that the study is an invaluable contribution in the teaching of reading and writing of argumentative texts expressing opinion with the effective use of resources at the argumentation disposal.

Key-words: writing, argumentative texts in the opinion genre, argumentative and suggestive conjunctions, functional use of language, schemata.

Sumário.....	Página
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
Lista de Abreviaturas Símbolos.....	xii
Lista de Quadros.....	xiv
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.1.Delimitação do Assunto.....	1
1.2.Justificativa.....	1
1.3.Objectivos da Pesquisa.....	3
1.3.1. Objectivo Geral.....	3
1.3.2. Objectivos Específicos.....	3
1.4.Problematização.....	4
1.4.1. Identificação do Problema.....	4
1.4.2. Questões de Investigação.....	4
1.5.Hipóteses.....	5
1.6.Limitações da Pesquisa.....	5
1.7.Estrutura do Trabalho.....	6
CAPÍTULO 2: PESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	8
2.1.Fundamentos Teóricos da Gramática Sistémico-Funcional.....	8
2.2.Texto e Discurso	12

2.3.Coesão Textual.....	15
2.3.1. Tipos de Relações Coesivas Conjuntivas.....	17
2.3.2. Factores da Predição das Relações Coesivas Conjuntivas.....	18
2.4.Coerência Discursiva.....	19
2.4.1. Tipos de Relações de Coerência Discursiva.....	20
2.4.2. Factores da Predição das Relações de Coerência Discursiva.....	22
2.4.2.1.Conhecimento do Mundo e Teoria Cognitiva de <i>Schemata</i>	22
2.4.2.2.Cognição Social e Conhecimento Partilhado.....	23
2.5.Organização Lógico-Semântica.....	25
2.5.1. Tipos de Relações Lógico-Semânticas.....	26
2.5.2. Factores da Predição das Relações Lógico-Semânticas.....	29
2.6.Gêneros Textuais-Discursivos.....	29
2.6.1. Gêneros Cognitivos.....	31
2.6.2. Género de Opinião.....	32
2.7.Organização Retórica.....	34
2.7.1. Tipos de Relações Retóricas.....	35
2.7.2. Factores da Predição das Relações Retóricas.....	36
2.7.2.1.Teoria da Estrutura Retórica de Mann e Thompson.....	36
2.7.2.2.Superstruturas Textuais.....	37
2.7.2.3.Estruturas Retóricas e Operadores Argumentativos Opinativos.....	39
2.8.Teorias Pragmáticas da Argumentação.....	40
2.8.1. Conceito de Funcionalização e Contextualização de Argumentos.....	41
2.8.2. Processos de Argumentação e Mecanismos de Persuasão.....	41
2.8.3. Argumentação no Género de Opinião.....	43

2.9.Aplicação do Modelo do Uso Comunicativo da Linguagem na Leitura.....	43
2.10. Aplicação do Modelo do Uso Comunicativo da Linguagem na Escrita.....	46
2.11. Aparato Sistémico-Funcionalista, Operadores Argumentativos Opinativos, Leitura e Escrita na Investigação.....	49
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.1.Tipo de Abordagem	51
3.2.Descrição da População	52
3.3.Tipo de Amostragem.....	53
3.4.Controlo das Variáveis Estranhas na Amostra.....	54
3.4.1. Blocos Emparelhados.....	55
3.4.2. Técnica da Estatística.....	55
3.5.Instrumentos de Selecção de Dados.....	57
3.5.1. Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinativos	57
3.5.2. Teste de Produção Escrita de Textos Argumentativos no Género de Opinião.....	71
3.6.Local da Recolha de Dados.....	74
3.7.Procedimentos.....	75
CAPÍTULO 4: APRESNTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	76
4.1.Resultados do Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinativos.....	77
4.2.Resultados do Teste de Produção Escrita de Textos Argumentativos no Género de Opinião.....	86

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	94
5.1. Resultados do Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos opinativos.....	94
5.1.1. Análise dos Resultados na Perspectiva da Coesão Textual.....	95
5.1.1.1.Relações Coesivas Conjuntivas Causais.....	97
5.1.1.2.Relações Coesivas Conjuntivas Ilustrativas.....	104
5.1.1.3.Relações Coesivas Conjuntivas Aditivas.....	108
5.1.1.4.Relações Coesivas Conjuntivas Adversativas	111
5.1.1.5.Relações Coesivas Conjuntivas Conclusivas.....	114
5.1.2. Análise dos Resultados na Perspectiva da Organização Lógico-Semântica...	120
5.1.2.1.Relações Lógico-Semânticas de Causalidade.....	122
5.1.2.2.Relações Lógico-Semânticas de Ilustração.....	126
5.1.2.3.Relações Lógico-Semânticas de Adição de Argumentos.....	130
5.1.2.4.Relações Lógico-Semânticas de Contraposição de Argumentos.....	133
5.1.2.5.Relações Lógico-Semânticas de Consequência.....	136

5.2.Resultados do Teste do Teste de Produção Escrita de Textos Argumentativos no Gênero de Opinião.....	143
5.2.1. Análise dos Resultados na Perspectiva da Coerência Discursiva.....	144
5.2.1.1.Relações Discursivas de Justificativa.....	144
5.2.1.2.Relações Discursivas de Especificação/Exemplificação.....	153
5.2.1.3.Relações Discursivas de Conjunção	158
5.2.1.4.Relações Discursivas de Contrajunção	163
5.2.1.5.Relações Discursivas de Conclusão.....	167
5.2.2. Análise dos Resultados na Perspectiva da Organização Retórica.....	169
5.2.2.1.Relações Retóricas de Causa/Consequência.....	169
5.2.2.2.Relações Retóricas de Evidência.....	179
5.2.2.3.Relações Retóricas de Extensão.....	183
5.2.2.4.Relações Retóricas de Contraste.....	188
5.2.2.5.Relações Retóricas de Solução.....	192

CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE.....	196
6.1. Implicações Semântico-Discursivas.....	199
6.1.1. Coesão e Coerência.....	200
6.1.2. Organização Lógico-Semântica.....	204
6.1.3. Organização Retórica.....	210
6.1.4. Habilidade de Leitura e/ou Produção Escrita.....	218
CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICO- DIDÁCTICAS.....	227
7.1.Conclusões.....	227
7.2.Contribuições Pedagógico-Didácticas.....	235
BIBLIOGRAFIA.....	238
Apêndice nº 1 – Inventário de Operadores Argumentativos.....	246
Apêndice nº 2 – Grelha do Teste 1.....	248
Apêndice nº 3 – Guião de correcções do Teste 1.....	250
Apêndice nº 4 – Grelha do Teste 2.....	251
Apêndice nº 5 – Grelha do Questionário Sociolinguístico.....	252
Apêndice nº 6 – Quadros dos Resultados da Pesquisa.....	253
Apêndice nº 7 – Género Textual e Discursivo dos Informantes.....	262
Anexos – <i>Scan</i> de Textos Produzidos por Alunos da 12ª Classe do ESG.....	303

Lista de Abreviaturas Símbolos

Act	Actos dos Apóstolos
AL1.....	O Processo de Aquisição da L1
AL2.....	O Processo de Aprendizagem da L2
Arg.....	Argumento
Capes.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CM.....	Correcção morfossintáctica
CR.....	Criatividade Linguística
DPEDH	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
EB.....	Ensino Básico
ENØ.....	Enunciado inexistente
EN*	Enunciado precário ou de uso inadequado
EN1	Enunciado 1/ Primeiro Enunciado
EN2.....	Enunciado 2/ Segundo Enunciado
ENn.....	Dois ou mais enunciados
ESAM	Ensino Secundário Aberto de Moçambique
ESG.....	Ensino Secundário Geral
ESGCT	Escola Secundária Geral Cristiano Taimo
ESGPSK	Escola Secundária Geral Paulo Samuel Kankhomba
EXT.....	Extracto do Texto NATO ou OTA?
FEK.....	Fundação Elisa Kerekesa (familiar)
Ge.....	Grupo de Controlo
GD.....	Grupo de Disciplina
Ge.....	Grupo Experimental
GL1B.....	Grupo de Falantes das Línguas Maternas Bantu = Ge
GL1P.....	Grupo de Falantes de Língua Maternas Português = Gc
GP.....	Governo Provincial
GSF.....	Gramática Sistémico-Funcional
IBM/SPSS/PASW....	Statistical Package for the Social Sciences

I Corn	1ª Carta aos Coríntios
L1 = LM.....	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LB.....	Línguas de Origem Bantu
LP.....	Língua Portuguesa
N.....	Núcleo
OT.....	Ortografia e Translineação do Texto
[P].....	Parágrafo
PB.....	Português do Brasil
PE.....	Português de Portugal
PL.....	Planificação = Estrutura do Texto
PM.....	Português de Moçambique
PRO.....	Teste de Produção de Texto Argumentativo Opinativo
PT.....	Pontuação Gráfica do Texto
QR.....	Qualificação Retórica do Texto
QS.....	Questionário Sociolinguístico
RM.....	República de Moçambique
S.....	Satélite (s)
SP.....	Sintagma Preposicional
SN.....	Sintagma Nominal
SV.....	Sintagma Verbal
SUO.....	Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos
TVM.....	Televisão de Moçambique
UC.....	Universidade de Coimbra
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFMG.....	Universidade Federal de Minas Gerais
UP	Universidade Pedagógica
X.....	Variável que pode ser ocupada por qualquer unidade linguística
[Ø].....	Omissão ou elipse de segmento = Substituição Zero
/	Fronteira marcada de enunciados
//	Fronteira não marcada de enunciados

Lista de Quadros.....	Página
Quadro nº 1 – Lista dos Informantes em Grupos e Escolas.....	253
Quadro nº 2 - Quantificação de Resultados.....	254
Quadro nº 3 – Resultados do Teste 1.....	255
Quadro nº 4 – Síntese dos Resultados do Teste 1.....	256
Quadro nº 5 – Resultados do Teste 2.....	257
Quadro nº 6 – Generalização dos Resultados do Teste 2.....	258
Quadro nº 7 – Frequência de Operadores Argumentativos Opinativos mais Usados pelos Informantes.....	259
Quadro nº 8 – Resultados do Questionário Sociolinguístico.....	261

AGRADECIMENTOS

Deus permitiu que se manifestasse em mim, o “*fraco*” (I Corn, 1:27), a sua glória. Por isso “*é que o meu coração se alegra e a minha língua exulta*” (Act, 2:26) de satisfação e gratidão diante de todos quantos que, com Ele, fizeram por mim algo, directa ou indirectamente, para que eu recebesse das Suas mãos aquilo que me prometera. Acreditei que um sonho era sempre possível; que o preconceito era burrice e que Deus colocou os seus talentos em cada criatura e o pobre no seu lugar certo. Dormi com a ideia e acordei com a atitude.

Endereço os meus agradecimentos especiais a:

o meu Reitor da Universidade Pedagógica, o Prof. Doutor Rogério Uthui, pela influência na sua pressão positiva em mim e impulsionou todos os mecanismos, para a abertura das portas às bolsas de estudo no âmbito do desenvolvimento dos recursos humanos e institucionais da Universidade Pedagógica;

a Direcção da Delegação da Universidade Pedagógica em Niassa, por ter honrado os seus compromissos, financiando os custos mais elevados da minha formação, em momentos difíceis da economia nacional e da instituição;

o meu Supervisor, o Prof. Doutor Henrique Nhaombe, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM, pelas palavras sábias e actos clarividentes na supervisão do presente trabalho;

o Prof. Doutor Wander Emediato, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, por ter proporcionado a abertura das minhas perspectivas em questões de análise crítica de discursos e a construção do corpo do presente trabalho;

a Prof.a Doutora Ana Cristina Macário Lopes, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pela facilitação no enquadramento naquela universidade e pelo aconselhamento na elaboração dos instrumentos de recolha de dados para o presente trabalho;

o Prof. Doutor Firmino Gregório, pelo encaminhamento visionário nos seminários avançados de investigação, para o sucesso da elaboração do projecto do presente trabalho;

os Prof.s Doutores Armindo Ngunga, do Centro dos Estudos Africanos da UEM e Vice-Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano da RM e Fábio Bonfim Duarte, do Programa Poslin/AULP da UFMG – Brasil, pela agenda da minha mobilidade a UFMG – Belo Horizonte, Brasil, o que me permitiu usar a expressão “**Bolsista CAPES/Brasil**” nos trabalhos que vier a publicar ou nos patentes que venha registar como decorrência da referida expressão;

a Capes, pelo patrocínio da bolsa de quatro meses (Agosto – Novembro de 2014), na UFMG – Belo Horizonte, criando um ambiente favorável para a produção do presente trabalho;

a Fundação Calouste Gulbenkian, pela operacionalização do programa de mobilidade de estudantes da UC/UEM, o que me permitiu entrar, por um mês (Janeiro de 2014), nas bibliotecas da Universidade de Coimbra, para ler parte das referências bibliográficas mencionadas no presente trabalho;

os Ex.mos Directores das ESGs Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Paulo Taimo, em Lichinga, respectivamente, o Dr. Orlando José Leite e Sousa e a Dra. Lúcia Mafuquene, pela sua paciência tolerante no período da recolha de dados para o presente trabalho;

os Docentes-colaboradores da Disciplina de Português que leccionaram a 12ª Classe em 2014, na ESG Paulo Samuel Kankhomba (Victória L. Bonomar, Elias Jemusse, Abia O. José, Bernardina J. F. E. Macala, Eusébio Félix, Armando Macôpa e Martinho B. Cucho) e na ESG Cristiano Taimo (Albino Rodrigues e Gaspar Mateus), pela sua disponibilidade para a aplicação dos instrumentos de selecção de dados para o presente trabalho;

os 323 estudantes da 12ª Classe das ESGs PSK e CT, em 2014, pela sua mobilização intelectual e voluntária, naquela manhã de Sábado, do dia 1 de Março de 2014, de muito frio e chuva, largando tudo quanto o momento podia lhes favorecer o melhor, foram às respectivas e distantes escolas fornecer provas dos resultados do presente trabalho;

os colegas do curso de doutoramento, os Mestres Gaspar Nhabinde Júnior, Sónia Lopes, Pedro António Bila, Raul Balate Júnior e o memoriado Custódio França (a este, que Deus tenha a sua alma em paz!), pela amizade e solidariedade;

a minha família e aos amigos da FEK (às mães Nelta, Laquina e Helena – esta, que Deus a tenha em Paz; às irmãs: Teresa e Catarina; aos filhos: Gidy, Miimi e Arsénio; Djuni, Ete, Mwituu e Lelele; Niqi/Jacinta, Cucu/Tina, Nené/Abel e Maia Zé/Dinha; aos sobrinhos: Dércio, Qiqiqi, Lena, Cheila/Suande, Fifi/Hagy, Arlete/Salimo, Lita/Sérgio, Lito/Santa e Dine/Manuel Queirós; e aos netos: Warya Tayson, Ndywikka; Olrice e Orquídea; Lalila, Eunice, Nilena e Jéssica; Nayra; Xakila, Sara e Dabadém; Shaynara, Ívan e Kélven; Kayu e Mãezinha; Yunara, Brian e Cátia; Vanessa, Edmilson, Fláness, Eunice e Manuel Queirós Júnior), pela perseverança, aceitando serem abandonados em momentos difíceis do convívio familiar, para a produção do presente trabalho;

todos, pelos méritos.

DEDICATÓRIA

À memória da minha saudosa mãe, *Eufémia Munhar Mutita, nyuwo Apitti Muthita*, que, terminando o curso da sua vida terrena, *Omphuru*, na tarde de 14 de Abril de 1971, deixou a mim, na hora do adeus, o seu legado de eu, *sempre*, respeitar *as coisas dos outros*, mesmo parecendo que elas foram abandonadas e esquecidas.

À avozinha *Elisa Qerequessa, nyuwo Apitti Kerekesa*, que, na vida terrena, *Omurera*, me recomendava a alegrar-me com o que Deus dá.

Ao meu pai *Atanásio Juriasse, nyuwo Avaxela Amwuattuwa* que, no dia 09 de Junho de 2016, 20:00 horas, me deixa para a eternidade, sem me dizer adeus. *Nyuwo*, mesmo que, em agonia e sem força, soubestes derramar as suas bênçãos sobre mim, inculcando em mim caridade, esperança e crença naquilo que Deus promete.

Que as suas Almas descansem em Paz!

Mwittukhula...

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1.Delimitação do Assunto

A verificação da forma como os alunos da 12ª Classe do Ensino Secundário Geral em Moçambique utilizam os operadores argumentativos opinativos na comunicação escrita foi a preocupação central do presente trabalho de pesquisa.

Ao analisarmos o uso dos operadores argumentativos opinativos, procurámos buscar os factores responsáveis pela leitura e produção escrita gramaticalmente incorrectas de textos argumentativos, os tipos de significados produzidos com o uso incorrecto dos operadores argumentativos e as implicações semântico-discursivas do tal uso.

Este estudo foi feito no contexto do uso sistémico-funcional da linguagem, no qual se chega ao entendimento de como os textos conseguem expressar ou não os seus significados, utilizando as potencialidades das funções da linguagem.

O trabalho abarcou os operadores argumentativos que, sob o ponto de vista de coesão textual, de coerência discursiva, de organização lógico-semântica e retórica estabelecem as relações de justificação, explicitação, adição, oposição e conclusão, entre outros que podem intervir na construção de textos escritos argumentativos no género de opinião.

1.2.Justificativa

Os moçambicanos experimentam desafios novos na convivência social nos últimos 40 anos. Com efeito, toda a sociedade é movida a participar livre e activamente nas actividades de reconstrução nacional no espírito de respeito, tolerância e paz. Para esse propósito, todos os cidadãos devem estar permanentemente preparados para o reconhecimento mútuo em todos os momentos da sua interacção com os outros.

A disputa democrática materializa-se pelo trabalho, redimensionamento da produção, geração de emprego e de rendimentos. Nesses processos, os conflitos são inevitáveis. Na solução dos múltiplos diferendos, emerge a necessidade de actos comunicativos efectivos.

A maior dificuldade na comunicação efectiva consubstancia-se na ausência da capacidade para a compreensão e a produção de discursos persuasivos que levem os intervenientes a uma acção positivamente qualificada e colectiva e a uma adesão voluntária e livre, quando pretendem defender um ponto de vista, propõem uma solução, ou querem convencer os outros a um pedido.

Nessas circunstâncias, requerem-se a perseverança acima de tudo, o afastamento de todas as tendências às manifestações violentas e a mobilização de certas competências comunicativas que a argumentação dispõe.

A capacidade linguística do falante torna-se importante no seu verdadeiro sentido como a habilidade de usar as expressões linguísticas de maneira apropriada, sendo que urge corrigir situações tendenciosas do afastamento à norma a partir da escola, oferecendo medidas significativas e construindo bases científicas mais ou menos sólidas que prevejam o uso adequado de instrumentos linguísticos, sobre o qual se pode apoiar a prática docente e o levantamento da credibilidade da profissão de ensinar o português em Moçambique.

Há trabalhos de pesquisa sobre o comportamento dos alunos nas redacções no geral, bem como no uso das competências discursivas dos alunos moçambicanos em vários níveis de escolaridade, circunscritos quer em escolas urbanas quer rurais.

Em contrapartida, não há registos de ter havido no espaço nacional trabalhos sobre a selecção e uso de operadores argumentativos opinativos pelos alunos de qualquer nível académico em Moçambique como subsídio da argumentação e da aplicação dos princípios do modelo sistémico-funcional nos processos de ensino-aprendizagem.

É assim que declaramos a nossa necessidade de levar avante mais uma pesquisa como réplica, prestando conta a questões da capacidade que os alunos têm de ler e produzir textos escritos argumentativos no género de opinião com os operadores argumentativos opinativos correctos e aceitáveis do ponto de vista gramatical e funcional, a fim de verificar as condições em que são usados e as dificuldades prevaletentes.

Esse trabalho teve como objecto as redacções produzidas por alunos da 12ª Classe, baseados na Cidade de Lichinga - Niassa sobre temas de opinião e ganhou a sua importância por descrever a especificidade do problema do uso de operadores argumentativos opinativos, abrindo perspectivas no currículo funcional, envolvendo a língua para exprimir e compreender os diferentes tipos de funções, não retirando as vantagens oferecidas pelas pesquisas em Linguística Aplicada, Linguística Bantu e Análise de Discursos já produzidas.

1.3.Objectivos da Pesquisa

1.3.1. Objectivo Geral

O presente trabalho teve como objectivo geral verificar a competência escrita dos alunos da 12ª Classe do ESG no uso de operadores argumentativos opinativos na produção escrita.

1.3.2. Objectivos Específicos

Especificamente, o trabalho pretendeu:

- (i) identificar o tipo de dificuldades que os alunos da 12ª Classes do Ensino Secundário Geral das escolas indicadas têm na selecção e uso dos operadores argumentativos que estabelecem as relações de justificação, explicitação, adição, oposição e conclusão, quando liam ou redigiam textos argumentativos no género de opinião;
- (ii) descrever o modo como o grupo-alvo manipula os operadores argumentativos opinativos a partir dos seus próprios textos escritos e textos que liam;
- (iii) identificar as possíveis causas na origem das dificuldades no uso dos operadores argumentativos opinativos em textos escritos pelos alunos identificados; e
- (iv) propor algumas soluções para que os operadores argumentativos que expressam a justificação, adição, oposição, explicitação e/ou conclusão sejam usados de acordo com a intenção comunicativa dos usuários da língua, sobretudo dos alunos da 12ª Classe do Ensino Secundário Geral, em Moçambique.

1.4.Problematização

1.4.1. Identificação do Problema

A experiência do trabalho docente nos últimos 40 anos mostra que os alunos do Ensino Secundário Geral em Moçambique, quer em escolas em meio urbano quer em meio rural, confrontam-se com problemas na leitura e na elaboração de trabalhos escritos de recomendação académica, incluindo textos escritos argumentativos no género de opinião. No entanto, alguns docentes, desconhecendo as causas deste problema, riscam tudo e devolvem-nos sem as correcções necessárias, não contribuindo para a solução das dificuldades e o avanço das habilidades literárias dos seus alunos.

1.4.2. Questões de Investigação

A questão central que levantámos neste estudo foi procurar saber se os alunos da 12ª Classe do Ensino Secundário Geral em Moçambique, ao pretenderem estabelecer as relações de justificação, adição, oposição, explicitação e/ou conclusão recorrem a operadores argumentativos opinativos gramatical e funcionalmente adequados do ponto de vista do uso funcional da linguagem. Daí que resultaram as seguintes indagações:

- (1) De que modo os alunos da 12ª Classe das escolas Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Taimo, na Cidade de Lichinga, fazem a funcionalização e contextualização dos seus argumentos opinativos, através do uso de operadores argumentativos que expressam as relações de justificação, adição, oposição, explicitação e conclusão face à opinião construída nos seus textos escritos?
- (2) Há uma aliança entre o factor de ser ou não falante nativo de língua portuguesa na selecção e uso de operadores argumentativos opinativos em português nos alunos identificados quando produzem textos argumentativos no género de opinião?

- (3) Atendendo que não há estruturas linguísticas que se operam independentemente do significado na óptica da gramática sistémico-funcional, que implicações semântico-discursivas traz o uso gramaticalmente incorrecto dos operadores argumentativos opinativos pelos alunos identificados?

1.5.Hipóteses

Algumas respostas prévias puderam ser apresentadas para o problema do presente trabalho que foram testadas. Assim, formulámos as seguintes hipóteses:

- (1) Os alunos da 12ª Classe das escolas Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Taimo na Cidade de Lichinga fazem a funcionalização e contextualização dos seus argumentos de opinião, através da selecção e uso adequados de operadores argumentativos opinativos nos seus textos argumentativos escritos.
- (2) O factor de ser ou não falante nativo de língua portuguesa pode estar a influir na selecção e uso adequados de operadores argumentativos opinativos.
- (3) O uso gramaticalmente incorrecto dos operadores argumentativos opinativos pelos alunos não traz implicações semântico-discursivas graves.

1.6.Limitações da Pesquisa

Por questões operacionais, a pesquisa circunscreveu-se a duas escolas secundárias gerais da Província de Niassa. No entanto, para permitir que os resultados fossem comparáveis, trabalhámos com quatro grupos de alunos (dois grupos experimentais e dois de controlo) da 12ª Classe, de duas escolas situadas na Cidade de Lichinga.

A primeira, a Escola Secundária Geral Paulo Samuel Kankhomba (PSK), recebe alunos provenientes das escolas elementares da própria Cidade, as classificadas como do meio urbano. A segunda, a Escola Secundária Geral Cristiano Taimo (CT) foi construída recentemente na Cidade de Lichinga para responder a demanda de procura pelos alunos

provenientes das escolas elementares dos distritos circunvizinhos, as classificadas como do meio rural.

Os pesquisadores têm naturalidade e escolaridade primária (rudimentar e elementar) e secundária (ciclos preparatórios e liceais) na Província requerida, tendo prestado quase todo o seu tempo de serviço na região como professores do ensino secundário e como docentes numa universidade, o que os confere vantagens e o privilégio de se envolverem em e aprofundar as questões locais com dimensões nacionais.

1.7.Estrutura do Trabalho

Excluindo as páginas dos elementos pré-textuais e pós-textuais, o presente trabalho de pesquisa organiza-se em sete capítulos a mencionar. O primeiro capítulo, que é o da introdução, delimita o assunto da pesquisa; identifica as motivações na origem da pesquisa; define os objectivos, identifica o problema e coloca a questão da investigação; aponta para as hipóteses e apresenta as limitações da pesquisa.

O segundo capítulo procura buscar as formas de entendimento sobre a selecção e uso dos operadores argumentativos opinativos como pressupostos teóricos da pesquisa. O capítulo toma em conta os fundamentos da gramática sistémico-funcional, a relação entre o texto e o discurso; problematiza as teorias em torno das relações de coesão textual, de coerência discursiva e de organização lógico-semântica e retórica e alguns factores na predição de tais relações; estabelece as pontes entre texto, discurso, géneros textuais-discursivos e a ordem retórica; enfatiza a conceitualização de estruturas coesivas, de coerência discursiva e de organização lógico-semântica e retórica e sua relação com as superestruturas textuais, os géneros textuais-discursivos, superestruturas textuais e os operadores argumentativos opinativos; polariza as teorias pragmáticas da argumentação, no que diz respeito à funcionalização e contextualização dos argumentos, aos processos de argumentação, aos mecanismos de persuasão e às noções do género argumentativo de opinião; faz uma breve abordagem da leitura, apresentando algumas estratégias da aplicação do modelo interactivo de leitura; e, finalmente, comenta a forma como o modelo comunicativo da linguagem é aplicado na abordagem sistémico-funcional da escrita.

O terceiro capítulo compõe a metodologia da pesquisa. O capítulo descreve o tipo de abordagem, os métodos e a população-alvo; descreve como se obteve o tipo de amostragem; apresenta os instrumentos de selecção de dados; define em que consiste a

selecção e uso (in)adequados dos operadores no teste da leitura e no da produção escrita de textos argumentativos, descrevendo os cenários possíveis; e, finalmente, caracteriza os locais de recolha de dados, tendo em conta as suas especificidades em potencialidades e fraquezas no que diz respeito aos recursos humanos e materiais.

O quarto capítulo apresenta como resultados da pesquisa o tipo de dificuldades na selecção e uso dos operadores argumentativos na leitura e na produção escrita.

O quinto capítulo procura trazer o raciocínio utilizado pelos informantes e as causas na origem das dificuldades no uso dos operadores argumentativos opinativos na leitura e na produção escrita, adoptando, na análise dos resultados, as perspectivas de coesão textual, coerência discursiva e de organização lógico-semântica e retórica.

O sexto capítulo, compilando os resultados dos capítulos 4 e 5, discute as implicações semântico-discursivas do uso gramaticalmente incorrecto dos operadores argumentativos na leitura e na produção escrita de textos argumentativos no género de opinião e apresenta algumas propostas de solução de dificuldades analisadas.

O trabalho encerra com a apresentação do sétimo e último capítulo, o das conclusões e contribuições didáctico-pedagógicas. Este capítulo tem em conta não só o que se esperaria dos fenómenos antes da pesquisa, mas também a face real do problema em estudo; todos os mecanismos empregues com proveito para que a pesquisa fosse possível; a verificação das hipóteses e as respectivas limitações no que concerne às restrições bibliográficas, à pressão das circunstâncias, ao tempo disponibilizado e às limitações dos instrumentos utilizados e apresenta uma solicitação para apostas de réplicas para a validação do título da presente pesquisa “alunos da 12ª Classe do ESG em Moçambique” e algumas contribuições.

CAPÍTULO 2: PESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1. Fundamentos Teóricos da Gramática Sistémico-Funcional ¹

Com o auge de desenvolvimento na década de 80, a gramática sistémico-funcional (GSF) tornou-se um modelo/teoria actual de descrição, análise e interpretação do discurso no âmbito da semântica, pragmática, gramática textual com fundamentos teóricos sólidos (Prestes, 2004; Gouveia, 2009; Menéndes, 2009).

A GSF aparece em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, preocupando-se em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas e verificar o modo como uma determinada língua é usada pelos seus falantes para fins comunicativos (Neves, 1997; Fragoso, 2003). ²

A gramática sistémico-funcional não é um sistema autónomo que pode ser entendido, quando separado da comunicação, cultura e interacção. Mas é uma teoria geral adequada da linguagem para dar conta do processo de ensino-aprendizagem da língua, defendendo que o estudo da língua deve ser considerado como o estudo dos significados (Gouveia, 2009; Menéndes, 2009).

As diversas propostas funcionalistas são examinadas para mostrar que a gramática de usos é uma gramática funcional, aquela que integra todos os usos da língua numa estrutura de funções, concebendo a linguagem como um instrumento de interacção social (Neves, 1997; Fragoso, 2003; Gouveia, 2009; Menéndes, 2009).

Como teoria geral concebida de uma abordagem descritiva baseada no uso da língua (Gouveia, 2009), a corrente funcionalista de Halliday adopta o seu ponto de vista que integra as categorias-chave língua, forma e função; texto e contexto, género e redes de escolhas; privilegia o falante como sujeito social que interage por meio do uso da língua; entende a cognição em termos de significados ou funções e a língua como um sistema semiótico social (Halliday, 1978).

¹ An Introduction to Functional Grammar de Halliday (1985) é a obra-prima fundamental do nosso trabalho. Esta contém as bases das versões revistas seguintes (de 1994, 2004, 2014) e as outras emergentes no caminho da gramática sistémico-funcional.

² Estruturalismo e gerativismo são teorias que focalizam os aspectos estruturais dos textos, deixando de lado os fenómenos interaccionais relacionados aos textos (cf. Neves, 1997; Fragoso, 2003; Cunha, 2007). A oposição mais fundamental das duas está entre a orientação sintagmática e a orientação paradigmática: a primeira interpreta a língua como uma lista de estruturas e a segunda, a língua como uma rede de relações de significados.

Mais que nunca, a GSF toma a ORAÇÃO como ponto de partida da identificação e determinação das funções das construções linguísticas nos níveis ideacional, interpessoal e textual do significado (Halliday, 1985; Gouveia, 2009).

A gramática funcional tem, por isso, como os fundamentos teóricos:

- (i) a língua é um instrumento de interacção social;
- (ii) a principal função da linguagem é mediar a comunicação entre os usuários;
- (iii) a capacidade linguística do falante compreende a habilidade de construir e interpretar, bem como de usar as expressões linguísticas de maneira apropriada e efectiva, segundo os modelos da interacção verbal que prevalecem na comunidade;
- (iv) as expressões linguísticas são compreendidas dentro do contexto, sendo as propriedades do contexto determinadas pela informação contextual e situacional; e
- (v) os universais linguísticos são explicados através dos fins de comunicação, dos contextos em que a língua é usada e das propriedades biológicas, psicológicas e cognitivas dos usuários.

Sobre a língua como instrumento de interacção social, o fundamento cobre as reflexões sobre o modo funcionalista da investigação. Estas reflexões começam pelo modelo de interacção linguística e as redes de escolhas dos significados.

Entender que a gramática é sensível às pressões do uso é integrar a organização gramatical em teoria global da interacção, em que a língua é tomada como um instrumento que se organiza em torno de redes de escolhas e tais redes correspondem às funções básicas da linguagem que estabelecem as relações comunicativas entre os usuários (Halliday, 1970; Gouveia, 2009).

Reforçando as metafunções de Halliday (1973), a gramática sistémico-funcional de Halliday (1985, 2004) considera que todas as línguas são organizadas em torno de três tipos de significados principais: o “ideacional” ou reflexivo, o “interpessoal” ou activo e o “textual”.

Os seus componentes são as manifestações do sistema linguístico em três propósitos que sustentam todos os usos da linguagem, nomeadamente (i) entender o meio ambiente (o ideacional), (ii) interagir com os outros (o interpessoal), e (iii)

operacionalizar as unidades linguísticas no contexto (o textual). Cada elemento é explicado através de referência à sua função no sistema linguístico total.³

Nas três metafunções definidas por Halliday, as diferentes redes sistémicas codificam diferentes espécies do significado, ligando-se às diferentes funções da linguagem em que a ORAÇÃO realiza simultaneamente as três funções adoptadas por Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop (2000) e outros autores da actualidade: (1) a função IDEACIONAL, centrada na oração como “representação” para representar, expressar a vida e as experiências do mundo e dos sujeitos envolvidos do acto de fala; organizar e incorporar suas experiências, reacções, cognições, percepções e actos linguísticos; (2) a função INTERPESSOAL, centrada na oração como “troca”, em que a linguagem é usada como um recurso para codificar os significados das posições, atitudes, tipos de relações sociais na interacção dos actos de fala, podendo expressar o mundo interno e externo dos indivíduos; e (3) a função TEXTUAL, centrada na oração como “mensagem”. Aqui, a linguagem é uma entidade que organiza os significados ideacionais e interpessoais num sistema que compõe Tema e Rema, fazendo-os operar no contexto.⁴

A gramática sistémico-funcional postula haver uma relação de mútua dependência e determinação entre o TEXTO e o CONTEXTO, congregando os elementos gramaticais (os três subsistemas presente na ORAÇÃO: a transitividade, o modo e o tema) e os discursivos (a relação constitutiva e determinante entre o contexto, o registo, o género e a ideologia) (Mendes, 2014).

O segundo fundamento teórico da gramática funcional de Halliday diz respeito à linguagem como medianeira na comunicação entre os usuários. Por esta via, assegura-se que a expressão linguística seja função, por um lado, da intenção comunicativa e da informação pragmática do falante/escrevente e, por outro, da informação pragmática do destinatário e do contexto da intenção da fala (Neves, 1997 e Cunha, 2007).

Ou seja, quando um usuário da língua oral ou escrita diz algo, ele tem sempre uma intenção comunicativa, um plano mental relativo a alguma modificação na informação pragmática do destinatário. É tal intenção que vai levar o usuário a determinar escolhas

³ Halliday havia-se referido anteriormente das funções da linguagem em (1970) *Language structure and language function* contido em Lyons, J. (ed.): *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. O autor tratava da natureza da LÍNGUA. Halliday & Matthiessen (2004) adoptaram o termo “metafunções” para sugerir que a FUNÇÃO/SIGNIFICADO é uma componente nuclear na totalidade do modelo sistémico-funcional e dá lugar a escolhas de significados de valor ideacional, interpessoal e textual.

⁴ Halliday (1985) enfatiza o conceito de ORAÇÃO, no sentido de que é nela onde os significados são mapeados. A gramática sistémico-funcional privilegia a integração das funções da linguagem que se projectam na ORAÇÃO (unidade base do texto) e a sua relação com o contexto (situacional e cultural). O presente trabalho não usa totalmente o termo, substituindo-o em algumas vezes por ENUNCIADO.

acertadas ou não, capazes de provocar ou não o desejo de modificação da informação pragmática no destinatário na formulação linguística (Neves, 1997 e Cunha, 2007).

Estas escolhas das expressões linguísticas dependem da informação que o falante possui sobre a informação pragmática do seu destinatário e, do lado deste, a interpretação da formulação linguística faz-se segundo a informação pragmática que ele possui, aquilo que Brown & Yule (1983) denominaram “*background of knowledge of the word*”.

A consideração do sistémico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a ideia de que qualquer escolha produz um significado.

A este respeito, Halliday (1978) escreve, afirmando que cada escolha gera uma série de novas opções que se especificam em redes de possibilidades, a partir das quais o falante cria os significados, uma vez que a língua é um sistema semiótico social.

Na base do terceiro fundamento da gramática funcional de Halliday, a competência linguística dos sujeitos é a capacidade que os falantes têm de accionar com produtividade a língua (jogando regras e restrições) e de proceder a escolhas comunicativamente adequadas (operar as variáveis dentro do condicionamento ditado pelo próprio processo de produção).⁵

Ou seja, a competência linguística é a capacidade de não só de codificar as expressões, mas também de interpretar essas mesmas expressões de uma maneira apropriada e efectiva. Pode-se dizer que o sistema linguístico é o mesmo, mas que o aproveitamento das possibilidades da criação dos significados é dependente das condições de produção e interpretação respectivamente do lado do produtor do texto e/ou do lado do receptor do texto (Neves, 1997 e Cunha, 2007).

Por último, há factores que combinados ajudam o leitor a compreender e explicar a coerência do texto, entre eles: (i) o conhecimento das superestruturas; (ii) o conhecimento do contexto do uso dos elementos linguísticos; (iii) o conhecimento do mundo e (iv) o grau de partilha desse conhecimento do mundo, o que se reflecte na estrutura informacional do texto/discurso (Brown & Yule, 1983; Neves & Oliveira, 2001).

Os outros factores pragmáticos e interaccionais como o contexto situacional, os interlocutores entre si, as crenças, as intenções comunicativas do texto e os universais linguísticos são também observados na gramática sistémico-funcional, pois, a normatização e a padronização descontextualizadas retiram da língua a sua característica social (Bagno, 2010).

⁵ Hymes (1987) e Dik (1989) utilizaram o termo ‘competência comunicativa do falante’ para referir a essa capacidade de produzir enunciados gramaticalmente correctos, mas comunicativamente adequados.

2.2. Texto e Discurso

Os conceitos de texto e discurso, embora não sejam novos, são pertencas de muitas áreas de investigação na actualidade, desde que se desenvolveram e se disseminaram a linguística textual, a análise de discurso e a gramática sistémico-funcional nas últimas décadas. Ambos os termos são reivindicados por linguistas, psicólogos, antropólogos e sociólogos de diversas orientações teóricas, por vezes, fazendo-se aproximações do conceito com o de género textual e género discursivo, ou mantendo nas suas abordagens a ideia de unidade sintáctica e semântica.

Algumas literaturas assumem-nos com o mesmo significado. Mas, à medida que estudos se demarcam, começam a delinear-se claramente diferenciações significativas entre os conceitos de texto e discurso como sintoma de uma modificação do modo de conceber a linguagem.

A matéria sobre o conceito de texto e discurso foi tratada por muitos autores com atenção especializada em Halliday (1973), Beaugrande & Dressler, (1981), Brown & Yule (1983), Halliday & Hasan (1985), Dubois (1993), entre outros da actualidade, desde que se levantam os problemas de representação e de enunciação que propiciam perspectivas funcionais.

Halliday (1973) cedo realçou a indeterminação essencial do conceito de texto, introduzindo uma reflexão de cariz funcionalista: tudo acessível à análise linguística como amostra de comportamento linguístico.

Beaugrande & Dressler (1981) quiseram explicitar melhor o pensamento de Halliday (1973), tomando-o na generalidade como toda e qualquer manifestação de comunicação, fundada num sistema de signos, onde incluem até o romance, o drama, a escultura, o acto religioso e, numa definição mais estrita, como unidade linguística de forma e função.

É assim que, para Brown & Yule (1983), texto não passa de um termo técnico para referir “*the record of a communicative event*”, ou seja, gravação de um acto comunicativo seja verbal, seja não-verbal, mas contendo fragmentos de significados.

Mas Dubois (1993), no seu trabalho sobre discurso e ecologia da gramática, parece ter regredido, considerado texto somente como um objecto material ou conjunto de

enunciados linguísticos submetidos a uma análise. Parece ter ignorado que o que se submete à análise são os significados que estão no discurso.

Van Dijk (1997) recupera a falha e incorpora no discurso elementos estruturais abstractos, sem os quais qualquer receptor não é capaz de interpretar e compreender um discurso. Trata-se dos significados que devem ser permanentemente activados na leitura/produção de textos.

Ou seja, Van Dijk toma o discurso como conjunto de elementos estruturais abstractos de coesão, coerência, relações lógico-semântica e retórica entre as ideias ou acontecimentos que se apoiam, por vezes, em mecanismos formais de natureza gramatical e no conhecimento partilhado.

Para efeitos desta investigação, em que o termo ‘gramática sistémico-funcional’ é o centro, entendemos também pela noção do ‘texto’ por uma unidade coesiva e coerente da língua em uso num registo. E vamos além. Tomamos o ‘texto’ como o resultado de toda e qualquer interacção, ou uma unidade do uso da língua, de extensão variável, falado ou escrito, sendo uma actuação potencial dos significados (Halliday, 1994).

A relação forma/função impregnada no conceito de texto leva a que muitos autores apelidem texto e discurso como duas faces complementares de um objecto comum, tomado tanto pela linguística textual como pela análise de discurso.⁶

Quer dizer, na verdade, que o texto é constituído de dois aspectos: um, material ou observável e um outro aspecto tão importante quanto necessário, mas abstracto, chamado discurso. Este não é assim tão palpável como o texto, sendo constituído de matéria não observável que são os significados que, muitas vezes, somente se tornam perceptíveis por meio de inferências.⁷

Para Bagno (2010), o texto é, na sua forma verbal, o ambiente natural para qualquer palavra, expressão e frase em que fora dele a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre, assim como o peixe morre fora da água. Estas unidades linguísticas, uma vez

⁶ Enquanto a Linguística do Texto privilegia a coesão linguística na organização do texto, a Análise do Discurso está mais atenta à coerência e o contexto da interacção verbal. Na verdade, o texto é uma unidade semântica da forma e função, sendo que a forma é mais observável e a função é obtida por inferência.

⁷ Os conceitos pragmáticos na análise do discurso são os de referência, pressuposição, implicatura e inferência. Por referência entende-se a relação entre palavras e coisas. As palavras referem a coisas; ela é tratada como uma acção por parte de orador/escritor. Pressuposições são o que é levado pelo orador para se pôr em comum entre participantes na conversação. Implicaturas são o que um orador pode insinuar, sugerir, ou significar, como distinção do que ele diz literalmente. Inferência é o que um ouvinte ou um leitor é capaz de deduzir a partir de um conjunto de informações; é uma conclusão específica. As inferências representam uma habilidade indispensável a todos os imersos na condição de interlocutores, sobretudo os leitores dos textos. São inferidos significados em vocábulos, ou sequências sintácticas, dentro delas, estruturas de coesão e de coerência, presentes e omissas, sinais de pontuação ortográfica. Algumas inferências não são obtidas rapidamente (Charaudeau & Maingueneau, 2004).

materializadas, são dotadas de significados por meio da partilha do conhecimento na relação enunciador/enunciatário.

Partido do pressuposto de que o texto é uma unidade concreta de estruturas (verbais ou não verbais) e de significados, temos exemplos de textos constituídos, por um lado, por ‘forma’ de uma placa de trânsito numa estrada, um rasto de sangue no chão, uma beata de charuto, cigarro ou embrulho de tabaco e documentos atirados no chão em pesquisas de crimes, cheiro a pairar no ar ou fumaça em determinados meios de investigação, assobio, clareiras e uivados que devem ser decifrados através de várias vias sensoriais. Estes são os tipos de textos não-verbais.

Por outro, estão os textos em ‘forma’ de conversa, verso e prosa com um fundo coberto por palavras faladas ou escritas, ou seja, textos verbais falados ou escritos. Em todas as formas textuais os significados são entrelaçados harmoniosamente, cujas partes contêm elementos estruturais adequados aos objetivos e ao contexto (Bakhtin, 2011).

Nas perspectivas máximas da nossa investigação e em ‘gramática sistémico-funcional’, todas as ‘formas’ textuais acima aludidas cumprem as ‘funções’, sendo a concretização das escolhas disponíveis no sistema com vista à realização dos significados do contexto de situação (Mendes, 2014).

Mas, o principal requisito para que um texto seja funcional no contexto é a propriedade UNIDADE de ‘forma’ e ‘função’, remetendo-nos à conclusão de que não há texto sem discurso e não há discurso sem o texto (Halliday, 1985; Halliday & Hasan, 1985).⁸

Desta aliança inseparável entre texto e discurso, as propriedades que compõem a textualidade são distribuídas em dois grandes rótulos – coesão e coerência – também duas faces da mesma moeda, uma vez que dizem respeito às articulações da ‘forma’ e ‘função’, ambas construtores da malha funcional textual e discursiva.

⁸ Incluem-se no conceito *forma* as macroestruturas e as superestruturas textuais, as estruturas retóricas e *schemata*. Fazem parte do termo *função* os três níveis dos significados ideacionais, interpessoais e textuais da linguagem (GSF).

2.3.Coesão Textual

A partir de uma visão funcional da língua, Halliday & Hasan (1976), com os objectivos de descrever a língua inglesa e o ponto de vista da coesão de forma detalhada, apontam no primeiro capítulo de no seu livro *Cohesion in English* que a coesão é um dos recursos para a construção do texto, apresentando uma relação semântica independentemente da estrutura do texto.

Os autores definem a coesão em termos semânticos como a manifestação da coerência. Ela é proveniente da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. A coesão é verificada mediante a análise dos seus mecanismos lexicais e gramaticais.

Ou seja, existe um conjunto de fenómenos da linguagem recuperáveis por marcas específicas que permitem que os enunciados sejam ligados para formar um texto e estabelecer relações de significados que existem dentro do texto. São essas relações que permitem que a interpretação de uma ORAÇÃO dependa da interpretação da outra.⁹

Em cinco capítulos subsequentes, Halliday e Hasan desenvolvem as teorias sobre as diferentes relações coesivas por si identificadas, nomeando-as *ties*, ou seja, ligaduras ou encadeamentos. Os autores classificam as tais ligaduras em cinco tipos, nomeadamente referência, a substituição, a elisão, a conjunção e a coesão lexical como os cinco mecanismos coesivos. Estes mecanismos são a matéria de muitos estudos linguísticos da actualidade.

Na análise dos recursos que compõem a unidade de sentido na metafunção textual, Halliday & Hasan (1976) encontram os recursos estruturais e os recursos coesivos. Os primeiros são os responsáveis pela orientação e organização da informação, ligados à oração como unidade da informação e ao serviço de TEMA e INFORMAÇÃO. Os segundos representam as ligações semânticas entre os diferentes elementos que engendram os significados (Mendes, 2014).

No entanto, Koch (2007), depois de ter examinado cada um dos mecanismos da coesão proposto por Halliday & Hasan (1976), descobre que, apesar do tratamento especializado, há correlatos entre os termos (por um lado, a referência, a substituição, a

⁹ As categorias ORAÇÃO e FUNÇÃO/SIGNIFICADO são valorizada na gramática sistémico-funcional de Halliday.

elipse e a coesão lexical, e, por outro, a conjunção). Koch descobre que não existe fluidez dos limites da sua definição.

Em primeiro lugar, há procedimentos parecidos entre a referência, a substituição e a coesão lexical, na medida em que se verifica na definição de cada conceito a recuperação das informações dos itens lexicais a serem interpretados. Estes itens necessitam de serem referentes a alguém ou alguma coisa. Ou seja, colocam-se nos procedimentos uns termos linguísticos no lugar dos outros por via de nomes, pronomes, advérbios ou mesmo frases e por mecanismo de reiteração por sinonímia, hiperonímia ou nomes genéricos e/ou uso contíguo deles (Koch, 2007).

Cada colocação faz-se de modo que nenhum elemento linguístico seja interpretado por si mesmo, mas remeta necessariamente a outros do discurso. Quer dizer, enquanto a referência apresenta uma relação no nível semântico, a substituição e a coesão lexical são uma forma de referência que apresenta uma relação no nível léxico-gramatical.

Em segundo, Koch descobre que há relação de procedimentos similares entre substituição e elipse. O próprio termo substituição realiza-se em duas formas: ou por colocação de um item por outro (substituição verdadeiramente dita) ou por omissão (substituição zero ou elipse). A elipse é definida pelos próprios Halliday & Hasan (1976) como *substituição zero* ou simplesmente o apagamento de um termo ou expressão presente no contexto anterior, em que o que prevalece nesta *substituição zero* tem a função substitutiva de referência e encadeamento coesiva.

Para Koch (2007), conjunção como recurso coesivo é um conjunto de elementos conjuntivos que ligam as orações anteriores ou posteriores do texto e estabelecem as diversas relações de significados nos diversos níveis.

Na sequência do exame das posições de Halliday & Hasan (1976), Koch estabelece definitivamente apenas duas modalidades de coesão textual: coesão referencial e coesão sequencial.

Nessa linha de pensamento de Koch, o nosso trabalho cingir-se-á à coesão sequencial, ou seja, ao grupo de mecanismos cuja função é de assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes dos enunciados, onde se ajusta a conjunção de Halliday & Hasan. Vimos que, por via da coesão referencial, tomaríamos conta do grupo de elementos semânticos da língua que têm a função de estabelecer relações textuais, onde estão congregadas a referência (as catáforas e as anáforas) a reiteração, a substituição, a elipse e a coesão lexical, o que não iria conduzir-nos facilmente ao alcance dos nossos objectivos “o uso dos operadores”.

2.3.1. Tipos de Relações Coesivas Conjuntivas

Na sequenciação por conexão, a conjunção diferencia as relações coesivas na sua natureza. A conjunção não é recurso essencialmente relacionado a orações ou enunciados anteriores ou posteriores no texto, mas também expressa ou pressupõe a presença de outros componentes na construção do texto que devem ser tomados em consideração.

De acordo com Halliday & Hasan (1976) e para efeitos da presente investigação, as relações coesivas conjuntivas são textuais, sendo representações do tipo de conexões entre os parágrafos e/ou enunciados presentes no texto.

Os autores abordam principalmente as conjunções e locuções conjuntivas, expressando as diversas relações coesivas conjuntivas do tipo *aditivas*, *adversativas*, *causais* e *temporais* como as descritas de forma detalhada nas estruturas de (1) a (4) a seguir, fazendo com que todos os significados sejam inéditos, criados e modificados de acordo com o contexto onde se configuram.

Sendo que os elementos coesivos conjuntivos expressam e/ou pressupõem a presença de outros componentes no texto, a sua função é de relacionar elementos linguísticos que ocorrem em sucessão. Cada operador coesivo utilizado determina uma orientação conjuntiva, chamando-se, por isso, o operador coesivo conjuntivo e a função que realiza, a relação coesiva conjuntiva (Halliday & Hasan (1976, 1985).¹⁰

Na base de Halliday & Hasan e para efeitos da presente investigação, assinalamos algumas relações coesivas conjuntivas que intervêm na construção de uma opinião e a estrutura que assumem:¹¹

(1) A *relação coesiva conjuntiva causal* encerra a causa que acarreta uma consequência contida na conexão de duas orações, uma das quais, a introduzida pelo operador na ordem EN1 *porque, visto que* EN2 *de motivo*.

(2) A *relação coesiva conjuntiva aditiva* soma argumentos a favor de uma conclusão na estrutura EN1 *e, nem, não só...mas também* EN2 *de adição*.

¹⁰ Pedrosa (2010), embora tenha identificado os elementos conectivos, tratou-os como de relação sem valor semântico. No entanto, sabe-se que uma palavra isolada tem um sentido. Quando a palavra é conectada a outra palavra, forma outro sentido. É o conjunto dos sentidos que se tem um texto. Este não deve representar um simples emaranhado de palavras dispostas de forma solta, desconexa e precária.

¹¹ Nessas relações EN é equivalente a uma oração ou um enunciado numa macroestrutura EN1 OPX EN2.

- (3) A *relação coesiva conjuntiva adversativa*: EN1 *mas, todavia, no entanto, ainda que, embora...*EN2 de contra-argumento - introduz uma contraposição com relação ao que se disse anteriormente.¹² O autor entra em polifonia para fazer a tese (Maldidier, 1990).
- (4) A *relação coesiva conjuntiva alternativa*: EN1_{Alternativa} *ou, ou...ou, quer...quer, seja...seja, ou seja* EN2 de alternativa - introduz uma alternativa com relação ao que se disse no enunciado anterior.
- (5) A *relação coesiva conjuntiva conclusiva*: ENn *por isso, portanto, por conseguinte...*EN de conclusão - conecta enunciados, sintetizando-os e sugerindo.

Observamos que, em cada exemplo, realizam-se na verdade a macroestrutura do texto de Van Dijk (1980) e Van Dijk & Kintsch (1983), cujas partes são interdependentes, sendo cada uma necessária para a compreensão das demais:¹³

EN1 (= tese/argumento) **→** **Operador Argumentativo X** **→** **EN2** (= Argumento)

Não há coesão, se algum dos constituintes for escolhido só por si e não por determinação do conjunto a que pertence (Ducrot, 1987). Entendemos que a coesão mantém-se através da ordenação e articulação de relações coesivas entre os enunciados, assim que o texto progride.

2.3.2. Factores da Predição das Relações Coesivas Conjuntivas

A inferência das relações coesivas conjuntivas, para efeitos da presente investigação, depende das metafunções que dão lugar a componentes gramaticais de escolha dos significados expressos pelos enunciados e pelo operador, podendo ser de valor: (i) ideacionais/experienciais, os significados representados pela interpretação linguística da experiência; (ii) interpessoais, os representados pela participação ou troca do leitor no discurso e (iii) textuais, os significados da organização textual (Gouveia, 2009).

¹² Ducrot (1987) considera o mas como operador argumentativo de “natureza” por envolver movimentos que põem o autor a em polifonia consigo mesmo a pôr e opor os pontos de vista.

¹³ A macroestrutura consiste numa reconstrução teórica de noções, como ‘tópico’ ou ‘tema’, ‘rema’, que permitem sintetizar os elementos relevantes da informação como um todo, ao mesmo tempo que se define a sua coerência global através das ligações locais e de série de ‘macro-regras’ (Palinhos, 2005).

Toda a arquitetura da linguagem organiza-se em linhas funcionais (Halliday & Hasan, 1985; Halliday, 1985, 2004), mediante os conhecimentos que se accionam na compreensão das conjunções (Left, 1980).

2.4.Coerência Discursiva

Coerência é um outro rótulo de textualidade que é inseparável da coesão textual. Beaugrande & Dressler (1981), pretendendo distinguir a coerência da coesão, colocam a paridade entre o mundo textual e o mundo real na sua definição. Segundo Beaugrande e Dressler, o mundo textual pode ou não concordar com o mundo real.

A coerência seria uma chamada à lógica interna de um texto em que o assunto abordado tem que se manter intacto, facilitando o entendimento da mensagem como conforme à realidade. Nisto, se o mundo textual não concorda com o mundo real, então não há coerência.

Para efeitos da presente investigação, entendemos coerência por um princípio geral da interpretação e construção textual inserido na mente das pessoas que têm o texto como instrumento de comunicação. Garante à leitura e à escrita maior inteligibilidade e organização lógico-semântico das entidades descritas, dependendo do conhecimento da situação e dos saberes léxico-enciclopédicos (Beaugrande & Dressler,1981; Brown & Yule (1983).¹⁴

¹⁴ Koch & Travaglia (1997), apoiando-se em Van Dijk & Kintsch (1983) assumem que existem 4 tipos de coerência que garantem a inteligibilidade, organização e a não contradição das ideias ou argumentos apresentados, propondo coerência semântica, sintáctica, estilística e pragmática. Swales (1990) e Bruce (2008) acrescentam à tipologia a coerência temática e a genérica, apresentando a sua ordenação em coerência temática, sintáctica, semântica, pragmática, estilística e genérica.

2.4.1. Tipos de Relações de Coerência Discursiva

As relações de coerência pressupõem que, além do conteúdo proposicional explícito, haja proposições implícitas que emergem das relações que se estabelecem entre duas ou mais orações.

Há dimensões suportadas pelas cadeias de referências e outras que cobrem as relações dos significados para permitir a interligação entre os segmentos textuais quer dentro da frase, quer entre as frases. Deste entendimento, distingue-se um texto de uma arbitrária, aleatória, desconexa e precária sequência de enunciados (Koch, 2007).

Nas relações de coerência discursiva, a progressão do texto traduz-se no estabelecimento de ligações conceptuais dos segmentos que compõem o texto, de tal maneira que o mundo textual será tanto mais coerente, quanto houver maior conformidade entre as situações descritas no texto e aquilo que se sabe acerca do mundo real.

Tendo em vista as três metafunções da linguagem previstas por Halliday (1973, 1985), as relações discursivas mais relevantes são as que envolvem o domínio ideacional de significação, ou seja, as relações que interligam as situações interpretadas como algo que ocorre no mundo real.

A conjunção, a contração, a justificação, a correção e a conclusão são, de entre as várias, as relações de coerência discursiva estabelecidas por certos operadores discursivo-argumentativos (Koch & Travaglia, 1997; Koch, 2007).

Por outro lado, Sanders et al. (2001) consideram relações de coerência discursiva ou relações argumentativas a *conjunção/adição/listagem de informação, disjunção alternativa, contração, explicação ou justificativa, comprovação, conclusão, comparação, paralelismo, generalização, extensão, especificação/exemplificação, sequência temporal, correção/redefinição*, cujos nexos semânticos entre as situações descritas no texto podem ser marcados através de operadores como podem ser inferidos pela interação entre os conteúdos proposicionais e o conhecimento do mundo.

Na base de Koch & Travaglia (1997), Koch, 2007) e Sanders et al. (2001) buscamos, para efeitos da presente investigação, os tipos de relações de coerência discursiva que intervêm na construção de um texto de opinião:

- (1) A relação de *justificativa* encadeia-se sobre o segundo enunciado que justifica ou explica o primeiro: *Porque/que* (justificativa), *pois* (explicação).
- (2) A relação de *especificação/exemplificação*, em que o segundo enunciado particulariza/exemplifica o enunciado do primeiro: *por exemplo, como se pode ver*.
- (3) A relação de *correção/redefinição* (*isto é, ou seja, ou melhor, de facto, pelo contrário*) é feita através do segundo enunciado que corrige, suspende ou se redefine o conteúdo do primeiro, ou se atenua ou se reforça o comportamento.
- (4) A relação de *conjunção* de argumentos liga os enunciados que constituem os argumentos da mesma conclusão. Os operadores como *e, não só...mas também, nem* (= e não), *além de, além disso, ainda* desempenham a função conectiva.
- (5) A relação de *contrajunção* contrapõe os argumentos de orientações argumentativas diferentes, prevalecendo a do enunciado introduzido pelo operador *mas porém, contudo, todavia, pelo contrário*. Exceptuam-se os enunciados introduzidos por *embora, ainda que, apesar de/que*, em que a orientação argumentativa prevalecente é a do enunciado sem operador. Enquanto Ducrot (1987) destaca o *mas* como operador de “natureza”, Malidier (1990) indica que as formas *pelo contrário, ao contrário* funcionam como índices de polifonia, ou seja, a presença de outra voz com a qual o locutor se identifica ou não.
- (6) A relação de *conclusão* é feita através de operadores como *portanto, logo, por conseguinte, por isso* e introduz um enunciado de valor conclusivo em relação a dois ou mais actos de fala anteriores que contêm as premissas.

As estruturas de coerência implicam-se numa consideração de que os argumentos devem estar conciliados com os enunciados anteriormente cobertos por eles como nucleares ou teses, através do uso efectivo dos operadores (Beaugrande & Dressler, 1981; Brown & Yule, 1983).

2.4.2. Factores da Predição das Relações de Coerência Discursiva

As relações discursivas, para efeitos da presente investigação, expressam-se em moldes sintácticos (construções de coordenação e construções de subordinação) e ocorrem ao nível de inferências.

Os nexos semânticos entres as situações descritas no texto são marcados através de operadores e inferidos pela interacção entre os conteúdos proposicionais, o conhecimento do mundo, *schemata*, a cognição social e o conhecimento partilhado.

2.4.2.1. Conhecimento do Mundo e Teoria Cognitiva de *Schemata*

Segundo Brown & Yule (1983), o conhecimento do mundo é a base para a interpretação e criação do discurso. É sempre uma forma de poder. Dele assume-se a autoridade de verdade e a capacidade de tornar as coisas como verdadeiras (Mey, 2001).

O conhecimento do mundo é o poder que circula nos usuários da língua. Não está posicionado e nem é exercido de cima para baixo, mas é produtivo, atravessa, interpreta e produz coisas, induz o prazer e produz o discurso (Hall, 1997).

Para efeitos da presente investigação, no exercício do conhecimento do mundo, entendemos que o uso da linguagem é um circuito e sistema de representação. A representação é o conhecimento do significado do mundo. Os objectos, as pessoas e os acontecimentos adquirem um significado mediante uma representação mental que lhes atribui um determinado sentido. A representação liga o significado à linguagem e à cultura (Hall, 1997). Representar é usar a língua para produzir os significados através da linguagem.

Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos na interacção com o mundo que nos circunda, sendo arquivado na memória em blocos cognitivos, alguns deles conhecidos por *frames*, esquemas textuais, planos, *scripts* e *schemata*. Esses modelos de conhecimento do mundo são culturalmente determinados e aprendidos através da nossa vivência numa determinada sociedade.

Nas teorias actuais, aparecem *schemata* como modelos empregues na organização do conhecimento, úteis para a leitura e escrita de textos e necessários para descobrir os padrões de sequências e suas relações desse conhecimento.

Conforme Bruce (2008) e Mendes (2014), *schemata* são estruturas informacionais subjacentes na memória dos falantes para a representação dos conceitos gerais.

Existem três tipos de *schemata*, nomeadamente: (i) *schemata* de conteúdo; (ii) *schemata* formais; e (iii) *schemata* abstractos ou linguísticos (Bruce, 2008; Mendes, 2014).

Schemata de conteúdo são as configurações de conceitos específicos orientados para certos contextos. Nessas configurações, os factos são percebidos a partir do julgamento abduutivo ou afastamento de um constituinte do seu plano, relacionando-o com o previamente conhecido.

Schemata formais ou retóricos, segundo Bruce, têm a ver com os padrões da organização do texto e são ligados aos géneros. Os sujeitos falantes percebem os fenómenos do mundo que os circunda a partir do raciocínio indutivo das características similares e chegam ao conhecimento geral das situações descritas porque os enunciados definem-se pelo género textual.

Schemata abstractos ou linguísticos incluem tipos de inferência utilizados para a dedução de raciocínio ou argumentação na base de abstracção.

Para efeitos da presente investigação, estes diferentes tipos de *schemata* devem desempenhar um papel importante na compreensão, inferência e acção e também devem ser activados na criação de textos e relevantes em todas as fases da leitura e produção de textos (Bruce, 2008; Mendes, 2014).

2.4.2.2. Cognição Social e Conhecimento Partilhado

Em complemento ao conhecimento individual, o discurso envolve a cognição social e o conhecimento partilhado. Estes elementos fazem com que os significados dos enunciados não dependam somente do que é codificado pelo uso da língua, mas também do saber sobre os actos e as metafunções da linguagem previstos na gramática sistémico-funcional.

Muitas literaturas de cariz psicologistas dedicam-se ao estudo cognição social na partilha do conhecimento. Entre as literaturas, encontram-se Forgas (1981); Semin & Fielder (1991); Graesser et al. (1997); Condor & Antiki (1997) entre outros.

No geral, tem-se o conceito de cognição como a acção de adquirir um conhecimento. Mais que isso, Forgas (1981) introduz o termo “cognição social” para sugerir a preocupação da natureza social da percepção e interpretação de discursos pelos indivíduos e para a construção social do conhecimento do mundo. A preocupação é saber como a percepção e a descrição do mundo social são feitas pelas pessoas como membros de culturas e a via pela qual é descrito o mundo social.

Semin & Fielder (1991) usam o termo “cognição social” para referir o processo mental da informação acerca do mundo social. O “social” refere os objectos concretos ou abstractos, animados e/ou inanimados e os mecanismos psicológicos que possibilitam os sujeitos individuais isolados a perceberem por si sós as circunstâncias e as vias particulares.

Condor & Antiki (1997) produziram uma teoria da cognição social, onde exploram a relação entre a língua e a cognição social, sendo um contributo valioso para compreensão da língua em uso e para a análise de discursos. Segundo os autores, conhecendo a língua, conhece-se também o mundo social e o saber da sociedade sobre o mundo que partilha.

Graesser et al. (1997) ligam funcionalmente o conceito com a produção e a compreensão do discurso. Segundo os autores, os significados derivados da leitura de textos não são simples cópias, mas o resultado dos processos estratégicos da produção de, ou uso da língua.

Para efeitos da presente investigação, os diferentes usos do termo de “cognição social” têm aplicações, por um lado na produção e interpretação do discurso, na busca da coerência dos discursos, na medida em que associam a leitura ou escrita com a cognição dos usuários. Por outro lado, interessados na cognição social, os usuários são levados a descobrir os preconceitos mentais na compreensão e produção do discurso.

O conhecimento partilhado rege os princípios da conversação. Cada indivíduo armazena-o na memória a partir das suas experiências pessoais, sendo impossível que duas pessoas compartilhem o conhecimento do mundo do mesmo modo.

O produtor do texto partilha o conhecimento com os outros usuários da língua ao activar os quatro princípios cooperativos que regem a comunicação humana: (i) Máxima da Quantidade (ao fazer com que a sua contribuição seja informativa, quanto for requerido

e não informativa mais que o requerido para o propósito da conversação); (ii) Máxima da Qualidade (ao não dizer o que se acredita ser falso, senão aquilo que possa fornecer evidência); (iii) Máxima da Relação (ao dizer o relevante, o pertinente); e (iv) Máxima do Modo (ao ser claro na explanação) (Grice, 1990).

Para efeitos da presente investigação, para haver o conhecimento partilhado do mundo, deve haver um certo grau de similaridade entre o conhecimento do emissor e o do receptor, pois, todas as considerações reais e abstractas da ordem das palavras e frases, dos significados dos enunciados pressupõem que os usuários da língua tenham em comum conhecimento do mundo.

2.5. Organização Lógico-Semântica

A gramática sistémico-funcional desenvolveu estudos dos complexos oracionais que são retomados como réplica por outros autores para a investigação das relações lógico-semânticas em vários géneros literários.

Prestes (2004) fez o estudo aplicando-as no domínio geral do texto; Lírio (2009) aplicou-as na análise de um panfleto antirracista; Lima (2011), em notícias e/ou reportagens de popularização da ciência. Estes autores tiveram fundamentos em Halliday & Matthiessen (2004 e/ou 2014).

Para efeitos da presente investigação, tomámos Halliday (1985: 192-270) e investigámos o modo como as orações são articuladas umas às outras por meio de relações específicas para formar complexos oracionais acima da ORAÇÃO. Halliday explica que o sistema lógico-semântico é um conjunto de diferentes relações lógico-semânticas às quais podem ocorrer entre uma oração principal e outra secundária de orações complexas.

Tais complexos oracionais podem ser construídos por meio de graus de interdependência e pelas relações lógico-semânticas. Estas considerações foram igualmente partilhadas por Prestes (2004), Lírio (2009) e Lima (2011).

O termo geral para o sistema dos graus de interdependência é a TAXE (ou o sistema tático). A taxe possibilita produzir dois diferentes tipos de orações complexas: nuns em que as orações possuem o mesmo estatuto (a parataxe, própria das estruturas de coordenação); noutros tipos, em que os estatutos entre as orações são desiguais (a hipotaxe, caso das estruturas de subordinação).

Todas as estruturas “lógicas” são paratáticas ou hipotáticas. Mas, uma oração complexa típica é uma mistura de sequências paratáticas e hipotáticas.¹⁵

Para representar as duas estruturas, as literaturas usam anotações numéricas. Podemos ter disto EN1, EN2..., ordenados pela macroestrutura de compreensão de textos de Van Dijk (1980) e Van Dijk & Kintsch (1983):

EN1 (= tese/argumento) **→** **Operador Lógico-Semântico X** **→** **EN2** (= Argumento).

As conjunções marcam uma relação lógico-semântica entre os enunciados do texto, no sentido de que um enunciado elabora, amplia ou realça os significados do enunciado que o precede ou segue (Halliday, 1985).

2.5.1. Tipos de Relações Lógico-Semânticas

De acordo com Halliday (1985), existe um conjunto de diferentes relações lógico-semânticas, as quais podem ocorrer entre uma oração principal e outra secundária, tanto por parataxe quanto por hipotaxe. É possível agrupar todas essas relações em apenas alguns tipos gerais, bastando tomar por base dois tipos fundamentais de relações: a *expansão* e a *projeção* (Prestes, 2004; Lírio, 2009 e Lima, 2011).

Na *expansão*, a oração secundária amplia a oração principal, através da ELABORAÇÃO, EXTENSÃO e INTENSIFICAÇÃO, relacionando os fenômenos que pertencem à mesma ordem de experiência. Na *projeção*, a ordem de experiência é maior. A oração principal é elevada à ordem maior de experiência pela oração secundária. Esta pode instaurar uma locução na construção de um sentido, como uma ideia na construção de uma fala (Lima, 2011).

Halliday desde cedo aponta para a ELABORAÇÃO, EXTENSÃO e INTENSIFICAÇÃO como os três tipos da relação *expansão* semântico-lógica de textos que podem ser combinados com a parataxe ou com a hipotaxe, constituindo-se o centro da nossa atenção.

¹⁵ A parataxe é uma relação entre duas orações ambas dominantes ou têm estatuto ou uma relação igual. A hipotaxe é uma relação desigual entre uma oração dependente e o seu domínio. Em todas as relações, uma oração inicia e a outra continua, sucedendo-a e ligando-se-lhe por uma conjunção (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014).

ELABORAÇÃO. Em elaboração, uma oração elabora o significado de outra, especificando-a ou descrevendo-a. A oração secundária contém uma caracterização que já está na oração principal; reinicia-a, clarificando, refinando ou somando um atributo descritivo.

Da combinação da elaboração com a parataxe, uma oração elabora o significado da outra, especificando-a ou clarificando a outra (*ou seja, ou melhor*) ou exemplificando-a (*por exemplo*). Da combinação da elaboração com a hipotaxe, resultam as orações relativas e as completivas.

EXTENSÃO. Em extensão, uma oração estende o significado de outra, acrescentando algo de novo. O que é somado pode ser uma adição ou uma alternativa.

Da combinação da extensão com a parataxe surge a coordenação entre as orações introduzidas por *e, nem, não só...mas também, ainda*. A combinação da extensão com a parataxe abraça a substituição ou alternância (*ou, ou...ou, seja...seja, quer...quer*).

INTENSIFICAÇÃO. Em intensificação, uma oração aumenta o significado de outra qualificando-a em vários modos, através de referência para tempo, lugar, maneira, causa...

Da combinação da intensificação com a parataxe resulta um tipo de coordenação com a característica da subordinada adverbial a incorporar-se nela e a expressar-se pelas conjunções ou grupos conjuncionais do tipo *então, assim, para, mas, porém, contudo, ainda, e então, e lá, e assim, e ainda, naquele momento, naquele caso, daquele modo, enquanto isso, caso contrário, não obstante*. Da combinação da intensificação com a hipotaxe resultam as conhecidas em gramática formal tradicional como "orações subordinadas adverbiais". Estas são orações subordinadas circunstanciais de lugar, de tempo, maneira, causa, condição e concessão.

Os operadores lógico-argumentativos são usados para orientar uma relação de *condicionalidade* (*se, caso, desde que A/B*); relação de *causalidade* (*A porque, visto que, uma vez que, já que B*); *mediação* (*A para B*), relação de *disjunção* (*A ou B*), relação de *temporalidade* (*A quando, mal, nem bem, assim que, logo que, no momento em que, antes que, depois que, enquanto, à medida que B*); relação de *conformidade* (*conforme B*), relação de modo (*A como B*); relação de *consequência* (*A, A, A por isso, consequente, por consequência B*); relação de *conclusão* (*logo, desta forma, portanto B*); relação de *contraposição* de argumentos (*A mas, todavia, porém B, embora B, A*); relação de *adição* de argumentos (*A e, nem, também B*); relações de *complementação* (*A que, se B*); relação de *ilustração* *A por exemplo B*); relação de *restrição* *A que é B*); relação de *reformulação*

(A, *ou seja, ou melhor, em outras palavras* B), em que A e B são orações ou enunciados (Halliday, 1985).

Para efeitos da presente investigação, na base de Halliday (1985); Halliday & Matthiessen (2004, 2014) e outros, adoptámos as seguintes relações lógico-semânticas:

- Na *elaboração por parataxe*, extraímos (1) a relação de *ilustração/reformulação*: EN1, *ou seja, ou melhor, em outras palavras, por exemplo...*EN2. O EN1 tem o seu significado elaborado por parataxe pelo EN2 que o especifica ou o descreve, reformulando-o, ou exemplificando-o;
- Na *extensão por parataxe*, as relações (2) de *adição* de argumentos: EN1 *e, também, nem, além de...*EN2; e (3) de *adversidade ou contraposição de argumentos*: EN1 *no entanto, mas, todavia, porém, embora* EN2. Em todas as situações, exceptuando as construções com *embora* que entram na *intensificação por hipotaxe*, uma oração EN2 expande, amplia ou estende o significado da outra EN1, acrescentando uma informação nova de sentido positivo ou negativo.
- Na *intensificação por hipotaxe*, as relações (4) de *causalidade* (EN1 *porque, visto que, uma vez que, já que* EN2) e (5) de *consequência*: EN1 *por isso, conseqüentemente, por conseqüência, logo, desta forma, portanto* EN2). Em todas, o EN2 realça o significado do EN1, qualificando-o em termos de referência à causa e/ou à conclusão.

As relações lógico-semânticas são denunciada pela estrutura binária dos enunciados na ordem: EN1, Operador X, EN2 e pelos operadores adequados em cada operação da produção escrita (Halliday, 1985; Halliday & Hasan, 1976, 1985).

2.5.2. Factores da Predição das Relações Lógico-Semânticas

Para efeitos da presente investigação, a inferência das relações lógico-semânticas pode assentar-se essencialmente no conhecimento linguístico e nos géneros discursivos.

As palavras (sobretudo os operadores) de uma língua contribuem para a inferência das relações lógico-semânticas, pois, servem como pista para activação dos conhecimentos linguísticos armazenados na memória, sendo como ponto de partida, ajudando a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto. Os leitores descobrem quando um texto é ou não coerente, se activam os seus saberes enciclopédicos, *schemata* dos operadores e o género textual-discursivo. Sem coerência, não há comunicação (Diatta, 2016).

O conhecimento linguístico, sendo inconsciente, é fundamental na activação do sentido lógico do texto, pois, é no processamento da leitura que o leitor vai reconhecendo as palavras que contêm os conectores das relações e os seus argumentos. Ao relacioná-los com o todo, atribui ao texto uma unidade de *forma* e *função*.

2.6. Géneros Textuais-Discursivos

A noção de ‘géneros’ é submetida a debates na gramática sistémico-funcional da escola de Sidney e remonta à antiguidade, desde que se identificou a UNIDADE de *forma* e *função* no conceito de texto.

O conceito de ‘género’ encontra-se na tradição da crítica literária de classificar as produções textuais segundo certos conteúdos e os recursos linguísticos empregues.

Para efeitos da presente investigação, o termo ‘género’ é utilizado para referir os tipos ou as categorias literárias (novela, pequena história, a opinião), envolvendo a categorização de textos em termos do tipo das características estruturais e estilísticas.

Nas últimas décadas, o termo ‘género’ tem sido também aplicado para as categorias de textos não literários com o objectivo de conter as características de certos textos no ensino da escrita nos diferentes níveis e necessidades do aluno. Os editoriais de jornais, cartas, os diferentes tipos de textos académicos são identificados como ‘géneros’.

Hasan (1989), Swales (1990), Bhatia (1993) e Flower (1994) usaram o termo ‘género’, referindo todo o texto ou as partes dos textos.

Nas suas diferentes abordagens, existe a dicotomia ‘social’ e ‘cognitiva’ para a classificação dos ‘géneros’, derivando-se os ‘géneros sociais’ e os ‘géneros cognitivos’.

De acordo com Bruce (2008), os ‘géneros sociais’ foram propostos por Pilegaard & Frandsen (1996) para referir os constructos socialmente reconhecidos, sendo os tipos de textos classificados em termos dos vários propósitos sociais, de onde são gerados os ‘géneros sociais’ como as cartas pessoais, as novelas os artigos académicos.

Usámos o termo ‘género cognitivo’ para referir a orientação cognitiva da produção escrita em termos da realização de um propósito retórico particular que insta um género particular. Relaciona também as macrofunções descritas pelo Council of Europe (2001) para incluir os tipos de textos narrativos, expositivos, descritivos, instrucionais, argumentativos propostos por Pilegaard e Frandsen.

As macrofunções, de acordo com Council of Europe (2001), são as categorias para o uso funcional do discurso ou texto escrito, consistindo em sequências de enunciados como narração, exposição, descrição, instrução, demonstração, arguição ou persuasão, tomados como ‘géneros cognitivos’, como veremos adiante.

Portanto, os textos, que têm o objectivo de estabelecer algum tipo de comunicação, possuem as suas características básicas que fazem com que se possa saber em qual género textual ou discursivo se encaixam. Algumas dessas características são o tipo de assunto, o tipo do escrevente, o tipo do leitor e as finalidades.

Parodi (2008) e Mazzuco (2014) concentraram-se recentemente sobre o conflito parcialmente provocado pela distinção entre o ‘género textual’ e o ‘género discursivo’ e encontraram as respostas nos subsídios de Bronckart (1999) e Bakhtin (2011) para além dos trabalhos de Machado (2008) e Marcuschi (2008).¹⁶

Sendo que o uso da língua varia conforme as necessidades de interacção em cada contexto de comunicação, tal uso ocorre em forma de enunciados proferidos pelos integrantes de uma situação de comunicação.

A essa variação de enunciados, quando o texto cumpre o seu papel de viabilizar uma interacção humana, Bronckart chamou de ‘género textual’, enquanto Bakhtin chama de ‘género discursivo’.

¹⁶ Note-se que Bronckart (1999) e Marcuschi (2008) não são sistemicistas, embora tenham sido usados como recurso de resolução do conflito entre o ‘género textual’ e o ‘género discursivo’ por Parodi (2008) e Mazzuco (2014).

A variação dos enunciados reflecte as condições específicas e os objectivos de cada campo de utilização da língua, os significados e o estilo da linguagem.

Cada enunciado particular é individual, protótipa ou primária, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos ou ‘hierarquias’ (Bruce, 2008) estáveis de enunciados a que Bakhtin chamou de género de discurso.

Neste contexto, os ‘géneros textuais-discursivos’ são toda a espécie de diálogos quotidianos e as enunciações primárias ou os ‘géneros protótipos’ (Bruce, 2008) da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica.

Os romances, os dramas, as pesquisas científicas de toda a espécie, os géneros publicitários, chamados por Bakhtin de ‘géneros discursivos secundários’ e na GSF, ‘hierarquias’, surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente desenvolvido e organizado.

Na sua formação, eles incorporam e reelaboram os diversos ‘géneros primários’ ou ‘géneros protótipos’ que se formam nas situações de comunicação.

O constructo do ‘género’ proposto pela gramática sistémico-funcional é relatado como ‘géneros sociais’ e refere (1) aos constructos socialmente reconhecidos de acordo como os textos são classificados em termos dos vários propósitos sociais; (2) às estruturas esquemáticas como o potencial genérico de elementos que podem ocorrer num género particular e (3) às características léxico-gramaticais sistematicamente relacionadas com o ‘género’, definindo os elementos funcionais numa estrutura sistémica.

2.6.1. Géneros cognitivos

Existem duas abordagens que definem e analisam os ‘géneros sociais’ e que, generalizando-os para os fins pedagógicos, chegam aos ‘géneros cognitivos’. Nestas abordagens incluem-se os trabalhos de linguistas que trabalham para os fins cognitivos específicos (Widdowson, 1983; Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2009; Bruce, 2008) e os de linguistas da gramática sistémico-funcional (Halliday, 1978, 1985, 1994; Hasan, 1989; Derewianka, 1990; Knap & Watkia, 1994).

A primeira abordagem dos ‘géneros sociais’ identificada pelos linguistas trabalhando para fins cognitivos específicos confina as suas descrições e classificações de textos usados em contextos académicos ou profissionais. Nesta abordagem, são

‘gêneros cognitivos’ a introdução aos artigos de pesquisa, a introdução e a discussão de secções de dissertações, documentos diversos (médicos, de legislação ou de negócio).

Estes ‘gêneros cognitivos’ nesta abordagem estão concentrados no tipo não-especializado da escrita que pode ser inacessível aos usuários não-especializados da linguagem como os usuários da língua segunda que não estão familiarizados com os padrões retóricos da linha académica ou profissional (Widdowson, 1983; Dudley-Evans, 1994; Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2009; Bruce, 2008).

Para efeitos da presente investigação, buscámos a segunda abordagem dos ‘gêneros sociais’ identificada pelos linguistas no contexto da gramática sistémico-funcional e que foi aplicada intensamente para o ensino da escrita nos anos 80. Por esta via, entendemos que a promoção das pessoas deve ser feita através do ensino baseado nas necessidades dos diferentes públicos e novas exigências de comunicação.

Para esta abordagem, o ‘género cognitivo’ é a classificação dos textos em termos de suas estruturas protótípicas e esquemáticas e das suas características linguísticas (léxico-gramaticais como o léxico, a sintaxe, os tipos de coesão e de referência) relacionadas com as estruturas esquemáticas, as superestruturas e/ou *schemata* formais ou retóricos.

Nesta perspectiva, são ‘gêneros cognitivos’ os encontros de serviço (Halliday, 1985; Hasan, 1985) que, generalizando-se para fins pedagógicos, chegam ao reconto, a narrativa, a reportagem, a exposição/argumentação, conforme contam, narram, descrevem, expõem ou arguem (Derewianka, 1990; Knap & Watkia, 1994).

2.6.2. Género de Opinião

Os géneros textuais-discursivos são estruturas socialmente reconhecidas com que se compõem os textos e se referem às diferentes formas de expressão textual.

O artigo de opinião é um género textual-discursivo, jornalístico e argumentativo, em que o autor expõe o seu posicionamento diante de algum tema actual e de interesse de muitos (Parodi, 2008).

Sendo comum, o artigo de opinião pode encontrar-se em jornais, revistas, TV e rádio. O seu autor, além de expor um ponto de vista, sustenta-o através de informações

coerentes e admissíveis, usando uma linguagem não-especializada para atingir todo o tipo de leitor.

O seu objectivo é convencer este através de descrições detalhadas, provas, apelos e bons argumentos (Pareman & Olbrechts-Tyteca, 1969).

Um artigo de opinião alcança um âmbito vasto, desde que pode chegar a muitas pessoas e provocar mudança de posicionamentos ou acções, assim como, quando se elabora um jornal de turma na sala de aulas pelos alunos.

Para efeitos da presente investigação baseada na ‘gramática sistémico-funcional’, as expectativas do ‘género de opinião’ estão num tipo textual com um propósito de conter ou expor um ponto de vista/uma opinião para ser defendida na configuração que envolve as categorias estruturais *Tese*, *Argumentos* e *Síntese* que são o potencial da estrutura do género (Mendes, 2014).

Para defender a sua opinião, o produtor do texto apresenta, de antemão, o seu ponto de vista favorável ou desfavorável em relação a um determinado acontecimento como tese.

Ele vai, a seguir, justificar o seu ponto de vista, apresentando as razões e os exemplos, como argumentos, usando os operadores argumentativos apropriados. No final, apresenta uma síntese que indica como seria melhor, se não houvesse o constrangimento apresentado no ponto de vista.

Assim, a noção de ‘género’ tem a ver com a série de variações do discurso de acordo com as dimensões do contexto, delimitando semântico-discursivamente a distribuição das informações pelo texto, ou seja, os modos mais gerais e diferentes formas de usar a língua para realizar tarefas culturalmente estabelecidas.

Existem tantos géneros, quantos os tipos de actividades sociais como biografias, narrativas, poemas, manuais, receitas, palestras, relatórios, testes (Gouveia (2009).

2.7. Organização Retórica

A retórica é a ciência teórica aplicada no exercício público da fala proferida diante de um auditório na presença de um contraditor. O orador, nesse exercício, esforça-se por meio do seu discurso para impor as suas formulações e para orientar uma acção (Charaudeau & Maingueneau, 2004).

Hoje, a retórica está ligada à Linguística do Texto, à Análise do Discurso e a Linguística Sistémico-Funcional.

Para efeitos da presente investigação, entendemos ‘retórica texto-discursivo funcional’ por aquilo que a experiência inicial orienta um produtor do texto a fazer perguntas às questões que focalizam a atenção particular aos aspectos do texto e às suas funções. Algumas das perguntas específicas são: “que expectativas são criadas pelo contexto? O que o texto deve apresentar a uma audiência? Que características do texto são importantes para o texto que vou produzir?”

Na resposta a estas e outras questões, o produtor do texto fornece uma provisão particular ao seu conhecimento e faz juízo acerca do modo como vai operar e dar significado a essa operação.

Uma vez encontrada a resposta, o produtor do texto convenciona a sua compreensão noutra texto, representando as suas ideias (Gouveia, 2014).

Na consideração do contexto, o produtor pode focalizar nas experiências no tipo particular da audiência e na recepção do seu texto.

Estes elementos retóricos respondem aos problemas sociais e produzem algumas mudanças no mundo do produtor. Neste ponto de vista, o produtor do texto deve trabalhar entre o desafio e a réplica adequada, entre a interpretação e a solução, entre a crise e a calma (Bitzer, 1981).

A retórica ajuda o produtor do texto a obter as características dos acontecimentos e situações específicos, pois, é o contexto que delimita e modela o carácter do texto e do discurso.

A retórica pode ainda ajudar a compreender as melhores escolhas do tema, os argumentos e as expressões no discurso.

Intervém na compreensão e, sobretudo, na produção de textos argumentativos de género de opinião, através do uso de operadores argumentativos opinativos.

2.7.1. Tipos de Relações Retóricas

Em RST, Mann & Thompson (1988), após terem analisado centenas de textos, arrolaram uma série de 25 relações retóricas. Entre as várias relações estão as de *Solução*, *Motivação*, *Razão*, *Tese*, *antítese*, *Concessão*, *Causa/ consequência*, *Circunstância*, *Fundo e Justificativa*.

Os autores definem tais relações nas condições de restrição sobre núcleo, restrição sobre o satélite, restrições sobre a combinação entre o núcleo e o satélite com vista a produzir um efeito no interlocutor. Cada categorização proposta trás em si a sugestão da função a que diz o respeito.

Para efeitos da presente investigação, prestámos a atenção aos operadores que se prendem ao texto para construir a argumentação no género de opinião com bases em Mann & Thompson.

- (1) A relação de *causa/consequência* que ocorre num encadeamento de duas orações N e S, uma das quais, a S, introduzida pelo operador *visto que, porque*, encerra a causa que acarreta a consequência contida na outra N.
- (2) A relação retórica de *evidência* que ocorre, quando um dos blocos de infirmação S, funcionando como argumento geralmente marcado sintacticamente por conectores *por exemplo, como se pode ver...* fornece prova do que é dito no outro bloco N.
- (3) A relação retórica *extensão* que ocorre entre um enunciado S introduzido pelos conectores *e, nem, não só...mas também...* que soma os conteúdos e outro N/S.
- (4) A relação de *contraste* que ocorre, quando o enunciado S, introduzidos por *mas, todavia, contudo, no entanto, embora, apesar de...*, exprime uma eventualidade que se opõe à eventualidade representada pelo outro bloco de informação N.
- (5) A relação de *solução* que encadeia o argumento S, introduzido por *por isso, por conseguinte, portanto* para apresentar uma conclusão de Nn anteriores.

Tais relações retóricas são predicados binários, um dos quais contém o conector ou o operador argumentativo, tomando EN1 como “Núcleos” (N) ou *teses* e ENn como “Satélites” (S) ou *argumentos*, seguindo de cada vez a estrutura EN1 Operador X EN2.

2.7.2. Factores da Predição das Relações Retóricas

2.7.2.1. Teoria da Estrutura Retórica de Mann e Thompson

Uma das descobertas dos estudos no domínio da coesão textual e coerência discursiva relaciona-se com a noção de relações retóricas para explicar as metafunções das unidades discursivas e inferir a organização do texto.

A *Rhetorical Structure Theory* (RST), desenvolvida por Mann & Thompson (1988) em colaboração com Matthiessen & Thompson (1988, 1992), é uma teoria descritiva que tem por objecto o estudo da organização dos textos, descrevendo as relações que se estabelecem entre as partes do texto.

A RST parte do princípio que as relações retóricas que se estabelecem no nível discursivo organizam-se desde a coerência até às combinações entre as orações.

Ao tratar das relações retóricas no nível discursivo e no da combinação entre as orações, a RST demonstra a sua convergência com a gramática sistémico-funcional de Halliday, a linguística do texto e a análise crítica do discurso, sendo todas grupos de teorias que consideram ser essencial para o estudo da língua a função dos elementos linguísticos na comunicação (António, 2010; Segundo, 2010).

Nessa visão funcionalista, a comunicação não se dá apenas por meio de frases, mas por meio do discurso organizado em estruturas que se caracterizam em conversações, palestras, cartas formais e informais.

Ali, os componentes gramaticais da língua (as regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas) são considerados como meros instrumentos em relação às regras do uso das expressões linguísticas, uma vez que o correlato psicológico de uma teoria funcionalista é a competência comunicativa do falante (Hymes, 1987; Dik 1989).

No que diz respeito à organização retórica de textos, as relações retóricas podem ser de dois tipos: por um lado, as relações “núcleo” – “satélite”, nas quais as unidades de

informação com função de “satélite” conectam-se ao anterior com função de “núcleo”, servindo de subsídios. Por outro, as “multinucleares”, nas quais uma porção do texto junta-se a outra, sendo cada porção um “núcleo” distinto (Mann & Thompson, 1988).

Mann e Thompson consideram que os argumentos das relações retóricas correspondem a unidades de informação, *idea unit* ou blocos de informação que equivalem a “núcleo – satélite”, em que o satélite é conectado ao núcleo, servindo-lhe de subsídio para a sua interpretação.

No processo da construção das relações retóricas, os argumentos constitutivos dessas relações podem estar adjacentes ou corresponder a unidades sintáticas diferentes.

Conforme Mann & Tompson (1988, 1992), a RST baseia-se nos pressupostos teóricos de que, por um lado, os textos são formados por grupos de orações que se relacionam hierarquicamente entre si de diversas formas. Por outro, as relações que se estabelecem entre as orações podem ser descritas com base na intenção comunicativa dos enunciados, ou seja, os SIGNIFICADOS para organizar e apresentar os conceitos.

2.7.2.2. Superestruturas Textuais

A superestrutura é a outra estrutura global estudada por Van Dijk (1980). Ao contrário da macroestrutura, que descreve o conteúdo semântico de um texto, a superestrutura serve para retratar a sua forma, partindo do pressuposto de que um tipo de texto não se caracteriza apenas pelos significados dos enunciados, mas também pelo modo como estes são apresentados.

As superestruturas serviram de ponto de interesse de Palinhos (2005) para aplicá-las a três casos a fim de compreender em que medida tais critérios permitem identificar as especificidades de cada texto. Esse estudo verificou que, apesar da temática dos textos, o conhecimento das superestruturas textuais pode ajudar a buscar os significados e providenciar uma representação consistente da tarefa de ler e/ou escrever e relacioná-la com as outras já realizadas anteriormente.

Para efeitos da presente investigação, entendemos ‘superestruturas textuais’ por estruturas globais que permitem organizar de forma global as várias partes do texto. Elas têm um carácter convencionalizado, seguindo um esquema aceite culturalmente e que

funciona como ‘sintaxe’ do texto, dando-lhe a sua forma vazia, onde os significados dos enunciados são inseridos (Van Dijk (1980)).

As vantagens destas estruturas são determinadas por vários factores, entre eles (1) a necessidade de organizar as unidades discursivas; (2) a limitação semântico-discursiva da distribuição das informações pelo texto; (3) a contextualização dos enunciados discursivos; (4) o respeito aos aspectos interaccionais do discurso e (5) o respeito aos aspectos cognitivos dos interlocutores.

Koch (2007), valendo-se de Van Dijk (1980), explora um leque de informações úteis à inferência das relações retóricas. Segundo o autor, os textos organizam-se em superestruturas textuais e respectivas categorias da organização. Descreve as superestruturas narrativas, descritivas, expositivas entre outras.

As superestruturas narrativas contêm as categorias *Apresentação/Marco*, *Episódio* e *Final*. Na *Apresentação/Marco* são apresentados as personagens, o tempo e o espaço em que ocorrem os acontecimentos; no *Episódio*, expõem-se as acções das personagens que levavam ao trama do texto; o *Final* estabelece um estado novo e diferente ao problema que desencadeou a narração, propondo soluções.

As superestruturas descritivas destacam a categoria *atributo* que está sempre na maioria dos tipos de descrição. Apresentam as personagens, o tempo e os espaços nas suas distintas variações (descrição de cena, de objectos, de espaços e de pessoas).

As superestruturas expositivas cuidam das categorias *Introdução*, *Desenvolvimento* e *Conclusão*. A introdução expõe o tema que se vai tratar; o desenvolvimento inclui os conteúdos que permitem informar sobre o encadeamento do tema apresentado na introdução e a conclusão sintetizava aquilo que foi desenvolvido.

Para efeitos directos da presente investigação, as superestruturas tipicamente argumentativas opinativas constroem-se na base das categorias formais e funcionais que organizam o texto em *Tese*, *Argumentos* e *Conclusão*.

2.7.2.3. Estruturas Retóricas e Operadores Opinativos

Integradas na gramática sistémico-funcional, as estruturas retóricas determinam e descrevem a natureza da sua invariabilidade, introduzindo o conceito de *função* no uso dos operadores argumentativos opinativos.

Na funcionalização dos argumentos, os operadores argumentativos entram num esquema de progressão de sentido, onde as funções dos enunciados que entram nas relações retóricas são inferidas no contexto da argumentação (Menéndes, 2009; António, 2010).

Para efeitos da presente investigação, na sequenciação das estruturas retóricas, a selecção e a posição dos operadores argumentativos contam. Na forma progressiva, os argumentos que são conectados à opinião interligam-se, justificando, adicionando ou refutando, explicitando o ponto de vista previamente formulado, caminhando-se em direcção a uma conclusão.

No fundo dos pressupostos teóricos, há estruturas retóricas argumentativas que expressam os eventos que ocorrem no mundo real, outras fornecem uma informação sobre o estado de coisas circundante em que ocorrem os acontecimentos mencionados; outras ainda desenvolvem um mesmo tópico, generalizando-o, ilustrando-o, ou expressando uma relação de causalidade, comparação, contraste entre os argumentos (Mann & Tompson, 1988; Mann, Matthiessen & Tompson, 1992).

Os operadores opinativos são um tipo de estruturas retóricas, relacionando-se com a construção de uma opinião.

O termo “Operadores Argumentativos” foi utilizado pelos linguistas para indicar os elementos que têm a função de mostrar a forma argumentativa e mostrar o significado ao qual apontam (Pedrosa, 2010).

São “Argumentativos” por introduzirem os argumentos que justificam o conteúdo proposicional em que estão inseridos e são fontes da inferência das relações retóricas.

Na presente investigação, chamamos “Operadores Argumentativos Opinativos” aos elementos da língua que, quando seleccionados e usados, concorrem na expressão

completa de uma opinião na construção de textos argumentativos no género de opinião.

17

Entre os vários operadores, buscámos com base em Koch (2007) e Pedrosa (2010) os seguintes: (i) os operadores que introduzem argumentos e estabelecem uma relação de justificação em relação à opinião previamente formulada. No texto, são marcados nas formas de “*pois, porque, que, porquanto, visto que, uma vez que, por motivo de, já que, graças a, por causa de*”; (ii) os operadores que introduzem um argumento que expressa adição a outro seu antecedente com vista a mesma conclusão; são marcados pelas formas de “*e, nem, também, não só...mas também/ainda, além disso, por um lado...por outro*”; (iii) os operadores que introduzem um argumento que expressa um contraste em relação a outro anteriormente apresentado com vista a uma mesma conclusão: “*mas, porém, todavia, no entanto, embora, apesar de, ainda que, mesmo que, pelo contrário*”; (iv) os operadores que introduzem um argumento, visando esclarecer ou explicitar um argumento anterior: *isto é, em outras palavras, por outras palavras, ou seja, por exemplo, é o caso de, como se pode ver, quer dizer*; (v) os operadores que introduzem uma conclusão: “*logo, assim, portanto, por isso, por consequência, por conseguinte*” para fechar a opinião defendida, ao mesmo tempo que fazem um apelo para a adesão à opinião.

2.8. Teorias Pragmáticas da Argumentação

A argumentação está no centro da concepção da antiga retórica. Depois de ter conhecido um certo decréscimo, relacionado ao declínio da retórica e à ascensão de certas formas científicas, os estudos da argumentação foram retomados na segunda metade do séc. XX na França, a partir dos trabalhos de Toulmin (1958) e Parelman & Olbrechts-Tyteca (1969).

Intervieram também Benveniste (1966), Vignaux (1981) e Grice (1990) na definição do conceito a argumentação como a apresentação de um ponto de vista.

Para Benveniste (1966), a argumentação é toda a sucessão de enunciados que constrói um ponto de vista para modificar as representações do interlocutor. Esta

¹⁷ Um quadro síntese é apresentado a seguir no ponto 2.11. como aplicação do aparato sistémico-funcional que interliga os operadores às actividades de leitura e de escrita.

definição foi partilhada por Vignaux (1981), naquilo que ele diz argumentar equivale a enunciar algumas proposições em detrimento de outros.

Grice (1990) define a argumentação como uma actividade que visa intervir sobre a opinião, a atitude e mesmo sobre o comportamento de qualquer indivíduo.

Para efeitos da presente investigação, as questões centrais da argumentação são como tornar reconciliados os pontos de vista opostos, através do uso da linguagem persuasiva; como a audiência pode ser trazida na retórica livre e conscientemente; e como aproximar racionalmente e de forma ideal os intervenientes de uma audiência, sobretudo em contexto de oposição (Grice, 1990), sendo como ponto de interesse e a motivação para o nosso trabalho.

2.8.1. Conceito de Funcionalização e Contextualização de Argumentos

A abordagem da argumentação tende a procurar acompanhar um interesse nos argumentos reais que surgem por detrás das controvérsias. Esta caracterização da abordagem faz-se, através da funcionalização e contextualização dos argumentos.

Toulmin (1958) teorizou, sem olhar mesmo para as consequências do contexto, que o argumento pode ser visto como algo que expressa uma reivindicação e resposta a certas questões típicas. Mas, toda a instrução deve ser a de adequação dos argumentos aos contextos.

Para efeitos da presente investigação, ‘funcionalizar e contextualizar argumentos’ na produção escrita implica por parte dos seus produtores ter procedimentos correctos na utilização dos operadores argumentativos (Flower, 1994).

2.8.2. Processos de Argumentação e Mecanismos de Persuasão

A característica dos processos de argumentação pode ser extraída no modelo sistémico-funcional: (i) uma proposição colocada à frente como ponto de vista ou opinião e outras proposições colocadas como justificação, adição refutação, explicitação dessa opinião; (ii) os argumentos a cerca de uma questão, na qual tem dois na comunicação: por um lado, um ponto de vista, opinião ou uma tese e, por outro, jogos de ilustrações que

levam à aceitação; e (iii) destinatário do texto nesta relação pode ser uma audiência céptica, projectada ou imaginada, singular ou plural como necessitando de provas para que fique convencido das teses a ele apresentadas (Lausberg, 1982).

Uma das características essenciais da mensagem persuasiva a ter em conta na funcionalização e contextualização dos argumentos é apelar à sensibilidade. Os argumentos devem ser breves, num discurso homogéneo, claro e inteligível para que algo seja apetecível e memorizado. O produtor do texto argumentativo deve apenas despertar a sensibilidade e o interesse do ouvinte, surpreendendo-o (Flower, 1994).

Para efeitos da presente investigação, entendemos que construir um texto argumentativo pressupõe cumprir momentos de um método da retórica: definir-se a matéria, reparti-la, confirmá-la com razão, amplificá-la com exemplos e, finalmente concluí-la. Num parágrafo inicial, define-se a matéria, no qual se apresenta o assunto, “posição”/ “oposição” contra ou a favor. É o parágrafo da introdução. Nos parágrafos de desenvolvimento, uma vez declarada a matéria, ir-se-á confirmar com exemplos e amplificar a apresentação da tese com argumentos que a justifiquem. A contra-argumentação reforça a tese inicial, recorrendo à exemplificação para ilustrar os argumentos referidos e aos operadores do discurso para facilitar o encadeamento lógico dos enunciados. O último parágrafo é o da conclusão. Esta retoma a tese inicial e procede-se ao fecho do discurso através de uma breve conclusão (Left, 1980).

Um dos mecanismos da persuasão é que esta não se recorre à violência, mas, sim, procura a adesão intelectual ou voluntária da audiência apenas com o uso da argumentação, importando obter o assentamento e a adesão à tese apresentada. A persuasão utiliza a linguagem comum e corrente para levar o seu fim de adesão pela audiência e não a linguagem técnica e especializada (Pareman & Olbrechts-Tyteca, 1969).

Em último, sobressai nesses mecanismos a ideia de que a persuasão lida com os argumentos apresentados de forma clara e distinta com a ajuda dos factos, visando a mudança de um comportamento concreto, resultante da persuasão. Não há, na retórica, argumentos sem provas (Lausberg, 1982).¹⁸

¹⁸ Muitos textos escritos, incluindo o presente, não conseguem proceder com a recomendação. Tipicamente os argumentos são pesados, exigindo do leitor que use as suas competências para buscar as conexões da coerência do texto/discurso que estão no seu interior. Afinal a coerência faz parte da audiência.

2.8.3. Argumentação no Género de Opinião

Para efeitos da presente investigação, entendemos que a construção da opinião vale-se de um ou vários pontos de vista assumido por um enunciador face a um problema e só tem um valor em relação às implicações que ela produz no contexto social.

Os pontos de vista passam por processo de argumentação não só para modificar as representações do interlocutor (Benveniste, 1966), mas também para intervir sobre o comportamento de qualquer indivíduo (Grice, 1990). Os pontos de vista exprimem uma posição lógica na fundamentação de um assunto preestabelecido como objecto de defesa, apresentando provas ou argumentos para a adesão de um adversário.

Um texto argumentativo de opinião contém um ponto de vista que deve ser defendido, através de vários argumentos, entre eles para justificar, explicitar, exemplificar, adicionar e contrapor para se chegar a uma conclusão. Essa conclusão deve ter uma sugestão para o melhoramento da situação descrita (Lausberg, 1982).

Os padrões da organização do texto no seu género de opinião são feitos através da ligação dos enunciados e os operadores adequados nas relações lógico-semânticas: Tese, Argumentos e Conclusão (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014).

A Tese é indicação da ideia ou opinião que vai desenvolver; os Argumentos são as apresentações das razões e exemplos que justificam a opinião, outros enunciados adicionais, explicativos e/ou contrastivos, visando chegar a uma mesma conclusão; e a Conclusão é uma síntese das razões apresentadas, integrando uma mobilização de cunho persuasivo para a aderência ou não da opinião defendida (Lausberg, 1982).

2.9. Aplicação do Modelo do Uso Comunicativo da Linguagem na Leitura

Diversas teorias foram desenvolvidas acerca da concepção da leitura. Na década de 70 do século passado, a abordagem comunicativa sistémico-funcional foi considerada como a alternativa em relação ao estruturalismo, num momento em que se criticava a abordagem situacional e a gramática gerativo-transformacional de Chomsky (1957).

A abordagem comunicativa de ensino é um instrumento de interacção social que implica no desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção escrita.

Promove as pessoas, através do ensino baseado nas necessidades dos diferentes públicos e nas novas exigências de comunicação nos diferentes níveis que incluem o aluno, o currículo, materiais, relações humanas e investigação (Diatta, 2016).

Na leitura, o modelo comunicativo é uma actividade que pressupõe a interacção entre o leitor e as ordens do seu saber, envolvendo o conhecimento prévio de vários níveis (sintáctico, fonológico e textual). O leitor organiza as experiências a apreender em actividades de interesse e necessidade para si, a fim de que esteja capaz de usar a língua-alvo para realizar as acções verdadeiras de interacção com o texto.

Nos processos cognitivos de descodificação e da compreensão são implicados o léxico, a sintaxe e a semântica, de tal modo que nunca poderemos compreender um texto sem o codificar, embora possamos descodificá-lo sem o compreendermos (Fialho, 2014/2015).

Cruz (2007) encontra as estratégias de leitura propostas por Moita Lopes (1996) para levar os alunos à compreensão. São os modelos denominados (i) *Up-Down*, (ii) *Botton-Up*, (iii) *Interacção* e (iv) *leitura crítica*.

Alguns modelos estão relacionados com a teoria cognitiva de *schemata*, no sentido de que eles se fundamentam no conhecimento prévio. *Up-Down* consiste em ressaltar as experiências prévias adquiridas ao longo da vida e utilizá-las para fazer previsões acerca do conteúdo do texto. As previsões são a expectativas inconscientes que fazemos sobre o desconhecido (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

O processo envolve os mecanismos da identificação directa dos signos globais em forma de textos não-verbais (figuras, imagens, tabelas, fotos) e de alguns textos verbais (títulos, subtítulos, indicação de fontes, datas, presença de operadores) que acompanham o texto, procurar intensivamente os significados, por meio deles, activar o seu conhecimento prévio e tentar fazer previsões acerca do conteúdo dos enunciados ou texto.

Tanto Moita Lopes (1996) como Cruz (2007) apontam para o modelo *Botton-Up* (estratégia de leitura ascendente) como uma estratégia de leitura que prioriza a descodificação e conseqüentemente o método fónico (correspondência grafema/fonema). Pelo uso desta estratégia, o leitor descodifica a informação disponível no nível de aspectos perceptíveis sensorialmente e constrói o significado depois de reconhecer as palavras, frases e outras unidades de composição impressas nas páginas do texto. O método é caracterizado por actuar do específico ao geral, das palavras às frases, das frases aos períodos, em diante.

Este modelo foi visto pouco flexível por ter uma única via de acesso ao significado, sendo que é necessário que os alunos entendam primeiramente todo o texto como um todo, estabelecendo relações entre as palavras e frases a fim de obter uma representação integrada do conteúdo do texto, sobretudo na abordagem da literacia inicial (Velásquez, 2004; Fialho, 2014/2015).

A leitura de interacção é a união entre o modelo *Top-Down* e *Bottom-UP* (Moita Lopes, 1996 e Cruz, 2007). A estratégia defende a existência de um funcionamento paralelo entre os diferentes níveis cognitivos, em que o leitor utiliza conjuntamente e em interacção todos os componentes descendentes e ascendentes da informação. Esta interacção depende do conhecimento prévio do leitor, do nível de proficiências na língua e das crenças culturais sobre o processo de leitura (Velásquez, 2004; Fialho, 2014/2015).

Moita Lopes (1996) conhece a Leitura Crítica, enquanto Cruz (2007), Modelo Interactivo Compensatório. A leitura crítica é um modelo fundamentado em Freire (1988). Segundo este autor, a compreensão crítica do acto de ler não deve esgotar-se na descodificação pura da palavra escrita, mas deve implicar na percepção das relações entre o texto e o contexto. Entende o autor que o contexto precede o texto, sendo preciso inteirar-se no contexto para buscar o texto como uma unidade de compreensão.

Para efeitos da presente investigação, ler criticamente um texto significa estabelecer associações mentais que possibilitam compreender os processos como indivíduos criam e recriam estruturas sociais a partir de um determinado texto (Cruz, 2007). Manifestam-se nos textos diversos discursos como um conjunto de informações que reflectem as entidades, os valores e as relações sociais.

Para formar leitores críticos, Moita Lopes (1996) recomenda que se busque desenvolver no aluno habilidades que possibilitam ver o texto como um todo, não só as marcas gráficas, mas também os sentidos explicitados por estas marcas e o significado social dos sentidos, unindo a linguagem e o significado.

Numa prática sistémico-funcional de ensino de leitura para extrair as ideias mais importantes de cada unidade de composição, o leitor formulará perguntas (Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Porquê?) que são respondidas pelos excertos que contêm as ideias importantes. Ler é sempre igual para todos os textos “*extrair as informações, as ideias mais importantes*” (Serafini, 2001).

Uma parte das dificuldades na aprendizagem da leitura no caso dos alunos que compõem o *corpus* do nosso trabalho na compreensão dos operadores argumentativos opinativos pode advir do atraso na apreensão dos significados. Os alunos que sofrem estas

dificuldades gerais da leitura independentemente da causa apresentam um padrão de leitura atrasado em relação com a mesma idade de leitores (Cruz, 2007).

A outra parte poderá vir da inadequação por substituição de operadores argumentativos inteiros por outros parecidos que é um distúrbio típico da leitura, cuja intervenção passa necessariamente pela criação de ambiente de trabalho estimulado e centrado no aluno para ajustar as instruções aos alunos, usando métodos alternativos de leitura (Cruz, 2007 e Fialho, 2014/2015).

2.10. Aplicação do Modelo do Uso Comunicativo da Linguagem na Escrita

A linguagem escrita é um sistema criado pelo Homem com objectivos de representar a língua que ocorre num contexto social, onde o sujeito escrevente assume um papel activo.

Aprender a escrever é antes de mais nada aprender o mundo não na manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula a linguagem e a realidade (Freire, 1989).

Uma perspectiva funcionalista sobre a aprendizagem da língua escrita surge por volta dos anos 60 e início dos anos 70, quando Halliday (1973) e Hymes (1987), citados por Diatta (2016), tiveram em conta que os alunos não aprendiam a língua tendo em consideração as situações reais do uso e constataram a existência das metafunções precoces de conhecimentos sobre a escrita antes do ensino formal. Era o prelúdio da gramática sistémico-funcional (Mendes, 2014).¹⁹

Daí em diante, muitas conceptualizações comunicativas foram propostas para o desenvolvimento de modelos da linguagem escrita, encarando a língua como instrumento de interacção social com implicações no desenvolvimento das habilidades da compreensão e da produção oral e escrita, cujo desenvolvimento se explicou pelo cruzamento dos factores políticos e sociais (Grabe & Kaplan, 1996 e Diatta, 2016).

Com a abordagem comunicativa no sistémico, o foco na comunicação passou a ser maior preocupação.

¹⁹ Halliday (1973) e Hymes (1987) são citados por Diatta (2016) como os que precusores daa GSF e geradores da abordagem comunicativa da linguagem. Em momentos iniciais, trouxemos Neves (1997); Fragoso (2003) na abordagem dos fundamentos teóricos da GSF tendendo recuar as data da sua emergência para os anos 50. Em fim, são os deslizes da investigação. O importante é que a GSF teve auge nos anos 80.

As actividades passam a estar centradas no aluno. Privilegia-se um currículo funcional, envolvendo a língua para exprimir e compreender os diferentes tipos de funções. Tomam-se textos autênticos e variados no ensino. Enfatiza-se o processo de comunicação e interação, no sentido de levar o aluno a usar a língua adequada a cada situação de comunicação. Privilegia-se a análise de erros e estudos sobre a interlíngua na investigação educacional (Diatta, 2016).

A abordagem comunicativa na gramática funcional considera que as metafunções da linguagem emergem cedo, quando os alunos são expostos às situações relacionadas com a escrita, através da manipulação de livros, jornais, revistas, audição de histórias e interacção com os outros alunos num contexto de leitura e de escrita (Mendes, 2014).

No desenvolvimento das capacidades de escuta, fala, leitura e escrita, o modelo do uso comunicativo da linguagem incorpora o contexto social e as actividades da memória verbal de trabalho dos alunos no uso da língua (Grabe & Kaplan, 1996).

Esta memória verbal de trabalho é descrita como dividida em três partes, nomeadamente a colocação de meta interna, o processamento verbal e a produção do processo interno.

A colocação de meta interna é o dispositivo que permite ao usuário da linguagem escolher os temas e os objectivos da escrita, baseando-se no contexto, crenças, *schemata* e nos interesses individuais.

O conjunto desses aspectos providencia uma representação consistente da tarefa a iniciar com as outras já realizadas (Grabe & Kaplan, 1996).

O processamento verbal é activado pela colocação de meta interna e compreende a competência linguística, o conhecimento do mundo e o processamento alinhado.

Este é o componente que integra os recursos gerados pela “competência da língua” e “conhecimento do mundo” e recorre ao acesso lexical, os princípios de análise de estruturas e a integração do sujeito produtor no modelo de texto.

Na aplicação do modelo do uso comunicativo da linguagem, o processo da escrita começa pelas actividades de motivação inicial, caminhando-se para o contexto. Produzem-se entradas de diário, cartas, resumos, texto académicos (elaboração de uma composição, um memorando, ou uma revisão de uma dissertação).

A maior dificuldade dos alunos em produzir estes textos com os operadores argumentativos efectivos pode advir da falta de orientação do potencial da estrutura do género de opinião e das metafunções dos operadores (Neves & Oliveira, 2001).

Esta dificuldade se liga muitas vezes à aquisição e uso do vocabulário que leva os alunos aproximarem-se às características típicas da escrita infantil (Mendes, 2014; Fialho, 2014/2015).

Os indicadores desta dificuldade são o uso inadequado das expressões e dos operadores, a produção de enunciados descontínuos ou precários, aliado à disortografia que se caracteriza por grafismo irregular, uso de letras nas palavras, cuja terapia passa por dar mais tempo necessário aos alunos para a realização das actividades e exercícios para diminuir frustração (Torres & Fernández, 2001; Pereira, 2009).

No ensino sistémico-funcional da escrita, assegura-se que o trabalho de produção escrita deve ser em primeiro lugar uma actividade comunicativa e, em segundo, uma actividade internamente motivada, promovendo orientações comunicativas na base de muitas tarefas situadas no mundo da escrita (Silva, 1983; Mendes, 2014).

É daí que as nossas expectativas no nível médio²⁰ são de ver os estudantes capazes de organizar os tipos mais complexos de informações, a fluência desenvolvida nos géneros e estruturas formais do discurso escrito.

Um estudante capaz de superar as proficiências de alunos de nível básico e pode usar a escrita como meio de aprendizagem de outras informações académicas. Aquele que usa a escrita para aprender ou falar sobre a literatura, estudos sociais, ciências naturais, arte e línguas estrangeiras (INDE/MINED - Moçambique, 2010).

²⁰ É o caso do nível dos alunos, o objecto do estudo.

2.11. Aparato Sistêmico-Funcionalista, Operadores Argumentativos Opinitivos e Leitura e Escrita na Investigação

No âmbito da presente investigação, adoptámos nomes diversos para os mesmos operadores argumentativos opinativos não por mera complicação, mas para alinhar as perspectivas do seu estudo, assim como os colocámos em síntese no quadro a seguir.

O aparato sistêmico-funcionalista defende a existência de um sistema gramatical único para a leitura e para a escrita (Prestes, 2004; Gouveia, 2009; Menéndes, 2009, com fundamentos em Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004; 2014) e, por isso, admite que se pode discutir o texto, pondo no mesmo nível de análise, por um lado, os operadores de coesão textual e de organização retórica e, por outro, os de coerência discursiva e de organização lógico-semântica, sublinhando unicamente a pertinência completada da investigação nas especificidades do uso dos operadores argumentativos opinativos.

A razão fundamental é que o texto pode muitas vezes aparentar-se coeso somente por determinação dos efeitos da organização retórica ou da sintaxe, mas não se gerando necessariamente lógico e coerente, uma vez que a coerência discursiva e a organização lógico-semântica têm a ver com os princípios gerais da interpretação inseridos na mente das pessoas que têm o texto como um instrumento de comunicação, chamando à lógica interna do texto, em que o assunto abordado tem que se manter intacto e conforme à realidade (Beaugrande & Dressler, 1981; Brown & Yule, 1983; o Quadro Abaixo).

No que diz respeito às actividades propriamente ditas de leitura e de escrita, importa que o leitor e/ou o produtor do texto tenha em mente os padrões de organização de um trabalho a realizar.

Estes, quando são conhecidos e habituais, os resultados da leitura e/ou a produção escrita são aceitáveis e quando não são habituais, os resultados serão inaceitáveis.

Na produção escrita, o produtor do texto deverá ter na sua bagagem enciclopédica a noção de plano (em macroestruturas, superestruturas textuais, géneros textuais-discursivos e *schemata*) na exposição dos temas e no uso de expressões e dos operadores argumentativos de acordo com as funções (coesivas, discursivas, lógico-semânticas e retóricas), a conformidade do ‘mundo’ e a lógica do texto.

Nisto, (i) a coesão deve ser a indiciadora da existência de tipos de relações da própria coesão textual, da coerência discursiva, da organização lógico-semântica e da organização retórica textuais; (ii) os géneros textuais e *schemata* devem ser postos na

vanguarda da descoberta e na construção lógica dos enunciados; (iii) as estruturas retóricas ou os operadores e as superestruturas devem orientar a organização retórica dos enunciados e a adequação das expressões linguísticas; e, finalmente, (iv) as actividades de leitura e/ou escrita não devem revelar-se escassas, para dar a origem ao cometimento de muitos erros, quer de coesão, quer da lógica do ‘mundo’.

Quadro dos Nomes Usados para os Operadores Argumentativos Opinativos

Operador	Coesão Textual	Coerência Discursiva	Organização Lógico-semântica	Organização Retórica	Função
Porque (e equivalentes)	Conjuntivo Causal	de Justificativa	de Causalidade	de Causa/ Consequência	Justificar, encerrar a causa
ou seja, por exemplo (e equivalentes)	Conjuntivo Explicativo	de Redefinição	de Reformulação	de Evidência	Corrigir, fornecer provas/ evidências
e (e equivalentes)	Coesivo Conjuntivo Aditivo	de Conjunção	de Adição de Argumentos	de Extensão	Ampliar a opinião
mas (e equivalentes)	Conjuntivo Adversativo	de Contração	Contraoposição de Argumentos	de Contraste	Restringir a opinião
por isso (e equivalentes)	Conjuntivo Conclusivo	de Conclusão	de Consequência	de Solução	Refere à conclusão
Factor do Uso	Sintaxe gramatical	Conformidade com o ‘mundo’	Lógica interna do texto	Valorização da linguagem	N.B.: O uso coesivo dos operadores relaciona-se com o uso retórico, enquanto se relacionam os usos de coerência discursiva e de organização lógico-semântico: Uns têm em conta apenas a sintaxe ou a estilística e os outros têm a ver com a lógica dos constituintes e a ordem no ‘mundo’.
Explicação do Uso do e em Textos Literários: “A filha, moça <u>esbelta e aperaltada</u> ,” (de Nicolau Tolentino de Almeida) = A filha, moça <u>bonita e mal criada</u>	Uso aceitável, se determinado somente pela ordem sintáctica ∇/* A filha, moça <u>bonita e mal criada</u> ∇ A filha, moça <u>bonita mas mal criada</u>	Uso inaceitável, determinado por certa violação da ordenação do ‘mundo’: espera-se de uma ‘moça bonita’ a polidez. *A filha, moça <u>bonita e mal criada</u> ∇ A filha, moça <u>bonita mas mal criada</u>	Uso inaceitável, determinado pela violação da ordem lógica dos constituintes: espera-se de uma ‘moça bonita’ a polidez. *A filha, moça <u>bonita e mal criada</u> ∇ A filha, moça <u>bonita mas mal criada</u>	Uso aceitável, se determinado somente pela ordem estilística de conter o ‘metro’ decassílabo da versificação. ∇ A filha, moça <u>bonita e mal criada</u> * A filha, moça <u>bonita mas mal criada</u>	

Fonte: Autor na base da reflexão sobre o funcionalismo sistémico da língua.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Tipo de Abordagem

Para a verificação da forma como os alunos do Ensino Secundário Geral em Moçambique utilizavam os operadores argumentativos opinativos na comunicação escrita escolhemos, entre as várias vias possíveis, a abordagem do tipo exploratório-descritivo e explicativo dos níveis I e II do conhecimento.²¹ Por essa via, usámos o método descritivo que nos permitiu iniciar pela percepção do tipo das dificuldades dos alunos-alvo e testemunhar a ocorrência dos fenómenos abrangidos pelas hipóteses a partir de um corte avaliativo (Marconi & Lakatos, 2001; 2008).²²

Estávamos pois na posse de poucos ou nenhuns conhecimentos sobre os fenómenos à volta da competência discursiva dos alunos da 12ª Classe e das implicações semântico-discursivas no uso gramaticalmente incorrecto dos operadores argumentativos opinativos. Pretendíamos acumular a maior quantidade possível de informações para abarcar os diversos aspectos do problema definido na pesquisa.

Uma abordagem descritiva simples identificou, descreveu e discutiu as razões que estavam na origem dos problemas; detectou as relações entre as hipóteses e mencionou o que está por detrás das dificuldades dos alunos em usar de forma adequada os operadores argumentativos opinativos nos textos argumentativos que produziam.

A exploração e a descrição dos fenómenos foram efectuadas com auxílio de desenhos descritivos observados em registos escritos depositados em trechos da população escolhida. Os materiais puderam identificar e descrever, além dos contextos sociais, culturais e linguísticos da selecção e uso dos operadores argumentativos opinativos pela população envolvida nas situações da pesquisa, os fenómenos decorrentes

²¹ Os tipos de abordagem na pesquisa são questões tratadas não só por Fortin (1999), mas também por outros autores como Selinger & Shohamy (1989), Dorney (2007) entre vários. De acordo com as literaturas, existem quatro níveis de abordagem científica. O Nível I inclui estudos de exploração e descrição de fenómenos, quando não se tem conhecimento nenhuns sobre eles; o Nível II são os estudos descritivos das relações entre os fenómenos; o Nível III são os estudos exploratório-explicativos das relações e o Nível IV, estudos de relações da construção da opinião. À medida que se sobe, aumenta o nível de exigências. O nosso estudo limita-se aos níveis I e II e usa uma abordagem hipotético-dedutiva, comparando experimentalmente os dados. Waterloo (1998), Batalha (2010), Guimarães (2010); e Sangreman, Cunha & Damásio (2010) apresentam modelos modernos de montagem de base de dados, denominados IBM/SPSS/PASW Statistics, Version 20.

²² Circunstancial porque não constava dos programas lectivo da classe.

do uso dos outros materiais linguísticos que não tinham sido ainda previstos pela pesquisa.

Tendo sido incluído o factor de ser ou não falante/escrevente nativo de língua portuguesa vs. uso (in)adequado de operadores argumentativos opinativos, inserimos algumas marcas de método descritivo, onde aplicámos os instrumentos de Waterloo (1998), Batalha (2010), Guimarães (2010); e Sangreman, Cunha & Damásio (2010) que são um princípio geral e actual de abordagem mais rigorosa, disponível e eficiente de questões linguísticas e sociais.

Cruzámos esses subsídios do método descritivo com os da análise qualitativa, nos quais a quantificação, tanto nas modalidades de colecta de dados quanto no tratamento destes, garantiu a precisão dos resultados, evitou grandes distorções da interpretação e possibilitou uma margem alargada e segura de inferências.

Por sua vez, o método qualitativo entendeu a natureza dos fenómenos sociais: descreveu a complexidade do problema, analisou a interacção das variáveis; compreendeu e classificou os processos dinâmicos vividos pelos grupos sociais e contribuiu no processo elaboração de actividades para a mudança dos comportamentos dos indivíduos envolvidos na pesquisa (Richardson et al. (1989).

3.2.Descrição da População

Para favorecer uma descrição e fornecer uma ideia sobre a eventual generalização dos resultados, os grupos a que submetemos a prova faziam parte dos alunos da Secção de Letras da 12ª Classe do ESG de duas escolas Secundárias na Província de Niassa, Ano Lectivo de 2014. Esta era uma condição necessária e suficiente que poderia fornecer vantagens na selecção dos alunos como grupos representativos e validar o título do presente trabalho.

A verificação da competência comunicativa de leitura e escrita dos alunos e das possíveis dificuldades na selecção e uso de operadores argumentativos opinativos dava ênfase à proficiência de comunicação e de interacção com os textos escritos na língua portuguesa.

Partíamos com os pressupostos de que os alunos que compunham o grupo-alvo eram coesos e tinham as mesmas perspectivas na vida, tendo em conta as características do seu estatuto social e o nível de formação (Mey, 2001).²³

3.3. Tipo de Amostragem

No sentido de restringir o alvo, definimos apenas uma meta de 100 estudantes. Subdividimos os sujeitos em igual número por duas escolas (a Escolas Secundárias Gerais Paulo Samuel Kankhomba com 50 informantes e a Cristiano Taimo, 50). Formámos de cada escola 2 grupos de comparação (Grupo Experimental, 25 e Grupo de Controlo, 25).²⁴

Tendo prestado a prova 323 estudantes (166 da ESGPSK e 157, da ESGCT), caminhámos no sentido de reduzir o tamanho da amostra, estabelecendo com exactidão o limite não pelo facto de que em métodos qualitativos não se deve envolver um número maior de variáveis (Dornyei, 2007), mas para facilitar o tratamento que este empreendimento era testemunho.²⁵

Uma das condições mais importantes para que um informante pertencesse um dado grupo de comparação era a sua identificação em falante nativo de uma das línguas

²³ Com efeito, no terreno de busca, estavam inscritos para frequentar o Ano Lectivo de 2014, 1.540 estudantes da 12ª Classe do ESG. Desse número, 1.190 alunos frequentavam a ESGPSK, sendo distribuídos por 17 turmas e assistidos por 7 professores. A ESGCT tinha 350 estudantes distribuídos por 7 turmas e assistidos por 2 docentes. A média de frequência de alunos por turma variava entre 70 e 80 estudantes na ESGPSK e entre 50 e 52, na ESGCT. A Secção de Letras é uma componente educativa, virada para capacitar os estudantes para os processos argumentativos do futuro.

²⁴ Grupo de Controlo (Gc) é o grupo que, num plano experimental, é alvo de pré-teste e de pós-teste, mas não de tratamento ou de intervenção, diferindo do Grupo Experimental (Ge) unicamente pela ausência da intervenção ou do impacto da variável experimental (Landsherre, 1979). Alguns aspectos a ter em conta na formação dos dois grupos incluem a sua constituição através de métodos aleatórios de amostragem, controlando o enviesamento na distribuição (Almeida & Freire, 1997). No caso da presente investigação, compuseram o Ge os alunos que se declaram serem falantes nativos de uma das línguas do 'mundo bantu' moçambicano e Gc, falantes nativos de LP. Esperávamos deste grupo mais escolhas acertadas dos operadores nos testes que aqueles, tendo em conta o elemento 'nativo de LP', mesmo sem preparação prévia ou pré-teste. Atanásio (2002:147;163) desenha em que consiste o 'mundo bantu' moçambicano.

²⁵ Notámos que 95 estudantes da ESGPSK que se tinham inscrito para prestar a prova não vieram, enquanto na ESGCT, 88 estudantes fariam o mesmo. Daí que agradecemos aos 323 estudantes que livremente aceitaram dar o seu contributo. Abandonar todas as suas obrigações nas suas residências naquele Sábado do dia 01 de Março de 2014 e honraram, dessa forma, o seu compromisso de prestar a prova, dirigindo-se à escola. Acreditámos também que os nossos generosos informantes aprenderam algo connosco, sobretudo no processo de compreensão e produção do texto argumentativo no género de opinião com o uso dos operadores argumentativos opinativos.

do ‘mundo bantu moçambicano’ vs. falante nativo LP. O critério de formação dos grupos estava direccionado a dar informação sobre a hipótese da influência das línguas maternas no problema identificado pelo estudo.

Por razões que se prendiam com a omissão dos dados sobre a sua língua materna, 102 provas (sendo 48 dos informantes da ESGPSK e 54 da ESGCT) das 323 colhidas foram excluídas da corrida da formação dos grupos.

Tínhamos ainda 221 provas válidas, das quais curiosamente 25 era o número mais pequeno dos falantes do português como língua materna na ESGCT.²⁶

Tomámos como base este número de 25 provas para a formação dos restantes 3 grupos, considerando-o ser um número exequível, de fácil manipulação e representativo para os objectivos, a homogeneidade da população e a força dos efeitos da presente investigação sobre a amostra (Fortin, 1999).

3.4. Controlo das Variáveis Estranhas na Amostra

A presença de 221 provas válidas, das quais 25 controladas de falantes nativos LP na ESGCT, implicou que encontrássemos algumas estratégias para que nenhum dado das 196 provas ainda não controladas pudesse ser estranho para o estudo e concorrer em pé de igualdade.²⁷

Recorremos para isso os blocos emparelhados e a técnica estatística para a extracção dos 75 informantes, uma vez reconhecida a validade das 25 provas dos falantes da LP na ESGCT.

²⁶ Os falantes do português como língua materna constituiriam os grupos de controlo em ambas escolas. Os grupos experimentais eram constituídos por falantes de línguas Bantu como língua materna. Cada escola teve um grupo experimental e o grupo de controlo. Cada grupo era constituído por 25 informantes.

²⁷ Uma variável estranha era no presente trabalho a quantidade elevada de dados, formada por 196 informantes, dos quais 121 não podiam fazer parte da amostra e o número reduzido detectado na ESGCT para a formação do Gc.

3.4.1. Blocos Emparelhados

A estratégia de blocos emparelhados foi uma das vias encontradas para a obtenção das restantes 75 fichas das 196 não controladas para compor a amostra e evitar o enviesamento (Landsherre, 1979; Almeida & Freire, 1997; Fortin, 1999).

Separámos as provas em pares de cada vez e de forma aleatória, num jogo de duas provas “sim” e duas provas “não”. Em jogadas seguintes, as provas “não” entravam no baralho, antes da seguinte separação. O jogo repetiu-se várias vezes até que o grupo “sim” conseguisse a meta de 25 provas de cada grupo.

3.4.2. Técnica da Estatística

Pretendíamos perceber e determinar a distribuição dos 100 informantes pelos 82 cenários esperados solução das 25 questões da estrutura dos instrumentos de selecção de dados.

Para limitar quanto possível as fontes de erro e as influências exteriores que pudessem afectar as variáveis na contagem das informações, usámos a técnica estatística do sistema PASW de Waterloo (1998), Batalha (2010), Guimarães (2010); e Sangreman, Cunha & Damásio (2010), supondo que o número previsto de respostas na presente investigação era elevado e com características semelhantes (Quadro nº 2, Apêndice nº 6).

Daquela forma, pudemos obter facilmente as tendências das distribuições dos informantes pelos grupos e cenários e comparar os dados dos participantes das línguas maternas Bantu com os das línguas materna em português na selecção no uso dos operadores argumentativos, procurando reduzir o erro quando cedo e procurar reproduzir as suas características o mais fielmente possível.

Codificámos e digitámos todos os materiais possíveis de recolher com satisfação, sublinhando o modo como os participantes manipulavam os operadores argumentativos.

Os resultados dos testes 1 e 2 foram apresentados simplesmente em forma de gráficos e passaram para a avaliação posterior, não obstante a abordagem mais rigorosa

fornecida pelos instrumentos do sistema de Waterloo (1998), Batalha (2010), Guimarães (2010); e Sangreman, Cunha & Damásio (2010).²⁸

Para permitir a explicação das implicações semântico-discursivas dos tipos de significados produzidos com o uso incorrecto dos operadores argumentativos na leitura e na produção escrita gramaticalmente incorrectas de textos argumentativos, concentrámo-nos e restringimos as perspectivas na análise dos resultados.

Para o Teste 1 (leitura), usámos as perspectivas de coesão textual e organização lógico-semântica, enquanto os resultados do teste 2 (produção escrita) tomámo-los nas perspectivas de coerência discursiva e organização retórica.

Este procedimento parte do pressuposto de que o aparato sistémico-funcionalista, defendendo a existência de um sistema gramatical único para a leitura e para a escrita (Prestes, 2004; Gouveia, 2009; Menéndes, 2009, com fundamentos em Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004; 2014), pode discutir o texto pondo em paralelo e em equiparação, por um lado, os operadores de coesão textual e de organização retórica e, por outro, os de coerência discursiva e de organização lógico-semântica, sublinhando unicamente a pertinência completada da investigação nas especificidades do uso dos operadores argumentativos opinativos.

A razão fundamental é que o texto pode muitas vezes aparentar-se coeso somente por determinação sintáctica e/ou dos efeitos da organização retórica, mas não se gerando necessariamente lógico e coerente, uma vez que a coerência discursiva e a organização lógico-semântica têm a ver com os princípios gerais da interpretação inseridos na mente das pessoas que têm o texto como um instrumento de comunicação, chamando à lógica interna do texto o assunto abordado tem que se manter intacto e conforme à realidade (Beaugrande & Dressler, 1981; Brown & Yule, 1983).

²⁸ O Quadro nº 1 em Apêndice nº 6 mostra a lista dos informantes em grupos e escolas-alvo. O Apêndice nº 8 tem o registo digital dos textos que entraram na amostra. 10 desses textos (3 da ESGPSK e 7 da ESGCT) foram *scaneados* e entraram nos anexos para a verificação dadas as suas características no modelo de textos em análise. Não reproduzimos nenhum gráfico nem sequer uma tabela resultante do método estatístico por economia de espaço.

3.5. Instrumentos de Selecção de Dados

3.5.1. Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinitivos

Destacámos no Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinitivos (SUO) ou Teste 1 o modo de selecção e uso funcional de alguns operadores argumentativos opinitivos em construções linguísticas complexas. O Apêndice nº 2 pode visualizar.

Esse teste consistiu na eliminação de operadores em 12 posições, espaços em branco categorizados por SUO para serem preenchidos sob 4 condições de opções de escolha de um operador (entre três operadores dentro dos parênteses), visando a sua adequação ao texto.²⁹

Os operadores eliminados expressavam as diversas relações (de coesão textual, coerência discursivas, organização lógico-semântica e organização retórica) entre os enunciados que podiam conter *teses*, *argumentos* e *conclusões* de um texto argumentativo. Toda a escolha produzia significados novos (Halliday e Hasan, 1985; Mendes, 2014), sendo uma adequada ao texto.³⁰

Escolhemos o texto NATO/OTA editado no Diário de Coimbra, QUA, 15 JAN 2014, p. 9 por Celestino Flório Quaresma, Engenheiro Civil, motivados por quatro razões a considerar.

Em primeiro lugar, Halliday & Hasan (1976, 1985), Van Dijk (1980), Mann & Thompson (1988), Koch (2007) e Bruce (2008) discutem a existência de diversos mecanismos para estabelecer a coesão textual, coerência discursiva, organização lógico-semântica e retórica.

Por estas vias, tivemos acesso a “*ties*” (ligaduras), macroestruturas, estruturas retóricas, superestruturas textuais e *schemata*, daí, as diversas relações argumentativas elencadas.

²⁹ Taylor (1953) chamou ao procedimento de “cloze” e usou-o para avaliar as habilidades de leitura de enunciados de um grupo de alunos, a partir da eliminação de certas palavras de uma prosa, sem, no entanto, impor redes de escolha.

³⁰ Trata-se do caso dos operadores das relações causais, aditivas, adversativas, explicativas e conclusivas, entre os vários de coesão textual, de coerência discursiva, de organização lógico-semântica e de organização retórica.

Nos espaços abertos do SUO, ocorrem os operadores argumentativos opinativos que estabelecem tais relações básicas, perseguindo os esquemas de coesão e de organização lógico-semântica montados no texto NATO/OTA de Quaresma.

Em segundo lugar, no seu modo discursivo-argumentativo de opinião, “o engenheiro de construção” contrapõe-se ao conteúdo não abrangente da Organização do Tratado Atlântico Norte (NATO), face à conjuntura actual globalizante e à emergência de economias e países novos potencialmente ricos, representados por Brasil, Golfo da Guiné, Nigéria, Angola e África do Sul, “*na produção do crude mundial*” (cf. o seu autor). O artigo de Quaresma não é só de base argumentativa, mas também portador de uma mensagem de solidariedade universal.

Porque os géneros são as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas (Mazzuco, 2014), Flórido foi tão crítico como exausto na exposição da exclusão. Na actualidade, Moçambique e Tanzânia, “*...sem importância política, ou jovens países...*” (cf. Celestino Flórido Quaresma), lançam-se ao mercado pela “actividade petrolífera offshore”, embora não estejam na orla do Atlântico Sul, situando-se na África Austral, onde a África do Sul está na xenofobia.

A presente pesquisa usa o texto não só como instrumento de trabalho, mas também como um eco de reivindicação e réplica. Um dia não tardará sem que esses países reclamem a sua integração no texto de Flórido e vejam a NATO e os outros comparsas preocupados e a tirarem o sono, a independência territorial e a PAZ mundial.

Em terceiro lugar, a argumentação nos programas da 11^a e 12^a Classes está prevista para o segundo trimestre lectivo de cada classe e está inclusa nos Textos de Multiuso. Estes textos aparecem depois dos Textos Normativos, Textos Administrativos e Textos Jornalísticos.

A seguir aos textos de multiusos, surge o estudo Textos Literários, Textos de Pesquisa e de Organização de Dados. Os Textos Multiusos são especificados em Textos Didácticos e/ou Científicos e Textos Expositivo-Explicativos e Textos Expositivo-Argumentativos (INDE/MINED – Moçambique, 2010).

Não vêm recomendadas a forma desejável e a frequência de como tais textos seriam praticados e desenvolvidos pelos alunos, cabendo a criatividade do docente. Assim, o texto de Flórido aparece como uma oportunidade para impulsionar a actividade de leitura e/ou produção escrita de textos argumentativos opinativos no nível da 12^a Classe do ESG.

Por fim, o uso dos instrumentos da língua como é o caso dos operadores argumentativos opinativos está na rubrica Funcionamento da Língua. Nesta rubrica, figuram as conjunções/locuções subordinativas e as orações subordinadas comparativas e consecutivas; o uso do conector “*pois*”, com valor conclusivo e casual; o uso dos qualificadores, em orações comparativas e consecutivas; as orações relativas: o uso dos pronomes “*cujo*” e “*onde*” nos mesmos programas da 11ª e 12ª Classes (INDE/MINED - Moçambique, 2010).

Não foram previstas as outras conjunções e locuções conjuncionais do tipo coordenativo e do tipo subordinativo por terem sido orientadas para os níveis básicos e elementares do ESG. Nada consta sobre os operadores argumentativos nas diversas perspectivas da análise linguística.

O texto NATO/OTA proporciona um momento de reflexão sobre o funcionamento da língua nas aulas da 12ª Classe, a revisão e aplicação de vários tipos de operadores argumentativos.

Adequámos o texto NATO/OTA aos propósitos da pesquisa. Procurámos apresentá-lo aos alunos-participante numa forma simples, arejada, num *schema* formal (Bruce, 2008) conhecido pelos informantes (exercícios de escolha múltipla frequentes nas provas e exames nacionais) de modo a não fatigá-los (Serafini, 2001; Cruz, 2007).

Usámos as anotações numéricas para representar as estruturas. Codificámos as orações (EN1... EN19) ordenadas na macroestrutura de compreensão (Van Dijk, 1980; Van Dijk & Kintsche, 1983), os espaços numerados em 12 questões (SUO1-12) e cada sugestão dos três operadores argumentativos opinativos igualmente numerada (1-3) para facilitar o tratamento dos dados no sistema operativo estatístico e a análise. Cada questão prevê a criação de 3 cenários A, B e C, em que B e C são da selecção e uso inadequados dos operadores.

Extracto 1

....[P1] EN1 **A** NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte - deixou de ter justificação geográfica e, mesmo, geoestratégica (1) _____ (por isso₁/ **porque**₂/ mas₃) EN2 foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política, (2) _____ (porque₁/ **ou se**₂/ mas₃), EN3 ou eram colónias,

ou jovens países. EN4 Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. (3) _____ (Mas₁ /Porque₂/Por isso₃), EN5 hoje estão aí, em força, as economias emergentes. Algumas são banhadas pelo Atlântico Sul.

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 2

O Extracto 1 compila o primeiro parágrafo do texto e contém cinco enunciados, dos quais EN2, EN3 e EN5 são expressamente encadeados pelos operadores eliminados (1), (2) e (3), respectivamente.

QUESTÃO 1: O operador argumentativo eliminado 1 (=SUO1) = PORQUE

EN1 “A NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte - deixou de ter justificação geográfica e, mesmo, geoestratégica (1) _____ (por isso₁/porque₂/mas₃) EN2 foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política,...”

CENÁRIO A: O operador eliminado (1) porque é do uso adequado, visto que entra na expansão de enunciados por via de intensificação hipotática, de onde resulta a conhecida em gramática formal tradicional como "oração adverbial causal" (Halliday, 1985). O (1) encadeia coesamente os EN1 e EN2 de acordo com o texto original na relação conjuntiva causal; discursivamente, desencadeia a relação justificativa; na perspectiva lógico-semântica, a relação de causalidade; e retoricamente, relação de causa/consequência. No âmbito da macroestrutura, o conector liga EN2 que é simultaneamente uma justificação e causa do conteúdo expresso no EN1.

A inferência dessas relações assenta na compreensão da presença de palavras-pista e de postulados de significados dos enunciados que as configuram na relação argumentativa causal, justificativa, causalidade, causa/consequência que constituem fontes na sua identificação.

CENÁRIOS B E C: O informante, ao substituir o operador porque por por isso ou mas, faz uma selecção e uso inadequados dos operadores. A leitura “A NATO deixou de ter justificação...SUO 1 por isso foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política”, ou “A NATO deixou de ter justificação...SUO 1 mas foi fundada,

quando as nações eram países ou regiões sem importância política...”, cria uma contradição com o mundo descrito no texto, por estar a antecipar uma conclusão, sendo o primeiro parágrafo do texto e não haver ainda condição apresentada para contrapor o conteúdo do EN1 (Halliday & Hasan, 1976, 1985; Koch & Travaglia, 1997).

Neste contexto, o aluno-informante, depois de ter lido o EN1, os operadores propostos entre os parênteses e o EN2, deve ser capaz de usar o operador argumentativo adequado entre os disponíveis, activando o seu conhecimento linguístico sobre as metafunções impregnadas em cada operador proposto e os conteúdos semânticos dos dois enunciados e relacionando-o com o título do texto na leitura (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

QUESTÃO 2: O operador argumentativo eliminado 2 (=SUO2) = OU SEJA

EN2 “...*foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política, (2) _____ (porque₁/ou seja₂/mas₃), EN3 ou eram colónias, ou jovens países.*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (2) ou seja, para além ser coesamente da relação explicativa, foi usado pelo autor numa intenção de clarificar uma expressão supostamente não entendível para o leitor (Koch & Travaglia, 1997). Tudo diz respeito ao sentido de “*regiões sem importância política*” que, na definição do autor, elas representavam as colónias ou jovens países recentemente independentes do dominador colonial como Brasil, Guiné, Nigéria, Angola, África do Sul e talvez Moçambique, Tanzânia, países anunciados nos [P2] e [P3] do Extracto 2.

CENÁRIOS B E C: O informante, ao alterná-la com a conjuntiva causal porque, embora semanticamente coerente por apresentar uma nova causa e mantenha uma relação de causalidade, entra na inadequação, pois, torna obscura a comunicação, tendo em conta o pensamento partilhado pelo autor. Ao optar pelo operador mas, ele usa-o inadequadamente, porque contrapõe dois objectos da mesma definição.

Importa que o aluno como o leitor não se distraia dos conteúdos iniciados no EN1 que apresentam um ponto de vista a ser defendido e não tinha sido ainda encerrado e, por isso, deve procurar manter-se no contexto da definição das circunstâncias da perda do alvo da NATO: não existiam países independentes anteriormente colonizados por outros.

O leitor deve persistir na leitura de EN2 e EN3, procurando excluir o operador argumentativo causal, uma vez ter sido utilizado no mesmo parágrafo e esquivar-se da contraposição, uma vez que o período não está encerrado.

QUESTÃO 3: O operador argumentativo eliminado 3 (=SUO3) = MAS

EN4 “*Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. (3) _____ (Mas₁ /Porque₂/Por isso₃), EN5 hoje estão aí, em força, as economias emergentes.*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (3) mas, uma vez terminado o grande período de enunciados, expande e une por parataxe uma conjuntiva adversativa (cf. o texto) e todos os enunciados do primeiro parágrafo.

O operador apresenta discursivamente uma relação de contrajunção. A contraposição de argumentos está na perspectiva lógico-semântica. Retoricamente estabelece um contraste (Halliday & Hasan, 1985; Mann & Thompson, 1988).

A sua predição pode ser feita pela relação das expressões linguísticas presente nos enunciados “*nessa época*” de EN4 e “*hoje*” de EN5 que estabelecem uma relação de contraste.

CENÁRIOS B E C: O leitor-informante, ao escolher as propostas, ou do operador conjuntivo causal *porque*, ou do discursivo conclusivo *por isso*, faz a selecção e o uso inadequados dos operadores, pois, obstruem a oposição estabelecida pelo sujeito enunciativo do texto.

O aluno é sujeito a rever e a actualizar os conhecimentos sobre a função semântica dos marcadores sintácticos propostos nas áreas entre os parênteses para fazer uma boa escolha.

Extracto 2

....[P2] EN6 Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. (4) _____ (Por isso₁/Porque₂/**Por exemplos**), EN7 no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal”. EN8 No litoral africano, especialmente na zona do Golfo de Guiné, há várias bacias petrolíferas offshore. EN9 Nigéria e Angola são os dois maiores produtores de petróleo da África Subsaariana.

....[P3] (5) _____ (Mas₁/Porque₂/**Por isso**), EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) _____ (**e por isso**₁/mas₂/ porque₃) EN11 a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico.

[P4] EN12 O Atlântico Sul é o mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente, (7) _____ (mas₁/por isso₂/**porque**₃) EN13 o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu.

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 2

O Extracto 2 compila três parágrafos do texto [P2], [P3] e [P4], dando continuidade ao Extracto 1. Contém oito enunciados, dos quais EN6 e EN7; EN10 e EN11; e EN12 e EN13, encadeados pelos operadores eliminados (4), (6) e (7) respectivamente. Os EN8 e EN9 ligam-se aos enunciados anteriores pelo sinal de Ponto Final com valor de coesivo conjuntivo aditivo aos conteúdos iniciados no EN7. O EN10 tem enunciados precedentes inclusos no [P2] e o EN12 inicia o [P4], introduzindo uma nova ideia ambiciosa: “...*Atlântico Sul, mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente*” (cf. o autor do texto NATO ou OTA).

QUESTÃO 4: O operador argumentativo eliminado 4 (=SUO4) = POR EXEMPLO

EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas.* EN7 (4) _____ (*Por isso*₁/*Porque*₂/**Por exemplo**₃), *no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal.”*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (4) por exemplo, apesar de pospor-se ao sinal de Ponto Final, liga-se de forma adequada ao EN6, estabelecendo coesamente uma relação conjuntiva ilustrativa. Discursivamente, o (4) especifica ou exemplifica o EN6, sendo uma ilustração e evidência do EN6, do ponto de vista lógico e retórico respectivamente.

A predição para a selecção adequada pelo leitor deve provir da compreensão de que EN6 anuncia a existência de regiões ricas descobertas recentemente no Atlântico Sul e que o EN7 busca mostrar a localização das aludidas zonas, sendo que entre as palavras-pista apresentadas na área entre os parênteses é o numerado por 3.

CENÁRIOS B E C: O participante, ao optar por Por isso ou Porque, apesar de estar a dar origem a construções sintacticamente aceitáveis, faz a selecção e o uso inadequados dos operadores. Os dois operadores estabelecem respectivamente uma contradição e uma descontinuidade do sentido iniciado no EN6.

O aluno deve alicerçar os seus fundamentos no facto de que o conector Por isso, apresentando uma conclusão, descontinua o pensamento. Por outro lado, não há motivo apresentado no EN6 para que EN7 seja causa senão evidências dos factos presentes no EN6.

QUESTÃO 5: O operador argumentativo eliminado 5 (=SUO5) = POR ISSO

EN9 “*Nigéria e Angola são os dois maiores produtores de petróleo da África Subsaariana.* [P3] (5) _____ (*Mas*₁/*Porque*₂/**Por isso**₃), EN10 *a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul...*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (5) Por isso (cf. o autor do texto) é do uso adequado, embora esteja na posição não adjacente, ou distante dos outros enunciados como é o caso do EN9 estruturalmente localizado no parágrafo anterior. Liga todos enunciados anteriores, estabelecendo uma relação coesiva conjuntiva conclusiva.

Com o (5) introduzido no texto, o leitor elabora uma conclusão, aponta as consequências provenientes dos factos apresentados nos enunciados precedentes, generaliza e recomenda a tomada de uma atitude: a “*NATO tem de se actualizar*”.

CENÁRIOS B E C: Por esta via de compreensão, o leitor-informante descobre a selecção e o uso inadequados dos operadores e a maldição do exercício, ao propor o conector adversativo mas e o causal porque que viriam a quebrar estas ideias conclusivas.

QUESTÃO 6: O operador argumentativo eliminado 6 (=SUO6) = E (POR ISSO)

EN10 “...*a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul* (6) _____ (e por isso₁/mas₂/ porque₃) EN11 *a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico.*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (6) e liga todos os enunciados contidos no EN10 (...*a NATO actualizar-se...*, ...*passar a incluir...*, e ...*transformar-se em...*), estabelecendo com EN10 e os enunciados anteriores uma relação conjuntiva aditiva à conclusão. Discursivamente, o (6) estabelece uma relação de conjunção, adiciona os argumentos e dá continuidade aos significados.

CENÁRIOS B E C: Na posição do (6), o aluno-informante faz a escolha e uso inadequados do mas ou do porque que trazem consigo as implicações semântico-discursivas relativamente ao conteúdo partilhado pelo autor. Por um lado, o mas transporta o sentido de adversidade e estabelece uma contraposição de argumentos por via de contraste. O causal aponta para uma causa em momento não apropriado do texto.

QUESTÃO 7: O operador argumentativo eliminado 7 (=SUO7) = PORQUE

[P4] EN12 “*O Atlântico Sul é o mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente*, (7) _____ (mas₁/por isso₂/ **porque**₃) EN13 *o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu.*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (7) porque liga o EN13 ao EN12 que apresenta um novo ponto de vista na argumentação (Lausberg 1982) “*mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente*” (cf. autor do texto NATO ou OTA).

É papel de (7) estabelecer de forma adequada e coesiva a relação causal. Discursivamente, introduz uma justificativa, uma vez estabelecida a causalidade ou causa/ consequência o “*crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu*” para actividade *offshore* emergente.

O aluno chega a predizer e a fazer a boa escolha do operador a partir da avaliação do funcionamento dos operadores propostos na leitura de EN12 e EN3 e os enunciados adjacentes.

CENÁRIOS B E C: O informante, ao seleccionar a adversativa mas, ou a conclusiva por isso para preencher a lacuna (7), entra na inadequação. Construi um contraste e, na outra via, elabora uma conclusão, generalizando.

Passemos ao último extracto do texto.

Extracto 3

[P5] EN14 A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) _____ (**que**₁/por isso₂/porque₃) EN15 os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) _____ (**e**₁/por isso₂/porque₃) EN16 que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) _____ (**Mas**₁/**Por isso**₂/Porque₃), EN17 há que prestar atenção a esses países.

[P6] (11) _____ (**Porque**₁/Por isso₂/**Mas**₃) EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. (12) _____ (**Porque**₁/**Por isso**₂/**Mas**₃), EN19 que a Europa esteja atenta!

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 2

O Extracto 3 contém os dois últimos parágrafos do texto NATO ou OTA para além de seis enunciados, dos quais EN14 e EN15; EN15 e EN16; EN16 e EN17 do [P5] que se ligam através dos operadores (8), (9) e (10) respectivamente. O [P6] que é o último parágrafo do texto tem EN18 que se liga ao parágrafo e a todo o texto através do operador (11).

Entre EN18 e EN19, há uma ligação feita por intermédio do operador (12).

QUESTÃO 8: O operador argumentativo eliminado 8 (=SUO8) = QUE

[P5] EN14 “A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) _____ (**que**₁/por isso₂/porque₃) EN15 *os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte...*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (8) e de uso adequado é que completivo. Quer dizer, no sentido sintáctico, introduz um enunciado (EN15) subcategorizado por um verbo

(perceber). O EN18 preenche a lacuna aberta pelo pronome demonstrativo *isso* que é um complemento do verbo.

O (8) estabelece uma relação gramatical de complementação verbal entre EN14 e EN15 em estrutura de subordinação.

A sua inferência é feita a partir do conhecimento da estrutura argumental do verbo *perceber*, no sentido de que quem percebe, percebe alguma coisa, neste caso “*os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte.*”

CENÁRIOS B E C: O aluno ao alternar o que pelo conclusivo por isso, ou pelo causal porque, faz o uso inadequado, pois, prejudica a estrutura argumental estabelecida e constrói novas relações semânticas, ligando o enunciado ao pronome *isso* e não verbo *perceber*.

Esta ligação semântica traz uma interpretação contraditória relativamente ao EN14, pois, não é pela aproximação estratégica atingida pelos países do SUL que leva à alteração da percepção da NATO. Por outro lado, justificar ou apresentar uma causa é relevante e aceitável semanticamente, mas é inadequado por não respeitar a estrutura argumental do verbo.

QUESTÃO 9: O operador argumentativo eliminado 9 (=SUO9) = E (QUE)

EN15 “*os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte* (9) _____ (e₁/por isso₂/porque₃) EN16 *que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica.*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (9) e expande e liga por parataxe EN15 e EN16, estabelecendo uma relação coesiva conjuntiva aditiva, uma relação interpretada discursivamente como conjunção, logicamente como adição de argumentos (argumentos de complementação) e dá continuidade do sentido.

O aluno infere a partir da leitura das relações estabelecidas nos enunciados precedentes e a presença do que completivo no EN16.

CENÁRIOS B E C: O aluno, enganado pelas propostas aliciantes de usar o conclusivo por isso ou do causal porque, entra imediatamente no uso inadequado, contradizendo-se com o autor do texto.

QUESTÃO 10: O operador argumentativo eliminado 10 (=SUO10) = POR ISSO

EN16 “...*que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica.* (10) _____ (Mas₁/**Por isso**₂/Porque₃), EN17 *há que prestar atenção a esses países.*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (10) Por isso aparece para introduzir um período (EN17) que fecha o [P5]. O autor utilizou-o de forma adequada para estabelecer uma relação coesiva conjuntiva conclusiva para fornecer uma conclusão. Logicamente, ele formula uma consequência e, retoricamente, uma solução.

O aluno pode predizer, activando o conhecimento de que um parágrafo contém também uma superestrutura com as três categorias (introdução, desenvolvimento e conclusão) (Koch, 2007, Bruce, 2008) e, naquele contexto, se tratava de uma conclusão.

CENÁRIOS B E C: O informante, ao substituí-lo pelas propostas colocadas no interior dos parênteses, ou seja, pelo adversativo Mas ou pelo causal Porque faz o uso inadequado, pois, bloqueia o pensamento partilhado pelo autor do texto, inserindo ou a adversidade ou uma justificativa infundadas.

QUESTÃO 11: O operador argumentativo eliminado 11 (=SUO11) = MAS

EN17 “...*há que prestar atenção a esses países.* [P6] (11) _____ (Porque₁/Por isso₂/**Mas**₃) EN18 *a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia.*”

CENÁRIO A: O operador eliminado (11) Mas levou o autor do texto a estabelecer uma relação coesiva conjuntiva adversativa para, discursivamente, apresentar uma contração.

CENÁRIOS B E C: Há incompatibilidade oferecida quer pelo causal Porque, quer pelo conclusivo Por isso, cuja alternância provoca o desabamento das ideias continuadas anteriormente, a contradição e o uso inadequado.

QUESTÃO 12: O operador argumentativo eliminado 12 (=SUO12) = POR ISSO

EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. (12) _____ (Porque₁/**Por isso**₂/Mas₃), EN19 *que a Europa esteja atenta!*

CENÁRIO A: O operador eliminado (12) Por isso liga o EN19 com todo o texto. Estabelece coesamente uma relação coesiva conjuntiva conclusiva, fornecendo uma conclusão, sendo de uso adequado. Tendo retomado a ideia inicial em EN1 e EN8, urgia, para o autor do texto, persuadir para a mudança de atitude pela NATO.

Este pensamento é possível de ser inferido pela activação das superestruturas e *schemata* de argumentação no género de opinião (Van Dijk, 1980; Koch, 2007; Bruce, 2008) que privilegiam os últimos períodos para a generalização e persuasão.

CENÁRIOS B E C: Pondo à prova o conhecimento activado, o aluno descobre que as propostas entre os parênteses são armadilhas académicas, porque os sentidos produzidos com o operador causal porque e o adversativo mas produzem uma contradição, tratando-se do final do texto.

Cada operador expresso dentro dos parênteses, uma vez inserido do espaço em branco, oferece uma interpretação nova aos enunciados que os contêm. Compete ao informante, em cada momento, ler atentamente os enunciados, relacioná-los com o título do texto, a sua experiência e a visão do mundo.

Tendo em conta a partilha da relação estrita entre AUTOR-TEXTO-LEITOR, o informante deve activar um conjunto de experiências que conduzam à escolha adequada dos operadores eliminados, procurando buscar a textualidade.

3.5.2. Teste de Produção Escrita de Textos Argumentativos no Género de Opinião

O teste de produção escrita do texto argumentativo no género de opinião (PRO) foi efectuado na base grelha constante do Apêndice nº 4 do presente trabalho.

Com o PRO, solicitámos aos alunos que produzissem um texto argumentativo no género de opinião, a partir de 6 condições diferentes de acordo com as categorias ou cenários criados por Silva (1983) e empregues por Rego (1988), Spinillo (2001) e Santos & Barrera (2015). Cada condição gerou 3 cenários A, B e C, sendo que B e C foram insatisfatórios.

CONDIÇÃO 1: produções que se limitam a um dos 3 temas “O transporte a caminho de/para escola”, “Os serviços de lanchonete na escola” e “O assédio sexual entre os alunos na escola”.

A proposta de escolha dos temas não foi casual. No contexto social e económico moçambicano em geral e das duas escolas em particular, há uma necessidade de incutir a produção da opinião pública e colher contribuições.

Entendíamos que os alunos estariam facilmente afectados e motivados pelos temas e os respectivos problemas e dariam o seu ponto de vista através deles. É obvio que poderiam figurar na lista da prova outros temas. Acreditávamos que aqueles temas poderiam contribuir comunicativamente para o avanço dos processos nacionais de desenvolvimento humano.

CONDIÇÃO 2: produções dentro do limite de 100-150 palavras (Silva, 1983).

CONDIÇÃO 3: produções que privilegiam os 5 conjuntos de operadores argumentativos opinativos, nomeadamente de justificação (*porque, pois, porquanto, visto que, uma vez que, já que, dado que*), de adição de argumentos (*e, nem, também, não só...mas também/ainda, além disso, por um lado...por outro*), de contraposição (*mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de, pelo contrário*), de explicitação (*isto é, ou seja, em outras palavras, por outras palavras, por exemplo, é o caso de, como se pode ver, quer dizer*) e de conclusão (*por isso, logo, assim, portanto, por consequência, por conseguinte*).

CONDIÇÃO 4: produções que inserem as categorias introdução, desenvolvimento e conclusão na estrutura do texto.

CONDIÇÃO 5: produções que atribuem um título criativo.

CONDIÇÃO 6: produções que, tendo cumprido ou não as condições 1-5, são textos +/- coesos.

Achávamos ser esta uma estratégia de promover uma actividade comunicativa e internamente motivada que poderia levar o aluno à adequação do uso dos operadores argumentativos na escrita, privilegiando a colocação de um ponto de vista inicial e, de cada vez, o uso do operador que levasse à justificação do tal ponto de vista, adição e contraposição de argumentos, explicação dos argumentos e, por fim, a conclusão (Silva, 1983 e Mendes, 2014).

O grande constrangimento do PRO é que, violando os princípios de prática de redacção ou de composição de Silva (1983), o pedido ter aparece como uma actividade em apêndice de outros trabalhos escritos como o SUO, sendo por isso menos comunicativa e menos motivada.

A grande justificação da violação dos procedimentos de Silva prendia-se com o objectivo geral da presente pesquisa: o de “alargar o conhecimento sobre a competência escrita dos alunos da 12ª Classe no uso de operadores argumentativos opinativos”.

Ou seja, tínhamos em mente o alcance do objectivo de avaliar o desempenho do grupo-alvo na escrita e confirmar a hipótese, segundo a qual eles faziam a funcionalização e contextualização dos seus argumentos de opinião, através do uso adequado de operadores argumentativos opinativos nos seus textos argumentativos escritos e sem qualquer intervenção.

Acreditávamos, por outro lado, que obteríamos um autêntico fracasso à semelhança do que aconteceu com a ausência dos 183 alunos que, tendo-se comprometido com a sua inscrição, não foram prestar a prova.

Cuidámos somente de não criar constrangimentos em nós mesmos, nem em nossos informantes, nem nos docentes-colaborador, construindo um instrumento sensível para detectar as diferenças e assegurando, ao mesmo tempo, o grau de fidelidade em relação aos conceitos em estudo e à população-alvo que prestou a prova.

Tivemos em conta que o material disponível relacionava-se com o contexto social e era determinado pela sociedade na produção textual.

Por considerarmos que a consciência é a primeira etapa da emancipação dos humanos, fizemos a ligação entre o uso da língua e as relações sociais de poder. Esta

consideração ajudou-nos a calcular o significado das produções dos informantes e a desenvolver a consciência de que a língua contribui para a dominação do meio ambiente (Halliday, 1978).

Neste exercício, a falta de emancipação seria indiciada pelo uso inadequado dos operadores argumentativos opinativos em geral e criação dos padrões descontextualizados da escrita.

Especificamente, seria o uso inadequado dos operadores argumentativos opinativos, funcionalizar e contextualizar os argumentos, ignorando a estrutura em que os operadores disponibilizados na prova podem entrar; justapô-los, ou usá-los sem nenhum enunciado, antes e depois deles; e escrever os operadores de forma aleatória em enunciados precários ou inadequados, dando origem às interrupções da continuidade dos significados iniciados.

Para fazer valer as recomendações dos instrumentos do método do tipo experimental e qualitativo e verificar as propriedades formais de um texto que podiam ser observadas na perspectiva de análise do discurso, os aspectos encontrados como elementos essenciais à produção escrita de texto argumentativo no género de opinião foram colocados numa base estatística.³¹

A análise dos resultados focalizou-se na alternância entre os problemas relacionados com a gramática, a estrutura e os significados produzidos na origem das dificuldades dos alunos.

É que, de acordo com Halliday (1973, 1985, 2004), as questões ligadas à gramática sistémico-funcional a prestar a atenção na presente análise são os significados de valores experienciais, relacionais e expressivos dos enunciados.

Ou seja, encontraríamos algumas respostas a estas questões na construção da opinião, onde a gramática sistémico-funcional sublinha que nenhum texto é totalmente destituído de coerência; que a sequenciação de frases na malha dos géneros discursivos tem a ver com a correcção morfossintáctica; que o tipo de conexões entre as frases e os significados usados passa pela verificação do vocabulário, uso de operadores, sinais de pontuação e ortografia qualificada.

Estes aspectos fariam com que os textos dos nossos informantes fossem tomados como um texto único, por realizarem uma função medianeira na comunicação entre as pessoas da pesquisa e as atitudes dos informantes. Por outro lado, os materiais recolhidos

³¹ Não colocámos no presente trabalho nenhum gráfico ou tabela por limitação do volume a apresentar, embora saibamos a sua relevância sobretudo na análise e comparação de dados dos fenómenos sociais.

forneceriam as informações acerca das capacidades linguísticas dos aprendentes em construir e usar as expressões linguísticas segundo os modelos da interacção verbal prevalentes na comunidade e de acordo com alguns dos fundamentos do uso funcional da linguagem (Neves, 1997; Cunha, 2007).

3.6. Local da Recolha de Dados

Geograficamente, o estudo nomeado “O Uso de Operadores Argumentativos Opinitivos na Produção Escrita de Alunos da 12^a do ensino secundário geral em Moçambique: Implicações Semântico-discursivas” foi conduzido no ‘meio natural’, portanto, fora de lugares altamente controlados como são os laboratórios (Fortin, 1999).³²

Como condição necessária para a verificação dos modos “*operandos*” dos factores concorrentes nas dificuldades na utilização dos instrumentos da língua e as implicações das construções gramaticalmente incorrectas, foram seleccionadas duas escolas pré-universitárias do ensino secundário geral da Província de Niassa, ambas situadas na cidade capital provincial de Lichinga. Trata-se das escolas secundárias gerais Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Taimo, respectivamente.

Uma questão que nós colocámos previamente foi a seguinte: porque vamos fazer o estudo em escolas da mesma área geográfica? A resposta à pergunta foi-nos conferida por dois motivos. Por um lado, pelas características da população escolar e, por outro, pelas condições para a realização da investigação.

Ou seja, por um lado, as duas escolas propiciavam a actuação dos factores apontados como hipótese do presente trabalho e, por outro, elas possibilitavam as formas de como obter a colaboração na investigação e no combate posterior dos fenómenos.

Reservámo-nos no privilégio de as referidas escolas serem os meios, onde toda a atenção da investigação foi dirigida. O investigador, não sendo membro efectivo dos

³² Fortin (1999) e outros autores como Seliger & Shohamy (1989), Dornyei (2007) e Marconi & Lakato (2001, 2008) e outros providenciam instrumentos para elaboração de trabalhos científicos, constituindo a base do presente projecto de investigação. ‘Ambiente ou meio natural’ é o conjunto de circunstâncias ou condições em que existe um determinado objecto, ou em que ocorre uma determinada acção, envolvendo todas as coisas vivas e não-vivas que existem ou afectam a vida dos seres que vivem nela (Dully, 2004). Para efeitos da presente investigação, entendemos ‘meio natural’ pelas circunstâncias ou condições em que nenhum dos grupos que constituiu a amostragem foi submetido a qualquer preparação ou pré-teste na selecção e uso dos operadores argumentativos opinitivos, valendo apenas a sua condição encontrada de ‘aluno da 12^a Classe do ESG, falante nativo ou não de LP’.

meios ambientes seleccionados, tinha outrora prestado serviços, obteve e obtém influências por merecimento.

3.7.Procedimentos

Concluído o desenho da presente investigação e obtidas as autorizações devidas da comissão de investigação e da ética da Universidade, apresentámos um requerimento à Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Niassa. Esta instruiu os Serviços de Educação da Cidade de Lichinga para a emissão das credenciais. Dessa forma, obtivemos a colaboração desejada nas escolas.

Para evitar o enviesamento, quer motivado por nós próprios como investigadores quer pelo contágio dos sujeitos-alvo, mobilizámos e treinámos previamente os docentes do GD de língua portuguesa da classe-alvo, levando às salas algumas instruções:

Os testes foram realizados em duas horas seguidas de um dia, sem prejuízo lectivo.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No cumprimento do objectivo específico “identificar o tipo de dificuldades que os alunos da 12ª Classes do Ensino Secundário Geral das escolas indicadas têm na selecção e uso dos operadores argumentativos que estabelecem as relações de justificação, explicitação, adição, oposição e conclusão, quando leem ou escrevem textos argumentativos no género de opinião”, testámos, por um lado, a maneira como os informantes utilizavam o seu potencial para interpretar um texto escrito a partir do preenchimento dos espaços em branco. Desafiámo-los, por outro, a redigirem um texto argumentativo opinativo para verificar o modo como manipulavam os operadores argumentativos opinativos a partir dos seus próprios textos.

Usando os subsídios do método experimental, processámos 1.200 dados do Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinativos (SUO), conforme reporta o Quadro nº 2. Na base dos resultados apurados, desenhámos o Quadro nº 3 que corresponde a 12 questões e 36 cenários do SUO. A síntese global dos resultados do Teste 1 consta do Quadro nº 4. Todos os quadros podem ser vistos no Apêndice nº 6.³³

O método foi também aplicado aos 600 dados do Teste de Produção Escrita (PRO) (Quadro nº 2). Este teve em conta 6 condições e 17 variáveis. Com base no PRO, desenhámos o Quadro nº 5. Os resultados estão reportados no Quadro nº 6, Apêndice nº 6.³⁴ Digitámos todos os textos dos informantes de forma integral e sem incluir nenhuma correcção com a finalidade de manter a sua originalidade e fizemos o Apêndice nº 7. Não conseguimos manter os aspectos icónicos dos textos. Seguindo algumas indicações, podem ser vistos *scan* de 17 textos autênticos nos anexos.³⁵

³³ IBM/SPSS/PASW Statistics de Waterloo (1998), Batalha (2010), Guimarães (2010) e Sangreman, Cunha & Damásio (2010) oferece gráficos e tabelas que ajudam a análise e compreensão dos fenómenos de forma interessante. No entanto, não foi possível inclui-los no presente trabalho pelas limitações do volume do trabalho a apresentar.

³⁴ Um estudante do Gc da ESGPSK (7Gc, PSK) não fez a composição. Os 99 textos estão compilados no Apêndice nº 8. Pode-se ver neste apêndice que 4 alunos copiaram-se mutuamente (3Gc, CT e 9Gc, CT; 14Gc, CT e 22Gc, CT), 2 alunos titubeiam entre os temas (1Gc PSK e 11Gc, CT); 1 aluno copiou de uma revista (8Gc, PSK) e 1 aluno fez um jogo aleatório dos operadores argumentativos opinativos propostos (5Gc, CT), ilustrando os cenários reportados no Quadro nº 6, do Apêndice nº 6. Dezassete textos foram recolhidos e conservados em versão electrónica para fazerem parte Anexos ao presente trabalho.

³⁵ Ocorre-nos advertir que a digitalização dos referidos textos no presente trabalho danificou a sua originalidade, sendo imperioso recorrer os originais correspondentes para a compreensão dos fenómenos relatados. É assim que achamos não justa a recomendação da obrigatoriedade dos alunos trazerem para a aula textos digitados. Isto pode ser útil e prático para os professores, mas não contribui para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos em letra cursiva que só se consegue quando se faz à mão (Bruce, 2008).

4.1. Resultados do Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinativos

Os resultados do Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinativos (SUO) estão reportados no Quadro nº 3, Apêndice nº 6.³⁶

Os resultados dão conta que os informantes, quando lidam com os instrumentos conhecidos e familiares, revelam-se capazes de usá-los adequadamente.³⁷

Na excepção dos espaços, em branco de SUO, assinalados pelos números 3, 7 e 10 respectivamente o argumento de CONTRAPOSIÇÃO SUO 3 *MAS*, argumento de JUSTIFICAÇÃO SUO 7 *PORQUE* e CONCLUSÃO SUO10 *POR ISSO*, em que os operadores foram usados de forma inadequada pela maioria dos informantes, os índices do aproveitamento noutras posições de SUO foram elevados com incidência nos grupos de falantes nativos de línguas Bantu.

Apresentamos os casos relacionados com os operadores de justificação (SUO1 e 7), explicitação (SUO2), de adição de argumentos (SUO6 e 9), de contraposição (SUO3 e 11) e de conclusão (SUO5, 10 e 12) em representação de todas as manifestações do uso.³⁸

QUESTÕES 1 e 7: O operador de JUSTIFICAÇÃO “PORQUE” (SUO1 E SUO7)

Apesar da frequência do SUO1 não ter sido muito representativa no que respeita ao uso do operador de JUSTIFICAÇÃO “PORQUE”, o Quadro nº 9 deu conta que, CENÁRIO A, 53 informantes dos 100 seleccionaram e usaram de forma adequada o operador, trazendo a leitura dos enunciados EN1 e EN2 do Extracto 1 “*A NATO deixou de ter justificação geográfica porque foi fundada, quando as nações que banham o*

³⁶ A variável apresentada no Quadro nº 3 a negrito em cada número é a correcta do ponto de vista do texto da prova.

³⁷ A prova adoptou o estilo de apresentação da maioria dos testes nacionais como os exames finais de curso, exames de admissão a um determinado curso. Esta adopção permitiu que os informantes se adaptassem ao exercício.

³⁸ Esta apresentação encontra a sua sustentação no Quadro nº 3, Apêndice 6, uma vez que não incluímos nenhum gráfico nem tabela da técnica estatística que o sistema PASW forneceu por limitações do volume do trabalho.

Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política” e, CENÁRIOS B/C, 47 informantes fizeram de forma inadequada.

Foi na escola CT e especialmente no Grupo experimental (Ge), onde se registaram índices mais altos de selecção adequada do operador de justificação.

Em ambas escolas, os grupos de controlo revelaram números mais elevados de escolha inadequada do operador de JUSTIFICAÇÃO, substituindo-o por outro. Foi surpreendente o caso de 13 informantes do Grupo de controlo (Gc) da ESGCT que não soube adequar a função de justificação do OPERADOR ao ponto de vista apresentado no EN1 e substituiu-o por outro de valor CONCLUSIVO, apesar de ter o português como L1.

Eles admitiram erradamente a leitura “*A NATO deixou de ter justificação geográfica por isso foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política*”, sendo uma informação não partilhada pelo autor Flórido.

Os outros 8 informantes tiveram o mesmo destino fracassado, ao admitirem no SUO1 o operador da CONCLUSÃO “*MAS*”, inserindo-se a leitura “*A NATO deixou de ter justificação geográfica mas foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política*”. Os sujeitos pertenciam maioritariamente aos Gc de ambas escolas.

Verificámos que a maioria, representada por informantes pertencentes ao Grupo de falantes nativos de línguas Bantu (GL1B), caminhou favoravelmente com o sujeito enunciador do texto NATO/OTA, colocando a JUSTIFICAÇÃO do conteúdo do EN1 e o contexto em que foi fundada a organização, precisamente quando as nações que banham o Atlântico Sul “*eram países sem importância política*”, conforme Quaresma, o autor do texto.

A preocupação começou a encontrar evidências, quando 47 informantes, na sua maioria pertencentes ao Grupo de falantes nativos de língua portuguesa (GL1P), manifestaram dificuldades na adequação da selecção e uso do operador, enquanto as nossas expectativas eram contrárias.

A mesma fraqueza foi-nos revelada pelo SUO7 da selecção e uso do operador de JUSTIFICAÇÃO “*PORQUE*”. Os dados revelaram que, CENÁRIO A, apenas 32 informantes dos 100 usaram adequadamente o operador, ao entenderem que a leitura passaria por “*O Atlântico Sul é um mar aberto [...] porque o peso do Atlântico Sul [...] já vale mais do que o Mar do Norte europeu*”, partilhando o conhecimento com o sujeito

enunciador do texto, enquanto, CENÁRIOS B/C, 68 informantes permaneceram na inadequação.

Não registámos diferenças significativas entre os grupos de ambas escolas na selecção adequada do operador.

Dos 68 informantes que fizeram o uso inadequado do operador, 34 perceberam os enunciados EN12 e EN13 do Extracto 2 pela via de CONTRAPOSIÇÃO: “*O Atlântico Sul é o mar aberto [...] mas o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu*”; os restantes 34 deram aos enunciados o sentido de CONCLUSÃO: “*O Atlântico Sul é o mar aberto [...] por isso o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu*”.

Não houve diferenças significativas entre grupos de alunos que compunham os 68, embora tenhamos notado que era na CT, onde o GL1B registou os piores resultados neste exercício.

QUESTÃO 2: O operador de EXPLICITAÇÃO, Correção, ou de Reformulação da Opinião “OU SEJA” (SUO2)

Através do SUO2 do Quadro nº 3, podemos verificar que, CENÁRIO A, 61 informantes dos 100 acompanharam o ponto de vista do sujeito enunciador do texto NATO/OTA e escolheram com adequação o operador de EXPLICITAÇÃO da opinião formulada, apresentando que dizer “*países ou regiões sem importância política*” era o mesmo que dizer colónias, ou jovens países, “*ou seja, ou eram colónias, ou jovens países*” (cf. o autor do texto NATO/OTA). CENÁRIOS B/C, os restantes 39 informantes usaram um operador inadequado.

Era na escola PSK, especialmente no grupo de bilingues, onde se registaram índices mais altos de selecção adequada do operador de explicitação. Na mesma escola, o grupo de monolingues registou maior índice de inadequação, equiparando-se com o grupo de bilingues da CT.

Dos 39 informantes usaram um inadequadamente um operador, 27 informantes maioritariamente do GL1P forçaram uma interpretação de relação de CAUSA entre EN2 e EN3.

Acharam que ser países ou regiões sem importância política era o mesmo que “porque ou eram colónias, ou jovens países”. Estes informantes, embora tinham um pensamento lógico, não conseguiram entrar em consonância com a intenção comunicativa do autor.

Outros 12 informantes se distribuíram-no por outro em igual número em ambas escolas, ao usarem inadequadamente o operador de CONTRAPOSIÇÃO “mas”, lendo países ou regiões sem importância política significava dizer “mas, ou eram colónias, ou jovens países”.

Foram os informantes do GL1P maioritariamente que manifestaram esta inadequação.

Uma comparação entre os diferentes grupos, em cada escola, permitiu observar que a CT mantinha uma relação de inferioridade na selecção inadequada de operador relativamente à PSK. Os fracassos na CT e na PSPK incidia sobre o GL1P da PSK e sobre GL1B na CT.

QUESTÕES 6 e 9: O operador de ADIÇÃO de Argumentos “E” (SUO6 e SUO9)

O operador de adição de argumentos pode ocorrer na expansão paratática, por elaboração e por extensão, entre uma oração principal e outra secundária (Halliday, 1985). O seu propósito era o de ampliar a oração principal, relacionando os fenómenos que pertenciam à mesma ordem de experiência, aumentando-a.

Enquanto isto, a reflexão não cobriu a questão do SUO6 do Quadro nº 3 da selecção e uso do operador de reforço aditivo de uma CONCLUSÃO “E POR ISSO”. Os dados revelaram-nos que, CENÁRIO A, um número não significativo em relação à media de 47informantes fez o uso efectivo desse operador “e”, completando a CONCLUSÃO “[...] e por isso a NATO tem de transformar-se em OTA”. CENÁRIO B/C, Os restantes alunos 53 dos 100 mostraram dificuldades, respondendo com inadequação.

Nessa operação, os bilingues em ambas escolas continuaram a ser superiores relativamente aos monolingues na selecção adequada do operador aditivo de conclusão.

Dos 53 informantes que tiveram dificuldades em funcionalizar e contextualizar o argumento de forma adequada, 31 deles seleccionaram o operador CONTRASTIVO “MAS”, conferindo a leitura “...a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul mas tem de transformar-se em OTA”; e 22 deles usaram o operador causal “porque”,

lendo “...a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul porque tem de transformar-se em OTA”.

Mais uma vez, os informantes dos Gc de ambas escolas estavam na vanguarda na selecção e uso inadequados do operador, relativamente aos bilingues. A PSK revelou uma inferioridade neste exercício em relação à CT, ao apresentar o maior número de inadequação em cerca de 5 informantes do grupo de monolingues.

Relativamente ao SUO9, o uso adequado de “e” foi dado para fazer face à ADIÇÃO À COMPLEMENTAÇÃO VERBAL. Os resultados revelaram que, CENÁRIO A, 62 informantes dos 100 chegaram à percepção certa, partilhando a posição enunciador do texto e, CENÁRIOS B/C, 38 alunos fizeram o uso inadequado de um outro operador no lugar do aditivo.

Entre os que fizeram uma selecção inadequada do operador, 31 alunos substituíram-no pelo operador conclusivo, lendo “A estratégia americana percebeu por isso as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica”; 7 informantes usaram operador causal, fazendo a leitura “A estratégia americana percebeu porque as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica”.

QUESTÕES 3 e 11: O operador de CONTRAPOSIÇÃO de Argumentos “MAS” (SUO3 e SUO11)

Um dado importante foi-nos revelado pelo SUO3 do Quadro nº 3 do operador de CONTRAPOSIÇÃO de argumentos “MAS”, entre os propostos na posição número 3 do Extracto nº 1, cobrindo EN4 e EN5. CENÁRIO A, apenas 35 informantes de 100 contextualizaram adequadamente o argumento com um operador no seguinte: “Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. Mas, hoje estão aí...” e, CENÁRIOS B/C, 65 falharam.

Dos 65 estudantes que usaram inadequadamente um outro operador, 60 preencheram o espaço com um OPERADOR da CONCLUSÃO “Por isso”, conferindo a leitura “Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. Por isso, hoje estão aí...”. 5 Informantes optaram por substituí-lo

com o operador causal “*Porque*”: “*Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. Porque, hoje estão aí, em força, as economias emergentes...*”.

Uma comparação entre os diferentes grupos em cada escola permitiu observar que a CT, a escola do meio rural, mantinha uma relação de inferioridade na selecção inadequada de operador, relativamente à PSK. Esta inferioridade incidia sobre o GL1B.

Os resultados do SUO11 do Quadro nº 3 sobre o uso do operador de CONTRAPOSIÇÃO “*MAS*” confirmava o veredicto de uso inadequado. Enquanto, CENÁRIO A, apenas 33 informantes chegaram a conceder o lugar adequado, caminhado com sujeito enunciador, escrevendo: “Mas a NATO parece ter deixado de funcionar [...]”, CENÁRIO B/C, 67 estudantes usaram outro operador inadequadamente.

Dos alunos que usaram inadequadamente um outro operador, 33 recorreram-se ao operador de justificação “*porque*”, lendo “Porque a NATO parece ter deixado de funcionar [...]”. Outros 34 informantes anteciparam o operador conclusivo “*Por isso*”, tal como na escrita de “Por isso a NATO parece ter deixado de funcionar [...]”.

As falhas ocorreram tanto nos grupos bilingues como nos monolingués, embora a percentagem maior dos informantes que fizeram a escolha inadequada se encontrasse em alunos nativos de línguas Bantu.

QUESTÕES 5, 10 e 12: O Operador de CONCLUSÃO “*POR ISSO*” (SUO5, SUO10 e SUO12)

Três posições do SUO exigiram o uso do operador conclusivo: SUO5, SUO10 e SUO12.

O SUO5 revelou-nos uma posição positiva dos alunos na selecção dos materiais expostos, no seguinte: CENÁRIO A, 63 informantes dos 100 deram uma resposta satisfatória, entrando no parágrafo com um OPERADOR CONCLUSIVO “*POR ISSO*” em consonância com a textualidade de NATO/OTA e, CENÁRIOS B/C, os restantes 37 fizeram o uso inadequado de um outro operador.

Os bilingues em ambas escolas foram superiores na selecção adequada do operador de conclusão relativamente aos monolingués numa diferença de 5 informantes.

Infelizmente, dos 37 informantes que alternaram o operador, ora com o CONTRASTIVO “*MAS*”, ora com o justificativo causal “*Porque*”, finalizaram, lendo

“Mas a organização NATO tem de se actualiza...”, ou “Porque a organização NATO tem de se actualiza...”.

A inadequação verificou-se mais em informantes do GL1P que nos do GL1B. A CT teve menos casos de adequação de escolha que a PSK na ordem de 5 informantes.

Através do SUO10, verificámos um cenário inverso. CENÁRIO A, uma minoria da fonte informativa, de 34, ganhou a batalha, lendo “Por isso, há que prestar atenção a esses países” e, CENÁRIOS B/C, os restantes 66 usaram um outro operador com inadequação.

No entanto, não houve diferenças significativas entre os grupos de ambas escolas na selecção adequada do operador. Foi na CT, onde se registaram menores índices de escolha adequada do operador, comparativamente com os outros grupos da ESGPSK. 66 Informantes de 100 foram votados ao fracasso.

Não se percebeu o que levou os 55 informantes dos que faltaram à adequação do operador “*Por isso*”, lendo “Mas, há que prestar atenção a esses países” e os outros 11 a escolherem o operador “*Porque*”, conferindo a leitura “Porque, há que prestar atenção a esses países”.

Não houve diferenças significativas entre os grupos em ambas escolas, quanto ao número de informantes que fizeram a selecção errada neste exercício. Foi na PSK, onde se registaram os piores resultados em ambos grupos avaliados, comparativamente aos dados da CT.

O valor CONCLUSIVO foi conseguido com sucesso em SUO12. O Quadro nº 3 conferiu-nos que, CENÁRIO A, 63 informantes dos 100 adequaram-se ao ponto de vista do enunciador, seleccionando o operador argumentativo opinativo de apresentação de uma CONCLUSÃO “*POR ISSO*”: “Por isso, que a Europa esteja atenta!”, enquanto, CENÁRIO A, os restantes 37 alunos fazia uma formulação inadequada com outro operador.

Os alunos nativos de línguas Bantu foram adiante dos seus colegas do grupo de controlo, ao apresentarem os melhores resultados de adequação em ambas escolas.

Dos 37 alunos que usaram inadequadamente o operador, 33 informantes optaram no lugar de conclusivo a COTRAPOSIÇÃO “Mas, que a Europa esteja atenta!”. 4 Informantes preferiram o operador da justificação “*porque*”: “Porque, que a Europa esteja atenta!”. Ou seja, eles concordaram com a leitura integral seguinte do texto “A NATO deixou de ter justificação geográfica. Porque, que a Europa esteja atenta!”, não tendo em conta o parágrafo inicial, o que não era correcto.

Geralmente, último parágrafo de um texto tem sido crucial no fecho do texto, apresentando uma conclusão. Nos termos gerais, a conclusão contém um apelo. Esta constatação é verificada quase em todos os géneros textuais, sobretudo, quando se trata de narrativas e textos de opinião.

QUESTÕES 4 e 8: Outros Operadores da Construção da Opinião “POR EXEMPLO” e “QUE” (SUO4 e 8)

Em momentos, surpreendemo-nos com uma postura positiva dos informantes na escolha de certos operadores. Foram os casos de SUO4 e SUO8 dos operadores argumentativos opinativos de EXEMPLIFICAÇÃO “POR EXEMPLO” e da COMPLEMENTAÇÃO VERBAL “QUE”.

No SUO4, CENÁRIO A, 79 informantes dos 100 conduziram perfeitamente a leitura do espaço aberto ao operador argumentativo EXEMPLIFICATIVO “POR EXEMPLO” entre os EN6 e EN7, do Extracto 2, “*O Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas*” e “[...] *no litoral do Brasil, há a região da [...]*”. Eles leram: “*O Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. Por exemplo, no litoral do Brasil, há a região da [...]*”. CENÁRIOS B/C, os restantes 21 alunos falharam a adequação.

Dos 21 alunos que tiveram uma inadequação, 13 informantes escolheram o operador “*Por isso*”: “*O Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. Por isso, no litoral do Brasil, há a região da [...]*”, quebrando uma oração que conduzia a uma exemplificação. Outros 8 informantes preferiram o operador de JUSTIFICAÇÃO “*PORQUE*” à exemplificação “*Por exemplo: “O Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. Porque, no litoral do Brasil, há a região...”*”.

A COMPLEMENTAÇÃO VERBAL apareceu como um tema de domínio da população-alvo. O SUO8 evidenciou que, CENÁRIO A, 70 informantes do universo de 100 activaram perfeitamente que o verbo “perceber” presente na unidade de construção tinha como um complemento o pronome pessoal *isso*.

Eles perceberam que o pronome não oferecia nenhuma referência se houvesse a falta de algo substituível por dois complementos em forma de frases: “*...os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte*” e “*...as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica*”. Era

preciso definir a imprecisão referencial do pronome “*isso*”, porque quem percebe, percebe alguma coisa.

No entanto, CENÁRIOS B/C, 30 informantes fizeram o exercício com inadequação. Do número, 10 alunos optaram inadequadamente pelo conclusivo “*por isso*”, construindo uma leitura igual a “*A estratégia americana percebeu por isso os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte*” e 20, pelo causal “*porque*”: “*A estratégia americana percebeu porque os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte*”.

No compute geral da busca dos significados pela leitura e conforme nos constata o Quadro nº 4 em Apêndice nº 6, chegámos às conclusões prévias.

- (i) Há dificuldades na leitura, selecção e uso dos operadores argumentativos.
- (ii) Que não há diferenças significativas do aproveitamento da leitura entre:
 - as médias alcançadas por alunos que usaram adequadamente os operadores e os que usaram inadequadamente nas duas escolas;
 - o número de alunos que usou adequadamente os operadores e os que usou inadequadamente na mesma escola;
 - o aproveitamento entre falantes e não falantes da LP.
- (iii) Avaliando somente pela estatística, foi irrelevante aliar à pesquisa o factor de ser ou não falante nativo de língua portuguesa como responsável pelas dificuldades de correcção na leitura de textos argumentativos opinativos em português, não obstante o contexto multilingue do ensino que caracteriza o País;
- (iv) O uso de operadores argumentativos opinativos por alunos da 12ª Classe do ESG pela leitura constitui um problema, sobretudo, quando os operadores são retirados dos seus contextos.
- (v) A substituição de um operador por outro constrói um significado novo na interpretação dos enunciados relativamente ao previsto, sendo que cada escolha gerava uma série nova de opções para a criação significados (Halliday, 1978).

4.2. Resultados do Teste de Produção Escrita de Textos Argumentativos no Género de Opinião

O Quadro nº 5 permitiu ler o número de alunos que optou por um determinado tema e a forma como procedeu em cada ponto do Teste de Produção Escrita de Textos Argumentativos no Género de Opinião (PRO).

CONDIÇÃO 1: temas das produções. O PRO1 deu o CENÁRIO A, a distribuição dos informantes pela importância dos temas propostos para a produção escrita, tendo em vista a situação social.

42 Informantes de 100, sendo 24 a estudarem na CT, inscreveram-se no tema transporte de/para a escola. Em ambas escolas, foram os informantes do grupo de controlo (Gc) que escreveram mais sobre o transporte, dando indicação que os do grupo experimental (Ge) estavam mais indiferentes e conformados com a situação que aqueles na matéria de falta de transporte.

40 Estudantes, sendo 22 da CT, acharam ser relevante tratar dos casos de assédio sexual entre os alunos na escola, indiciando a gravidade desse problema nas zonas suburbanas. Contrariamente, em ambas escolas, foram os alunos do Ge que se mostraram mais críticos para a questão de assédio sexual entre os alunos na escola.

A falta de um lugar para a lanchonete nas escolas apareceu como um terceiro tema escolhido por 18 informantes, dos quais 14 a estudarem na PSK. A falta de lanchonetes nas escolas era um problema menos relevante para todos os filhos dos camponeses. Foram os alunos do Gc que mais reclamaram da falta de lanchonetes que os do Ge.

Estes dados revelaram que os membros integrantes dos grupos eram representativos de classes sociais distintas: tipicamente rural o caso do Ge e tipicamente urbano o caso do Gc. Em geral, imperou o estatuto social do informante para a selecção e tratamento de um tema.

CONDIÇÃO 2: dimensão das produções. CENÁRIO A, apenas 11 estudantes de 100 chegaram ao limite ao serem capazes de usar 100-150 palavras. 4 Informantes do Ge da ESGPSK e os 4 outros concorrentes do Gc da CT empataram ao chegarem ao limite estabelecido de palavras.

CENÁRIO B, 23 informantes pararam nos limites de 49-99 palavras. Não houve diferenças significativas de comportamento no uso de palavras entre os grupos em ambas escolas.

CENÁRIO C, a maioria de cerca de 66 informantes de 100 achou-se infeliz por escrever abaixo de cinquenta palavras. Tanto os membros do Ge como do Gc de ambas escolas assumiram-se como os dianteiros nesse fracasso. Até porque os alunos do Ge chegaram a superar os de Gc no uso de vocábulos. Na CT, o cenário foi o outro: não houve diferenças significativas entre os bilingues e os monolingues no uso do vocabulário.

Comparando os espaços da recolha de dados e o comportamento dos informantes na escrita, não houve diferenças significativas entre eles. Igual número de sujeitos distribuiu-se pelos grupos e pelos espaços diferentes, representando quer as melhores, quer as piores respostas em termos de aquisição e uso de vocabulário.

Estes informantes tenderam a retirar da língua a sua característica social, redigindo e criando seus padrões de forma descontextualizada (Bagno, 2010) ao mesmo tempo que se aproximaram aos modos de trabalho dos alunos principiantes da escrita (Mendes, 2014; Fialho, 2014/2015), revelando problemas ligados à dislexia ou disgrafia (Torres & Fernández, 2001; Pereira, 2009).

CONDIÇÃO 3: inserção dos operadores nas produções. CENÁRIO A, apenas 8 informantes de 100 puderam escrever a sua argumentação, usando as variantes de operadores argumentativos para justificar, adicionar, contrapor, explicitar o ponto de vista colocado e apresentaram uma conclusão. Foi no grupo experimental dos alunos, onde se revelaram estas habilidades em ambas escolas.

CENÁRIO B, 10 informantes usaram 3-4 tipos de operadores, pertencendo ao GL1P de ambas escolas e, CENÁRIO C, 82 alunos usaram menos de 3 operadores. As falhas registaram-se com índices elevados em todos os grupos de ambas escolas.

Sendo assim, a maioria falhou no uso de operadores propostos na prova em número de 92 informantes de 100. O número de falhas esteve distribuído equilibradamente em todos os grupos e escolas da pesquisa, mas com menor ênfase no Gc. Os bilingues revelaram-se até com menos dificuldades (cf. Quadro nº 11. Comparado com o Quadro 13) em usar os operadores relativamente aos monolingues.

A maioria dos estudantes não soube como funcionalizar e contextualizar os argumentos e usou os operadores disponibilizados na prova, ignorando a estrutura em que

podiam entrar. Outros justapuseram-nos sem escreverem nenhum enunciado antes e depois deles.

Os blocos de informação não foram a base do trabalho. Não houve enunciados “Núcleos”, onde se encaixavam os pontos de vista ou *teses*, nem “Satélites” ou *argumentos*. Os operadores apareceram de forma aleatória em enunciados precários ou inadequados como se pode constatar nos grupos de exemplos abaixo, onde foram provocar as interrupções da continuidade dos sentidos.

- **O operador de JUSTIFICAÇÃO de Argumento “PORQUE” e seus Equivalentes**

“[...] Visto qui EN3* *nela o aluno não precisara gazetar as aulas/ já qui EN4* *no recinto escolas existen uma lanconete.*” (KMD – 19Gc, PSK)*

“[...] mas ENØ/ porque ENØ/ que EN3* *isso acontece,/ pois ENØ/ visto que; EN4* *a falta da educação,[...]*” (AAA – 1Ge, PSK)*

“[...] já que ENØ/ embora EN3* *algumas pessoas possam afirmos/ que ENØ/ que EN4* são apenas crianças os vitimos do assedio sexual/ pois EN5* *claramente o assedio sexual não é uma bscade-ira de crianças e adolescentes.*” (IFJ – 17Ge, CT)*

Difícilmente encontrámos enunciados a preceder os operadores indiciadores da justificação. Por hipótese, deveria haver uma relação entre duas orações EN1 e EN2, uma das quais a EN2, a introduzida pelo conector, encerrava a causa que acarretava a consequência.

Ou seja, os informantes tinham dificuldades distinguir que as “orações adverbiais causais”, onde os operadores do tipo “porque, visto que, já que, uma vez que embora”, resultavam da combinação expansiva da intensificação com a hipotaxe, em que uma oração secundária aumentava o significado da outra dominante, qualificando-a no modo, através da referência da causa.

Alguns desses elementos apareciam com ENØ ou acompanhados de enunciados ortograficamente precários.

- **O OPERADOR para a EXPLICITAÇÃO, Correção, ou de Reformulação do Argumento “OU SEJA” e seus Equivalentes**

“[...] isto. é. EN3* *são vendidos bolinhos/ ou seja EN4 *alimentos, com poucas condições de higiene.*” (IE – 12Ge, PSK)*

“[...] como se pode ver EN3* *o Encino obriga que os estudantes estudem Em dês Periodos./ isto é EN4* *Demanha e atarde,/ e* EN5* *os Alunos tem de comer qualquer caisa./ ou Seja EN6* *temque Se alimentar.*” (VCPN – 24Ge, PSK)**

Em muitos contextos, os operadores de explicitação, correção, ou de reformulação da opinião “ou seja, isto é, ou melhor, em outras palavras...” foram usados sem EN1 e EN2, em que o EN1 teria o seu significado elaborado pelo EN2, especificando-o ou reformulando-o.

O operador de correção ou de reformulação da opinião isto é foi grifado muitas vezes com inclusão de um sinal de pontuação no seu interior.

Os enunciados que precederam estes operadores foram precários pela ortografia das palavras e estrutura gramatical que os compunham.

- **O Operador de ADIÇÃO de Argumentos “E” e seus Equivalentes**

“[...] *do sexo e* ENØ/ também ENØ/ não só EN3* *fazer que na à não podemos dejar assim mesmo [...]*” (IA – 12Gc, CT)

“[...] *cochor éssó que dejar que/ não só* ENØ/ mas também EN4* *ter os estudos esto é muito enportônte pors o nossa vida eterna,*” (MJN – 17Gc, CT)

“[...] / não só ENØ/ mas também EN2* *o nosso horario escolar é das 7:00*”. (CCR – 5Ge, PSK)

“[...] mais também EN3* *as vezes é por causa da educação da casa/ EN4* *é dela onde [...]*” (EJA – 11Gc, PSK)*

Os estudantes mostraram dificuldade em usar individualmente os elementos do conjunto dos operadores de ADIÇÃO de argumentos, preferindo juntar uns à frente dos outros, sem terem em conta que expressam a mesma função ideacional e textual, somando os conteúdos de uma oração à outra, assim que o texto se expandia.

Foi assim que registámos a sequenciação e ENØ/ também ENØ/, não só ENØ/ mas também ou simplesmente mas também a preceder enunciados precários ou inadequados, entendendo-se que estes elementos entram na estrutura não só EN1/ mas também EN2.

- **O operador de CONTRAPOSIÇÃO “MAS” e seus Equivalentes**

“[...] Embora ENØ/ que EN3* *o transporte chega cedo nem todos os alunos serem pontuais nas escolas...*” (CMPB – 10Gc, PSK)

“[...]“Mas ENØ/ apesar de tudo EN3* *tem ajudado/* mas EN4* *para que os alunos tenham um [...]*” (MLU – 17Ge, PSK)

“[...] *o aluno* Apesar de EN3* *se prejudicarem//* EN4* *os alunos não tem direito de estudarem, embora* EN5* *sentem [...]*” (JC – 18Ge, CT)

Os elementos que compunham o conjunto dos operadores de CONTRAPOSIÇÃO de argumentos foram usados com dificuldades, não demonstrando que “*mas, todavia, contudo, no entanto, embora, apesar de...*” serviam como instrumentos de ligação para funcionalizar e contextualizar enunciados satélites ou argumentativos a exprimirem uma eventualidade que se opunha a uma eventualidade representada pelo outro bloco de informação nuclear.

Em muitos casos os operadores foram mal ortografados ou seguidos de enunciados inadequados.

Ao operador de CONTRAPOSIÇÃO embora era imposta uma estrutura embora ENØ/ que seguido de enunciados com verbos no indicativo.

- **O operador de CONCLUSÃO “POR ISSO” e seus Equivalentes**

“[...] Também EN1 *só temos 1 transporte publico,/ porque* EN2* *o outro encontra avariado./* **Por isso** EN3* *o transporte para escola parece ter deixado de funcionar devidamente por falta de mecanismos apropriados// como exemplo, EN4* carros, etc.” (HDR – 13Gc, PSK)*

“[...] **Por isso** EN2* *escolhi esse tema para argumentar o assunto.” (OSA – 21Gc, PSK)*

“[...] **Po isso** EN3* *é preciso que os pais e encarregados de educação assim como os professores devem aconselhar os mesmos [...]*” (IJHF – 15Gc, PSK)

Os operadores de conclusão representados por portanto, logo, por conseguinte, por isso foram usados pelos informantes sem a noção de que eles individualmente introduzem enunciados de valor conclusivo em relação a dois ou mais enunciados anteriores que contêm o ponto de vista.

Em muitos casos, o por isso foi usado no lugar do operador de justificativa por causa disso ou seguido por enunciados inadequados ou precários, contrariando a função do seu uso.

Apresentámos apenas alguns exemplos. O comportamento dos informantes tem as características semelhantes e recorrentes quanto ao uso dos operadores argumentativos opinativos.

CONDIÇÃO 4: a estrutura das produções. CENÁRIO A, apenas 8 informantes mostraram produzir um texto argumentativo, contendo a estrutura textual orientada. Estes alunos conseguiram o esperado na composição de um texto argumentativo, entrando pelo ponto de vista para seguidamente encontrarem argumentos que levavam à conclusão. O conceito de estruturação do texto foi mais reconhecido pelos alunos do Ge de ambas escolas.

CENÁRIO B, 10 informantes não foram além de duas partes. Isto é, tendo começado, eles não chegaram a dar a sua sugestão e, CENÁRIO C, 82 informantes caíram no fracasso ao não conseguirem replicar os procedimentos da estrutura recomendada para a produção textual.

Foi na ESGCT onde tanto os bilingues como os bilingues fizeram textos sem nenhuma estrutura, em igual número de 45 sujeitos avaliados.

Comparando os totais de informantes que cometerem os erros de estruturação de textos nas diferentes escolas, verificou-se que os dados não variavam. Havia mais fracassos na CT.

CONDIÇÃO 5: titulação das produções. CENÁRIO A, 92 informantes tiveram sucesso na atribuição de um título, distribuindo-se equitativamente pelos grupos.

Foi na CT onde apareceram mais candidatos à prova de redacção com textos titulados que na PSK em número de 46 alunos.

Tanto na PSK como na CT, os bilingues foram poucos em relação aos monolingues na titulação, numa diferença de 1 informante.

CENÁRIO B, 8 informantes tiveram dificuldades em atribuir um título ao texto que produziram, apesar de terem escolhido e escrito sobre um dado tema. Entre os que não atribuíram um título ao texto, foram maioritariamente os alunos bilingues.

CONDIÇÃO 6: a lógica das produções. CENÁRIO A, apenas 8 textos de um universo de 100 puderam ser mais ou menos legíveis e coesos. Foi na ESGPSK onde apareceram textos com relativa coesão.

CENÁRIO B, uma maioria de 92 textos teve a coesão quebrada por vários aspectos da língua. Tanto os monolingues como os bilingues assumiram comportamentos similares e recorrentes na produção de textos sem coesão, em ambas escolas.

Em suma, podemos dizer que tivemos nos 92 textos apenas um conjunto de enunciados que foram submetidos à análise (Dubois, 1993), ou simplesmente amostra do comportamento linguístico dos indivíduos (Halliday, 1973), mas que carecem de serem definidos como unidade de forma e sentido (Van Dijk, 1997).

Encontrámos enunciados ausentes nos textos dos informantes. Os elementos estruturais abstractos que são os significados de coesão, coerência, relações lógico-semântica e retórica tinham sido aleatoriamente distribuídos, não permitindo que qualquer leitor fosse capaz de compreender o que se escrevia.

Afinal de contas, todas as actividades humanas (um simples abrir da boca para falar, empunhar um instrumento para grafar o que quer que seja) realizam-se só como texto (Bagno, 2010).

No geral, conforme consta dos quadros nº 11 e 12 em Apêndice nº 7, verificámos que há dificuldades na produção escrita e uso dos operadores argumentativos.

- (i) Do universo de 100:
- apenas 8 estudantes avaliados construíram textos argumentativos, +/- coeso;
 - os restantes 92 estudantes enfrentaram dificuldades diversos na construção do texto argumentativo opinativo, funcionalizando e contextualizando incorrectamente os argumentos.
- (ii) Dos 92 alunos com dificuldades na construção do texto argumentativo opinativo:
- 82 produziram textos sem estrutura, embora utilizassem os operadores sugeridos na prova;
 - 4 tomaram a decisão de escrever o texto, mas perderam-se nos temas sem avançarem os pontos de vista;
 - 5 apropriaram-se de textos alheios, usando textos existentes e/ou copiando-se mutuamente; e
 - 1 produziu um falso texto na base da sequenciação dos operadores argumentativos sugeridos na prova.
- (iii) Em todos os textos produzidos, houve problemas relacionados com a disortografia que se manifestou assim como Torres & Fernández (2001) e Pereira (2009) prescreveram. Estas manifestações consistiram em:
- o uso inadequado das expressões e dos operadores;
 - a produção de enunciados descontínuos;
 - grafismo estremecido e irregular;
 - mau uso das letras maiúsculas ou inserção destas no interior de palavras;
 - borrões na ortografia e translineação.
- (iv) Os alunos do Ge contrariaram as expectativas da pesquisa, sendo os mais proactivos que os do Gc no uso inadequados de palavras, operadores e estrutura recomendados.
- (v) Avaliando somente pela estatística, foi irrelevante aliar à pesquisa o factor de ser ou não falante nativo de língua portuguesa como responsável pelas dificuldades de correcção na produção de textos argumentativos opinativos, não obstante o contexto multilingue do ensino que caracteriza o País.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Resultados do Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos opinativos

O teste de selecção e uso de operadores argumentativos opinativos (SUO) teve como tarefa fundamental a leitura pela interacção AUTOR-TEXTO-LEITOR e a reposição dos operadores linguísticos eliminados, um processo que pressupunha que o aluno-leitor fizesse o uso dos enunciados e os marcadores disponibilizados como palavras-pista.

A selecção de um operador argumentativo seria o resultado da confirmação da sua função e das questões que se prendem com a coesão textual estabelecida ao nível dos enunciados e do sentido global do texto.

Trabalhámos na base de dados reais da escrita conforme preconiza a gramática sistémico-funcional, evitando lidar com frases inventadas e dissociadas da sua função.

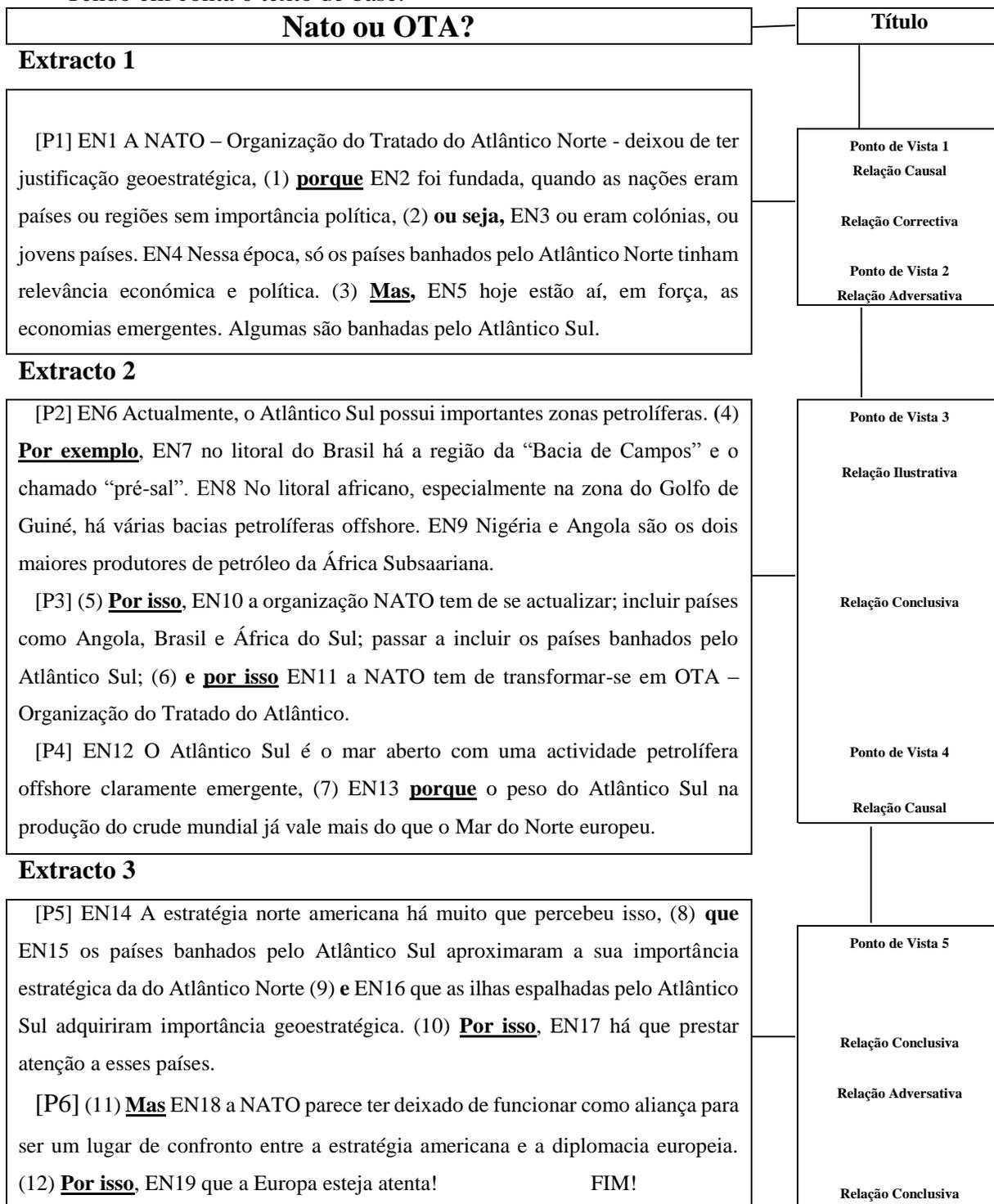
Embora tivéssemos o conhecimento da existência de outros operadores argumentativos opinativos, propusemo-nos analisar nesta secção do presente capítulo os operadores conjuntivos (causais, exemplificativos, aditivos, adversativos e conclusivos) entre os elencados por Halliday & Hasan (1976) por considerarmos serem os fundamentais para o encadeamento, desenvolvimento e finalização da argumentação no género da opinião. Essa análise foi feita nas perspectivas da coesão e da organização lógico-semântica do texto.

Para favorecer procedimentos de inteligência por parte dos informantes para a contextualização de argumentos, os operadores foram extraídos entre os enunciados pontos de vista e outros a favor ou contra na argumentação (Lausberg, 1982).

O objectivo desse trabalho foi o de procurar trazer o raciocínio que os alunos usaram nas operações de selecção e uso de operadores argumentativos a seu favor, as causas na origem das dificuldades na leitura dos enunciados do texto argumentativo a seu dispor e proposta de algumas soluções para que os operadores sejam usados de acordo com a intenção comunicativa.

5.1.1. Análise dos Resultados na Perspectiva da Coesão Textual

Tendo em conta o texto de base:



(cf. Celestino Flório Quaresma, Engenheiro Civil, in Diário de Coimbra, QUA, 15 JAN 2014, p. 9)

Analisando o texto NATO/OTA?, sob o ponto de vista da coesão textual, a primeira relação coesiva conjuntiva causal foi estabelecida da passagem do EN1 para EN2. O autor do texto, procurando resolver a dúvida instaurada no título através do Ponto de Interrogação (?), monta o texto argumentativo no género de opinião, construindo o seu ponto de vista principal, fundado no EN1 “*A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica*” com o argumento pousado no EN2 “*foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política*”, introduzido pelo operador coesivo conjuntivo SUO1/porque para explicar.

Daí em diante, ele corrige o pensamento formulado na expressão “*países ou regiões sem importância política*” que, no seu entender, não seria facilmente buscada pelos possíveis leitores e escreve o EN3 “*ou eram colónias, ou jovens países*”, conectado ao EN2 pelo operador coesivo conjuntivo SUO2/ou seja.

Reforça depois o seu ponto de vista com o EN4 “*Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política*”. Este é imediatamente contraposto pelo EN5 “*hoje estão aí, em força, as economias emergentes. Algumas são banhadas pelo Atlântico Sul*”, manifestando-se a primeira relação coesiva conjuntiva adversativa com o uso do operador coesivo conjuntivo adversativo SUO3/mas.

Esta restrição estabelecida torna-se uma base de um terceiro ponto de vista subscrito no EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas*”, tendo o autor encontrado os exemplos na região da “*Bacia de Campos*” e no chamado “*pré-sal*”, no Brasil, na zona do Golfo de Guiné, na Nigéria e em Angola, na África Subsaariana, contidos em EN7, EN8 e EN9 respectivamente, ligados ao EN6 por intermédio do operador coesivo conjuntivo ilustrativo SUO4/por exemplo.

Estas evidências levam o autor do texto a formular as primeiras conclusões com a sugestão de que a NATO tem de melhorar o seu perfil, de onde nasce a necessidade de “*se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul e transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico*”. Para manifestar esta relação coesiva, o autor do texto precisou de fazer o uso do operador coesivo conjuntivo conclusivo SUO5 e SUO6/por isso.

Insatisfeito, o autor apresenta um quarto ponto de vista, segundo o qual “*O Atlântico Sul é o mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente*” EN12 em [P4]. Aqui, o autor vê-se obrigado de novo a explicar com o EN13 “*o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do*

Norte europeu” e, para tal, recorre ao operador coesivo conjuntivo causal SUO7/porque para estabelecer a segunda relação coesiva causal.

Depois, o autor submete ao leitor o seu quinto e último ponto de vista que ajuda a este a abrir o seu conhecimento sobre as artimanhas da NATO com a ocorrência de EN14, EN15 e EN16. Nestes enunciados, o autor mostra que, não obstante a imparcialidade, a NATO está com uma atenção camuflada, buscando a percepção sobre todas as tentativas de geração de riquezas por aqueles países em vias do desenvolvimento e quem sabe um dia zás, tal como acontece hoje na Nigéria. Mas, a fé boa do autor manda recomendar a NATO pelo EN17 para ela não se esconder, porque, antes disso, *“há que prestar atenção a esses países”*. Para deixar passar este apelo, o autor fez o uso do operador coesivo conjuntivo conclusivo SUO10/por isso.

Afinal, este autor dialoga com a própria NATO com que se contrapõe pela segunda vez, através do operador discursivo carregado de adversidade em SUO11/mas, que introduz o EN18 *“a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia”*. Faz valer ainda mais o seu ponto de vista principal contido no EN1 *“A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica”*. É, por isso, que alerta a todo o mundo para que *“a Europa esteja atenta!”* pelo EN19, encabeçado pelo operador coesivo conjuntivo conclusivo SUO12/Por isso, tendo o autor puxado a brasa à sardinha para o seu lado europeu, reservando as inferências para a atenção particular do leitor.

5.1.1.1. Relações Coesivas Conjuntivas Causais

A partir do Extracto 1, prestámos a atenção aos cenários criados pelos alunos para a predição dos operadores eliminados SUO1, onde a marca linguística foi realizada pelo operador da relação coesiva conjuntiva causal porque.

Extracto 1

[P1] EN1 **A** NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte - deixou de ter justificação geográfica e, mesmo, geoestratégica (1) _____ (por isso₁/**porque**₂/ mas₃) EN2 foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política, (2) _____ (porque₁/**ou seja**₂/mas₃), EN3 ou eram colónias, ou jovens países. EN4 Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. (3) _____ (**Mas**₁ /Porque₂/Por isso₃), EN5 hoje estão aí, em força, as economias emergentes. Algumas são banhadas pelo Atlântico Sul.

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 4

O Extracto 1 compila o primeiro parágrafo do texto e contém cinco enunciados, dos quais EN2, EN3 e EN5 são expressamente encadeados pelos operadores eliminados (1), (2) e (3), respectivamente. Comparámos seguidamente os resultados do preenchimento do operador.

QUESTÃO 1: Operador coesivo conjuntivo causal eliminado = SUO1 = PORQUE

EN1 “A NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte - deixou de ter justificação geográfica e, mesmo, geoestratégica (1) _____ (por isso₁/**porque**₂/ mas₃) EN2 foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política,...”

O operador eliminado (1) encadeia coesamente os EN1 e EN2, de acordo com o texto original na relação coesiva conjuntiva causal. No âmbito da estrutura, o conector liga o EN2 que é simultaneamente uma justificação do conteúdo expresso no EN1.

- (1) EN1 “*A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica* SUO1/ porque EN2 *foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política*”. [53 informantes]

CENÁRIO A: em (1), verificámos que 53 alunos avaliados, valendo-se da sua imersão no mundo criado pelo texto e nos conteúdos dos enunciados EN1 e EN2 do Extracto 1, preencheram o Cenário A, seleccionando o operador coesivo conjuntivo causal porque para estabelecer a relação coesiva conjuntiva causal. Estes informantes assentaram a inferência dessa relação na compreensão da presença de palavras-pista de postulado de significado, relacionado com os conteúdos dos enunciados que as configuram na relação coesiva conjuntiva causal que constituem fontes de informação relevante na sua identificação (Halliday & Hasan, 1985; Halliday, 2004).

Partindo do conhecimento da macroestrutura do texto: EN1Operador X EN2 (Van Dijk & Kintsche, 1983 e Van Dijk, 1997) que contém necessariamente EN1 e EN2, ou seja, o ponto de vista e os argumentos, podemos dizer que os 53 leitores encontraram o operador efectivo *coesivo conjuntivo causal* oculto no início de EN2 = *motivo* que justifica o EN1 de forma mais efectiva e estabelece essa relação coesiva conjuntiva.

Daquela forma, os informantes iniciaram a sua caminhada juntamente com o autor do texto NATO/OTA pela leitura, partilhando os conhecimentos sobre o mundo, ao fazerem coincidir o operador predito com o operador pelo autor usado. Aperfeiçoam daquela forma a sua bagagem conceptual que inclui o conhecimento da língua e da história (Left, 1980 e Brown & Yule, 1983).

Analisando este procedimento, sob o ponto de vista da estrutura coesiva, podemos dizer que os alunos revelaram-se aptos na manifestação da relação coesiva conjuntiva causal reservada ao operador eliminado SUO1, ao escolherem efectivamente o operador *coesivo conjuntivo causal* porque. Iniciaram a leitura do texto, conectando o EN2 “*foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política*” que encerra o motivo ao EN1, situação ou ponto de vista fulcral “*A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica*”.

CENÁRIOS B e C: Nisto, dos restantes 47 informantes que fizeram a selecção e o uso de forma inadequada, 39 escolheram o cenário B como em (2) e 8 o cenário C como em (4).

(2) * EN1 “A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica SUO1/por isso, EN2 foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política”. [39 informantes]

O exemplo (2) confere a forma como os alunos fizeram a selecção e uso incorrectos do operador por isso. Analisando os processos usados para a sua inferência, encontramos que a substituição do operador de justificação por outro de valor CONCLUSIVO para a obtenção da leitura em (2) “A NATO deixou de ter justificação [...] SUO1 por isso foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política,” criou uma contradição, por ter emprestado um valor antecipado da relação *coesiva conjuntiva conclusiva* ao EN1 “A NATO deixou de ter justificação [...]”.

Observámos que os 39 alunos encontraram em (2) a justificação da sua inadequação que foi ordenada simplesmente pela coesão e não pelo contexto. Mas também a coerência protege o texto para a continuidade de sentido e não a contradição das situações descritas pela ordem da organização lógico-semântica.

Como a coesão não é apenas gramatical, mas deve ser também semântica (Halliday & Hasan, 1976), os alunos nunca buscariam uma justificação ou motivo para que o operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso fosse escolhido por si só e não por determinação do conjunto que pertencesse para haver a coesão (Ducrot, 1987).

É que, no seu raciocínio, eles introduziram na estrutura coesiva uma transferência determinada pela lógica de alguns constituintes da frase e distribuíram novas relações conjuntivas lógicas como a de *temporal*, no formato como em (3) coesamente correcta, processada por via igualmente correcta da predição de (2):

(3) EN1 “A NATO foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política SUO1/por isso EN2 deixou de ter uma justificação geocêntrica”.

Mas, esse raciocínio implicou num movimento sintáctico de EN1/EN2 para EN2/EN1 e introdução de um operador de relação coesiva conjuntiva *temporal* quando para, por meio da relação de temporalidade, localizar no tempo a constituição da NATO, relacionando-a com a ordem, em que se teve percepção ou conhecimento da pouca importância política e geoestratégica das nações novas, libertas há pouco tempo do colonialismo, donde resultou o uso lógico do operador de interpretação conclusiva.

Dessa forma, a sequenciação temporal foi consistir no encadeamento lógico das expressões numa ordem linear da ocorrência dos acontecimentos que a compõem, empregando os elementos que demarcam a ordenação das sequências temporais e uso de partículas temporais e correlação de tempos verbais.

Tendo trocado em pequenas moedas, podemos dizer que os alunos fizeram que parte do EN1 passasse a ser constituinte do EN2 a realizar a estrutura EN1 + Operador Temporal EN2 + Operador Conclusivo EN3 (Van Dijk & Kintsche, 1983 e Van Dijk, 1997).

Por causa desse exercício mental de perceber a ordem dos acontecimentos no “mundo real”, a construção em (2) foi tida coesamente feliz por 39 informantes.

Para essa decisão dos informantes, nós consideramos que é reveladora de que a escolha não foi somente aleatória, mas um resultado de uma reflexão profunda determinada pela ordem lógica sobre a língua (Brown & Yule, 1983), o que é bom para os informantes no processo de ensino e aprendizagem.

Igualmente, os alunos fizeram valer um pensamento segundo o qual funcionalizar e contextualizar argumentos na argumentação implica por parte dos produtores procedimentos de inteligência na utilização dos operadores argumentativos (Flower, 1994) e, no processo de leitura, o leitor procura intensivamente os significados para, por meio deles, activar o seu conhecimento prévio e tentar fazer previsões acerca do conteúdo dos enunciados (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

No entanto, o operador por isso predito implica no seu uso, como veremos adiante, a existência prévia de muita informação representada por dois ou mais enunciados, contendo argumentos que conduzem à mesma conclusão por via de relações coesivas conjuntivas causais e outras. Entendemos que construir um enunciado argumentativo pressupõe, também, cumprir momentos de um método da organização retórica: definir a matéria, reparti-la, confirmá-la, amplificá-la com os exemplos e concluí-la (Left, 1980).

Por outro lado, 8 informantes olhando apenas para o ponto de vista coesivo, que é igualmente correcto, falharam aparentemente a escolha acertada, ao forçarem a relação adversativa entre EN2 e EN1, admitindo no espaço do operador eliminado o operador *coesivo conjuntivo adversativo* mas como o representado em (4) do Cenário C:

- (4) * EN1 “A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica SUO1 / mas EN2 foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política”. [8 informantes]

Em (4), verificámos que a inadequação não se justificava apenas pelo facto de EN1 ser o primeiro enunciado do texto ou porque não havia ainda uma condição suficientemente apresentada para contrapor o conteúdo do EN1, usando o operador coesivo conjuntivo adversativo mas. A inadequação contraria o ponto de vista contido no EN1, relativamente ao do enunciador do texto.

Observámos que a frase concebida neste formato emprestou uma leitura como a de (5) que contém simultaneamente interpretações coesivas correctas que advêm da via retórica correcta da predição e organização de (4).

(5) * EN1 “*A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica* SUO1/**apesar de ser** EN2 *fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política*”.

No entanto, estes 8 leitores, ao adoptarem este raciocínio, forneceram antecipadamente ideias de adversidade e de restrição ao EN1. Os leitores descobriram no texto essa restrição, quando activaram igualmente os seus saberes enciclopédicos sobre o uso do operador coesivo conjuntivo adversativo mas e o seu significado ideacional (cf. Halliday, 1973; Halliday & Matthiessen, 2004).

Porque todas as escolhas de significados devem estar centradas na representação para expressar os conteúdos, os 8 sujeitos envolvidos no acto da leitura para responderem a QUESTÃO 1 incorporaram também as suas experiências e cognições (Hall, 1997).

Por isso, encorajámos o raciocínio usado por estes informantes nas operações mentais de selecção e uso do operador coesivo conjuntivo adversativo mas em (4) por revelarem que as escolhas não foram meramente aleatórias e que a intenção comunicativa leva os usuários da língua a determinarem escolhas acertada, também determinados pelo uso retórico das expressões linguísticas (Neves, 1997; Cunha, 2007).

No entanto, tendo em conta o exame efectuado anteriormente, podemos dizer que tanto o exemplo em (4) como a da leitura emprestada em (5) apresentam uma contradição relativamente ao posicionamento partilhado pelo sujeito enunciador principal, sendo por essa via incoerentes.

É desta incoerência que a NATO não se faz como uma estrutura globalizante, num sentido que pode ser expresso no exemplo (1). Onde há incoerência, não há comunicação (Beaugrande & Dressler, 1981).

Sendo que a coesão é igualmente gramatical e semântica (cf. Halliday & Hasan, 1976), a selecção do operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso em (2) ou do conjuntivo adversativo mas em (4) para o preenchimento da lacuna do SUO1 criou semanticamente uma contradição, embora tenhamos admitido que tais escolhas fossem determinadas pelo uso, ora lógico, ora retórico dos operadores, trazendo as leituras que não satisfazem as expectativas do sujeito enunciador do texto.

A questão fundamental da escolha prendeu-se também com a de familiarização dos alunos ao género textual-discursivo utilizado pelo autor que, depois de definir o ponto de vista, com finalidade de procurar uma adesão intelectual e voluntária do interlocutor, confirmou-o, apresentando as razões, amplificou-o com exemplos e concluiu-o.

É, desta forma, que Flower (1994), na sua teoria social do significado negociado, refere que funcionalizar e contextualizar um argumento produção escrita implicava por parte dos produtores procedimentos de inteligência na utilização dos operadores.

É que, com o género textual-discursivo na mente, nós descobrimos as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas (Mazzuco, 2014), vemos e interpretamos o mundo e nele agimos. Por isso, todos os informantes mobilizaram a sua memória pela função dos operadores colocados como pistas para melhorar a selecção e uso dos operadores para responderem à QUESTÃO 1.

Tendo em conta ao posicionamento do enunciador do texto NATO/OTA, temos em resumo os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO1:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Coesiva da Selecção
A	Adequada	Porque	53	Relação causal
B	Inadequada	Mas	39	Relação adversativa
C	Inadequada	Por isso	8	Relação conclusiva

Neste sentido, os cenários apontaram que as dificuldades na selecção e uso do operador coesivo conjuntivo causal porque estão quase repartidas por metade dos alunos que fazem parte da amostra e, por essa razão, declaramos que há inadequação do uso de operadores argumentativos opinativos.

5.1.1.2. Relações Coesivas Conjuntivas Ilustrativas

Extracto 2

[P2] EN6 Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. (4) _____ (Por isso₁/Porque₂/**Por exemplo**₃), EN7 no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal”. EN8 No litoral africano, especialmente na zona do Golfo de Guiné, há várias bacias petrolíferas offshore. EN9 Nigéria e Angola são os dois maiores produtores de petróleo da África Subsaariana.

[P3] (5) _____ (Mas₁/Porque₂/**Por isso**₃), EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) _____ (e₁/mas₂/ porque₃) EN11 por isso a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico.

[P4] EN12 O Atlântico Sul é o mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente, (7) _____ (mas₁/por isso₂/**porque**₃) EN13 o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu.

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 4

O Extracto 2 compila três parágrafos do texto [P2], [P3] e [P4], dando continuidade ao Extracto 1 e contém oito enunciados, dos quais o EN6 e o EN7; o EN10 e o EN11; o EN12 e o EN13 estão expressamente encadeados pelos operadores eliminados (4), (6) e (7), respectivamente. Os EN8 e EN9 ligam-se aos enunciados anteriores pelo sinal de Ponto Final com valor de coesivo conjuntivo aditivo aos conteúdos iniciados no EN7. O EN10 tem enunciados precedentes inclusos no [P2]. E o EN12 inicia o [P4], introduzindo uma nova ideia ambiciosa: “[...] *Atlântico Sul é um mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente*” relativamente ao EN6.

QUESTÃO 4: O operador coesivo conjuntivo ilustrativo eliminado 4 (=SUO4) = POR EXEMPLO

EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas.* (4) _____ (Por isso₁/Porque₂/**Por exemplo**₃), EN7 *no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal.”*

Coesamente, o operador eliminado (4), apesar de pospor-se ao sinal de Ponto Final, liga-se ao EN6, estabelecendo uma relação conjuntiva ilustrativa. Entendemos que a predição para a selecção adequada do operador pelo leitor deve provir da compreensão de que EN6 anuncia a existência de regiões ricas descobertas recentemente no Atlântico Sul e que o EN7 busca mostrar a localização das aludidas zonas, sendo que entre as palavras-pista apresentadas na área entre os parênteses é o operador numerado por 3.

Três cenários foram possíveis encontrar no preenchimento do SUO4:

- (6) EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas.* EN7 **Por exemplo**, *no litoral do Brasil há a região...*” [79 informantes]
- (7) * EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas.* EN7 **Por isso**, *no litoral do Brasil há a região...*” [13 informantes]
- (8) * EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas.* EN7 **Porque**, *no litoral do Brasil há a região...*” [8 informantes]

Observámos que algumas escolhas dos informantes entre (6), (7) e (8) para o preenchimento do espaço do operador eliminado SUO4 do [P2] comprovam aquilo de que nos referimos acerca de uso inadequado de operadores argumentativos opinativos na leitura e produção de textos argumentativos opinativos.

CENÁRIO A: em (6), tendo em conta os conteúdos de EN6 e EN7 do Extracto 2, 79 informantes fizeram a escolha do operador coesivo conjuntivo ilustrativo por exemplo para introduzir o EN7, EN8 e EN 9 que ilustram a existência de zonas petrolíferas, cuja

presença foi anunciada no EN6. Os alunos, fazendo valer a sua experiência e seu conhecimento sobre o mundo, perceberam que os conteúdos de EN8 e EN9 adicionam-se a favor de EN7 por conectarem evidências de EN6 e escolheram, para isso, o operador coesivo conjuntivo ilustrativo por exemplo.

Analisando os exemplos dos alunos em (6), sob o ponto de vista da estrutura coesiva, podemos dizer que os 79 alunos manifestaram a relação coesiva conjuntiva ilustrativa, partilhando as ideias com o autor do texto, bem como fizeram valer a relação entre a estrutura do texto e os contextos do uso do operador coesivo conjuntivo ilustrativo por exemplo (Halliday, 1985; Grice, 1990; Mendes, 2014).

CENÁRIO B: em (7), alguns informantes, em número de 13, falharam a operação, ao proporem um pensamento desviante. Eles, para conferir que os contextos de EN7, EN8 e EN9 são o resultado ou produto do Atlântico Sul, escolheram o operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso com uma implicação na alteração da manifestação da relação coesiva ilustrativa prevista pelo autor do texto por outra coesiva conjuntiva conclusiva

Estes informantes não descobriram que a argumentação era uma actividade verdadeira que visava tornar os pontos de vista reconciliados na intervenção sobre a atitude ou comportamento da NATO, colocando o autor a contra-argumentação de forma persuasiva com recurso à exemplificação para reforçar o ponto de vista inicial e ilustrar os argumentos e uso do operador coesivo conjuntivo ilustrativo por exemplo para facilitar o encadeamento lógico dos enunciados (Lausberg, 1982).

CENÁRIO C: em (8), outros 8 informantes, ao estabelecerem a relação coesiva causal entre EN6 e EN7 através do operador coesivo conjuntivo causal porque não fizeram coincidir a leitura com o operador eliminado no texto não só pelas razões mencionadas, mas também porque se desligaram do contexto da produção do texto. É preciso buscar desenvolver no aluno as habilidades que o possibilitem ver o texto como um todo, não só pelas marcas gráficas, mas também pelos sentidos explicitados e o significado social dos sentidos (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

O operador coesivo conjuntivo ilustrativo por exemplo usado em (6) é o que dá evidências do facto descrito no EN6 por apresentar provas, particularizando existência de “zonas petrolíferas no Atlântico Sul” no litoral do Brasil e noutras regiões do Continente Africano. Estas importantes zonas petrolíferas no Atlântico Sul não devem somente ao litoral do Brasil que tem uma região petrolífera, mas também à África onde, apesar das riquezas aliciantes, residem os indícios fortes do subdesenvolvimento. É, nisto, que o

argumento pode ser visto como algo que expressa uma reivindicação e resposta a certas questões típicas (Toulmin, 1958) e que toda a instrução deve ser orientada à adequação dos argumentos aos contextos.

A opção pelo operador Por isso em (7) ou Porque em (8), apesar de dar origem a construções sintacticamente aceitáveis, deveria ser reconhecido pelos leitores-informante como desviantes por estabelecerem uma contradição e descontinuidade do sentido iniciado no EN6. Os alunos deviam alicerçar os seus fundamentos no facto de que o conector Por isso, concluindo, descontinua o pensamento. Por outro lado, não havia um motivo suficientemente apresentado no EN6 para que EN7 seja de justificativa senão fornecer evidências dos factos em EN6, fazendo valer as provas aos argumentos (Lausberg, 1982).

Em resumo, os alunos desenharam cenários distintos no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO4.

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Coesiva da Selecção
A	Adequada	Por exemplo	79	Relação ilustrativa
B	Inadequada	Por isso	13	Relação conclusiva
C	Inadequada	Porque	8	Relação causal

De forma geral, podemos dizer que a maioria dos estudantes manifesta a relação coesiva conjuntiva ilustrativa entre os enunciados apresentados no texto. O espectro da selecção e uso do operador coesivo conjuntivo ilustrativo por exemplo revela que ainda há problemas.

Estas dificuldades estão situadas na falta da noção de que os enunciados são funcionalizados e contextualizados pela interacção de certas habilidades de interpretação e o poder dos participantes contextualizar as conexões (Toulmin, 1958). Neste contexto, o conhecimento sobre os conceitos dos operadores conjuntivos pode viabilizar o sucesso da apropriação esperada da leitura pelo aluno. O leitor estabelece algumas relações de significados entre o que está escrito e os conhecimentos que acciona na compreensão das **conjunções** (Left, 1980).

5.1.1.3. Relações Coesivas Conjuntivas Aditivas

Dando continuidade ao Extracto 1, o Extracto 2 acima apresentado compila os enunciados EN10 e o EN11 do [P3] que são expressamente encadeados pelos operadores eliminados (6). O autor do texto NATO/OTA precisou de fazer o uso do operador coesivo conjuntivo aditivo, quando pretendia somar ao EN10 a relação coesiva conjuntiva conclusiva.

QUESTÃO 6: O operador coesivo conjuntivo aditivo eliminado 6 (=SUO6) = E

EN10 “...a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) _____ (e₁/mas₂/ porque₃) EN11 por isso a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico.”

O operador eliminado (6) liga coesamente o EN11 “por isso a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico” com todos os enunciados contidos no EN10 (a NATO tem de se actualizar..., ...passar a incluir outros países, e ...transformar-se em OTA), estabelecendo uma relação conjuntiva aditiva à conclusão iniciada em EN10.

(9) [P3] “Por isso, EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) / e EN11 a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico”. [47 informantes]

(10) * [P3] “Por isso, EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) / mas EN11 a NATO tem de

transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico”. [31 informantes]

- (11) * [P3] “*Por isso, EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul* (6) / **porque** EN11 a NATO tem de *transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico*”. [22 informantes]

Os exemplos (9), (10) e (11) mostraram as formas como os alunos-alvo fizeram a selecção e uso dos operadores coesivos conjuntivos para o preenchimento do espaço do operador eliminado SU6 e entre EN10 e EN11 do Extracto 2 acima. Alguns deles revelam inadequação na selecção e uso do operador.

CENÁRIO A: Podemos observar em (9) que apenas 47 poucos informantes, situados abaixo da média, prestaram a atenção de que o EN11 “*a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico*” é continuação dos conteúdos do EN10 “*Por isso, a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul*” e seleccionaram, para isso, o operador coesivo conjuntivo aditivo e para dar a essa estrutura coesiva a relação coesiva conjuntiva conclusiva iniciada no EN10.

Do ponto de vista de coesão, os 47 alunos, ao identificarem o conectivo por isso de EN10 e seleccionarem o operador coesivo conjuntivo aditivo e, manifestaram efectivamente a relação coesiva conjuntiva aditiva (Halliday & Hasan, 1976, 1985).

CENÁRIOS B e C: Mas, não acontece o mesmo com os informantes em (10) e (11) que escolheram os cenários B e C, elevando para 53 casos de inadequação do conectivo previsto no SUO6. Eles não conseguiram manifestar a relação coesiva conjuntiva esperada, alterando-a ora com relação coesiva conjuntiva adversativa ora com a causal. Estas leituras do operador eliminado quebraram, de certo modo, a estrutura coesiva do texto e a continuidade do discurso.

Foram os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO6:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Coesiva da Selecção
A	Adequada	E	47	Relação aditiva
B	Inadequada	Mas	31	Relação adversativa
C	Inadequada	Porque	22	Relação causal

Os casos em (10) e (11) podem estar advir do facto de os informantes não terem obtido provavelmente o sucesso no preenchimento do operador anterior SUO5. Tendo feito bem, esse exercício ajudaria os alunos a encontrar a alternativa no operador coesivo conjuntivo aditivo e posicionado antes do adversativo e do causal como o operador predilecto.

Definida a coesão textual em termos semânticos (Halliday & Hasan, 1976), os alunos não fizeram que as marcas específicas recuperáveis permitissem que os enunciados fossem ligados, definindo o texto como texto. A escolha do operador coesivo conjuntivo adversativo mas ou do causal porque para a posição do SUO6 trouxe consigo implicações semântico-discursivas relativamente ao conteúdo partilhado pelo autor, na medida em que, por um lado, chocou com o sentido de adversidade e estabeleceu uma contraposição de argumentos por via de contraste.

Por outro lado, o causal apontou para uma causa em momento incorrecto do texto, sendo que não há coesão na retórica, se algum elemento for escolhido não por determinação a que pertence (Ducrot, 1987).

Conforme consta do Quadro nº 7 do Apêndice nº 6, da Frequência de Operadores Argumentativos Opinativos mais Usados pelos Informantes, a competência comunicativa pela leitura deve integrar as capacidades de os alunos terem não só o conhecimento gramatical do operador coesivo conjuntivo aditivo e, mas também a consciência e as regras do uso do operador, como via apropriada de construir sintagma e sequências de discurso na comunicação efectiva.

5.1.1.4. Relações Coesivas Conjuntivas Adversativas

O operador que introduz um argumento de relação coesiva conjuntiva adversativa mas foi seleccionado e usado no espaço aberto para o SUO11, Extracto 3. Como se referiu anteriormente, o autor do texto, no seu diálogo consigo mesmo e com a própria NATO, encontrou nesta NATO a contraposição dos seus pontos de vista, entrando em polifonia para fazer a tese de que “a NATO deixou de ter justificação geoestratégica” (Mey, 2001). Foi por estes movimentos coesivos impostos pelo adversativo mas que, levando um autor do texto a entrar em polifonia consigo mesmo, Ducrot (1987) classificou os coesivos conjuntivos adversativos como operadores argumentativos “de natureza”.

Prestámos a seguir o modo como os alunos raciocinam para preencherem o espaço do operador eliminado SUO11 do [P6], Extracto 3, onde o autor do texto estabeleceu, por intermédio do operador coesivo conjuntivo adversativo mas, a relação coesiva conjuntiva adversativa face à atitude subverta da NATO, relativamente ao desenvolvimento dos países recentemente libertados do jugo colonial.

Extracto 3

[P5] EN14 A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) _____ (**que**₁/por isso₂/porque₃) EN15 os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) _____ (**e**₁/por isso₂/porque₃) EN16 que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) _____ (**Mas**₁/**Por isso**₂/Porque₃), EN17 há que prestar atenção a esses países.

[P6] (11) _____ (**Porque**₁/Por isso₂/**Mas**₃) EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. (12) _____ (**Porque**₁/**Por isso**₂/**Mas**₃), EN19 que a Europa esteja atenta!

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 4

QUESTÃO 11: O operador coesivo conjuntivo adversativo eliminado 11 (=SUO11) = MAS

EN17 “...há que prestar atenção a esses países. [P6] (11) _____ (Porque₁/Por isso₂/**Mas**₃) EN18 *a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia.*”

O operador eliminado (11) levou o autor do texto a estabelecer uma relação coesiva conjuntiva adversativa para apresentar uma posição contrária aos enunciados anteriores e imediatamente ao EN17. A sua inferência devia ser feita pela verificação da incompatibilidade oferecida quer pelo causal porque, quer pelo conclusivo por isso, cuja alternância provoca o desabamento das ideias e contradição como se pode observar nos exemplos abaixo.

(12) “*Por isso, EN17 há que prestar atenção a esses países. [P6] (11) / **Mas** EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia*”. [33 informantes]

(13) * “*Por isso, EN17 há que prestar atenção a esses países. [P6] (11) / **Porque** EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia*”. [32 informantes]

(14) * “*Por isso, EN17 há que prestar atenção a esses países. [P6] (11) / **Por isso** EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia*”. [35 informantes]

Através dos exemplos em (12), (13) e (14), pretendemos mostrar as formas e o raciocínio de selecção e uso de operadores para o preenchimento do espaço do operador

eliminado SUO11 e para a manifestação da relação coesiva adversativa. Os exemplos (13) e (14) são inadequados.

CENÁRIO A: Em (12), apenas 33 informantes caminharam com o sujeito enunciador do texto que, ao contrapor a conclusão precipitada no parágrafo anterior e sobretudo no EN17 “*Por isso, há que prestar atenção a esses países*”, fizeram valer ainda mais o seu ponto de vista iniciado no EN1 “*a NATO deixou de ter justificação geoestratégica*”. Para isto, os alunos admitiram satisfatoriamente o EN18 “*a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia*”, introduzindo-o, através do operador coesivo conjuntivo adversativo mas do SUO11.

Podemos dizer que, do ponto de vista da coesão textual, os 33 alunos em (12), fizeram a escolha efectiva do operador, por terem aplicado a sua bagagem do conhecimento do mundo (Brown & Yule, 1983). Esta interpretação foi gerada da consciência de que a contra-argumentação na produção escrita do género cognitivo de opinião é um momento da retórica que reforça o ponto de vista inicial e um mecanismo de convidar o interlocutor à adesão desse ponto de vista.

CENÁRIOS B e C: Nos exemplos em (13) e (14), cerca de 67 informantes infelizmente distribuíram-se pelos cenários B e C, não contrapondo, mas estabelecendo relações coesivas conjuntivas, ora causal, com o uso inadequado do operador coesivo causal porque, ora com o conclusivo por isso.

Aqui, os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO11 revelam:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Coesiva da Selecção
A	Adequada	Mas	33	Relação adversativa
B	Inadequada	Porque	32	Relação causal
C	Inadequada	Por isso	35	Relação conclusiva

O operador coesivo conjuntivo adversativo não foi considerado de forma adequada por 67 alunos do universo da amostra, um dado que revela um grau elevado de insuficiência na selecção e uso desse operador.

5.1.1.5. Relações Coesivas Conjuntivas Conclusivas

O [P5] do Excerto 3 acima compreende quatro enunciados EN14, EN15, EN16 e EN17. Entre EN16 e EN17 situa-se o operador coesivo conclusivo por isso com SUO10. Por outro lado, o [P6] tem dois enunciados, o EN18 e EN9, separados igualmente pelo operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso com SUO12. Nos dois casos, o autor do texto NATO/OTA, forçado pelas evidências de zonas petrolíferas noutros cantos que não sejam europeus e pela importância estratégica por elas aproximada, admite introduzir as suas conclusões.

Analisámos os cenários criados para o preenchimento do SUO10 abaixo, partido do Extracto 3 acima.

QUESTÃO 10: Operador coesivo conjuntivo conclusivo eliminado = SUO10 = POR ISSO

EN16 “...*que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica.* (10) _____ (Mas₁/**Por isso**₂/Porque₃), EN17 *há que prestar atenção a esses países.*”

(15) [P5] EN14 “*A estratégia norte americana há muito que percebeu isso,* (8) / que EN15 *os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte* (9) / e EN16 *que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica.* (10) / **Por isso**, EN17 *há que prestar atenção a esses países*”. [34 informantes]

(16) * [P5] EN14 “*A estratégia norte americana há muito que percebeu isso,* (8) / que EN15 *os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte* (9) / e EN16 *que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob*

*administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) / **Mas**, EN17 há que prestar atenção a esses países”.*
[55 informantes]

- (17) * [P5] EN14 “*A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) / que EN15 os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) / e EN16 que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) / **Porque**, EN17 há que prestar atenção a esses países”.* [11 informantes]

Os exemplos (15), (16) e (17) representaram as alternativas encontradas pelos alunos para preencherem o espaço do operador eliminado SUO10 por isso. Entre os exemplos apareceram a selecção e o uso inadequados do operador.

CENÁRIO A: Em (15), 34 informantes do universo de 100, apercebendo-se de que o autor do texto NATO/OTA escrevia um período final do [P5] e que EN17 continha um apelo para a mudança da atitude “*há que prestar atenção a esses países*”, escolheram e usaram de forma efectiva o operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso para tal fecho.

Eles não se distraíram também pelo facto de que aquele [P5] caminhava para a conclusão com os enunciados EN14 “*A estratégia norte americana há muito que percebeu isso*”, o EN15 “*que os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte*” e o EN16 “*e que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica*”.

Esta sucessão de enunciados que construía um ponto de vista para modificar as representações do interlocutor sobre o objecto descrito levou os 34 estudantes a fazerem o uso adequado do operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso para estabelecer e manifestar a relação coesiva conjuntiva conclusiva. Esta foi a revelação da tal bagagem do conhecimento de que Brown & Yule (1983) sublinharam para exploração metodológica e linguística de toda a maquinaria discursiva que compreende o vocabulário, a gramática e a estrutura do texto.

A mensagem de persuasão na funcionalização e contextualização dos argumentos foi de apelar à sensibilidade num discurso homogéneo, claro e inteligível, tal como o autor do texto NATO/OTA o fez para que a proposta de “*prestar atenção a esses países*” em desenvolvimento fosse apetecível e memorizada, conforme Lausberg (1982).

CENÁRIO B: No entanto, em (16), 55 informantes submeteram uma leitura que, sob o ponto de vista de coesão textual, não foi correcta, quando os alunos seleccionaram para o espaço do SUO 10 o operador coesivo conjuntivo adversativo mas, constituindo o cenário B. Estes alunos entraram na inadequação da selecção do operador, por terem contraposto o mundo descrito e a intenção comunicativa final de advertência persuasiva do autor do texto.

CENÁRIO C: Em (17) outro grupo de 11 alunos montou o cenário C, conferindo a leitura da relação coesiva conjuntiva causal, através da selecção e uso do operador coesivo conjuntivo causal porque, com o argumento de que o autor do texto pretendia, mais uma vez, justificar o seu ponto de vista apresentado no [P5] e ao longo do texto NATO/OTA.

Todos os factos observados em (16) e (17), ao travarem a compreensão dos informantes sobre os enunciados conclusivos na argumentação, decorreram de não cumprimento de *schemata* do género de opinião que os ajudaria a melhorar a sua participação na interpretação da parte final do texto (Bruce, 2008).

Lembrámos que foram os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO10:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Coesiva da Selecção
A	Adequada	Por isso	34	Relação conclusiva
B	Inadequada	Mas	55	Relação adversativa
C	Inadequada	Porque	11	Relação causal

Sessenta e seis estudantes do universo 100 revelaram-se ser incapazes de seleccionar e usar o operador da relação coesiva conclusiva, de onde foi possível reforçar o nosso apelo para a atenção nos tratamentos psico-didácticos.

Na abordagem funcional da leitura pelo modelo interactivo, Moita Lopes (1996) e Cruz (2007) recomendam que, pela estratégia de ensino da leitura pelo *Up-Down* (leitura descendente), deve-se buscar desenvolver as habilidades no aluno a previsão dos

conteúdos dos enunciados e do texto em geral, a partir não só de marcas não-verbais como figuras, imagens, tabelas, fotos, mas também de marcas verbais como títulos, indicação de fontes, datas e operadores para entrar nas redes de escolhas acertadas dos significados (Gouveia, 2009).

Verificámos como os alunos leram os espaços em branco dos operadores eliminado SUO12.

QUESTÃO 12: Operador coesivo conjuntivo conclusivo eliminado = SUO12 = POR ISSO

EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. (12) _____ (Porque₁/**Por isso**₂/Mas₃), EN19 *que a Europa esteja atenta!*”

(18) EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. /12 **Por isso**, EN19 *que a Europa esteja atenta!*” [63 informantes]

(19) * EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia./ **Porque**, EN19 *que a Europa esteja atenta!*” [3 informantes]

(20) * EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. /**Mas**, EN19 *que a Europa esteja atenta!*” [34 informantes]

Os exemplos (18), (19) e (20) representam as selecções e usos encontrados pelos informantes para o preenchimento do espaço do operador eliminado SUO12 por isso. Sendo que o operador introduzia enunciados que dão o fecho do texto, certos alunos não foram felizes na manifestação da relação coesiva conjuntiva conclusiva.

CENÁRIO A: Em (18), 63 alunos cedo se aperceberam que o espaço do SUO12 era reservado a um operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso que estabelecesse uma ponte para a ocorrência do EN19 “*que a Europa esteja atenta!*”.

Os alunos caminharam com o autor do texto NATO/OTA na construção do argumento conclusivo, cumprindo com rigor os momentos da retórica. Depois de terem-se ajustado ao assunto, confirmado o ponto de vista pela causal, o amplificado pelos exemplos, cabia neste momento retórico concluir o texto com um enunciado conclusivo, introduzindo o operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso um mecanismo que conduzisse persuasão sem violência (Lausberg, 1982) e à adesão intelectual e voluntária “*que a Europa esteja atenta!*” (Parelman & Olbrechts-Tyteca, 1969).

CENÁRIOS B e C: Existiram sugestões perigosamente enganosas como foram os casos do operador causal porque em (19) seleccionado por 3 informantes e do contrastivo mas como em (17) igualmente por 34 informantes.

Em (19), os informantes não foram atentos na verificação de que estavam no último período do parágrafo do texto e que este se reservava a conclusões e seleccionaram erradamente o operador conjuntivo causal.

Em (20), os 33 informantes acharam que Flório Quaresma tinha outra voz com a qual se identificava ou não (Koch, 2007), ao optarem erradamente por uma relação coesiva conjuntiva adversativa. Falharam igualmente seleccionar de forma adequada a conjunção conclusiva.

Comprovámos o veredicto sobre as relações coesivas pela relação coesiva conclusiva. Os nexos entres as situações descritas e representadas no texto podem ser marcados através de operadores como podem ser inferidos pela interacção entre os conteúdos proposicionais e o conhecimento do mundo. As relações coesivas expressam-se em moldes sintácticos, articulando enunciados adjacentes que podem envolver fragmentos textuais mais ou menos extensos, construindo as premissas em fase canónicas de invenção, elocução e disposição.

Neste caso, a relação coesiva conclusiva iniciada pelo operador por isso no SUO12 foi feita entre a sentença final do texto e todos os enunciados produzidos pelo autor do texto NAT/OTA.

São relevantes nesse exercício os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO12:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Coesiva da Selecção
A	Adequada	Por isso	63	Relação conclusiva
B	Inadequada	Porque	3	Relação causal
C	Inadequada	Mas	34	Relação adversativa

No SUO 12, 63 alunos de 100 revelaram-se serem capazes de fazer uma selecção efectiva do operador coesivo conclusivo por isso. Nesta matéria, alguns informantes tiveram o domínio baixo do conhecimento sobre a estrutura de textos, os conteúdos das unidades textuais e o valor dos operadores conjuntivos nas partes finais de um texto e ficaram embaraçados. Por outro lado, eles não assumiram que um texto argumentativo de opinião contém necessariamente um ponto de vista que deve ser defendido (Lausberg, 1982).

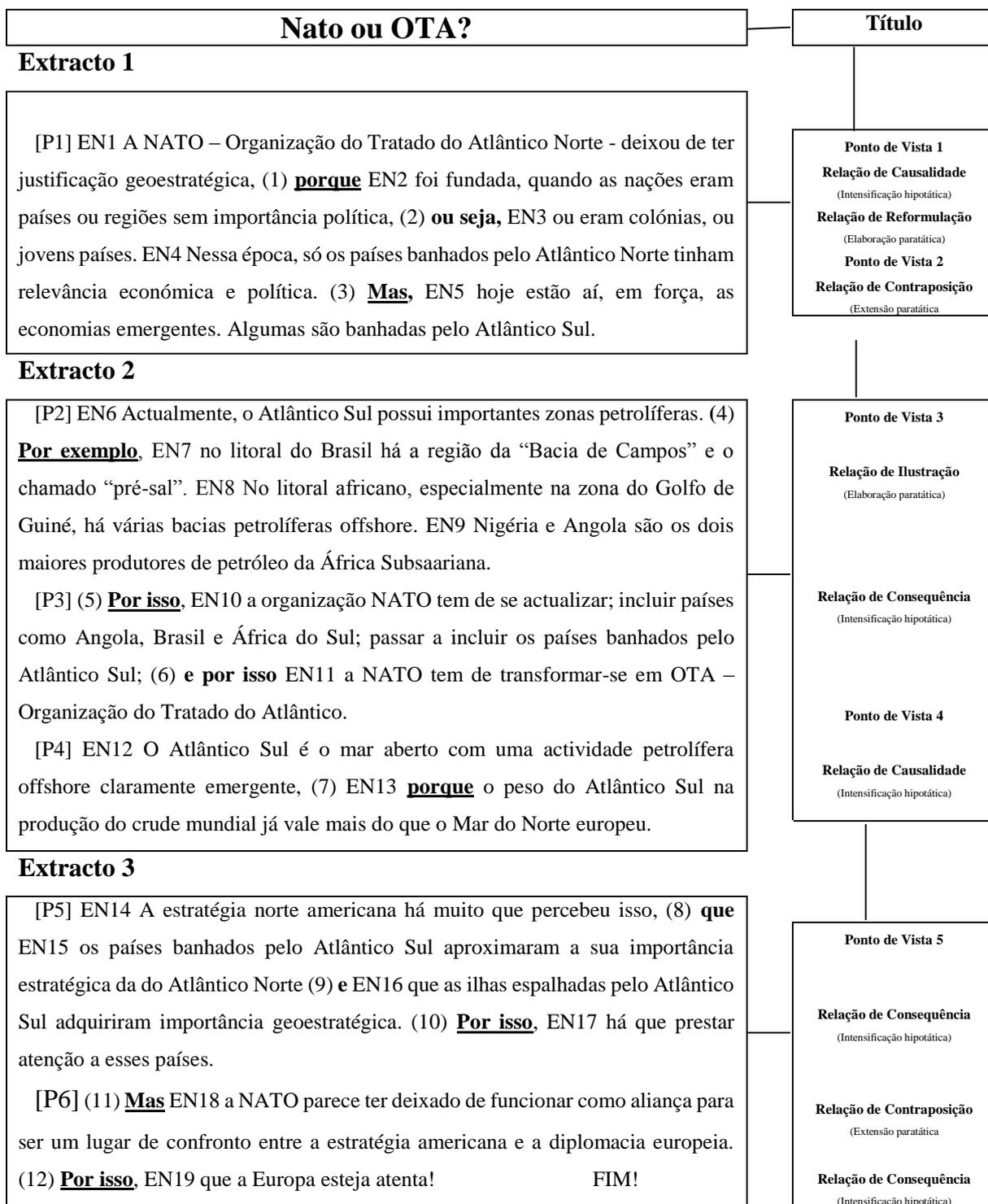
Nesta perspectiva de análise, os nossos informantes no geral não encontraram no texto NATO/OTA um ambiente natural de coesão textual para os operadores coesivos conjuntivos.

Observámos que alguns exemplos se operaram fora do contexto, os operadores argumentativos se sufocaram e os enunciados estrebucharam e morreram como se fossem um peixe que morre fora da água (Bagno, 2010), por várias razões:

- habilidades fracas no aluno para a previsão dos conteúdos dos enunciados e do texto em geral para escolhas acertadas;
- baixo do conhecimento sobre a estrutura de textos e sobre o valor dos operadores coesivos conjuntivos;
- não descoberta das correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas no género discursivo;
- desconhecimento de *schemata* do género de opinião que ajuda a melhorar a participação na interpretação das partes do texto.

5.1.2. Análise dos Resultados na Perspectiva da Organização Lógico-Semântica

Na base do texto:



(cf. Celestino Flório Quaresma, Engenheiro Civil, in Diário de Coimbra, QUA, 15 JAN 2014, p. 9)

Lendo o texto NATO/OTA? de Celestino Flório Quaresma, sob o ponto de vista da organização lógico-semântica, a primeira relação lógico-semântica de *intensificação hipotática* de causalidade foi estabelecida da passagem do EN1 para EN2 (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014). O autor do texto, procurando resolver a interrogação instaurada no título, constrói a sua primeira tese fundada no EN1 “*A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica*” justificada pelo EN2 “*foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política*”, introduzido pelo operador lógico-semântico SUO1/porque.

O autor *elabora por parataxe* o seu pensamento, através do EN3 “*ou eram colónias, ou jovens países*” conectado ao EN2 pelo operador lógico-semântico SUO2/ou seja. Faz um reforço por *extensão* à sua tese com EN4 “*Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política*” carregado de índices de polifonia e contraposição como se ele estivesse na presença de outra voz com a qual não se identifica, através do EN5 “*hoje estão aí, em força, as economias emergentes. Algumas são banhadas pelo Atlântico Sul*” e, para superar a estimação dos significados na sua produção escrita, introduz o operador lógico-semântico de contraposição de argumentos SUO3/mas (Gouveia, 2009; Lima, 2011).

Esta oposição estabelecida torna-se uma base de uma terceira tese subscrita no EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas*”, enunciado *elaborado por parataxe* pelos exemplos de zonas petrolíferas na América, na África Ocidental e na África Subsaariana, conteúdos expressos em EN7, EN8 e EN9, precedidos pelo operador lógico-semântico de ilustração SUO4/por exemplo.

Perante as provas, o autor do texto formula as primeiras conclusões como consequência da sua explanação, apelando para a necessidade de “*a organização se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul e transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico*” enunciados em EN10 e EN11, usando como introdutor o operador lógico-semântico de consequência SUO5 e SUO6/por isso.

O autor *intensifica por hipotaxe* a sua tese, através do operador lógico-semântico de causalidade porque no EN13 que “*o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu*” para a quarta tese de que o Atlântico Sul era o mar aberto às actividades petrolíferas emergentes do EN12, [P4].

O autor *expande, intensificando* o seu texto, para tal, introduz uma quinta tese e dá a perceber ao leitor por EN14, EN5 e EN16, que afinal a NATO não está alheia a estas mudanças da importância geocêntrica dos países ex-colónias, apesar da sua imparcialidade. Como consequência deste posicionamento estranho da NATO, o autor avança com mais uma sugestão pelo EN17 e recorre ao operador lógico-semântico de consequência SUO10/por isso para acentuar que há mesmo que “*prestar atenção a [o desenvolvimento de] esses países*”.

Estrategicamente, o autor acolhe uma outra voz que o contrapõe (Maldidier, 1990) pelo operador lógico-semântico de contraposição de argumentos mas para fazer valer ainda mais a sua tese inicial reformulada pelo EN18. Este enunciado torna-se uma base para uma conclusão final pelo EN19 “*que a Europa*” [e o Mundo estejam atentos] às manhas da NATO, onde operador lógico-semântico de consequência SUO12/por isso não foi dispensado pelo autor.

5.1.2.1. Relações Lógico-Semânticas de Causalidade

Observámos seguidamente os cenários criados pelos alunos para a predição dos operadores eliminados SUO1, onde a marca linguística era realizada pelo operador da relação lógico-semântica de *intensificação hipotática* de causalidade porque (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014) para preencher o espaço do Extracto 1 abaixo.

Como nos referimos anteriormente a primeira relação lógico-semântica *hipotática* de causalidade foi estabelecida pelo autor do texto NATO/OTA na passagem do EN1 para EN2, onde o autor do texto, procurando resolver a interrogação instaurada no título, montou o seu ponto de vista embaçado no EN1 “*A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica*” com o argumento pousado no EN2 “*foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política*”, introduzido pelo operador lógico-semântico SUO1/porque.

Extracto 1

[P1] EN1 **A** NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte - deixou de ter justificação geográfica e, mesmo, geoestratégica (1) _____ (por isso₁/**porque**₂/ mas₃) EN2 foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política, (2) _____ (porque₁/**ou seja**₂/mas₃), EN3 ou eram colónias, ou jovens países. EN4 Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. (3) _____ (**Mas**₁ /Porque₂/Por isso₃), EN5 hoje estão aí, em força, as economias emergentes. Algumas são banhadas pelo Atlântico Sul.

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 4

QUESTÃO 1: Operador lógico-semântico de causalidade eliminado = SUO1 = PORQUE

EN1 “A NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte - deixou de ter justificação geográfica e, mesmo, geoestratégica (1) _____ (por isso₁/**porque**₂/ mas₃) EN2 foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política,...”

- (21) EN1 “A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica SUO1/ **porque** EN2 foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política”. [53 informantes]
- (22) * EN1 “A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica SUO1 / **por isso**, EN2 foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política”. [39 informantes]
- (23) * EN1 “A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica SUO1 / **mas** EN2 foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política”. [8 informantes]

Os exemplos (21), (22) e (23) conferem as formas como os alunos fizeram a selecção e uso dos operadores, bem como alguns processos mentais usados para a inferência do operador lógico-semântico de causalidade eliminado SUO1 porque. Pudemos observar, através dos cenários criados pelos informantes que a selecção e uso de operadores que expressam a relação lógico-semântica de *expansão* por *intensificação* de causalidade foi das mais problemáticas nos informantes.

CENÁRIO A: Em (21), 53 alunos avaliados, valendo-se da sua experiência da língua e imersão no mundo criado pelo texto e pelos conteúdos dos enunciados EN1 e EN2 do Extracto 1, preencheram o espaço com adequação, seleccionando o operador lógico-semântico de causalidade porque para estabelecer a relação lógico-semântica de *intensificação paratática* de causalidade.

Analisando, sob o ponto de vista da organização lógico-semântica, podemos dizer que os alunos revelaram-se aptos na manifestação da relação lógico-semântica de causalidade reservada ao operador eliminado SUO1, contra os restantes 39 que escolheram o cenário B como em (22) e os 8 informantes como em (23) do Cenário C que ‘parece’ fizeram a selecção com inadequação, tendo apenas em vista as posições do enunciador principal do texto.³⁹

Em (21), esperávamos o uso adequado de um operador de relação lógico-semântica de causalidade para ocorrer o EN1 “*A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica*” e os 53 informantes escolherem-no correctamente, interagindo com a interpretação gerada no discurso do sujeito enunciador do texto NATO/OTA.

Os alunos, ao escolherem efectivamente o operador lógico-semântico de causalidade porque iniciam, conectando o EN2 “*foi fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política*” da causa contida no EN1 indicada como tese principal em “*A NATO deixou de ter uma justificação geocêntrica*”, tendo manifestado correctamente a relação lógico-semântica de causalidade.

CENÁRIOS B e C: As falhas ‘parciais’ dos alunos notabilizaram-se, quando, na posição do SUO1, 39 informantes forneceram modelos desviantes com a escolha do operador lógico-semântico de consequência por isso como o em (22) e outros 8 admitiram o operador lógico-semântico de contraposição de argumentos mas como em (23), por via de interpretações meramente lógicas ou retóricas dos operadores que, do ponto de vista da organização lógica-semântica do texto, as construções são também incorrectas.

³⁹ Muitas vezes os professores riscam como opções erradas dos seus alunos e reprovam-nos sem analisarem o raciocínio que eles usam na realização de uma certa operação. Daí, o uso de ‘parece’ nesta análise.

Como um dos fundamentos teóricos da gramática sistémico-funcional é a existência não arbitrária da relação entre a estrutura gramatical e o componente funcional (Neves, 1997 e Cunha, 2007), a preferência pelo operador lógico-semântico de consequência por isso emprestou um valor antecipado da relação lógico-semântica de *intensificação hipotática* de consequência ao EN2 “A NATO deixou de ter justificação...” no lugar de aflorar uma *causa*.

Os 39 informantes, ao escolherem o operador lógico-semântico de consequência por isso, não se aperceberam que o texto estava no seu início e que não havia condições necessárias para a activação do operador lógico-semântico, uma vez que existindo apenas o EN1, não fizeram o uso do juízo dentro das macrofunções cognitivas do ‘género cognitivo (Council of Europe, 2001) que são as categorias para o uso funcional do discurso ou texto escrito, onde as suas experiências faziam parte.

Por essa via de entendimento, o facto de a NATO ter deixado “*de ter uma justificação geocêntrica*” não foi o motivo de ela ter sido “*fundada, quando as nações eram países ou regiões sem importância política*”. Ou seja, na ordem cronológica, já existiam as tais nações que “*eram países ou regiões sem importância política*”, quando foi fundada a NATO.

Mas, ela, a NATO, “*deixou de ter uma justificação geocêntrica*” porque nunca pensou que um dia essas nações ou regiões então descriminadas pudessem ganhar a sua importância política e económica. São esses significados derivados dos processos estratégicos da leitura do texto e suas crenças que os alunos deviam trazer acerca da NATO e que a escolha não devia ser a simples reprodução do texto (Graesser et al. 1997).

Por outro lado, 8 informantes, olhando apenas para o ponto de vista lógico-semântico que é igualmente correcto, falharam, forçando a relação lógico-semântica de *extensão paratática* de contraposição de argumentos entre EN2 e EN1, ao admitirem no espaço o operador de contraposição de argumentos mas como o representado por (23).

Os informantes, no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO1, constituíram três cenários de opções do operador argumentativo:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Semântica da Selecção
A	Adequada	Porque	53	Relação de causalidade
B	Inadequada	Por isso	39	Relação de consequência
C	Inadequada	Mas	8	Relação de contraposição

Verificámos que acima da média, apenas 53 alunos fizeram a selecção e o uso do operador lógico-semântico de causalidade porque, mas uma grande parte permaneceu na inadequação.

Houve a falta do conhecimento de que as conjunções marcam uma relação lógico-semântica, no sentido de que um enunciado *intensifica* os significados do enunciado que precede ou segue na *expansão* do texto (Halliday 1985; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014). Este conhecimento linguístico, sendo fundamental para activação do sentido lógico do texto, os leitores não souberam quando um texto era ou não coerente, por não activarem os seus saberes enciclopédicos (Diatta, 2016).

5.1.2.2. Relações Lógico-Semânticas de Ilustração

No Excerto 2, o segundo parágrafo [P2] do texto NATO/OTA, estão presentes EN6, EN7, EN8 e EN9. Entre EN6 e EN7 ocorre o operador lógico-semântico de *elaboração por parataxe* de ilustração por exemplo escolhido entre o operador lógico-semântico de consequência e o de causalidade. O autor do texto fê-lo uso, quando quis apresentar exemplos de zonas petrolíferas na América, na África Ocidental e na África Subsaariana pelo SUO4.

Acompanhámos o que aconteceu nas escolhas dos informantes para o preenchimento pela leitura, do espaço do operador eliminado SUO4 por exemplo do [P2].

Extracto 2

....[P2] EN6 Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. (4) _____ (Por isso₁/Porque₂/**Por exemplos**), EN7 no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal”. EN8 No litoral africano, especialmente na zona do Golfo de Guiné, há várias bacias petrolíferas offshore. EN9 Nigéria e Angola são os dois maiores produtores de petróleo da África Subsaariana.

....[P3] (5) _____ (Mas₁/Porque₂/**Por isso**), EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) _____ (e **por isso**₁/mas₂/ porque₃) EN11 a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico.

[P4] EN12 O Atlântico Sul é o mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente, (7) _____ (mas₁/por isso₂/**porque**₃) EN13 o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu.

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 4

QUESTÃO 4: Operador lógico-semântico de ilustração eliminado = SUO4 = POR EXEMPLO

EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas.* EN7 (4) _____ (*Por isso₁/Porque₂/**Por exemplo***), *no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal.”*”

(24) EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas.* EN7 **Por exemplo**, *no litoral do Brasil há a região...*” [79 informantes]

(25) * EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas.* EN7 **Por isso**, *no litoral do Brasil há a região...*” [13 informantes]

- (26) * EN6 “*Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. EN7 **Porque**, no litoral do Brasil há a região...*” [8 informantes]

Os exemplos (24), (25) e (26) são ilustrativos das formas como os informantes seleccionaram e usaram o operador lógico-semântico eliminado SUO4 por exemplo, entre os outros operadores propostos na prova para manifestar a relação lógico-semântica de *expansão* por *elaboração* de ilustração. Alguns alunos avaliados não realizaram a relação de forma esperada.

CENÁRIO A: 79 informantes em (24), tendo em conta os conteúdos de EN6 e EN7 do extracto, fizeram a escolha do operador lógico-semântico de ilustração por exemplo para introduzir o EN7, EN8 e EN 9, respectivamente o EN7 “*no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal”*”, o EN8 “*No litoral africano, especialmente na zona do Golfo de Guiné, há várias bacias petrolíferas offshore*” e o EN9 “*Nigéria e Angola são os dois maiores produtores de petróleo da África Subsaariana*”, que apontam para a existência de zonas petrolíferas, cuja existência foi anunciada no EN6.

Os alunos, fazendo valer a sua experiência e o seu conhecimento sobre o mundo e sobre o género textual-discursivo, perceberam que os conteúdos de EN8 e EN9 adicionavam-se a favor de EN7, conectando as evidências de EN6 e escolheram, para isso, o operador lógico-semântico de ilustração por exemplo.

Analisando (24), sob o ponto de vista da estrutura lógica, podemos dizer que os 79 alunos manifestaram a relação lógico-semântica de *elaboração por parataxe* de ilustração, partilhando as ideias com o autor do texto e exprimindo que o uso da língua é afinal um meio de vinculação na sociedade e reflexão dos seus comportamentos (Fischman, 1974; Halliday, 1985).

CENÁRIO B: Em (25), 13 informantes falharam a operação, ao proporem um pensamento desviante. Eles, para conferirem que os contextos de EN7, EN8 e EN9 são o resultado ou produto do Atlântico Sul, escolheram o operador lógico-semântico de consequência por isso com uma implicação na alteração da manifestação da relação lógico-semântica de *elaboração paratática* de ilustração prevista pelo autor do texto por outra lógico-semântica de *intensificação* de consequência.

CENÁRIO C: Em (26), outros 8 informantes, ao estabelecerem a relação lógico-semântica de causalidade entre EN6 e EN7 com uso do operador lógico-semântico de causalidade porque, não fizeram coincidir a leitura do operador com a do operador eliminado no texto.

O operador lógico-semântico de ilustração por exemplo em (24) foi o que deu as evidências do facto descrito no EN6, especificando existência de “*zonas petrolíferas no Atlântico Sul*” no litoral do Brasil e noutras regiões do Continente Africano. Esta contra-argumentação reforçou a tese inicial, recorrendo à exemplificação para ilustrar os argumentos e ao operador por exemplo, para facilitar o encadeamento lógico dos enunciados (Lausberg, 1982).

A existência de importantes zonas petrolíferas no Atlântico Sul não deve somente ao litoral do Brasil, mas a outras zonas do mundo africano. Estes leitores não descobriram que a leitura que eles faziam ao texto era incoerente possivelmente por não terem activado os seus saberes enciclopédicos e *schemata*, instrumentos potenciais de significados para a compreensão dos sentidos dos discursos (Brown & Yule, 1983; Bruce, 2008).

A selecção e o uso dos operadores lógico-semânticos quer de consequência por isso em (25), quer causalidade porque em (26), embora fornecessem leituras possíveis, criavam uma falta à lógica de significados, na medida em que os constituintes que os precedem eram fundamentalmente enunciados de um segundo ponto de vista adicional ao EN1. Os enunciados seguintes, o EN8 e o EN9 foram também elucidativos desta clareza de pensamento.

Por isso, nem a relação de consequência estabelecida em (25), nem a causalidade em (26), foram relevantes para a continuidade da opinião que o texto pretendeu passar.

Foram, portanto, os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO4:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Semânticas da Selecção
A	Adequada	Por exemplo	79	Relação de ilustração
B	Inadequada	Por isso	13	Relação de consequência
C	Inadequada	Porque	8	Relação de causalidade

Os alunos, acima da média dos informantes avaliados, conseguiram o uso proveitoso do operador lógico-semântico de *elaboração* de ilustração por exemplo.

Tendo presentes os enunciados, os alunos foram capazes de prever os conteúdos, vendo o texto como um todo a partir dos marcadores e sentidos explícitos nos enunciados (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007), compreendendo também o texto NATO/OTA como ‘género cognitivo de opinião’ categorizado em termos do tipo das suas características estruturais e estilísticas de fornecer provas aos argumentos.

5.1.2.3. Relações Lógico-Semânticas de Adição de Argumentos

O operador lógico-semântico de adição de argumentos foi necessário para preencher os operadores eliminados SUO6 e do Extracto 2 e SUO9 do Extracto 3, favorecendo a relação lógico-semântica de *extensão por parataxe* de adição à relação de consequência e à de complementação respectivamente.

Prestámos a atenção ao SUO6 posicionado entre EN10 e EN11 do Extracto 2, Acima.

QUESTÃO 6: Operador lógico-semântico de adição de argumentos eliminado = SUO6 = E

EN10 “...a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) _____ (e₁/mas₂/ porque₃) EN11 por isso a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico.”

- (27) [P3] “Por isso, EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) / e EN11 a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico”. [47 informantes]

- (28) * [P3] “*Por isso, EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul* (6) / **mas** EN11 *a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico*”. [31 informantes]
- (29) * [P3] “*Por isso, EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul* (6) / **porque** EN11 *a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico*”. [21 informantes]

Os exemplos (27), (28) e (29) mostraram as formas como os alunos fizeram a selecção e uso dos operadores lógico-semânticos para o preenchimento do espaço do operador eliminado SUO6 e entre EN10 e EN11 do Extracto 2, acima. Algumas delas foram feitas de forma inadequada.

CENÁRIO A: Pudemos observar em (27) que apenas 47 poucos informantes situados abaixo da média prestaram a atenção de que o EN11 “*a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico*” dava continuidade aos conteúdos do EN10 “*Por isso, a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul*” e seleccionaram, para isso, o operador lógico-semântico de adição de argumentos e para dar a relação lógico-semântica de *intensificação hipotática* de consequência iniciada no EN10 a essa estrutura lógico-semântica de adição.

Do ponto de vista da organização lógico-semântica, os 47 alunos, ao identificarem o conectivo por isso de EN10 e seleccionarem o operador lógico-semântico de adição de argumentos e, podemos dizer que manifestaram efectivamente a relação lógico-semântica de *extensão paratática* de argumentos à relação de consequência, confirmando que a componente da competência comunicativa integra o conhecimento gramatical, a consciência sociolinguística e as regras do uso da língua (Halliday, 1978; Neves, 1997).

CENÁRIOS B e C: Mas, não acontece o mesmo com os informantes em (28) e (29) que escolheram os cenários B e C na adequação do conectivo predito com o eliminado no SUO6. Eles não conseguiram manifestar a relação lógico-semântica esperada, alterando-a, ora com relação lógico-semântico de contraposição de argumentos, ora com a da causalidade. Estas leituras do operador eliminado quebraram, de certo modo, a estrutura lógica do texto.

Os casos em (28) e (29) podem estar advir do facto de os avaliados obtiverem provavelmente o insucesso no preenchimento do operador anterior SUO5 que foi eliminado do extracto que os ajudaria a encontrar a alternativa no operador lógico-semântico de adição de argumentos e posicionado na prova como o operador predilecto, antes do lógico-semântico de contraposição de argumentos e do da causalidade.

Podemos, também, dizer que os alunos não conseguiram extrair do texto as ideias mais importantes no acto da leitura dos enunciados e dos operadores-pista, considerando o conhecimento prévio que possuíam (Moita Lopes, 1996; Velásquez, 2004; Fialho, 2014/2015).

Em síntese, foram os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO6 nesse exercício:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Semântica da Selecção
A	Adequada	E	47	Relação de adição
B	Inadequada	Mas	31	Relação de contraposição
C	Inadequada	Porque	22	Relação de causalidade

A inadequação supera a média dos alunos avaliados, indiciando a prevalência de dificuldade na selecção e uso operador de *extensão por parataxe* de adição de argumentos.

Como Grabe & Kaplan (1996) recomendam, há aqui a falta de colocação de meta interna, no uso do modelo interactivo da leitura pelos alunos, pois, esta é o dispositivo que permite escolher as palavras os objectivos do seu uso, baseando-se nos contextos.

O contexto é importante para a compreensão do texto. Com ele, podemos prever o significado ideacional, interpessoal e textual, neste caso, do uso dos operadores argumentativos e fazer boas escolhas (Halliday & Hasan, 1985; Mendes, 2014).

5.1.2.4. Relações Lógico-Semânticas de Contraposição de Argumentos

O operador que introduz um argumento de relação lógico-semântica de *extensão por parataxe* de contraposição de argumentos foi seleccionado e usado no espaço aberto para o SUO3 do [P1], Extracto 1 e no espaço do SUO11, Extracto 3. No texto NATO/OTA, o autor do entra em inquietude e em polifonia para consigo mesmo, pondo e contrapondo os argumentos do seu discurso (Maldidier, 1990; Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014).

Contemplámos o modo como os alunos se comportaram para preencherem o espaço do operador eliminado SUO11 do [P6], Extracto 3, onde a contraposição foi necessária, no ponto de vista do autor do texto NATO/OTA para também fazer valer a sua tese.

Extracto 3

[P5] EN14 A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) _____ (**que**₁/por isso₂/porque₃) EN15 os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) _____ (**e**₁/por isso₂/porque₃) EN16 que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) _____ (**Mas**₁/**Por isso**₂/Porque₃), EN17 há que prestar atenção a esses países.

[P6] (11) _____ (**Porque**₁/Por isso₂/**Mas**₃) EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. (12) _____ (**Porque**₁/**Por isso**₂/**Mas**₃), EN19 que a Europa esteja atenta!

Fonte: Texto NATO ou OTA?, Apêndice nº 4

QUESTÃO 11: Operador lógico-semântico de contraposição eliminado = SUO11 = MAS

EN17 “...há que prestar atenção a esses países. [P6] (11) _____ (Porque₁/Por isso₂/**Mas**₃) EN18 *a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia.*”

(30) “*Por isso, EN17 há que prestar atenção a esses países. [P6] (11) / **Mas** EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia*”. [33 informantes]

(31) * “*Por isso, EN17 há que prestar atenção a esses países. [P6] (11) / **Porque** EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia*”. [32 informantes]

(32) * “*Por isso, EN17 há que prestar atenção a esses países. [P6] (11) / **Por isso** EN18 a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia*”. [35 informantes]

Nos exemplos, em (30), (31) e (32), procurámos mostrar as formas de selecção e uso de operadores, algumas delas contendo formas inadequadas para o preenchimento do espaço do operador eliminado SUO11 mas e o estabelecimento da relação lógico-semântica de contraposição de argumentos usado pelo sujeito enunciador do texto NATO/OTA.

CENÁRIO A: Em (30), apenas 33 informantes caminharam com o sujeito enunciador do texto que, ao contrapor a conclusão incluída no parágrafo anterior e sobretudo no EN17 “*Por isso, há que prestar atenção a esses países*”, fizeram valer ainda o ponto de vista iniciado no EN1.

Para isto, os alunos admitiram satisfatoriamente, no [P6], o EN18 que “*a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a*

estratégia americana e a diplomacia europeia”, introduzindo-o, através do operador lógico-semântico de contraposição de argumentos mas do SUO11.

CENÁRIOS B e C: Nos exemplos em (31) e (32), cerca de 67 informantes infelizmente distribuíram-se pelos cenários B e C, não contrapondo, mas estabelecendo relações lógico-semânticas, ora de causalidade com o uso do operador lógico-semântico de contraposição de causalidade porque, ora com o de consequência por isso.

Foram então os cenários buscados pelos informantes, no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO11:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Semântica da Selecção
A	Adequada	Mas	33	Relação de contraposição
B	Inadequada	Porque	32	Relação de causalidade
C	Inadequada	Por isso	35	Relação de consequência

A inadequação com o operador de *extensão paratática* de contraposição de argumentos mas supera a média dos alunos avaliados.

Entendemos que houve dificuldades cognitivas por parte dos leitores-informantes em extrapolar a informação de contraposição de argumentos e em usar com adequação o operador lógico-semântico, pois, a extrapolação é uma das operações assumidas como gerada na memória de trabalho do usuário da língua, no exercício da sua leitura/produção escrita (Grabe & Kaplan, 1996; Cruz, 2007; Fialho, 2014/2015).

5.1.2.5. Relações Lógico-Semânticas de Consequência

No segundo parágrafo [P3] do texto NATO/OTA, Extracto 2, estão presentes EN7, EN8, EN9 e EN10. Ocorre entre EN9 e EN10 o operador lógico-semântico de consequência por isso, escolhido entre o de contraposição de argumentos e o de causalidade.

O [P5] compreende quatro enunciados EN14, EN15, EN16 e EN17. Entre EN6 e EN17, situa-se o operador lógico-semântico de consequência por isso, com SUO10. Por outro lado, o [P6] tem dois enunciados, o EN18 e EN9, ligados igualmente pelo operador lógico-semântico de consequência por isso com SUO12.

Em todos os casos, o autor do texto introduz enunciados conclusivo provenientes da consequência de elocução, assim que sugere novas orientações cognitivas para a organização NATO através da produção escrita em termos da realização de um propósito retórico particular que insta o ‘género particular de opinião’ (Council of Europe, 2001).

Analísámos os cenários criados informantes para o preenchimento do SUO10 abaixo, do operador de *intensificação por hipotaxe* de consequência, partindo do Extracto 3, acima.

QUESTÃO 10: Operador lógico-semântico de consequência eliminado = SUO10 = POR ISSO

EN16 “...*que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica.* (10) _____ (Mas₁/**Por isso**₂/Porque₃), EN17 *há que prestar atenção a esses países.*”

(33) [P5] EN14 “*A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) / que EN15 os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) / e EN16 que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância*

*geoestratégica. (10) / **Por isso**, EN17 há que prestar atenção a esses países”. [34 informantes]*

(34) * [P5] EN14 “*A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) / que EN15 os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) / e EN16 que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) / **Mas**, EN17 há que prestar atenção a esses países”.* [55 informantes]

(35) * [P5] EN14 “*A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) / que EN15 os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) / e EN16 que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) / **Porque**, EN17 há que prestar atenção a esses países”.* [11 informantes]

Os exemplos (33), (34) e (35) representaram as alternativas encontradas pelos alunos para preencherem o espaço do operador eliminado SUO10 por isso. Entre os exemplos, apareceram a selecção e o uso inadequados do operador.

CENÁRIO A: Em (33), apenas 34 informantes do universo de 100 se aperceberam de que se tratava de um período final do [P5] e que EN17 continha um apelo no EN17 “*há que prestar atenção a esses países*” e, para isso, escolheram e usaram o operador lógico-semântico de consequência por isso, para tal fecho, entre os outros dois operadores propostos na área entre os parênteses.

O [P5] caminhava com os outros enunciados contudentes à conclusão como o EN14 “*A estratégia norte americana há muito que percebeu isso*”, o EN15 “*que os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte*” e o EN16 “*e que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica*”.

Esta sucessão de constatações levou os estudantes a fazerem o uso do operador lógico-semântico de consequência por isso para estabelecerem e manifestarem a relação lógico-semântico de *intensificação exapansiva* por *hipotaxe* de consequência. Eles procederam com inteligência a utilização do operador argumentativo opinativo na funcionalização e contextualização do argumento em EN17 (Flower, 1994).

CENÁRIO B: No entanto, em (34), 55 informantes submeteram uma leitura que, sob o ponto de vista da organização lógico-semântica, não é incorrecta, quando os alunos seleccionam para o espaço do SUO 10 o operador lógico-semântico de contraposição de argumentos mas, constituindo o cenário B. Estes alunos entraram na inadequação da selecção do operador por terem contraposto o mundo descrito e a intenção comunicativa final de advertência do autor do texto.

CENÁRIO C: Em (35), o outro grupo de 11 alunos montou o cenário C, conferindo a leitura da relação lógico-semântica de causalidade, através da selecção e uso do operador lógico-semântico de causalidade porque com o argumento de que o autor do texto pretendia mais uma vez justificar o seu ponto de vista apresentado no [P5] e ao longo do texto NATO/OTA.

Os estudantes, nos dois exemplos descritos, revelaram um défice na formação discursiva que equivale à exploração metodológica e linguística do sistema discursivo que compõe o seu vocabulário, gramática, estrutura do texto no género de opinião e os operadores que são o potencial dos significados (Mendes, 2014).

Lembrámos que os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO10 não são satisfatórios, se compararmos o seguinte:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Semântica da Selecção
A	Adequada	Por isso	34	Relação de consequência
B	Inadequada	Mas	55	Relação de contraposição
C	Inadequada	Porque	11	Relação de causalidade

66 estudantes do universo de 100 revelaram-se incapazes de seleccionar e usar o operador da relação lógico-semântica de *intensificação por hipotaxe* de consequência pela leitura, de onde reforçamos o nosso apelo para a atenção nas metafunções do sistema dos operadores argumentativos. Os componentes da competência comunicativa integram

as capacidades dos alunos fazerem o uso adequado das expressões, terem o conhecimento gramatical e consciência sobre as regras do uso apropriado da língua, definindo os elementos funcionais numa estrutura sistémica (Bruce, 2008).

Prestámos a atenção aos enunciados EN18 e EN19 do [P6], Extracto 3 acima para o preenchimento do espaço do operador eliminado SUO12.

QUESTÃO 12: Operador lógico-semântico de consequência eliminado = SUO12 = POR ISSO

EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. (12) _____ (Porque₁/**Por isso**₂/Mas₃), EN19 que a Europa esteja atenta!

(36) EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. /12 **Por isso**, EN19 que a Europa esteja atenta!” [63 informantes]

(37) *EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia./ **Porque**, EN19 que a Europa esteja atenta!” [3 informantes]

(38) *EN18 “...a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. /**Mas**, EN19 que a Europa esteja atenta!” [34 informantes]

Os exemplos (36), (37) e (38) representam as selecções e usos encontrados pelos informantes para o preenchimento do espaço do operador eliminado SUO12 por isso. Alguns alunos em (39) e (40) não foram felizes na escolha do operador esperado.

CENÁRIO A: Em (36), 63 alunos cedo se aperceberam que o espaço do SUO12 era reservado a um operador lógico-semântico de consequência por isso que estabelecia uma ponte para a ocorrência do EN19 “*que a Europa esteja atenta!*”

Sendo que o texto argumentativo opinativo tem que encerrar com um discurso persuasivo, uma ideia não pode ser apresentada, desconectada dos outros elementos. Geralmente, deve seguir-se uma conclusão, através de um introdutor lógico-semântico de consequência por isso como em (36), fazendo com que, pela argumentação, as premissas para as conclusões fossem reconciliados com os pontos de vista, através do uso de uma linguagem persuasiva (Grice, 1990; Flower, 1994).

CENÁRIOS B e C: As sugestões de uso do operador de causalidade porque em (37), seguidas por 3 informantes e do da contraposição de argumentos mas como em (38) feitas igualmente por 33 informantes foram inadequadas.

Em (37), os informantes não foram atentos ao seleccionarem o operador de causalidade, mesmo verificando que estavam no último período do texto. De acordo com a retórica romana, o último parágrafo do texto reserva-se à conclusão.

Em (38), 33 informantes acharam que Flórido Quaresma tinha outra voz com a qual não se identifica, ao optarem por uma relação lógico-semântica de *extensão paratática* de contraposição de argumentos e falharam seleccionar a conjunção de consequência.

Para o exercício, foram os cenários criados pelos informantes no preenchimento do espaço do operador eliminado SUO12:

Cenário	Avaliação da Selecção	Operador Seleccionado	Número de Informantes	Implicação Semântica da Selecção
A	Adequada	Por isso	63	Relação de consequência
B	Inadequada	Porque	3	Relação de causalidade
C	Inadequada	Mas	34	Relação de contraposição

A maioria dos informantes obteve sucesso na selecção e uso do operador lógico-semântico de consequência por isso. Os alunos atingiram níveis altos de adequação, não obstante registarem-se dificuldades em grande parte deles, concebendo o texto não como uma manifestação do seu discurso, no qual os significados são entendidos a partir de

exploração e escolhas discretas disponíveis no sistema de comunicação da comunidade (Halliday, 1973, 1978; Mendes, 2014).

Os trechos, tomados como *corpus*, da selecção e uso dos operadores argumentativos opinativos, revelaram que os alunos da 12ª Classe das escolas Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Taimo no geral não fazem a funcionalização e contextualização dos seus argumentos de opinião, através da selecção e uso adequados de operadores argumentativos opinativos por vários factores que afectam a leitura.

Entre os factores, foram recorrentemente mencionados:

- não uso dos enunciados e dos operadores para extrair as ideias importantes no acto de leitura (Moita Lopes, (1996; Velásquez, 2004; Fialho, 2014/2015);
- falta de consideração de que o contexto é importante para a compreensão do uso compatível dos operadores e do texto (Halliday & Hasan, 1985; Mendes, 2014);
- desconhecimento das funções dos enunciados e dos operadores para superar a estimação dos significados na leitura e produção escrita (Gouveia, 2009);
- não integração das capacidades nas competências comunicativas no conhecimento gramatical e na consciência sobre as regra do uso apropriado das expressões e operadores da língua (Neves, 1997; Cunha, 2007);
- falta do uso da extrapolação como operação da memória de trabalho no exercício da leitura (Grabe & Kaplan, 1996; Cruz, 2007; Fialho, 2014/2015);
- não integração do texto NATO/OTA no ‘género cognitivo’ argumentação no género de opinião (Bronckart, 1999; Bakhtin, 2011).

A selecção e uso gramaticalmente incorrectos dos elementos linguísticos quebraram o funcionamento aceitável dos enunciados, tendo em conta os indicadores de sentidos presentes nos conectores propostos no texto.

O uso incorrecto de operadores de conexão trouxe implicações coesivas e lógico-semânticas desviantes e contraditórias.

O mundo textual procurou ser tanto mais lógico, quanto maior fosse a conformidade entre as situações descritas nos exemplos e aquilo que ou autor do texto e os alunos sabiam acerca do mundo sócio físico, fazendo com que o uso da língua não fosse um mero constructo autónomo, mas discurso interligado ao uso da linguagem como a manifestação do poder (Beaugrande & Dressler, 1981; Mey, (2001).

Houve dificuldades para o comportamento correcto por aliança ao factor de ser ou não falante nativo da língua X, entre os alunos identificados na selecção e uso adequados de operadores argumentativos opinativos na língua portuguesa?

A resposta relativa à questão não pode ser encontrada no SUO. Os índices do aproveitamento, revelados no Quadro nº 3, do Apêndice nº 6, dos Resultados do Teste 1, indicaram que não houve diferenças significativas entre os grupos estabelecidos, repartindo-se, por igual, as vantagens e as desvantagens.

Avaliando os resultados dos alunos só pela estatística, foi considerado irrelevante aliar à pesquisa esse factor como o responsável pelas dificuldades de incorrecção na leitura de textos argumentativos opinativos em português, não obstante o contexto multilingue do ensino que caracteriza o País.

5.2. Resultados do Teste do Teste de Produção Escrita de Textos Argumentativos no Género de Opinião

O teste de produção escrita (PRO), cujos resultados foram tomados nesta secção para a análise, tinha como tarefa fundamental a redacção de um texto argumentativo no género de opinião com a dimensão de 100-150 palavras organizadas em enunciados. Estes enunciados seriam interligados por 36 operadores possíveis de 5 conjuntos de operadores argumentativos opinativos disponibilizados como palavras-pista.

O texto seguiria uma estrutura que integrasse uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Para os informantes se localizarem no conjunto das produções, a base do trabalho estava num dos três temas previamente estabelecidos entre os vários possíveis nomeadamente “O transporte a caminho de/para a escola”, “Os serviços de lanchonete na escola” e “O assédio sexual entre os alunos na escola”.

O trabalho de escrita pressupunha que o aluno/escrivente fizesse o uso de palavras e operadores argumentativos opinativos por activação dos saberes sobre a língua e sobre o mundo que o circundava. A selecção e uso das expressões linguísticas seria o resultado da confirmação da sua função e das questões que se prendem com o género discursivo e o contexto.

Embora tivéssemos o conhecimento da existência de outros recursos metodológicos, propusemo-nos analisar nesta secção do presente capítulo o raciocínio e as formas como os alunos usaram ao seu favor a dimensão dos enunciados e os operadores argumentativos opinativos disponibilizados para o encadeamento, desenvolvimento e finalização do seu texto argumentativo opinativo, concentrando-se, sobretudo, nas condições 3 e 6 da produção escrita, cujos cenários não foram satisfatórios. Essa análise foi feita nas perspectivas da coerência discursiva e da organização retórica do texto.

O objectivo desse trabalho foi procurar entender o raciocínio que os alunos fizeram ao incluir as expressões linguísticas no seu texto, como o fizeram, na base disso, encontrar as principais causas na origem das dificuldades na produção escrita de textos argumentativos com o uso apropriado dos operadores argumentativos e propor algumas soluções para que estes sejam usados de acordo com a intenção comunicativa.

Considerámos em primeiro lugar que o Homem faz da língua um meio de vinculação na sociedade e forma de reflexão da vida (Halliday, 1978).

5.2.1. Análise dos Resultados na perspectiva da Coerência Discursiva

5.2.1.1. Relações Discursivas de Justificativa

Embora a coerência seja um princípio geral da interpretação inserido na mente das pessoas que têm o texto como instrumento de comunicação (Beaugrande & Dressler, 1981), as suas relações pressupõem que, além do conteúdo proposicional explícito, haja proposições implícitas que emergem das relações que se estabelecem entre duas ou mais orações (Koch, 2007).

Nisto, as relações discursivas de justificativa marcadas são orientadas pela estrutura de subordinação adverbial causal do tipo EN1/motivo Operador de Justificativa *porque, pois, porquanto, visto que, uma vez que, já que, dado que* EN2/consequência. Os alunos dificilmente seguiram marcações adequadas desses operadores.

Prestámos a atenção para os exemplos abaixo que traduziram os usos dos operadores *discursivos justificativos* para estabelecer a relação discursiva justificativa. Elas foram conformadas inadequadamente, usando os operadores porque, visto que e já que desprovidos de enunciados.

Mais especificamente, os alunos não activaram o conhecimento da situação e os saberes léxico-enciclopédicos (Brow & Yule, 1983) para o estabelecimento de pontes entre a função sintáctica e a estrutura discursiva materializada pelas relações discursivas.

Operador discursivo de justificativa pretendido = PORQUE

- (1) - “EN1* *As Lanchonetes nas escolas é bom/ **Porque** EN2* *Existe algumas Escolas técnicas,/ cujo EN3* *nestas Escola é importante/ e EN4* *neçessarar ter lanchonete,/ **Porque** EN5 *os Estudantes [...]*” (VCPN – 24Ge, PSK)****
- (2) - “Uma vez que, EN1* *ao decorrer do estudo/ pois EN2 *alguns alunos namoram entre eles,/ mas ENØ/ **porque** ENØ/ **que** EN3 *isso acontece,/ pois visto que; EN4* *a falta da educação,[...]*” (AAA – 1Ge, PSK)***

(3) - “EN1* *O serviço de lanchonete na escola é muito importante/ **porque** EN2* ajuda aos alunos,/ mas ENØ além disso EN3* *deve estar a obedecer as ordens da escola/ **porque** EN4* é um resito onde os alunos aprendeu a estudar/ e EN5 ser educados [...]*” (JC – 17Gc, PSK)*

(4) - “EN1* *Na minha optica o assédio sexual entre os alunos é provocado pelas raparigas,/ **porque** EN2 temos algumas colegas/ que EN3* perdem a noção escolar,/ quando EN4 vão a escola// EN5 elas vestem-se como prostitutas.*” (BMV – 6Ge, CT)

(5) - “EN1* *O assédio sexual Entre alunos tem em Vista o abuso sexual,/ **porque** EN2 um aluno Assediado torna-se lesado,/ uma vez que EN3 ele fica deprimido,/ pois ENØ consequentemente EN4* *Ele deixa de aparecer na escola.*” (LMM – 15Gc, CT)*

A partir dos trechos (1), (2), (3), (4) e (5), podemos comprovar que o operador discursivo de justificativa porque estabelece a relação discursiva de explicação/justificativa ao enunciado anterior. Mas nesses casos, o uso foi feito com inadequação.

No caso específico dos exemplos em (1), (3) e (4), verificámos que, embora o operador discursivo de justificativa porque tivesse sido utilizado duplamente na mesma construção, ele foi introdutor de uma relação discursiva de justificativa a uma informação fornecida anteriormente.

VCPN, em (1), apoiando-se no conhecimento da situação e nos escassos saberes léxico-enciclopédicos usados sobre a língua, afirmou com EN1* ser bom ter-se lanchonetes nas escolas e, logo de seguida, introduziu uma justificativa para tal posicionamento, encabeçando-a por operadores discursivos coordenados de justificativa porque com a mensagem em EN2*, EN3* e EN4* de que elas, as lanchonetes, são importantes e os estudantes usam-nas. A coerência em VCPN pode ser encontrada a partir da extrapolação das barreiras impostas pela estrutura coesiva em ENn* 1, 2 e 5. O aluno não cuidou da organização e do funcionamento das expressões que produzia, não fazendo valer da melhor forma o fundamento da gramática sistémico-funcional da existência não arbitrária entre as formas e as funções comunicativas (Neves, 1997; Cunha, 2007).

Anotámos que, sendo o texto um ambiente natural para qualquer palavra, as expressões “EN1* *é bom*”, “EN2* *existe algumas escolas técnicas*”, “EN3* *cujo nesta escola é importante*”, “EN4* *e neçessarar ter lanchonete*” estrebucharam e morreram como o peixe morre fora da água (Bagno, 2010). As conjugações do verbo SER no presente do indicativo e do adjetivo “*bom*” EN1* do trecho de VCPN (1) não respeitaram a concordância de flexão morfológica de número e género com o sujeito gramatical que desencadeia o texto, para além dos erros de ortografia e de criação de termos lexicais não encontrados no sistema da gramática.

Daquela forma, o informante violou a teoria geral da gramática, por não saber colocar com arte as palavras certas em lugares certos, impondo o uso não efectivo do conjunto de regras da organização e funcionamento da língua (Neves, 1997; Cunha, 2007).

O operador discursivo de justificativa porque foi utilizado por JC (3), quando mencionava que o serviço de lanchonete na escola era importante EN1*. Em seguida, o aluno justificou tal declaração, proferindo com EN2* e outros ENn* que ajuda os alunos na aprendizagem. Aquele aluno apenas materializou a relação entre o mundo vivido e o texto (Beaugrande & Dressler, (1981).

Os erros ortográficos por omissão de letras, ou desconhecimento da escrita da palavra como em “*um resito*” de recinto; erros de regência de verbos com preposições como “*ajuda aos alunos*” no lugar de “*ajudam os alunos a...*” e a falta da noção de sufixos diversificados de flexão de verbos no plural constituíram uma barreira coesiva que só a coerência discursiva pode desbloquear. Desta forma, JC fez sequências arbitrárias, aleatórias e desconexas de enunciados precários que não podem ser confundidas como um texto (Koch, 2007) (Vide *scan* Texto 8, Anexos).

BMV (4), escrevendo EN1 sobre o assédio sexual entre os alunos na escola, referiu-se que era provocado pelas raparigas. O informante garantiu a orientação argumentativa do seu discurso pelo operador discursivo de justificativa porque para mostrar com EN2 e seguintes que há colegas suas que perdiam a noção e vestiam-se como prostitutas quando iam à escola. BMV, desse modo, fez da argumentação uma sucessão de enunciados que construía um ponto de vista para modificar as representações do interlocutor (Benveniste, 1966), não obstante os erros ortográficos.

AAA (2), embora demonstrasse ter o conhecimento sobre os outros operadores como uma vez que EN1*, pois EN2 e visto que EN4* com a mesma função justificativa, utilizou o operador discursivo de justificativa porque que EN3 sem garantir a

inteligibilidade à escrita e à organização argumentativa. Daí que resultou a forma estranha como o colocou na estrutura (mas porque que), tirando-lhe da sua função de justificar.

Do ponto de vista do aluno, o assédio sexual na escola resultava da falta de educação EN4 que levava os alunos a namoram entre eles EN2. Só que tal argumento não encontrou um operador discursivo eficaz, uma vez que o aluno se precipitou ao mesmo tempo no uso de quatro operadores do mesmo valor discursivo, o que veio quebrar a lógica interna do texto, não mantendo intacto o assunto abordado para facilitar o entendimento da mensagem como conforme à realidade.

Deve, pois, haver a habilidade de construir e de usar as expressões linguísticas de maneira apropriada, segundo os modelos da interacção verbal da comunidade (Neves, 1997; Cunha, 2007).

LMM (5) não soube como organizar de forma argumentativa e efectiva o seu ponto de vista que justificava por intermédio do operador discursivo de justificativa porque. No entanto, o informante anunciou, apoiando-se no seu conhecimento sobre a situação do assédio sexual na escola EN1* que um aluno assediado EN2 tornava-se vulnerável à depressão psicológica e ao abandono da escola EN3 e EN4.

O anunciante escreveu com profundo pesar que o assédio sexual entre os alunos tinha como fundo o abuso sexual EN1*. Importa sublinhar que o informante esforçou-se que o uso da língua superasse a estimação dos significados no desenvolvimento da consciência (Gouveia, 2009).

Porém, este ponto de vista não foi de bom uso em relação à justificativa apresentada, “*o aluno torna-se lesado*” EN2, fazendo com que o uso do operador discursivo de justificativa porque fosse feito com inadequação. Do tal uso o aluno provocou uma contradição do ponto de vista da coerência, demonstrando que houve um défice na habilidade de usar a expressão linguística e o operador de maneira apropriada (Neves, 1997).

As estruturas de coerência implicam-se numa consideração de que os argumentos devem estar conciliados, através do uso efectivo não só dos enunciados, mas também dos operadores (Beaugrande & Dressler, 1981; Brown & Yule, 1983).

Operador discursivo de justificativa pretendido = VISTO QUE

- (6) - “EN1* *E importante termos os transportes/ Porque EN2* *tem Pessoas que vive longe da Escola/ visto que EN3* *nas nossas Escolas não tem condições Para comprar um transporte // EN4* *nos apeamos...*” (SI – 21Ge, PSK)***
- (7) - “Visto que EN1* *a escola secundária PSK é a escola mas grande da cidade de Lichinga/ e EN2* é a escola que tem problemas da cantina/Lanchonete.// EN3* nos *pricipios do ano Lectivo ate agora acantina ainda não esta aberta.*” (OSA – 21Gc, PSK)*
- (8) - “EN1* *O transporte a caminha de casa para a escola ainda é um desafio para nós alunos,/ Visto que EN2 *reduz o aproveitamento pedagógico do aluno/ quando EN3 se perde algumas aulas devido a falta de transporte escolar.*” (APT – 4Ge, CT)*
- (9) - “Visto que EN1* *nas escolas á mutos alunos que acediam-se entre eles/, por EN2* *interece do sexo// oque EN3* traz grave preucupação dos encarregados de Educação/, alem disso, EN4* *existem também casos/ em que EN5* os alunos principalmente na parte Fememina/ que EN6* acusam os proprios Educador nesse caso professor/ que EN7 tambem praticam a mesma acção...*” (ED – 7Gc, CT)**
- (10) - “Visto que EN1* *antes a saia dumaluna era colocada debaixo do joelho,/ mas EN2* *hoje em dia a saia dumaluna é colocada acima do joelho,// EN3 deixando as partes internas de fora,/ uma vez que EN4* *o homem é aquele feito de leão não deixa escapar/ e ENØ, logo EN5 ataca,...*” (BMV – 6Ge, CT)**

Percebemos nos trechos (6), (7), (8), (9) e (10) a manifestação do outro operador discursivo de justificativa visto que feita com inadequação em todas as vezes do seu uso.

SI (6), ao defender o ponto de vista sobre a importância de um meio de transporte na escola EN1, organizou a sua argumentação com recurso ao operador discursivo de

justificativa porque, para explicar que existiam alunos que vivem longe da escola EN2*. O informante para reforçar a sua justificativa fez o uso do operador discursivo de justificativa visto que inadequadamente, na medida em que EN3* “*as nossas escolas não tem condições*” contradizia o seu ponto de vista “*É importante termos transporte*” EN1.

SI não fez valer a teoria pragmática da argumentação, segundo a qual o método de demonstração da verdade exprime uma “posição” ou “oposição” lógica (Lausberg, 1982). A existência de muitas pessoas que viviam longe da escola EN2* não era, pois, uma condição suficiente para haver a importância de se possuir um transporte na escola EN1.

Mas, foi com base no conhecimento de que uma das questões centrais da argumentação era como tornar reconciliados os pontos de vista opostos, através do uso da linguagem persuasiva que norteou e com ele SI (6) assumiu a capacidade de tornar as coisas como verdadeira (Grice, 1990).

APT (8) utilizou adequadamente o operador discursivo de justificativa visto que, ao pretender introduzir a informação de que “*o aproveitamento pedagógico reduz EN2, quando se perdem as aulas EN3 por causa da falta de transporte*” face ao EN1 apresentado, segundo o qual o transporte a caminho de/para a escola era um desafio. O aluno fez com que as situações descritas sobre a falta de transporte ganhassem um significado mediante a representação mental que o induziu no prazer de produzir o discurso (Hall, 1997) e que o social o permitiu afinal perceber por si só as circunstâncias e as vias particulares dos aspectos descritos (Semin & Fielder, 1991).

Já OSA (7), ED (9) e BMV (10) colocaram o operador discursivo de justificativa visto que, a encabeçar toda a construção, dirigindo toda a força discursiva ao operador que ele é mediador. Especificamente, OSA (7) garantiu que, apesar de a sua escola ser a maior da cidade EN1*, ela tinha problemas de lanchonete EN2*.

No entanto, ao fazer o uso do operador discursivo de justificativa visto que para justificar que a cantina escolar não abria EN3* porque a sua escola era a maior da cidade EN1, fez com que o uso do operador fosse inadequado. O constituinte “*a cantina ainda não esta aberta*” EN3* apareceu como ter sido escolhido aleatoriamente não por determinação conjunto que forma o excerto, quebrando a coerência (Ducrot, 1987).

Em ED (9), percebemos a presença inadequada do operador discursivo de justificativa visto que, uma vez que o enunciado que o encabeça era uma declaração de um ponto de vista “*a existência de muitos alunos que se assediam*” EN1* e de “*meninas que acusam os próprios educadores que assediam as rapariga na escola*” ENn 4, 5, 6 e

7. Daí que o aluno não apontou para as justificativas desses pontos de vista, deixando os leitores sem poderem compreender o que inquieta o informante na verdade (vide *scan* Texto 1, Anexos).

Isto significou que no uso da língua como um instrumento de interacção social, ED não cumpriu devidamente o segundo fundamento da gramática funcional, segundo o qual a principal função da linguagem é mediar a comunicação entre os usuários (Neves, 1997; Cunha, 2007).

Verificámos que os elementos de coesão não garantiam a coerência, mesmo tomando-os todos em termos semânticos por não permitirem que os enunciados estivessem ligados e estabelecessem uma relação de sentidos que existem no texto (Halliday & Hasan, 1976, 1985).

O correu o mesmo em BMV (10), em que o uso do operador discursivo de justificativa visto que foi inadequado. A relação discursiva de justificativa de “*as partes femininas acima dos joelhos*” EN3, deixadas à vista do olhar dos colegas pelo modo de vestir de certa alunas EN2, pertence a um enunciado omissivo, que seria o ponto de vista, “*Há assédio sexual na escola*”.

O aluno não aperfeiçoou a sua bagagem conceptual que continha o conhecimento da língua, do mundo e da história, atendendo que os universais linguísticos devem ser explicados, através dos fins de comunicação nos contextos em que a língua é usada (Neves, 1997; Cunha, 2007).

Os exemplos acima analisados apontaram que os informantes usaram o operador discursivo de justificativa, não fazendo depender da informação pragmática que eles possuíam do mundo. Entender que a gramática é sensível às pressões do uso é fazer com que as redes de escolhas correspondam às funções básicas da linguagem e estabeleçam as relações comunicativas entre os usuários da língua (Gouveia, 2009 com bases em Halliday, 1970).

Operador discursivo de justificativa pretendido = JÁ QUE

- (11) - “Visto que EN1 *é difícil encontrar alguém/ que* EN2* *não tenha sofrido nenhum tipo de assédio sexual na escola/ já que ENØ/ embora EN3* *algumas pessoas possam afirmos/ que* ENØ/ *que* EN4* *são apenas crianças os vitimos do assédio sexual/ pois EN5* *claramente o assédio sexual não é uma bsicadeira de crianças e adolescentes.*” (IFJ – 17Ge, CT)**
- (12) - “[...]EN1 *os mesmos passam maior parte do tempo juntos/ já que EN2 *todas as actividades escolares são realizadas em conjunto/ dado que EN3 *neste tempo de interactividade criam amizades entre eles, ...*” (IJHF – 15Gc, PSK)**
- (13) - “[...] *esta lancheonete não so* EN1 *a juda os alunos,/ mas também EN2* *os professores e mais./ Visto qui EN3* *nela o aluno não precizara gazetar as aulas/ já qui EN4* *no recinto escolas existen uma lanconete.*” (KMD – 19Gc, PSK)***
- (14) - “Já que, EN1* *os transportes Para a escola não existem na nossa cidade de Lichinga/, no entanto, EN2 *o Ministro da Educação devia Reflectir sobre esse caso, ...*” (BM – 4Ge, PSK)*
- (15) - “Já que EN1* *o docente é quem propôs a condi-cão// EN2* *a Aluna acaba excedendo o seu magnifico corpo/ ao que* EN3* *lhe pede,/ pois EN4 *se o Aluno discordar/ EN5 *é ameaçado.*” (AAS – 2Gc, PSK)***

Através dos extractos (11), (12), (13), (14) e (15), percebemos a manifestação não adequada do outro tipo de operador discursivo de justificativa já que, um dos operadores discursivos de justificativa menos usado, para além de graças a e por motivo de (Quadro nº 13, Apêndice 7).

O operador já que ocorre, quando precede um enunciado-argumento contém um facto de carácter consensual, conhecido e, nestes casos, apareceu de forma curiosa, mas comum, por explicar uma justificativa existente.

Confirmámos isso em IFJ (11) e em KMB (13) que colocam o operador discursivo de justificativa já que depois de um enunciado de justificativa introduzida pelo operador visto que. No entender dos alunos, é difícil encontrar alguém que não tenha sofrido o assédio sexual na escola EN1 e EN2 já que muitas pessoas afirmam que o assédio não é apenas um assunto para crianças EN 3 e EN4 (cf. IFJ) e o aluno não precisaria de gazetear as aulas EN3* já que o recinto escolar dispõe de lanchonete EN4* (cf. KMD).

Confirmámos que as vozes da sociedade estavam mesmo incorporadas na totalidade das práticas que compõem a vida diária da comunidade (Halliday, 1978), pois, usando a linguagem como medianeira na comunicação entre os usuários, procuraram assegurar que as expressões linguísticas fossem função da sua intenção comunicativa como escreventes, por um lado e dar uma informação pragmática dos destinatários como leitores, por outro (Neves, 1997; Cunha, 2007).

O descrito em (11) e (13) pareceu ocorrer também em IJHF (12), em que o enunciado anterior foi de justificativa seguida de já que “*todas as actividades escolares são realizada em colectividade*” EN2, concorrendo com um enunciado omissivo “*Há assédio na escola dado que não há separação de actividade entre os alunos e alunas*” EN1. O aluno não caminhou no sentido de fazer que o uso da língua fosse texto, este como um artefacto da língua.

Ou seja, quando ele disse algo com uma intenção comunicativa, a tal intenção o levaria a determinar escolhas acertadas na formulação, capazes de provocar nos destinatários o desejo de compreensão da informação, tal como o escrevente pretendeu (Menéndes, 2009; Mendes, 2014).

Não encontrámos uma razão plausível para perseguirmos as causas do uso de já que por BM (14) e AAS (15).

Entendemos que a ausência de transporte para a escola em Lichinga EN1* era uma situação conhecida pelo ministro da educação e, por isso, este titular devia reflectir sobre o caso EN2* (BM), bem como era do conhecimento que os docentes impunham condições de passagem de classe EN1*, por isso, a aluna entregava o seu corpo ao quem lhe pedia EN2* (AAS).

Pareceu-nos que, nestes dois casos, o uso do operador discursivo de justificativa já que foi indevidamente feito no lugar do operador discursivo de conclusão por isso. Os alunos não aplicaram o conceito de gramaticalização como a variação e a mudança semântica da expressão linguística, dependendo da função que exerce no discurso (Fragoso, 2003; Gouveia, 2009).

5.2.1.2. Relações Discursivas de Especificação/Exemplificação

As relações de especificação/exemplificação marcadas são orientadas pelas estruturas paratáticas de coordenação de dois enunciados ou mais do tipo EN1 Operador *isto é, ou seja, em outras palavras, por outras palavras, por exemplo, é o caso de, como se pode ver, quer dizer* EN2 na expansão do texto. Algumas das estruturas não foram observadas com a atenção pelos informantes na produção escrita.

Tomámos em consideração os extractos abaixo que traduziram o comprovativo do uso não apropriado dos operadores *discursivos especificação/exemplificação* para conectar um enunciado de valor de comprovação de um facto apresentado no enunciado anterior, usando os operadores por exemplo e como se pode ver.

Operador discursivo de especificação/exemplificação pretendido = POR EXEMPLO

- (16) - “[...]EN1* *os alunos saiem das suas casas bem apresentadas para a escola/ mas também EN2* *as pais na quilo/ que EN3* *vãem para estudar/ enquanto EN4* *nãem vão para fazer brincadeiras nas escolas **por exemplo:***” (AR – 5Gc, PSK)***
- (17) - “[...o] EN1 *o Ministro da Educação devia Reflectir sobre esse caso,/ **Por Exemplo** EN2* *os alunos/ que EN3 *vivem no bairro da Expansão/ e EN4 *estudam Na Escola Secundária Paulo cristiano taimo// EN5* *tem dificuldade da distância/ e EN6* *nãem Podem chegar a tempo e hora Para Poder// EN7* *Participar as aulas do 1º temPo.*” (BM – 4Ge, PSK)******
- (18) - “EN1* *É diFiSil Em Comtrar tresPortE na Escola/ **Por ExEmPlo** EN2* *Para amina Escola, adiStancia É Longa...*” (PASR – 22Gc, PSK)*

Em (16), (17) e (18), apresentámos as formas como os alunos usaram o operador discursivo de especificação/ exemplificação por exemplo, comprovando que tal uso

conectou inadequadamente um enunciado de valor de comprovação de um facto apresentado no enunciado anterior.

Prestámos a atenção ao texto de AR (16) que denunciou que os alunos saíam das suas casas bem vestidos e uniformizados EN1 e enganavam os seus pais e encarregados de educação que eles iam estudar à escola ENn 2, 3 e 4. Para essa denúncia, ele utilizou o operador discursivo de exemplificação por exemplo em vão, porque, de facto, não apresentou os exemplos que se esperariam depois dos Dois Pontos, violando o princípio de que toda a instrução deve ser a de adequação dos argumentos aos contextos (Toulmin, 1958).

BM (17) apresentou as distâncias que separavam as escolas das residências dos alunos e a falta de participação dos alunos nos primeiros tempos lectivos ENn 2-6 como os exemplos do trabalho de reflexão do ministro que superintende a educação e a situação das escolas EN1. Usou, para tal, o operador de especificação/exemplificação por exemplo.

Analisando o trecho, sob o ponto de vista de coerência discursiva, podemos dizer que, embora o aluno tivesse apresentado evidências, ele não chegava a ser coerente que, por exemplo, fosse um ministro a ter a tarefa de reflectir sobre os casos de falta de transporte nas escolas. A forma coerente seria se ele encarregasse a discussão do problema e a busca de soluções adequadas às comissões de pais e encarregados de educação. Deve haver paridade entre o mundo textual e o mundo real na sua definição para haver coerência discursiva (Beaugrande & Dressler, 1981).

PASR (18) foi um modelo evidente do uso inadequado do operador discursivo de especificação/exemplificação por exemplo por revelar incapacidades em usar as expressões da língua no geral. A distância longa que separava a casa do aluno e a escola EN2* não era exemplo do enunciado “*É difícil encontrar transporte na escola*” EN1*. Comprovámos que funcionalizar o argumento na produção escrita implicava por parte do produtor procedimentos de inteligência não superados pelo informante na utilização dos operadores argumentativos (Flower, 1994).

Este aluno passou por um exemplo de vozes da sociedade que não estavam totalmente incorporadas nas práticas que compõem a vida diária da comunidade, uma condição pressuposta para a própria existência do texto (Vide *scan* do Texto 7, Anexos).

A progressão do texto deve traduzir-se no estabelecimento de ligações conceptuais dos segmentos que compõem o texto, de tal maneira que o mundo textual será tanto mais coerente, quanto houver maior conformidade com o que se sabe acerca do mundo real.

Ou seja, deve haver procedimentos didáctico-pedagógicos que levem PASR a enquadrar-se na classe do seu perfil de modo a saber conformar os mundos reais e textuais. Ressaltou-nos em PASR (18) uma escrita difícil entender, gorada de erros ortográficos, borrões e uso indevido de letras maiúsculas (Torres & Fernández, 2001; Pereira, 2009).

Operador discursivo de especificação/exemplificação pretendido = COMO SE PODE VER

(19) - “EN1* nem todos os alunos tem transporte// EN2* outros ten transporte./ **como se poder ver** EN3* é muito dificl percorrer a distancia decasa Para a escola sem o Transporte.” (PAJ – 19Gc, CT)

(20) – “[...]EN1* algumas Escolas técnicas,/ cujo EN2* nestas Escola é inportante e neçessaras ter lanchonete,/ Porque EN3* os Estudantes,/ **como se pode ver** EN4* o Encino obriga/ que EN5* os estudantes estudem Em dôs Periodos,/ isto é EN6* Demanha e atarde,/ e EN7* os Alunos tem de comer qualquer caisa,/ ou Seja EN8* temque Se alimentar.” (VCPN – 24Ge, PSK)

(21) - “Os SerViços de LachonEtE na Escola
Por uma lado ENØ/ **como se Pode ver** ENØ/ Por consE-quencia disso ENØ/
como se Pode Ver ENØ/mas também ENØ/Pelo contrario ENØ/ é visto que
ENØ/ assim ENØ/ contudo ENØ/ ou seja ENØ/ apesar ENØ/ Por
consequência ENØ/ no entanto ENØ/ Pois ENØ/ não só ENØ/ Pør um lado
ENØ/ Por conseguinte ENØ/ No entanto ENØ/ apesar ENØ/ Pelo contrario
ENØ/ mas também ENØ/ Além disso ENØ/ Porquanto ENØ/uma vez que
ENØ/ por con-Sequôncia ENØ/ **como se Pode Vor** ENØ/.”(CRA – 5Gc, CT)

Nos exemplos dos fragmentos textuais (19), (20) e (21), percebemos a manifestação do operador da série de discursivos de especificação/exemplificação como se pode ver para conectar enunciados de valor de prova de um facto apresentado no enunciado anterior. Este operador encabeça geralmente um enunciado que contém um

argumento de carácter consensual, cujas provas já foram evidenciadas nos enunciados anteriores. Mas o operador foi usado inadequado.

PAJ (19) desconectou os enunciados EN1* e EN2* do operador discursivo de especificação/exemplificação como se pode ver, quando apresentava que era difícil percorrer a pé a distância que separa a sua casa e a escola EN3*, como se tivesse apresentado efectivamente o enunciado “*os alunos não têm transporte*” como EN2.

Sob o ponto de vista da coerência, não era aquele uso que ia moldar a gramática, mas teria que encontrar formas de colocar as palavras certas em lugares certos, usando o conjunto de regras para o uso efectivo da língua como ponto de partida para a identificação e determinação das funções das construções linguísticas nos níveis ideacional, interpessoal e textual (Gouveia, 2009).

Mas, VCPN em (20) não teve motivos que sobejassem para fazer o uso do operador discursivo de especificação/exemplificação como se pode ver. O facto descrito em “*o ensino obriga os estudantes a terem as aulas nos dois períodos do dia solar*” ENn 4-6* foi parecido com o outro apresentado no enunciado omitido. Fez, com isso, o mau uso não só do operador pretendido, mas também de alguns enunciados e significados acessíveis à análise linguística. Isto realçou a indeterminação do conceito do texto, se o aluno não considerou os elementos estruturais abstractos de coerência que levam a compreender o discurso do informante (Van Dijk, 1997).

Em (21), o uso inadequado do ilustrativo como se pode ver tinha como origem o não reconhecimento das funções das palavras usadas no corpo de todo o texto. Lembremo-nos que o trecho é transcrição integral da participação do CRA no PRO (Vide *scan* do Texto 10, Anexos).

Observámos que CRA tinha alistado os cinco tipos de operadores discursivos previstos a serem usados na prova e repetiu-os, nomeadamente os discursivos de justificativa (visto que, pois, porquanto, e uma vez que); os discursivos de exemplificação (como se pode ver, ou seja); os discursivos de conjunção (por um lado, mas também, não só, e além disso); os discursivos de contrajunção (pelo contrário, contudo, apesar de e no entanto); e os discursivos de conclusão (por consequência disso, assim e por conseguinte). Usou-os, não os ligando com frases que confeririam no mínimo a força de um texto como amostra do comportamento linguístico fundado num sistema de signos, na unidade de forma e sentido e na actuação potencial dos significados (Halliday, 1994).

Cada operador discursivo utilizado pelo informante não expressou nenhuma relação discursiva específica por várias razões. Tendo em conta a macroestrutura do texto:

EN1 OPERADOR DISCURSIVO X, EN2 (Van Dijk, 1997; Van Dijk & Kintsch, 1983) e as considerações de Koch & Travaglia (1997):

- (1) os elementos descritos como Visto que, Pois, Porquanto e Uma vez que não realizaram a função discursiva de justificativa, porque não se encadearam sobre nenhum primeiro enunciado sobre o qual justificavam ou explicavam;
- (2) os numerados como por um lado, mas também, não só e além disso não mantinham nenhuma relação discursiva de conjunção, assim que não ligavam enunciados que se somassem para a uma conclusão;
- (3) um texto não devia iniciar um parágrafo introdutório com um operador por um lado e parar sem apresentar um ponto de vista;
- (4) a partir deste conectivo, esperar-se-ia um outro enunciado introduzido pelo conector por outro lado que CRA não chegou a usar para complementar a ilustração;
- (5) a estrutura da sequenciação frásica exigiria que fosse antecipado um enunciado, contendo não só para a realização do mas também;
- (6) o conector ou seja não pode construir nenhuma relação de *correção/ redefinição*, se não foi introdutor de algum enunciado que corrige, suspende ou redefine o conteúdo de um primeiro enunciado;
- (7) os operadores como pelo contrário, contudo e no entanto não puderam ser orientadores da força discursiva de uma relação de contrajunção, se não contrapunham enunciados de sentidos diferentes, de onde devia prevalecer a do enunciado introduzido por cada um deles; e por último

- (8) as representações escritas como por consequência disso, assim e por conseguinte não foram de valor conclusivo, se o texto que os encerrava não era texto.

Em fim, não se podia falar da coerência, se não havia coesão na sequenciação, o respeito pela ordem da organização lógico-semântica que visa construir os mundos de referência e se não havia uma qualificação retórica das palavras usadas.

Neste sentido, analisando sob o ponto de vista da coerência discursiva, a expressão como se pode ver usada repetitivamente por CRA, não cumpriu a relação discursiva de especificação/exemplificação, se não foi membro de um segundo enunciado com função de particularizar/exemplificar o enunciado que tivesse sido construído anteriormente e se nenhum dos termos utilizados no texto ocupasse a posição OPERADOR X na estrutura.

A existência de um enunciado não foi determinada pela presença de um verbo conjugado, fazendo com que nenhum argumento surgisse da implicação nos procedimentos de grande inteligência na utilização dos operadores argumentativos (Flower, 1994).

Concluimos aqui que o discurso afinal são os elementos estruturais abstractos de coesão, de coerência, de organização lógico-semântica e retórica, sem os quais qualquer receptor não é capaz de interpretar e compreender um texto (Van Dijk, 1997). No caso do CRA (21), a gravação do acto comunicativo não pode ser considerada um texto, se ele não contém enunciados organizados e orientados pelos operadores linguísticos (Brown & Yule, 1983).

5.2.1.3. Relações Discursivas de Conjunção

As relações discursivas de conjunção marcadas por um operador argumentativo são orientadas por estruturas paratáticas de coordenação de dois ou mais enunciados do tipo EN1 Operador de conjunção *e, nem, também, não só...mas também/ainda, além disso, por um lado...por outro* na expansão do texto. As estruturas não foram feitas com adequação.

Os extractos abaixo representam a amostra do uso não apropriado dos operadores discursivos de conjunção feito por e, além de/disso e não só...mas também usados para dar sequência a enunciados que adicionam factos no texto.

Operador discursivo de conjunção pretendido = E

(22) - “EN1* *O assédio sexual nas escolas tem sido uma pagediu,/ porque* EN2* *os alunos fojem as aulas // EN3 engando as colegas/ que* EN4* *vamos pagar lanche/ enquanto* ENØ/ *que* EN5* *sempre acontece coisa pior, // EN6* as miúdas // EN7* tendo aquela animo de poder lanchat/ e* EN8* *ali surgem um assédio sexual.”* (AUA – 3Gc, CT)

(23) - “EN1* *Os alunos não podem tratas mal do seu sexo // EN2* Eu gostaria de/ que* EN3* *nos os alunos podemos envitar brincaderas de mão gosto do sexo/ e* ENØ/ *também* ENØ/ *não só* EN4* *fazer/ que* EN5* *na à não podemos dejar assim mesmo oSexo/ e* ENØ/ *por isso* EN6* *podemos também dar o conservação do nosso corpo/ guamdo* EN7* *nos íremos a escola // EN8* podemos tomar banho/ e* EN9* *não esgueser de lavar também do sexo...”* (IA – 12Gc, CT)

(24) - “EN1* *Os lanchonetes na escola deve ser obrigatório existir/ EN2* para poder evitar este tipo de acontecimento/ EN3* para podermos obter bons resultados nas escolas/ e* EN4* *mais influenciar e* ENØ/ *tambem* EN5* *para poder-nos ter boa saúde...”* (AS – 6Gc, PSK)

Os extractos (22), (23) e (24) são evidências das formas como os informantes utilizaram o operador discursivo de conjunção e. Em alguns casos, houve comprovação de que o operador em referência era usado pelos falantes para dar sequência a enunciados que adicionam os factos apresentados em enunciados anteriores e feitos sem adequação.

Numa escrita titubeante que não caracteriza um aluno com o nível de escolaridade em análise (INDE/MINED – Moçambique, 2010), desejando acrescentar o enunciado “*ali surge o assédio sexual*” EN8* à justificativa elaborada anteriormente por intermédio do

operador discursivo de justificativa porque em “porque os alunos fogem as aulas, enganando as colegas ” ENn* 2 e 3, AUA (22) usou de forma adequada o operador discursivo de conjunção e.

A escolha efectiva das expressões linguísticas depende da bagagem intelectual sobre o conhecimento do mundo, habilidades não presentes no aluno (Brown & Yule, 1983).

Igualmente, IA (23) adicionou “*eu gostaria que nós, os alunos, pudéssemos evitar brincadeiras de mau gosto com os órgãos*” ENn* 2 e 3 ao enunciado anterior EN1*. A mensagem principal dos enunciados era carregada de conselhos para proteger, conservar e lavar os órgãos genitais. Usou o operador discursivo de conjunção e, acoplado em também, não só em frases deveras complexas sem enunciados bem explícitos e precários (Mendes, 2014; Fialho, 2014/2015).

IA não conseguiu escrever “órgãos genitais” e tratou-os por “sexo”, em “*os alunos não podem tratar/ [tratar] mal do seu sexo*” EN3*, “*gostaria de que/ [gostaria que] EN2* nos/ [nós] os alunos podemos/ [pudéssemos] evitar/ [evitar] brincadeira de mau gosto do sexo*”/ [brincadeira de mau gosto com os órgãos genitais EN3*, “*fazer que na à podemos deixar assim mesmo sexo/ [fazer com que não o deixemos (= proteger os órgãos] ENn* 4 e 5; “*dar o conservação do nosso corpo*”/ [conservar o nosso corpo] EN6*, “*quando no irmos a escola*”/ [quando formos à escola] EN7*; “*não esgueser de lavar tamben do sexo*”/ [não nos esquecer de lavar os órgãos genitais EN9*, esquecendo-se que não é papel do leitor aceitar tudo que lê (Bagno, 2010).*

Estas marcas caracterizam alunos principiantes (Brown e Yule, 1983; Neves e Oliveira, 2001; Fialho, 2014/2015) e não de um aluno que aspira por uma vida no trabalho ou na universidade (Bruce, 2008; INDE/MINED – Moçambique, 2010).

Já AS em (24), não se distanciando do IA, utilizou duas vezes o operador discursivo de conjunção e para adicionar os enunciados “*influenciar*” EN4* e “*ter boa saúde*” EN5* ao EN1 “*os lanchonetes / [os serviços de lanchonetes] na escola deve ser obrigatório existir*” / [devem existir obrigatoriamente].

AS em (24) pretendeu sublinhar a importância dos serviços de lanchonete na escola para o incremento do maior aproveitamento pedagógico, mas ligou os enunciados que produzia, utilizando duas vezes o operador discursivo de conjunção e. Na segunda vez, acoplou-o ao seu equivalente também.

Sendo que um texto se assemelha a u iceberg, AS encarregou completamente o receptor a atingir os diversos níveis de adição implícitos, se este quisesse alcançar uma compreensão mais profunda do texto que lia (Flower, 1994).

Isto significa que o trecho do aluno, analisado sob o ponto de vista de coerência discursiva manteve as relações discursivas de conjunção, uma vez que Koch & Travaglia (1997) consideram que a coerência transpõe as fronteiras que não estabelecidas pela coesão. Porquanto, não houve possibilidade de se estabelecer neste extracto a unidade entre os enunciados e os significados produzidos pelo aluno, visto que devia haver um ambiente favorável no texto para as palavras viverem como os peixes vivem na água (Bagno, 2010).

Operador discursivo de conjunção pretendido = ALÉM DISSO

(25) - “[...] **A IÉm disso** ENØ/ *Por Um Lado* EN1* *É # obrigaçãoda EsColo.*// EN2* *EstE É o mEu Ponto dE Vista*” (PASR – 22Gc, PSK)

(26) - “**Além disso** EN1 *em casa saímos bem vestidos, mas* ENØ/ *quando* EN2* *chegamos em casa de amigo(a)*// EN3 *mudamos a forma de vestir,/ e* EN4* *vestimo de outra maneira,*” (EJA – 11Gc, PSK)

(27) - “[...]/ *quando* EN1 *se perde algumas aulas devido a falta de transporte escolar./* **Além disso** EN2 *tira a parte moral dos alunos menos interessados nos estudos,/ já que* EN3* *a distância facilita.*” (APT – 4Ge, CT)

Os extractos (25), (26) e (27) são amostras de uso do operador discursivo de conjunção além disso pelos alunos participantes neste estudo. Apesar de este operador ser o mais utilizado (cf. Quadro 13, Apêndice 7) entre os operadores discursivos de conjunção, revelou-se ser de uso inadequado.

Em (25), PASR usou desfavoravelmente o operador além disso porque perto dele estava um operador discursivo de mesmo valor de conjunção com ENØ/ por um lado que o aluno deveria dispensar (Vide *scan* do Texto 7, Anexos).

Retirando os erros ortográficos de mau das letras, o aluno escreveria com sucesso o enunciado “*é obrigação da escola criar serviços de lanchonete*” EN1, introduzindo o

operador discursivo de conjunção além disso. Por conta disso, o aluno fez com que o seu texto fosse somente um conjunto de letras ou enunciados, submetido a uma análise linguística (Dubois, 1993).

Em (26), EJA denunciou o facto de os alunos saírem de casa vestidos com o uniforme escolar aceite EN1, só que, quando eles chegavam a casa de um(a) amigo(a), trocavam de roupa EN2. Isto fê-lo com a inclusão do operador discursivo de conjunção além disso.

Por esse facto, o aluno usou a argumentação como uma actividade que visa intervir sobre os comportamentos de indivíduos que frequentam as escolas (Grice, 1990).

Em (27), APT adicionou ao seu discurso o facto da falta de transportes escolares tirar as motivações aos estudantes EN2, uma vez que eram conhecidas as distâncias que aqueles percorrem a pé EN3, usando o operador discursivo de conjunção além disso.

Operador discursivo de conjunção pretendido = NÃO SÓ...MAS TAMBÉM

(28) - “Já que EN1* *os alunos nas escolas estão metidos nestes probulemas do assedio sexual entre os alunos nas escolas//* EN2* *podemos adotar medidas/ para* EN3* *puder reduzir este acto/ que* EN4 *acontece nas escola dentro do país,/ **também*** EN5* *as direcções das escolas devem adotar uma forma de puder reduzir.”* (GFS – 11Ge, PSK)

(29) - “[...] EN1* *o aluno é obrigado apercorer distâncias,/ **não só*** ENØ/ **mas também** EN2 *o nosso horario escolar é das 7:00”*. (CCR – 5Ge, PSK)

(30) - “Pois, EN1* *o nossa escola não tem transporte para os alunos,/ e*, EN2 *a distancia para a escola é maior, **não só*** ENØ/ **mas também** EN2 *atrasamos o primeiro tempo.”* (PAJ – 19Gc, CT)

Os extractos (28), (29) e (30) são exemplos do uso do operador discursivo de conjunção não só...mas também pelos alunos da amostra. Observámos que houve mau uso.

Em (28), GFS não foi capaz de produzir enunciados na estrutura não só EN1, mas também EN2 e usou de forma isolada o operador também para adicionar ao texto que

produz a opinião. Daquela forma, ele propôs que as direcções das escolas deveriam adoptar medidas para a redução do assédio sexual na escola EN5*/EN1.

Vimos nesse seu redigir termos morfologicamente abasileirados como “*adotar*” e outros erros de ortografia como no verbo PODER/ “*puder*” ENn 3 e 5, para além do uso inadequado do operador pretendido. No caso da redacção *adotar/adoptar*, temos a considerar que a República de Moçambique ainda não tinha ratificado o acordo ortográfico sugerido às comunidades de língua portuguesa por Brasil.

CCR (29) e PAJ (30) juntam as sequências não só mas também sem terem a preocupação de construir enunciados que cada membro do operador devia ter.

Analisando os trechos, sob o ponto de vista da estrutura discursiva, podemos dizer que houve mau uso dos operadores de coerência discursiva, erros que provêm da indeterminação das metafunções do uso dos operadores coesivos conjuntivos aditivos.

Poderíamos também dizer que se manifestou a relação discursiva de conjunção, pois, tendo em conta que a coerência é propriedade do leitor, só este podia compreender a existência da relação discursiva de conjunção pela interacção LEITOR-TEXTO-AUTOR (Brown & Yule, 1983).

5.2.1.4. Relações Discursivas de Contração

As relações discursivas de contração marcadas são orientadas pela estruturas de coordenação de dois ou mais enunciados do tipo EN1 Operador de contração *mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de, pelo contrário* EN2 que restringe os significados de EN1 na expansão do texto.

Pelos exemplos em trechos abaixo, algumas estruturas, contendo mas, apesar de e embora, não foram devidamente observadas pelos nossos informantes.

Operador discursivo de contrajunção pretendido = MAS

- (31) - “**Mas** ENØ/ apesar de tudo EN1* *tem ajudado/ mas* ENØ/ para que EN2* *os alunos tenham um bom transporte// EN3* devia ter transporte só da escola...*” (MLU – 17Ge, PSK)
- (32) - “EN1* *Na escola não temos um lanchonete./ **Mas** EN2* a agradecemos este favor de construir lanchonete para os alunos [...]*” (FDG – 12Gc, PSK)
- (33) - “[...]EN1* *acordei tarde // EN2* com o transporte não Vou atrazar./ **MaS**, EN3* *SeM transporte // EN4* Já É diFicíl de Evitar o atraze na ESCoLa.*” (LM – 22Ge, CT)*

Os trechos (31), (32) e (33) ilustram as dificuldade com que se depararam os alunos, quando pretendiam fazer o uso do operador mas para estabelecerem a relação discursiva de contrajunção.

Em (31) o aluno usou inadequadamente o operador mas, fazendo-o seguir do outro apesar de tudo sem um enunciado, tendo criado uma relação de contradição para consigo mesmo e para a leitura dos possíveis leitores da sua escrita. Afinal de contas, o uso de palavras não pode ser feito “*in vácuo*” e cada peça da coerência tem um enunciado e uma função própria (Gouveia, 2009).

Em relação ao trecho (32), podemos dizer que não houve o uso efectivo dos operadores para estabelecer a relação discursiva de conclusão. O facto de FDG ter utilizado o operador discursivo de contrajunção mas com valor de conclusão em “Mas *agradecíamos o favor de construir lanchonete para os alunos*” EN2* no lugar de “Por isso *agradecíamos o favor de construir lanchonete para os alunos*”, revelou-nos que o aluno não activou suficientemente o conhecimento sobre os valores dos operadores argumentativos (Vide *scan* do Texto 9, Anexos).

Acreditamos no entanto em Benveniste (1966), no qual a argumentação é toda a sucessão de enunciados que constrói um ponto de vista para modificar as representações dos interlocutores, um facto conseguido pelo aluno.

Em (33), consideramos que o conhecimento da língua, além da experiência individual, levaram LM a juntar os enunciados que continham ideias de sentidos opostos,

embora não explorasse metodológica e linguisticamente todo o sistema discursivo que compõe o vocabulário, a gramática e a estrutura do texto (Mendes, 2014) (vide *scan* Texto 3, Anexos).

Operador discursivo de contrajunção pretendido = APESAR DE

(34) - “[...] além disso EN1* o aluno **Apesar de** EN2* se prejudicarem// EN3* os alunos não tem direito de estudarem,/ embora EN4* sentem prazer,// é o caso EN5* de aluno começará abandonar a escola,/ isto é, EN6* o aluno não terá direito de esforçar a estudar,// EN7* fica cheio de *Pensa-mentøs.*” (JC – 18Ge, CT)

(35) - “[...] **Apesar de** EN1* ser longe // EN2* nós sacrificamos assim mesmo.” (EUCACHAN – 9Ge, PSK)

(36) - “[...]EN1* as direcções das escolas devem adotar uma forma de puder reduzir./ **apesar dos** EN2* alunos não comprienderem.” (GFS – 11Ge, PSK)

Os exemplos em (34), (35) e (36) ilustram os usos do operador discursivo de contrajunção apesar de, parecendo ser problemático para os alunos.

Em (34), registámos a presença do operador apesar de no lugar do operador de conjunção além de usado inapropriadamente para EN1*. O aluno teve a dificuldade de produzir os enunciados, grafou-os mal e, por isso, não conseguiu tornar reconciliados os pontos de vista opostos pela argumentação (Grice, 1990) (vide *scan* do Texto 5, Anexos).

Em (35), o aluno encontrou o uso efectivo do operador discursivo apesar de para estabelecer uma relação de coerência discursiva de contrajunção entre os enunciados. No entanto, esqueceu-se de separar o EN1 do EN2 por uma vírgula.

Em (36), o aluno para estabelecer uma relação de contrajunção opondo a actividade das direcções das escolas EN1* e as reacções dos alunos face as medidas impostas para o combate do assédio sexual nas escola EN2*, fez o uso adequado do operador apesar de.

Os trechos dos informantes conferem que o operador discursivo de contração tem por função ligar enunciados de sentidos opostos, embora o seu uso não se fizesse com adequação.

Operador discursivo de contração pretendido = EMBORA

(37) - “**Embora** ENØ/ **que** EN1* *o transporte chega cedo*// EN2* *nem todos os alunos seram pontuais nas escolas[...]*” (CMPB – 10Gc, PSK)

(38) - “EN1 *Como sabemos*// EN2* *hoje em dia os alunos nas escolas/ **embora** EN3* *existem meio de como seguir as regras da escolas,*// EN4* *os alunos saiem das suas casas bem apresentadas para a escola [...]*” (AR – 5Gc, PSK)*

(39) - “**Embora** ENØ/ **que** ENØ/, **contudo,** EN1* *há falta de politica, por parte dos nossos dirigentes,*// EN2 *nós, do norte Em particular Niassa somos Esquecidos.*” (CCR – 5Ge, PSK)

Os fragmentos textuais em (37) (38) e (39) colocam em evidência os problemas de adequação do uso do operador discursivo de contração embora.

CMPB em (37) e CCR em (39) tiveram provas desse uso inadequado. Como a coerência está do lado do leitor, entendemos que o uso operador discursivo de contração embora não foi correcto, quando foi seguido por um QUE. Por outro lado o aluno deveria seleccionar preferencialmente as formas verbais conjugadas no modo do conjuntivo no uso do operador.

Em (38), a coerência de contração foi feita através do operador de contração embora sem que o verbo do enunciado que lhe segue estivesse no modo do conjuntivo.

Em (39), CCR, tal como os outros seus companheiros da amostra, utilizou o operador discursivo embora com QUE e verbos no indicativo, tendo feito com inadequação.

Os alunos não manifestaram a relação contração, visando corresponder a estrutura de sequenciação e as relações. Mas, esta relação foi estabelecida na mente dos alunos entre o seu conhecimento prévio e as vontades políticas do esquecimento a que está votada a Província de Niassa EN1* (cf. CCR).

5.2.1.5. Relações Discursivas de Conclusão

As relações discursivas de conclusão marcadas entram na estrutura de dois enunciados ou mais do tipo ENn operadores de conclusão *por isso, logo, assim, portanto, por consequência, por conseguinte* EN que fecha o parágrafo ou o texto.

Os trechos abaixo, revelaram que os informantes não observaram esta estrutura nas construções dos textos, quando pretendiam finalizar o seu discurso e persuadir o leitor para a mudança de comportamento relativamente aos factos descritos na sua argumentação.

Operador discursivo de conclusão pretendido = POR ISSO

- (40) - “[...] Também EN1 *só temos 1 transporte publico, / porque EN2* *o outro encontra avariado. / **Por isso** EN3* *o transporte para escola parece ter deixado de funcionar devidamente por falta de mecanismos apropriados// como exemplo, EN4* *carros, etc.*” (HDR – 13Gc, PSK)***
- (41) - “[...] e EN1* *apelamos/ que ENØ/ para que EN2* *nos aranja-se a estrada/. E ENØ/ também EN3* *pedimos o transporte/ porque EN4* *robremos/ [...] **Por isso** EN5* *pedimo o transporte// [...] Até que EN6* *pode ser para pajar/ EN7* *Termino assim é muito obrigado*” (AA1 – 1Ge, CT)******
- (42) - “[...] não só ENØ/ mas também EN1* *ainda não-se comentou no assunto // EN2* *Os alunos passam fome durante as aulas /e EN3 *não aguentam ficar lá por muito tempo/ muito pelo contrario ENØ/, como-se pode ver ENØ/ que EN4* *ate as 11 horas Os alunos do período das 07 horas Já não-se encontra no recinto, / EN5* Por isso escolhi esse tema para argumentar o assunto.” (OSA – 21Gc, PSK)****

Os textos em (40), (41) e (42) foram os trechos que pretenderam especificar o modo como os alunos utilizaram o operador da relação discursiva de conclusão relativamente aos enunciados anteriores que contêm premissas (Koch, 2007),

confirmando-se o uso inadequado do operador por isso na funcionalização de argumentos de conclusão.

Em (40), o aluno pensou fornecer uma conclusão e utilizou o operador discursivo de conclusão por isso. Ignorou no entanto que descrevia a situação da falta de transporte na escola, de onde reconhecia as causas da carência na existência de dois carros, dos quais um estava avariado.

Eis que, no lugar de usar o operador discursivo de justificativa por causa disso, HDR usou consciente ou inconscientemente o por isso, ao anunciar que é [por causa disso], no texto, por isso, que “*o transporte de/para escola parece ter deixado de funcionar devidamente*” EN3*. Esse uso não liberado implicou na alteração da intenção comunicativa, dando origem à manifestação inadequada da relação discursiva de causa (Koch & Travaglia 1997; Sanders et al. 2001; Koch, 2007).

A causa principal daquele uso incorrecto do operador foi a inobservância de que não há coesão se algum dos constituintes for escolhido só por si e não for por determinação do conjunto a que pertence, bem como faltou a interacção entre os conteúdos proposicionais, *schemata* e a cognição do informante (Ducrot, 1987; Hall, 1997).

A progressão temática nos casos analisados de produção escrita de um texto fez-se por encadeamento não consciente de enunciados e marcadores linguísticos, não recriando o texto, através da escolha e uso de vocábulos e operadores adequados e não somando os argumentos para a mesma conclusão.

Geralmente, o operador discursivo de conclusão tem uma força discursiva e inclui um apelo para o modo de observar as coisas descritas, a exemplo de AA (41) que escreveu “*Por isso pedimos um transporte*” EN5* e não como OSA (42) fez.

Nas relações de coerência discursiva existe de facto a interface entre a estrutura sintáctica e a semântica, através do estabelecimento da relação entre a forma e a função.

As características adoptadas pelos informantes para a escrita fizeram com que os operadores pretendidos não fossem utilizados com a sua adequação. Entendemos que os alunos não assumiram que a gramaticalização é um processo, segundo o qual as unidades lexicais e as construções sintácticas exercem as suas funções gramaticais; que uma vez um termo usado inadequadamente, este desenvolvia novas funções gramaticais (Halliday, 1985; Gouveia, 2009).

5.2.2. Análise dos Resultados na Perspectiva da Organização Retórica

5.2.2.1. Relações Retóricas de Causa/Consequência

A RST considera que as relações retóricas são predicados binários, um dos quais contém o operador argumentativo. As relações de *causa/consequência* marcadas ocorrem num encadeamento de duas orações subordinadas adverbiais N e S, das quais a S é introduzida por um dos conector de causa/consequência *porque, pois, porquanto, visto que, uma vez que, já que, dado que*, encerrando a causa que acarreta a consequência contida em N. N ou EN1 é Núcleo e S ou ENn, Satélites (Mann & Thompson, 1988).

Por questão de método, os enunciados são orientados pela macroestrutura EN1 Operador X EN2, em que EN1 entra no lugar de N que representa os pontos de vista e EN2/ENn são os argumentos contextualizados pelos operadores (Van Dijk & Kintsche, 1983; Halliday, 1985).

Considerámos os exemplos abaixo que traduziram os usos dos operadores retóricos de *causa/consequência* porque, visto que e uma vez que, retirados da amostra do uso inadequado.

Operador retórico de causa/consequência pretendido = PORQUE

(43) - “EN1* *A Republica de moçambique promove uma estrategia de-distribuição de livros gratuitos de 1ª a 2ª Classe em todo o Territorio moçambicano./ **porque** EN2* não usa-a mesma estrategia para os serviços de lanchonete nas escolas/ além disso EN3* deveriam fazer que nem nas escolas-privadas,[...]*” (AJIW – 2Ge, PSK)

(44) - “[...]EN1 *funciona mais para funcionários não para o todo em geral./ Também EN2* só temos 1 transporte publico,/ **porque** EN3* o outro encontra avariado[...]*” (HDR – 13Gc, PSK)

- (45) - “EN1* *O serviço lanchonete/ e* EN2* *extremamente importante Para o lanche, dos alunos/ porque EN3* assim evita que os alunos saiam do recinto escolar.” (AMMA – 3Gc, PSK)*
- (46) - “EN1 *O texto produzido é sobre transporte a caminho para escola//* EN2* *por começar//* EN3* *digo que Seria boa coisa termos transporte/ porque EN4 o transporte vai facilitar os alunos que vivem longe chegar mas cedo na escola também os professor que não meio de transporte//* EN5 *há alunos deficientes/ isto é* EN6* *pode lhe facilitar para a escola/ por outro lado EN7* há dias que pode chover no caso do tempo chuvoso...” (PXU – 24Ge, CT)*
- (47) - “*DESENVOLVIMENTO: EN1* O Mocambique vai crescer/ EN2* enquanto eu estar no poder//* EN3* *não averá conflitos entre moçambicanos,/ Porque EN4* todos vamos estar ben em termos de condições económicas. CONCLUSÃO :[...]*” (MC – 16Gc, CT)

Os fragmentos textuais em (43), (44), (45), (46) e (47) evidenciaram os usos incorrectos do operador retórico de causa/consequência porque pelos alunos que constituíram a amostra.

AJIW em (43), pensando em construir uma relação de causa/consequência, montou o EN1 informativo seguido de EN2 interrogativo. O aluno, ao introduzir o operador porque, não se apercebeu que estava a formular uma pergunta, tendo caído na inadequação.

Os conteúdos de EN1* e de EN2* foram percebidos pela leitura “Porque a República de Moçambique não usa a mesma estratégia de distribuição gratuita de livros para a instalação dos serviços de lanchonete nas escolas?”, embora tenha sido omitido o Ponto de Interrogação (?).

Se construir um argumento pressupõe cumprir momentos de um método da retórica, o método na argumentação instrui que se deve primeiro definir a matéria, reparti-la, confirmá-la, amplificá-la com exemplos para depois concluí-la (Lausberg, 1982; Grabe & Kaplan, 1996). Recordemo-nos que o aluno estava a iniciar a sua produção escrita, no entanto não se recordou de definir a sua matéria, nem colocar as relações retóricas em predicados binários.

Ora, sendo um período inicial do texto, o aluno fugiu dos padrões da organização de argumentação no género de opinião e não colocou em funcionamento o ponto de vista que designou “núcleo” de toda a produção escrita, onde os “satélites” (argumentos) deviam ligar-se. O aluno colocou uma pergunta no lugar da informação e, por isso, falhou (Mann & Thompson, 1988).

Faltou no informante o potencial da estrutura do género e noção da configuração de todos os textos em superestruturas, no qual ele estaria localizado, através de *schemata*, no conjunto das produções (Halliday & Hasan, 1985; Koch 2007; Bruce, 2008).

No entanto, para AJIW, a causa suficiente evocada para a ocorrência dos problemas de lanchonetes nas escolas ancorava-se no governo da república e não nos utentes das escolas, sendo este um pensamento discursivo não conformado com a realidade. O mundo real de hoje exige que haja empreendedores e criadores de microempresas para a geração de rendimentos, tarefas que não devem ser somente da responsabilidade do governo. Afinal, o governo somos todos nós.

Diríamos que, sob o ponto de vista retórico, o uso do operador porque interrogativo, seria uma forma implícita que o aluno encontrou para manifestar a relação retórica de causa/ consequência. Segundo a qual, o governo habituou a fornecer à sociedade na distribuição gratuita de bens e serviços. À semelhança dos outros actos benevolentes, uma vez que em contrário o governo não prestou a atenção aos serviços de lanchonetes nas escolas, foi já que criou condições suficientes para não haver lanchonetes nas escolas.

Surgiu então o EN2* como um argumento pode ser visto como algo que expressa uma reivindicação e reposta a certas questões (Toulmin, 1958).

Algumas formas do uso da língua, como a manifesta escrita de nomes próprios com letra inicial minúscula (*moçambique* EN1*) a falta de acentuação gráfica em palavras (*estrategia, territorios*), o mau uso do hífen (*de-distribuição, escolas-privadas*), erros que só podiam estar ligadas à aquisição e uso do vocabulário (Torres & Fernández, 2001; Pereira, 2009), prejudicaram a qualificação retórica de AJIW.

Estas falhas puderam ser transpostas pela coerência, uma vez que esta é um princípio geral de interpretação está inserido somente na mente das pessoas que têm o texto como um instrumento de comunicação e submetida à uma análise (Brown & Yule, 1983; Dubois, 1993; Fialho, 2014/2015).

HDR (44) compreendeu as funções do operador retórico de causa/consequência porque, ao estabelecer o satélite “*outro (transporte) encontra-se avariado*” EN3* para

grifar as causas da existência de um único carro de transporte público EN1. Neste caso, o operador porque foi utilizado nas suas formas típicas, pois a avaria de um carro EN3* era um motivo ou causa suficiente para que os alunos não tivessem transporte, sendo este reservado aos funcionários EN1.

O aluno em (44) manifestou daquela forma a relação retórica de causa/consequência, por nos ter permitido extrair do seu trecho um ponto de vista e jogo de ilustrações que podiam nos levar à aceitação do que era escrito (Lausberg, 1982).

A correcção morfossintáctica, que tem a ver com a organização retórica de frase, foi prejudicada no texto de HDR pela ausência de artigos nos sintagmas nominais (*para Ø funcionários*); presença de quantificadores sem núcleo no sintagma nominal (*para o todo Ø N*) e erros diversos de acentuação gráfica.

AMMA (45) utilizou o operador retórico de causa/consequência porque para introduzir um enunciado satélite “*evita que os alunos saiam do recinto escolar*” EN3*, perante a ideia nuclear “*a extrema importância dos serviços de lanchonete*” EN1/ EN2, apesar de ter uma escrita não acautelada. A relação estabelecida não foi efectivamente de causa/consequência.

O operador porque foi seleccionado para expressar o motivo ou a razão de não saída dos alunos do recinto escolar EN3*, dada a importância dos serviços de lanchonete na escola EN1. Neste sentido, a relação de causa/consequência estabeleceu-se ao nível ideacional, relacionando duas situações do mundo do aluno representadas através do nexos de causa (Halliday, 1973; Halliday & Hasan, 1985).

O aluno, ao não fazer a distinção entre a forma verbal é do verbo SER e o operador retórico de extensão e EN2 e ao usar a Vírgula (,) de forma não prevista, separando os complementos de sintagmas, prejudicou o estabelecimento correcto da relação retórica pretendida.

Além disso, o excerto de AMMA enferrou de erros de ortografia por omissão de letras do alfabeto (*reØviço*); omissão do sinal de acentuação na forma verbal do presente do indicativo do verbo SER na 3ª pessoa do singular; mau uso da letra maiúscula em situações não esperadas (“*extremamente importante Para o lanche*” EN2*) que prejudicaram a busca da continuidade de sentidos dos enunciados.

PXU (46) e MC (47), embora este último tivesse um discurso de campanha eleitoral, usaram de forma adequada o operador retórico de causa/consequência porque. O seu reconhecimento sobre os argumentos satélites dimensionou a existência das causas e o tipo das consequências expressas nos respectivos núcleos EN3*.

Analisando o trecho (46), diríamos que foi óbvio o facto da inexistência de meios de transporte EN3* fosse a causa das dificuldades dos alunos e a comunidade escolar ENn 4 e 5, sendo uma construção típica, em que o operador de causa/consequência porque estabelece a relação entre duas situações do mundo linguisticamente representadas no plano de conteúdos.

No entanto, em (47), estando MC “no poder político” EN2*, nunca ele estaria em condições suficientes para que houvesse o bem-estar proclamado, uma vez conhecidas as intenções das campanhas eleitoralistas de levar o público ao voto (Halliday, 1978).

Sublinhámos que afinal as vozes da sociedade estão incorporadas na totalidade das práticas que compõem a vida diária da comunidade e que o uso da língua ajuda a superar a produção dos significados nas mudanças das relações do poder, apesar dos discursos dos informantes se encontrem obstruídos por erros ortográficos de omissão de letras (*texØo*); mau uso de letras na distinção de formais nominais, adjectivais e verbais do verbo CHOVER (*chuver*, de chuva e chuvoso); por não separação de palavra (...*que vivem longe chegar*); mau uso de letras (*comflito*/conflito, *ben*/bem); omissão de letras (*Øaverá*/haverá); omissão de cedilha (*Mocambique*), dificuldades não facilmente transpostas pela coerência.

Anotámos que existiu alguma preocupação em seleccionar, adequar as palavras e construir ligações significativas de unidades linguísticas, quer no nível coesivo, quer no nível semântico nos produtores dos textos. Mas, como o que caracteriza a textualidade é a correcção morfossintáctica de textos, os informantes caíram na inadequação da escrita e no uso dos operadores (Silva, 1983).

Operador retórico de causa/consequência pretendido = VISTO QUE

(48) - “EN1* *Os serviços de lanchonete na escola/ visto que, EN2* *um aluno nem só pode sair de casa para a escola /para EN3* *cochor éssó que dejar que/ não só ENØ/ mas também EN4* *ter os estudos esto é muito enportônte pors o nossa vida eterna,*” (MJN – 17Gc, CT)***

(49) - “Visto que EN1* *os alunos da (Escola Secundária Cristiano Paulo Taimo)/ por consequências EN2* *haver menor probabilidade no estudo, // EN3* *acabau por não se controlar Não só ENØ/ mas também ENØ/ por outro***

lado EN4* *eles não estão escaptos a tomar qualquer atitude, / apesar de* EN5 *serem agressivos / como se pode ver* EN6 *no caso das alunas que não sabem como se cuidar, diante dos colegas, / por exemplo,* EN7 *a forma de se vestir, de sentar, andar, etc. / Isto é,* EN8 *as alunas devem se comportar de forma a que não haja o assédio sexual nas escolas.”* (GG – 13Ge, CT)

(50) - “EN1* *Falar de transporte para a escola / visto que* EN2* *a escola necessita de um meio de transpor para levar os alunos / mas também* EN4* *os professores.”* (ARS – 5Ge, CT)

(51) - “EN1* *O transporte a caminho de/para a escola é de se pre ocupar / visto que,* EN2* *tendo enconta com o longo percursso que percorremos para se apresentar na escola a tempo e hora. / E* ENØ/ *não só* ENØ/ *mais tanben* ENØ/ *ainda* ENØ/ *por causa das* EN3* *nossas vias de acesso, estradas nos dificultão a transitar, as pontes ficam cheias / e* EN4* *sem transporte é muito ariscado.”* (AFJ – 2Ge, CT)

(52) - “*Por outras palavras* EN1* *não deviam pençar errado, // EN2 causa um prejuízo para eles/a mesmos/as. / Visto que,* EN3* *no ano passado têm acontecido essas coisas cá mesmo / Por consequência* EN4 *a aluna desde que dia abandonou a escola // EN5 nunca mais a vimos, [...].”* (MD – 23Ge, CT)

Os extractos (48), (49), (50), (51) e (52) foram ilustrativos de quanto foi difícil o emprego efectivo do operador retórico de causa/consequência visto que pelos alunos.

MJN (48), ao colocar suspenso o operador retórico de causa/consequência visto que antes de EN2* usando-o sem o preceder um enunciado-núcleo nem outro enunciado-satélite a seguir-lhe, não fez o bom uso do operador.

Difícilmente, buscámos a compreensão do trecho (48) que continham, além do operador retórico de causa/consequência visto que, várias palavras e expressões estranhas à LP como são os casos de “*para cochor éssó*”, “*pors*”, “*dejar*” EN2*, “*enportônte pors*”, “*vida enterna*” EN3; a estruturação sintáctica “*que / não só* ENØ/ *mas também* EN4”; algumas palavras entendíveis como escritas com erros de ortografia, por mau uso da letra do alfabeto como “*póra*”/para, “*tambén*”/também, “*esto*”/isto, “*é muito enportônte*”/importante; outras ainda compreensíveis como oriundas da interferência da

ocorrência de alguns fenômenos da variação das vogais e das consoantes do PM de ordem fonológica a transpor-se na ortografia de “*dejar*”/deixar, “*o nossa vida eterna*”/eterna (Mendes, 2014; Fialho, 2014/2015; Diatta, 2016).

Achamos que tivéssemos criado uma oportunidade para o aluno fazer o uso adequado das palavras, expressões e do operador retórico de causa/consequência visto que, tal como o faria para o operador porque para introduzir enunciados que apontam para as causas da ocorrência do insucesso escolar, considerado como consequência “*da existência dos serviços de lanchonete*” descrita no EN1.

Ocorreu o mesmo problema com GG (49) que, tendo começado por anunciar a causa, introduzida pelo operador retórico de causa/consequência visto que, não elaborou enunciados satélites, nem nucleares, permanecendo numa escrita *in vácuo* para manifestar a relação retórica de causa/consequência.

O aluno negou-se a si mesmo o privilégio de intervir na sociedade com o uso efectivo da linguagem, perante uma estrutura, em que o operador retórico de solução “*Por consequências há menor aproveitamento no estudo*” EN2* se intrometeu na causa/consequência visto que os alunos [machos] acabam, não só por não se controlar EN3, mas também por não serem capazes de tomar qualquer atitude diante de suas colegas que não se cuidam na forma de se vestir, de sentar, andar, etc. ENn* 4-7 e perante outras estruturas que mostram o modo como as alunas devem se comportar para que não haja o assédio sexual nas escolas EN8.

Poderíamos dizer que toda a instrução na argumentação deve ser a de adequação dos argumentos aos contextos (Toulmin, 1958; Diatta, 2016). Tratamos aqui de todos os erros de coesão no uso dos operadores elencados (de causa/ consequência Visto que; elaboração isto é; de evidência por exemplo e como se pode ver; de extensão não só ... mas também, por outro lado; de contraste apesar de; e de solução por consequências); erros de qualificação retórica (“*haver menor probabilidade no estudo*”/+/- há menor aproveitamento pedagógico e “*eles não estão escaptos a tomar qualquer atitude*”/não estão aptos de tomar qualquer atitude); e erros de ortografia (*acabau/acabam*) que o aluno não foi capaz de evitar, sendo dificuldades ligadas à aquisição e ao uso do vocabulário (Torres & Fernández, 2001; Pereira, 2009; Mendes, 2014).

ARS (50) provou que o uso do operador retórico de causa/consequência visto que é mesmo problemático, ao corroborar com GG (49). O aluno, ao grifar “*Falar de transporte para a escola* EN1* visto que *a escola necessita de um meio de transporte para levar os alunos* EN2*”, não construiu um sentido sob o ponto de vista retórico.

ARS melhoraria o constituinte que precede o operador retórico de causa/consequência visto que que funciona como núcleo do satélite “*a escola necessita de um meio de transporte*” EN2*, atribuindo-lhe um verbo conjugado para estabelecer a relação retórica de causa/consequência, construindo o enunciado mais ou menos para EN1 [Falar de transporte para a escola é uma coisa delicada].

O exemplo em AFJ (51) não construiu nenhum enunciado que funcionasse como satélite, provavelmente a situar-se depois dos enunciados que seriam intercalados a ele por vírgulas como um dos elementos explicativos. Daí se poderia questionar ao aluno o que é que aconteceria, tendo em conta o longo percurso que faziam para chegar a escola? (cf. ENn* 2 e 3).

Observámos a falta de um enunciado que pudesse anunciar as causas/motivos das preocupações do aluno evocadas no EN1 para tornar relacionados os pontos de vista. É, pois, a coerência relacional que distingue um texto de uma sequência de enunciados arbitrária, aleatória e desconexa (Sanders et al. 2001).

MD (52) separou o operador retórico de causa/consequência visto que do seu enunciado núcleo “*causa um prejuízo para eles/as mesmos/as*” EN2 com um Ponto Final, demonstrando que este constituinte não mantinha nenhuma relação retórica de causa/consequência com “*no ano passado aconteceram coisas do assédio sexual na escola*” EN3 que era o satélite daquele ponto de vista.

Estes problemas de uso do operador retórico de causa/consequência visto que, descritos, devem estar ligados à vaidade dos alunos em usar os operadores linguísticos sem que, no entanto, haja o respeito pelos padrões da organização retórica, uma vez que todas as operações verbais são assumidas como geradas a partir da memória do trabalho da pessoa (Grabe & Kaplan, 1996; Mendes, 2014). Uma solução encontra-se na prática intensiva da leitura e da escrita escolar nos respectivos níveis de escolaridade.

Operador retórico de causa/consequência = UMA VEZ QUE

(53) - “[...]EN1* *gostaria que houve-se um transporte da escola./ Portanto*
ENØ/ *que* EN2 *eu lamento bastante isso// EN3* havento poss-ublidade //*
EN4* *deve ter./ **uma vez que*** EN5* *atracei na escola isso/ e* EN6* *vergonha*
um aluno chegar molhado.” (AA2 – 1Gc, CT)

(54) - “[...]EN1 os estudantes perdem facilmente o bom juízo, o comportamento de se expressar como estudante,// EN2 acham que o sexo é tudo na vida,/ mas EN3 se enganam,// EN4* acham que estudar so traz desgraça,/ uma vez que EN5 se enganam,// EN6* estudar traz o conhecimento/mas EN7* o benefício” (CAS – 8Ge, CT)

(55) - “uma Vez que EN1* já existem o transporte Pública/ e EN2* eu gostaria que existente um outro transporte/ ale de EN3* ser aquele e o machibombo sai muito cedo// EN4* imagina nos que vivemos longe da escola// EN5* nem conseguimos chegar ate ão Local,/ e além disso EN6* existem outros alunos que vivem ~~Logo da escola~~ Sanjala, na ~~em~~oportu/ e EN7* chegamos sepre atrasados mesmo saindo s cedo de casa/ e EN8* nos outros nossos país não têm condições,// EN9* então como podemos faze#?” (VT – 25Ge, CT)

(56) - “EN1* O Serviço de lanche na escola É um Serviço necessário numa escola/uma vez que EN2* nem todos alunos e professores tem possibilidade para uma pequena refeição antes de ir, a escola [...]” (JDS – 14Ge, PSK)

(57) - “EN1* Os transportadores do meu município Só Fazem tragétòria Entre distrital,/ uma vez que EN2 o transporte público faz a rota chimbunila e Municipio de lichinga vice-versa [...]” (CCR – 5Ge, PSK)

Os trechos (53), (54), (55), (56) e (57) mostram as dificuldades com que os alunos se depararam no uso do operador retórico de causa/consequência uma vez que para estabelecer a relação retórica de causa/ consequência.

Os erros ortográficos de AA2 (53) “que houve-se” EN1*, “portanto que eu lamento bastante isso havento poss-ublidade” ENn* 2 e 3, “atracei” EN5*; a ambiguidade estabelecida no lexema e EN6* (por falta de definição se é forma verbal do verbo SER no presente do indicativo e ou uma marca de um operador retórico de extensão e) levaram a que o operador retórico de causa/consequência uma vez que não ganhasse efeitos na estrutura retórica estabelecida.

Todos os enunciados que o enquadraram são precários. Seria compreensível se o EN4 fosse redigido com um complemento [deve haver um transporte] para o uso corrente de EN5 [uma vez que é vergonhoso chegar atrasado e molhado na escola].

Porém, analisando o trecho exemplificado em (53) sob o ponto de vista da organização retórica podemos dizer que se manifestou a relação de causa/consequência entre a falta de transporte na escola apresentada supostamente no núcleo [gostaria que tivéssemos um transporte EN1*] e o [ser vergonhoso chegar a escola atrasado e molhado ENn* 5 e 6], uma vez que os significados derivados da leitura não são simples cópia de textos, mas o resultado dos processos estratégicos da sua produção (Graesser et al. 1997).

AA2 em (53) mostrou que não pode ver de maneira padronizada aquela interação que existe entre a forma e a função dos enunciados. Observámos que a mente do aluno atribuiu efectivamente a causa do seu atraso e chegada em estado deplorável na escola ao facto de não haver um transporte escolar.

CAS (54), num discurso com formato oral, escreveu sem medir os conteúdos que inseria nos blocos enunciativos antes e depois do operador, fazendo com que nenhum leitor pudesse ser capaz de produzir significados. O fundo da estrutura retórica do texto do aluno conteve a mensagem de que os estudantes perdem o juízo EN1, uma vez que se iludem EN5.

A falta do vocabulário apropriado e de estruturas retóricas em *schemata* levaram o aluno a perder-se entre as linhas da sua escrita (Mann e Thompson, 1988; Bruce, 2008). Neste caso, na opinião do aluno, a ilusão era uma causa fundamental para a ocorrência do assédio sexual na escola.

A escrita e o uso de palavras sem regras estabelecidas parecem ser as características do grupo de alunos a que pertence VT (55) (Vide o *scan* do Texto 6, Anexos).

Após o aluno ter usado o operador retórico de causa/consequência uma vez que que manifestaria a relação retórica de causa/consequência, foi usar os operadores de extensão e, além de (mal grifados), além disso (borrado), outras palavras e expressões como “*sai de casa muito cedo*”/ [sai de casa muito cedo] EN3*, “*umagina nos que vivemos longe da escola*”/ [imaginem nós que (...)] EN4*, “*nem conseguimos chegar até ao local*”/ [não conseguimos chegar até ao local] EN5*, “*não têm condições*”/ [não têm condições] EN8* que não permitiram o leitor a construir uma relação retórica específica, baseada na superestrutura tipicamente argumentativa opinativa (Koch, 2007).

Como consequência disso, o operador retórico de causa/consequência uma vez que não chegou a manifestar efectivamente a sua função. O aluno não cuidou que escrever era antes de mais nada apresentar o mundo não numa manipulação mecânica de palavras mal escritas, mas estabelecer relações num movimento dinâmico que vincula ao mesmo tempo a linguagem e a realidade (Freire, 1989).

JDS (56) construiu uma verdadeira relação retórica de causa/consequência, tendo usado o operador retórico de causa/consequência uma vez que. O aluno admitiu que o núcleo [o serviço de lanchonete é necessário na escola] EN1* e o satélite [os alunos e os professores não têm possibilidades de terem uma pequena refeição da manhã antes de irem à escola] EN2* estabelecessem relação retórica de causa/consequência por intermédio do operador uma vez que.

Precisámos de ressaltar os erros de ortografia contidos nos enunciados núcleos e satélites, tendo-se verificado a falta de um modelo para explicar a organização e o funcionamento das construções frásicas para fazer valer a gramática sistémico-funcional (Halliday, 1985,1994; Halliday & Matthiessen, 2014).

CCR (57) encerrou as evidências do uso inadequado do operador retórico de causa/consequência uma vez que. Grifando “*o transporte publico faz rota Município/Chimbunila*” EN2, o conteúdo deste satélite não é causa dos conteúdos do núcleo, “*transportadores fazem a trajectória interdistritais*” EN1.

Há um elemento cognitivo que marca a incongruência e o não alinhamento dos conteúdos provocado pelo uso do operador retórico de causa/consequência uma vez que, na representação do mundo descrito pelo aluno, pois, a gramática visa colocar as palavras certas em lugares certos, usando um conjunto de regras do uso da língua (Grabe & Kaplan, 1996).

5.2.2.2. Relações Retóricas de Evidência

As relações retóricas de evidência ocorrem no encadeamento de EN1 e EN2, ou de duas orações A e B, uma das quais, a B, introduzida por um dos conectores *isto é, ou seja, em outras palavras, por outras palavras, por exemplo, é o caso de, como se pode ver, quer dizer*, encerra provas que testemunham os conteúdos de A. A ou EN1 é Núcleo

e B ou ENn, Satélites. Estas estruturas não foram utilizadas com adequação pelos informantes.

Os exemplos abaixo traduzem os usos inadequados de alguns operadores *retóricos de evidência* por exemplo e ou seja, do ponto de vista da organização retórica.

Operador retórico de evidência pretendido = POR EXEMPLO

(58) - “EN1* *Nas escolas Podem ocorrer o assédio sexual*// EN2* *Pode ocorrer da seguinte maneira*:// EN3 *uma aluna ou aluno pode usar roupa muito apertada que facilmente o Professor ou aProfessora Pode Ser seduzido ou seduzida a um assédio sexual.*/ Entre tanto EN4* *Pode ocorrer em ambas partes.*/ **Por Exemplo**: EN5* *Nas salas de aulas entre colegas, Podem ocorrer,* // EN6* *Nas ruas tambem Podem ocorrer o assédio,*// EN7* *nas empresas.*” (LBM – 14Gc, CT)

(59) - “[...] EN1* *as direcções das escolas devem adotar uma forma de puder reduzir.*/ apesar dos EN2* *alunos não comprienderem.*/ **por exemplo** EN3* *determinar as formas de-se apresentar na escola de saias curtas*// EN4 *isto cria a evolução deste tipo de actos;*” (GFS – 11Ge, PSK)

(60) - “[...] EN1* *a gradecemos este favor de construir lanchoneto para os alunos*/ **por exemplo** EN2* *os aluno que estudão denalha,* e EN3* *que passam munta fume*/ EN4 *por não ter lanchonete.*” (FDG – 12Gc, PSK)

Os fragmentos textuais (58), (59) e (60) são os exemplos das dificuldades dos alunos em utilizarem o operador retórico de evidência por exemplo com adequação.

Observámos que LBM (58) antecipou um Ponto Final (.), grifou o operador retórico de evidência por exemplo com letra inicial maiúscula e fechou o texto com o sinal de Dois Pontos (:); GFS (59) fez o mesmo, mas redigiu com letra minúscula e sem sinal de pontuação depois do operador retórico de evidência por exemplo; e FDG (60) não utilizou um sinal de pontuação antes e depois do operador retórico de evidência por exemplo, mas os ENn seguintes não são evidências do conteúdo de EN1*.

Existem padrões retóricos apropriados que orientem a sua activação no uso do operador retórico de evidência por exemplo, bastando colocar uma vírgula depois do operador retórico para apresentar depois as evidências, havendo um bloco de infirmação S, funcionando como argumento marcado sintacticamente por aquele operador que fornece a prova do que é dito no outro bloco N.

Por exemplo, a desvantagem do LBM (58) esteve a pospor Dois Pontos (:) ao operador retórico de evidência por exemplo antes de colocar os satélites “*o assédio sexual na escola pode correr nas salas de aula, nas ruas e nas empresas*” ENn* 6-8.

GFS em (59) perdeu o jogo, por ter iniciado com letra maiúscula o operador retórico de evidência por exemplo, mas apresentou os satélites de evidência “*determinar as formas de se apresentar na escola com saias curtas*” EN3*, face ao núcleo “*o assédio sexual nas escolas pode reduzir-se*” EN1.

FDG (60) perdeu totalmente o jogo do uso do operador retórico de evidência por exemplo. Nos seus trechos, os satélites apresentados “*alunos passam fome*” EN3* não são prova de “*agradecemos que nos construísem lanchonetes*” EN1 para estabelecer efectivamente a relação retórica de evidência (Vide *scan* do Texto 9, Anexos).

Na aplicação do modelo de uso comunicativo da linguagem na escrita, verificámos que os produtores dos trechos acima apresentados não tiveram em conta o desenvolvimento das suas habilidades que tinham a partir de tanta escuta e leitura que a experiência da vida os concedeu.

Por isso, eles não incorporaram o contexto social da sua produção e as fases primordiais da actividade da escrita na memória do trabalho, tendo manipulado mecanicamente as palavras, expressões e os operadores argumentativos (Freire, 1989; Grabe & Kaplan, 1996; Diatta, 2016).

Operador retórico de evidência pretendido = OU SEJA

- (61) - “[...] pelo contrário EN1* ném todos os alunos tem pais/ que EN2* tem transporte,/ então EN3* pedimos que a escola nos forneça o transporte,/ ou seja EN4* *passamos muito mal...*” (JFM – 18Gc, PSK)

(62) - “EN1 *Na escola existem vendedores ambulantes,/ isto. é.* EN2* *são vendidos bolinhos/ ou seja EN3 alimentos, // com poucas condições de higiene.*” (IE – 12Ge, PSK)

(63) - “*No entanto,* EN1 *a nossa escola situa-se muito longe,/ por isso* ENØ/*que* EN2* *os alunos chegam muito atrasados,/ ou seja, EN3* *tem alunos que vivem á 10 km da escola.*” (FA – 8Gc, CT)*

Os exemplos de textos em (61), (62) e (63) mostram o uso inadequado do operador retórico de evidência ou seja. Este operador aparece para introduzir um enunciado-satélite que visa esclarecer, corrigir ou redefinir os conteúdos semânticos dos enunciados anteriores. Os informantes não o usaram com adequação.

Observámos os sentidos retóricos propostos por JFM (61) e FA (63), tendo usado inadequadamente o operador retórico de evidência ou seja.

Se uso desse operador serve para corrigir/esclarecer uma expressão mal utilizada, então JFM (61) perdeu com o enunciado “*passamos mal*” EN4 e FA “*alunos que vivem longe da escola*” EN3 que não constituíam a verdade, por não corrigirem ou esclarecerem os conteúdos prévios.

Entendemos que JFM (61) pretendeu veicular a informação de que os alunos passam por adversidades EN4 PORQUE eles e os seus pais/encarregados de educação não dispõem de meios de transporte ENn* 1 e 2 e POR ISSO, pedem um transporte escolar, tendo usado no lugar do operador retórico de solução o de evidência OU SEJA.

Por outro lado, FA (63) tem o enunciado introduzido pelo operador OU SEJA que seria de explicitação do enunciado “*a nossa escola situa-se muito longe*” EN1 para a ocorrência de atrasos na chegada dos alunos na escola EN2* (Vide o scan do Texto 8, Anexos).

Os dois informantes, embora se baseassem no contexto, motivações próprias, crenças e nos seus interesses, não encontraram um dispositivo adequado para as escolhas acertadas de enunciados que acolhessem os temas e os objectivos da sua escrita por ignorarem eventualmente as funções dos operadores e o potencial da estrutura do género de opinião (Grabe & Kaplan, 1996; Neves & Oliveira, 2001; Gouveia, 2009).

IE (62) fez o bom uso do operador retórico de evidência ou seja, pois, o lexema “*alimentos*” EN3* é um hiperónimo de “*bolinhos*” EN2*. Percebemos que o aluno, tendo-

se apercebido que tinha usado mal o hipónimo, estaria certo ao utilizar o operador retórico de evidência ou seja para corrigir o termo “bolinhos”.

Daquela forma, do ponto de vista da organização retórica do texto, podemos dizer que IE (62) manifestou a relação retórica de evidência, fazendo o uso do operador retórico de evidência ou seja, o conhecimento sobre as funções do operador da melhor forma.

5.2.2.3. Relações Retóricas de Extensão

As relações retóricas de extensão marcadas ocorrem num encadeamento de duas orações N e S, uma das quais, a S, introduzida por um dos conectores *e, nem, também, não só...mas também/ainda, além de/disso, por um lado...por outro*, acrescenta o conteúdo de N na expansão de um texto.

Os exemplos abaixo traduziram os usos inadequados dos operadores *retóricos de extensão e, além de/disso e não só...mas também*.

Operador retórico de extensão pretendido = E

(64) - “EN1* *O assedio sexual entre os alunos na escola tem vindo a ser um grande problema a nivel mental dos alunos envolvidos./ e ENØ/ como consequência disso, EN2* *esta o problema da baixa estima do aluno envolvido; gravidez...*” (ITA – 13Ge, PSK)*

(65) - “[...]EN1* *os Estudantes./ como se pode ver EN2* *o Encino obriga que os estudantes estudem Em dês Periodos./ isto é EN3* Demanha e atarde, e EN4* *os Alunos tem de comer qualquer caisa./ ou Seja EN5* *temque Se alimentar.*” (VCPN – 24Ge, PSK)***

(66) - “EN1 *Eu AA gostaria que nós aranja-se nossa estrada de Chiuaula a Matola./ porque EN2* *a estrada não estao em condições/ e EN3* apelamos/ que ENØ/ *para que EN4* nos aranja-se a estrada./ E ENØ/ também EN5* pedimos o transporte/ porque EN6* robremos...” (AA – 1Ge, CT)***

Os trechos (64), (65) e (66) mostram os usos problemáticos do operador retórico de extensão e feitos pelos alunos para favorecerem um enunciado ou enunciados que contêm argumentos/satélites que desenvolvem o mesmo tópico na expansão do texto.

ITA (64) usou o operador retórico de extensão e sem nenhuma intenção pragmática de dar continuidades ao conteúdo do EN anterior, fazendo-o seguir de outro operador retórico de solução por consequência disso igualmente mal expreso. O aluno associaria o operador e com ENØ ao sintagma nominal complexo “*um grande problema a nível mental*” EN1* e “*baixa estima dos alunos envolvidos na escolas*” EN2*, mas não no formato em que se encontra o enunciado. Nesta óptica, a “*gravidez*” EN2* seria a consequência veiculada pelo operador, como consequência disso, o assédio sexual evocado no EN1*.

Concorreram para a inadequação dos dois operadores a falta do vocabulário, as funções e a noção das estruturas retóricas em que entram os operadores para dar origem a produção de fragmentos descontínuos e palavras mal grafadas (Halliday, 1985, 1994; Torres & Fernández, 2001; Pereira, 2009).

Analisando o trecho (64) sob o ponto de vista da estrutura retórica poder-se-ia dizer que ITA não manifestou nem a relação retórica de extensão, nem a de solução uma vez que nenhum satélite desenvolveu o núcleo em cada contexto do uso dos dois operadores. Tanto que o operador de extensão seria usado para unir e coordenar dois termos do mesmo sintagma nominal complexo.

Da mesma forma, VCPN (65) claudicou com o uso do segundo operador extensão e, pois o ensino EN2* não obriga os alunos a estudarem em dois períodos EN3* nem que comam qualquer coisa EN4*. O aluno não se engajou em escrever a partir das múltiplas fontes que requeriam um tipo específico de controlo sobre o vocabulário possuído e complexos oracionais (Halliday, 1985; Grabe & Kaplan, 1996).

AA (66) (Vide o *scan* do Texto 2, Anexos) repercutiu o erro de ITA (64), ao fazer o uso dos conectivos e desprovidos dos seus sentidos retóricos de extensão, orientando-o para o estabelecimento de uma relação retórica de solução. Entendemos que o aluno, neste trecho, apresentou uma proposta de solução de “*as estradas não estão em condições*” EN2*, por isso apelamos para que nos arranjem” ENn* 4 para além de solicitar mais meios de transporte EN5* face ao sofrimento de andar a pé EN6*.

Há uma ligação entre a forma do texto e a função dos significados representados, através do estabelecimento de uma espécie de ponte entre a estrutura sintáctica e a

organização retórica do texto, de onde as relações retóricas estão a operar em relação aos enunciados textuais (núcleo e satélites) interligados pelos operadores que desempenham efectivamente as suas funções segundo os momentos da retórica (Pareman & Olbrechts-Tyteca, 1969; Mann & Thompson, 1988).

Operador retórico de Extensão pretendido = ALÉM DISSO

(67) - “[...] **A IÉm disso** ENØ/ *Por Um Lado* EN1* *É a obrigação EsColo.*// EN2 **EstE É o mEu Ponto dE Vista*” (PASR – 22Gc, PSK)

(68) - “**Além disso** EN1 *em casa saímos bem vestidos,*/ *mas* ENØ/ *quando* EN2* *chegamos em casa de amigo(a)*// EN3 *mudamos a forma de vestir,*/ *e* EN4* *vestimo de outra maneira,*” (EJA – 11Gc, PSK)

(69) - “[...] *quando* EN1 *se perde algumas aulas devido a falta de transporte escolar.*/ **Além disso** EN2 *tira a parte moral dos alunos menos interessados nos estudos,*/ *já que* EN3 *a distância facilita.*” (APT – 4Ge, CT)

Na série dos extractos de (67) a (69), foram reportados alguns casos de inadequação do uso do operador retórico de extensão além disso. Nos excertos, o operador argumentativo não apareceu junto de um enunciado satélite, ou argumento que se somasse ao outro para o desenvolvimento do mesmo tópico. Os informantes fizeram-no o uso inadequado (Mann & Thompson, 1988).

PASR em (67) (Vide o *scan* do Texto 7, Anexos), usou o operador retórico de extensão além disso, desfavorecendo a organização retórica do texto pela presença de uma peça do mesmo valor retórico por um lado utilizado inadequadamente.

Sublinhámos que os problemas de qualificação retórica do texto ligados com o mau uso de letras maiúsculas não deviam constituir o perfil de um aluno deste nível de escolaridade, desfilando em paralelo com as dificuldades da selecção e uso dos operadores argumentativos opinativos (INDE/MINED – Moçambique, 2010; Mendes, 2014).

Em (68), a estrutura coesiva entrou em choque com a da organização retórica de extensão com o emprego do operador além disso na conjugação das forma verbais e

complementos. Não se sai em casa, mas sai-se de casa, bem como não se chega em casa, mas chega a casa.

Trata-se do respeito às estruturas de subcategorização de complementos. A falta de consideração desses elementos de caris sintáctico quebrou também a organização retórica dos enunciados. Deve haver unidade sintáctica e semântica entre o mundo descrito e o mundo real, pois a retórica ajuda o produtor do texto a funcionalizar e contextualizar os argumentos e as expressões de forma adequada (Bitzer, 1981; Diatta, 2016).

Em (69), a organização da estrutura de coesão textual prejudicou a inferência do valor da relação retórica de extensão estabelecida pelo operador retórico de extensão além disso. Não foi facilmente inserível o conteúdo do elemento adicionado ao enunciado anterior, tendo em conta a presença de outras palavras-pista não devidamente enquadrada nas estruturas sintácticas.

O aluno não considerou que os argumentos constituem blocos informativos equivalentes a orações complexas (Mann & Thompson, 1988; Halliday, 1985/1994).

Operador retórico de extensão pretendido = NÃO SÓ...MAS TAMBÉM

(70) - “EN1 *Nem sempre que acontece isso/ porque EN2 *elas querem/ mas também EN3 *é por causa da inveja das colegas./ Mas também EN4* *os colegas acabam de enganar as colegas dizendo que sou capaz de tudo/ e EN5* *elas acabam de ter confiança neles.*” (AUA – 3Gc, CT)****

(71) - “EN1* *O transporte a caminho da escola para casa não é das melhores condições/ porque EN2 *as estradas não estão boas./ Não só, ENØ/ mas também EN3* *agente precisa de muito apoio.*” (FA – 8Gc, CT)**

(72) - “Porém EN1 *o assédio sexual vêm daí mesmo,/ mais também EN2 *as vezes é por causa da educação da casa// EN3 *é dela onde levamos esse tipo de comportamento para na escola.*” (EJA – 11Gc, PSK)**

Em (70), (71) e (72) estão alguns casos de uso inadequado do operador retórico de extensão não só...mas também sob o ponto de vista da organização retórica.

No caso de (70), AUA tinha a hipótese de construir a sua ORAÇÃO, seguindo o padrão retórico “*O assédio sexual aparece na escola não só por causa da inveja dos colegas EN3, mas também eles enganam as colegas com promessas falsas*” ENn* 4-5. Como se pode depreender, as relações retóricas não foram estabelecidas, através de enunciados não adjacentes, no sentido de que eles seguem a estrutura EN1 NÃO SÓ EN2 MAS TAMBÉM EN3.

Neste caso, observámos que os conectivos não só e mas também estavam seguidos e os seus enunciados ligados pelos retóricos de causa/consequência porque e por causa de respectivamente, quebrando os padrões da organização retórica do texto.

Naquele contexto, AUA (70) não colocou metodologicamente o ponto de vista e os argumentos para orientar a sua argumentação (Lausberg, 1982).

A compreensão dos padrões retóricos levou FA (71) a construir enunciados retóricos de solução com recurso aos operadores retóricos de extensão iniciada por não só...mas também (Vide o *scan* do Texto 8, Anexos).

FA produziu uma leitura que aparece claramente implicada na manifestação da relação retórica de solução no seguinte: O transporte a caminho da escola para casa não é das melhores condições EN1 porque as estradas não estão boas. Por isso, a gente precisa de muito apoio EN3*.

Provámos que FA utilizou os operadores retóricos de extensão não só...mas também não intencionalmente, mas porque se destituiu do conhecimento sobre a sua organização e o funcionamento destes operadores. No caso do trecho (71), a melhor orientação seria a substituição do operador retórico de extensão pelo de solução POR ISSO para a organização retórica dos enunciados.

Entendemos que o aluno não percebeu que o texto é uma manifestação do discurso, no qual os significados são entendidos como criados a partir de unidades discretas e organizadas (Halliday, 1985).

Em (72), EJA não compreendeu que não estava a construir uma relação de extensão retórica, nem pode imaginar que podia levar os seus leitores a predizerem os valores extensivos da enunciação ao utilizar o advérbio de quantidade MAIS na locução dita conjuncional mais também. O problema liga-se ao desconhecimento diferenças dos significados das palavras *mas/mais*.

As estruturas retóricas impõem padrões de utilização do operador, de tal maneira que, para construir enunciados que contêm enunciados/satélites de extensão ao núcleo,

deve haver a ordem estrutural <Núcleo NÃO SÓ EN1Satélite MAS TAMBÉM EN2/Satélite> na expansão paratática de orações complexas do texto (Halliday, 1985).

5.2.2.4. Relações Retóricas de Contraste

As relações *retóricas de contraste* marcadas ocorrem no encadeamento de orações N e S das quais, a S, introduzida pelo conector *mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de, pelo contrário* contrapõe os conteúdos em N. Entra em estruturas paratáticas de coordenação EN1 OPERADOR X EN2. Estas estruturas não são feitas com adequação na produção escrita.

Considerámos os exemplos abaixo que traduzem os usos dos operadores *retóricos de contraste* mas, apesar de e embora retirados da amostra por mostrarem marcas do uso inadequado feitos pelos informantes na construção do seu texto argumentativo no género de opinião.

Operador retórico de contraste pretendido = MAS

- (73) - “Mas ENØ/ apesar de tudo EN1* *tem ajudado/* mas ENØ/ *para que* EN2 *os alunos tenham um bom transporte//* EN3* *devia ter transporte só da escola [...]*” (MLU – 17Ge, PSK)
- (74) - “EN1* *Na escola não temos um lanchonete./* Mas EN2* *a agradecemos este favor de construir lanchonete para os alunos...*” (FDG – 12Gc, PSK)
- (75) - “[...]EN1 *acordei//* EN2* *tarde com o transporte não Vou atrazar,/* MaS, EN3* *SeM transporte Já É diFicíl de Evitar o atraze na ESCoLa.*” (LM – 22Ge, CT)

Os exemplos contidos nos extractos em (73), (74) e (75) dão evidências da ocorrência de dificuldades os alunos da amostra no uso do operador retórico de contraste mas de forma adequada.

Em (73), as estruturas retóricas do uso dos operador mas não determinaram que as restrições sobre o núcleo estivessem em enunciados/satélites que contivessem a relação retórica de contraste enquanto não existentes e forma de enunciados.

Observámos, no trecho de MLU, a presença do operador apesar de tudo que não marcou o indício de um enunciado e a interferência de ambiguidade provocada pelos conectivos marcados por mas e apesar de. Nos contextos do uso dos operadores, o aluno não construiu nenhum enunciado satélite que impusesse restrições sobre qualquer enunciado-núcleo e com ele estabelecesse a relação retórica com o uso dos operadores mas ou apesar de. Houve indícios de ENØ em todos os uso do mas, indicando que o seu uso não foi intencionalmente determinado pelas funções que desempenha: exprimir uma eventualidade que se opõe à eventualidade representada pelo outro bloco de informação N (Mann & Thompson, 1988).

Ocorreram em MLU o uso aleatório e a indeterminação dos contextos e as funções dos operadores para além da dificuldade de aquisição e uso do vocabulário (Mendes, 2014; Fialho, 2014/2015). Como indicadores das dificuldades, manifestaram-se usos desnecessários dos operadores e presença de enunciados descontínuos (Torres & Fernández, 2001; Pereira, 2009).

Em (74), FDG utilizou o operador mas no lugar do operador de solução por isso. Neste caso, a ausência dos padrões de conteúdo e forma dos operadores retóricos levaram à compreensão e à produção de estruturas retóricas textuais não eficazes (Bruce, 2008) (Vide *scan* do Texto 9, Anexos).

Observámos que não foi só pela presença do operador retórico de contraste mas, mas a transposição das barreiras estabelecidas pelos nexos coesivos para dar continuidade ao sentido dos enunciados que permitiu FDG a estabelecer a relação de solução: “*Na escola não temos um lanchonete EN1. **Por isso** agradecíamos este favor de construir lanchonetes para os alunos EN2*”.

Houve também em FDG dificuldades em usar o operador retórico mas nas suas plenas funções de estabelecer a relação retórica de contraste, empregando-o inadequadamente para realizar outras funções não previstas. Isto foi revelador de inexistência do domínio sobre o operador pretendido e suas funções (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2014).

LM em (75), não obstante os erros de qualificação da ortografia, conseguiu estabelecer a relação retórica de contraste por intermédio do operador retórico de contraste mas, do ponto de vista da organização retórica (Vide o *scan* do Texto 3, Anexos).

Em caso contrário, não foram compreensíveis as gralhas cometidas pelo aluno, tendo em conta o seu estatuto na escola que lhe leva à compreensão dos próprios erros pela revisão linguística do texto (INDE/MINED – Moçambique, 2010).

Operador retórico de contraste pretendido = APESAR DE

(76) - “[...] além disso EN1* o aluno Apesar de EN2 se prejudicarem// EN3* os alunos não tem direito de estudarem,/ embora EN4* sentem prazer,// é o caso EN5 *de aluno começará abandonar a escola,/ isto é, EN6* o aluno não terá direito de esforçar a estudar,/ EN7* fica cheio de *Pensa-mentos*.” (JC – 18Ge, CT)

(77) - “[...] Apesar de EN1 ser longe// EN2* nós sacrificamos assim mesmo.” (EUCACHAN – 9Ge, PSK)

(78) - “[...] EN1* as direcções das escolas devem adotar uma forma de poder reduzir./ apesar dos EN2* alunos não comprienderem.” (GFS – 11Ge, PSK)

Em (76), (77) e (78), evidenciamos alguns usos julgados inadequados do operador retórico de contraste apesar de.

JC em (76) usou inadequadamente o operador retórico de contraste apesar de, tendo o feito no lugar do operador retórico de extensão além de anteriormente expresso no EN1* (Vide o *scan* do Texto 5, Anexos).

Esta incongruência levou a que o aluno não compreendesse a sua acção na produção dos enunciados, fazendo-os corresponder aos contextos da funcionalização dos operadores, pois o contexto para além de ser importante na compreensão, ajuda a prever e produzir os significados (Flower, 1994; Mendes, 2014).

Em (77), o aluno encontrou um operador adequado pelo uso operador retórico de contraste apesar de. Porém os dois enunciados de EUCACHAN devem incluir uma Vírgula (,) para os distinguir: EN2 “Apesar de ser longeEN1, // nós nos sacrificamos assim mesmo” EN2.

GFS (78) fez o mau uso do operador retórico de contraste apesar de, colocando-o no lugar do operador retórico de extensão e, sendo, por isso, usado inadequadamente.

As dificuldades de empregar correctamente os operadores contrastivos foram recorrentes em todos os alunos avaliados, em que o operador apesar de foi reconhecido e usado por um número restrito de 12 estudantes (cf. Quadro nº 13, Apêndice 7).

Há indicadores fortes da ausência de leitura e práticas de redacções que ajudariam os alunos a superar a construção de sequências desconexas de enunciados (Sanders et al., 2001), para além dos outros factores da predição das relações retóricas como teoria da estrutura retórica de Mann & Thompson (1988), as superestruturas textuais, os operadores opinativos.

Operador retórico de contraste pretendido = EMBORA

(79) - “**Embora** ENØ **que** EN1* *o transporte chega cedo*// EN2* *nem todos os alunos serem pontuais nas escolas...*” (CMPB – 10Gc, PSK)

(80) - “EN1 *Como sabemos*// EN2* *hoje em dia os alunos nas escolas/ **embora** EN3* *existem meio de como seguir as regras da escolas,*// EN4* *os alunos saiem das suas casas bem apresentadas para a escola [...]*” (AR – 5Gc, PSK)*

(81) - “**Embora** ENØ/ **que**, ENØ/ **contudo**, EN1* *há falta de politica, por parte dos nossos dirigentes,*// EN3 *nós, do norte Em particular Niassa somos Esquecidos.*” (CCR – 5Ge, PSK)

Em (79), (80) e (81), evidenciámos os casos de mau uso do operador de contraste embora no estabelecimento da relação retórica de contraste, onde os objectivos visados eram de contrapor as opiniões.

Especificamente, em (79), CMPB usou o operador de contraste embora com o QUE acoplado e o verbo CHEGAR no modo do indicativo, sendo de uso inadequado.

Este procedimento fez com que o aluno não usasse ao seu favor o operador retórico de contraste embora.

Verificámos que o problema prendeu-se com a falta de o aluno não compreender que toda a arquitectura da linguagem organiza-se em linhas estruturais e funcionais, acionando correctamente as relações de significados entre o que se escreve e o conhecimento que adquirimos (Halliday, 1970; Halliday & Matthiessen, 2014).

Em (80), a inadequação dos uso do operador de contraste embora surgiu, quando AR acompanhou o operador como o verbo EXISTIR no presente do indicativo no lugar do modo do conjuntivo. Fazendo a ressalva, podemos dizer que o aluno manifestou a relação retórica de contraste por intermédio do operador.

Em (81), CCR fez o uso do operador de contraste embora, escolhendo também o verbo FALTAR no presente do indicativo, não chegando a manifestar efectivamente a relação retórica a favor da intenção comunicativa.

Estes dados apresentados em (79), (80) e (81) deram conta que os alunos não tinham a informação suficiente de que o operador de contraste embora exige a aplicação dos padrões coesivos na escolha das formas verbais do modo do conjuntivo e na consideração de que as relações retóricas são predicados binários, um dos quais contém o operador argumentativo (Mann & Thompson, 1988).

A competência linguística inclui, por isso, o acesso lexical, princípios de análise de estruturas, integração no género cognitivo do texto. Na aplicação do modelo do uso comunicativo da linguagem, o processo da escrita deve começar, mesmo pela motivação inicial, caminhando-se paulatinamente para contextos complexos como de uso do operador embora (Bruce, (2008).

5.2.2.5. Relações Retóricas de Solução

As relações *retóricas de solução* marcadas ocorrem no encadeamento de uma oração S, introduzida por um dos conectores *por isso, logo, assim, portanto, por consequência, por conseguinte* para fornecer uma conclusão relativamente aos assuntos abordados anteriormente. Estas relações não foram percebidas pelos alunos.

Os exemplos abaixo que traduziram os usos inadequados do operador por isso.

Operador retórico de solução pretendido POR ISSO

(82) - “[...] Logo ENØ/ por consequência da chuva EN1* *atrasamos na escola/ E EN2* *acabamos perder aula./ Ainda más EN3* *gostaríamos que a direcção com apoio do Municipio nós ofereça um caro do tipo transporte escolar [...]./ Por isso EN4* *creio que a direcção da escola resolva o caso da distância o mais rápido e possível.*” (UF – 24Gc, CT)***

(83) - “EN1* *Meu OPenião texto argumentativo é um texto de ~~troca~~ que Faz m Fique/ porque EN2* *esto é, troca e de exPerienca; -// EN3* *Erte texto nos ajuda a Pensar e sanhar mas ideias./ EN4* *NO dia de hoje que é 1/3/2014 ouvem ma boato, // EN5* *deren de uma criança 10 ano Foi a gredido/ e EN6* sendo tirado ~~todo~~ baquelo que tinha na bariga/ mas EN7* *a criança ainda não moreu,/ mas EN8* *é Possivel ma Pessoa lhe tirar tripa não Pode morer?!// EN9* *Eu JR ~~tenho~~ tenho muito duVoda.!/ e EN10* *ate aPessoa que Vinha Falar ve no ~~carro~~ dele// EN11* *levava tropa do Pessoa, Para ~~Vinha~~ lhe mostrar o Pai do a cuza do./ EN12* Porque assim,/ EN13* *Como é que a Panho essa ~~tri~~-triPas e quanto ele dizia que tava a Judar a cria-nça.Ð:// EN14* **Vamos se a Judar a Pensar.**” (JR – 21Ge, CT)***********

(84) - “[...]EN1 *neste tempo de interactividade criam amizades entre eles,/ no entanto EN2* *isto não é tão recomendável/ porque ENØ/ com se pode ver EN3* *eles desenvolvem afinidades acima do normal// EN4* *sentem-se atraídos uns pelos ouros/ Po isso EN5* *é preciso que os pais e encarregados de educação assim como os professores devem aconselhar os mesmos...*” (IJHF – 15Gc, PSK)****

Os extractos em (82), (83) e (84) contêm evidências de usos considerado inadequado do operador retórico de solução por isso, quando os alunos pretendiam elaborar uma síntese dos seus actos de fala pronunciados anteriormente com enunciados núcleos/satélites.

UF em (82) e IJHF (84) foram as exceções do uso inadequado do operador retórico de solução por isso, ao levarem os seus leitores/ouvintes a desafios perante os constrangimentos provenientes da falta de transporte e perante o assédio sexual nas escolas.

Os dados, não obstante aos problemas graves no uso de palavras e estruturas sintáticas, revelaram que os alunos foram capazes de persuadir as direcções das escolas, pais, encarregados de educação e professores a unirem esforços para a solução dos problemas, tornando a sua argumentação como uma verdadeira actividade de intervenção sobre a lógica das atitudes e dos comportamentos de certos indivíduos, por um discurso breve, claro e inteligível, para que algo seja memorizado (Swales, 1990).

Essa tarefa de persuasão encontra eco em JR (83). Este aluno, depois de ter definido as funções de um texto argumentativo, abandonou o género textual adoptado e passou a usar o operador retórico de solução por isso não explícito para encarregar o leitor/ouvinte a inferir os apelos: “*Por isso, vamo-nos ajudar a pensar*” EN14* (Vide o *scan* do Texto 4, Anexos).

Daquela forma, o aluno não contribuiu para tornar as coisas descritas no texto como verdadeira persuasão, lidando com os argumentos apresentados de forma clara e distinta com a ajuda de provas, visando a mudança de um comportamento concreto (Lausberg, 1982).

Estes escreventes fariam o uso dos operadores retóricos de solução, se fizessem uma síntese, em relação aos actos de fala anteriores que contêm a *tese* e *argumentos*, mencionando os desafios e constrangimentos na realização de certas tarefas propostas e se persuadissem os leitores para a necessidade de alterar os comportamentos e atitudes.

Movidos pela dificuldade gerada pela falta do vocabulário, estes não consideraram alguns procedimentos primários para apelar à sensibilidade, elaborando uma mensagem persuasiva na funcionalização e contextualização do argumento (Lausberg, 1982).

Os trechos, tomados como *corpus* revelaram no geral que os alunos da 12ª Classe das escolas Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Taimo, além de não conseguirem produzir um texto argumentativo, não fizeram a funcionalização e contextualização dos seus argumentos de opinião, através da selecção, distribuição e uso adequados de operadores argumentativos opinativos.

Verificámos que o mundo textual produzido não procurou ser tanto mais retórico e coerente, quanto maior fosse a conformidade entre as situações descritas e aquilo que os alunos sabiam acerca do mundo social e físico.

Nisto, os alunos fizeram com que o uso da língua fosse um mero constructo autónomo, se discurso não era interligado ao uso da linguagem como a manifestação do poder (Halliday, 1978; Brown & Yule, 1983; Mey, 2001).

A resposta relativa à questão diferença no comportamento dos alunos aliada ao factor de ser ou não nativo da língua portuguesa no uso dos operadores argumentativos opinativos pode ser encontrada no PRO fora do sistema dos operadores.

Os índices do aproveitamento, revelados no Quadro nº 11, dos Resultados do Teste de Produção Escrita de Alunos, Apêndice nº 7, indicaram que não há diferenças significativas entre os grupos estabelecidos, repartindo-se, por igual, as vantagens e as desvantagens. Tanto mais notámos que os alunos que se declaram serem falantes nativos de línguas Bantu mostraram-se mais competentes na sua produção escrita.

Os alunos revelaram dificuldades em vários domínios a considerar:

- não compreenderam que toda a arquitectura da linguagem organiza-se em linhas estruturais e funcionais;
- não conseguiram adequar as expressões e os operadores aos contextos de produção na funcionalização e contextualização dos argumentos;
- não consideraram que as relações discursivas e retóricas são predicados binários, um dos quais contém o operador argumentativo;
- não lidando com os argumentos apresentados de forma clara e distinta com a ajuda de provas, visando a mudança dos comportamento concreto, não contribuíram para tornar as coisas descritas no texto como verdadeira persuasão;
- revelaram com pouca carga de vocabulário, desde que eles não foram às situações de escrita, através da manipulação de livros, jornais, revistas e interacção com os outros alunos num contexto de produção escrita;
- revelaram a ausência de leitura e práticas de redacções que ajudariam os alunos a superar a construção de sequências desconexas de enunciados.

Neste sentido, os fragmentos descontinuados, no caso dos nossos informantes, não foi o resultado de uma operação deliberada, mas tinham um fundamento nas necessidades educativas de leitura e produção escrita intensivas e sistemáticas.

CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE

Na verificação da competência escrita dos alunos da 12ª Classe quanto ao uso dos operadores argumentativos opinativos, testámos por um lado a maneira como os informantes utilizavam as suas habilidades para interpretar um texto escrito a partir do preenchimento dos espaços abertos. Desafiámo-los por outro a redigirem um texto argumentativo no género de opinião.

O objectivo desse trabalho foi procurar entender o tipo de dificuldades que os alunos identificados tinham na selecção e uso dos operadores argumentativos na leitura, o modo como eles manipulavam os operadores a partir dos seus próprios textos escritos e o raciocínio que faziam ao incluir os operadores linguísticos no texto que liam e/ou escreviam.

Nos processos de descrição e inferência dedutiva para a obtenção dos testemunhos da ocorrência dos fenómenos abrangidos pelas hipóteses da pesquisa, tomámos os exemplos de selecção e uso de operadores argumentativos opinativos na leitura e analisámo-los, tendo em conta a coesão textual e a organização lógico-semântica. Na produção escrita, analisámo-los, tendo em conta a coerência discursiva e a organização retórica dos enunciados.

Da análise realizada, resultaram as seguintes constatações:

A - Na leitura/compreensão/interpretação:

1. 53 alunos do universo de 100 usaram efectivamente o conhecimento da macroestrutura de Van Dijk (1980) e Van Dijk & Kintsche (1983) na ordenação dos enunciados. Os restantes 47 alunos não usaram as estruturas coesivas apropriadas para estabelecer as relações conjuntivas causais, ilustrativas, aditivas, adversativas e/ou conclusivas;
2. dos 47 alunos que usaram erradamente as estruturas coesivas, 39 escolhas do operador conjuntivo conclusivo por isso e 8 do operador mas no lugar do causal porque revelaram não terem sido feitas por acaso;

3. 53 alunos usaram o conhecimento de *schemata* de Bruce (2008) e conseguiram descobrir a ordem lógica dos enunciados e as relações lógico-semânticas de *elaboração*, *extensão* e *intensificação* como tipos da relação *expansão*, combinados com a parataxe ou com a hipotaxe. Os restantes 47 interpretaram erradamente os operadores dessas relações e não tiveram em conta os aspectos funcionais da contextualização dos argumentos;
4. Os textos dos 53 alunos que conseguiram descobrir a ordem lógica dos enunciados revelaram que, quando os padrões de organização de um trabalho na leitura e/ou produção de textos são habituais e conhecidos, os alunos podem produzir resultados aceitáveis.

B - Na produção escrita:

1. apenas 8 informantes do universo de 100 elaboraram textos +/- coesos/coerentes. Os restantes 92 produziram textos inadequados em termos de coerência discursiva e organização retórica;
2. os textos +/- coesos/coerentes dos 8 informantes permitiram verificar que:
 - a) os alunos conseguiram activar os quatro princípios da comunicação humana (Grice, 1990);
 - b) os alunos produziram textos capazes de persuadir as direcções das escolas, pais, encarregados da educação e professores para a solução dos problemas que afectavam as suas escolas, tornando reconciliados os pontos de vista pelo uso de operadores, enunciados retóricos e pela argumentação.⁴⁰

⁴⁰ Cf. os temas da Produção Escrita, nomeadamente como combater o assédio sexual nas escolas, falta de transporte e lanchonetes escolares.

3. os textos inadequados em termos de coerência discursiva e organização retórica dos 92 alunos revelaram o seguinte:
- a) os alunos ignoraram a noção de plano e expuseram os temas sem qualquer orientação metodológica no uso dos operadores e outros elementos de conexão de enunciados;
 - b) a abordagem do gênero de opinião na denúncia das causas que estavam na origem dos problemas do assédio sexual, falta de transporte e lanchonetes nas escolas era determinada por escolhas de expressões potencialmente precárias, arbitrárias e não por regras sistêmicas do uso dos operadores argumentativos;⁴¹
 - c) o destaque da importância dos serviços oferecidos pelas suas escolas e das maldades do assédio sexual entre os alunos nas escolas era feito sem os alunos explicitarem devidamente a opinião que iam defender pelos operadores lógicos e por via da argumentação;
 - d) as estruturas de coerência para estabelecer as relações discursivas de justificativa, de especificação/exemplificação, de conjunção, de contrajunção e de conclusão eram produzidas não de acordo com as funções discursivas dos operadores e a lógica interna do texto;
 - e) as interrupções da continuidade do sentido dos enunciados localizavam-se nas posições em que se situavam os operadores que funcionalizariam e contextualizariam de forma coerente os argumentos;
 - f) os alunos tinham maior domínio de certos operadores, sobretudo de justificativa porque, de adição além disso, de contraste embora, de especificação/exemplificação por exemplo e de conclusão por isso em detrimento dos seus equivalentes cuja frequência era quase nula;

⁴¹ Ibidem.

- g) os alunos usaram erradamente as estruturas retóricas de Mann & Thompson (1988) para estabelecer as relações de causa/consequência, de evidência, de extensão, de contraste e/ou de solução, construindo os enunciados de forma precária e arbitrária fora do sistema das funções que orienta os operadores na organização retórica;
- h) os recursos que poderiam melhorar a compreensão (as superestruturas, as estruturas retóricas e *schemata*) eram desconhecidos pelos alunos.

Ao examinarmos tanto os resultados do Teste 1 como do Teste 2, verificámos que os problemas concorriam para a construção de significados com implicações semântico-discursivas imprevistas do ponto de vista do uso sistémico-funcional da língua.

Para efeitos da presente investigação e à luz da terceira hipótese, entendemos ‘o uso sistémico-funcional da língua’ e em GSF por aquele uso efectivo das expressões linguísticas feito de acordo com o contexto, trazido por Halliday (1973; 1985; 2004; 2014), entre os vários. As ‘implicações semântico-discursivas’ mais ou menos graves, pretendidas evocar pelo título do presente trabalho e no contexto da GSF, são os significados derivados das escolhas acertadas ou não dessas expressões linguísticas que dependeram do ‘conhecimento do mundo’ dos usuários-alvo avaliados.

São tais implicações semântico-discursivas que levam ao encontro da procura das estratégias para a superação das dificuldades examinadas no uso dos operadores argumentativos opinativos pelo grupo-alvo da presente investigação.

6.1. Implicações Semântico-Discursivas

A competência discursiva de um utente da língua deve ser a habilidade de construir e interpretar, bem como de usar as expressões linguísticas de maneira apropriada, segundo os modelos da interacção verbal prevalecentes na comunidade.

Esta competência inclui o conhecimento e a capacidade de controlar a ordenação dos enunciados em termos de organização lógico-semântica, organização retórica, assim como a habilidade de manipular o discurso em termos de coerência discursiva.

6.1.1. Coesão e Coerência

Os operadores argumentativos opinativos usados na prova permitiram detectar os problemas do seu uso e foram de grande interesse no estudo das sequências coesivas e discursivas.

Encontrámos casos de mérito e de demérito a considerar. Em primeiro lugar, 53 alunos do universo de 100 usaram efectivamente o conhecimento da macroestrutura de Van Dijk (1980); Van Dijk & Kintsch (1983) na ordenação coesiva dos enunciados (cf. Quadro 4, Apêndice 6). Os restantes 47 alunos usaram erradamente as estruturas coesivas para estabelecer relações causais, ilustrativas, aditivas, adversativas e/ou conclusivas e substituíram-nas por outras.

A macroestrutura do texto de Van Dijk e Van Dijk & Kintsch preconiza para o texto argumentativo no género de opinião a existência de, pelo menos, dois enunciados conectados por um operador, ou seja, o ponto de vista e o argumento na ordem: EN1, Operador X, EN2.

Partindo desse conhecimento de sequenciação de enunciados, os 53 informantes conseguiram seleccionar e usar os operadores argumentativos (*coesivos conjuntivos causais/ justificativos, ilustrativos/de especificação/exemplificação, aditivos/de conjunção, adversativos/de contrajunção e/ou conclusivos/de conclusão*) ocultos no início de EN2 que permitiam fazer com que o texto fosse coeso e coerente.

Estes informantes liam o texto NATO/OTA, fazendo coincidir os operadores seleccionados com os usados pelo autor e eles activaram daquela forma o seu conhecimento enciclopédico sobre o mundo descrito pelo texto (Left, 1980).⁴²

No entanto, os restantes 47 alunos usaram erradamente as estruturas coesivas para estabelecer relações conjuntivas causais, ilustrativas, aditivas, adversativas e/ou conclusivas e substituíram-nas por outras, em virtude das escolhas erradas dos operadores argumentativos.

Por exemplo, nas relações causais entre os enunciados, observámos que, num contexto em que se esperava o uso adequado de um operador de relação coesiva

⁴² O autor do texto usado para a selecção e uso dos operadores argumentativos é Celestino Flório Quaresma, Engenheiro Civil. O texto foi publicado no Jornal Diário de Coimbra, QUA, 15 JAN 2014, p. 9.

conjuntiva causal porque para ocorrer o EN2 *causa/motivo*, os informantes não o escolheram correctamente e preferiram o operador coesivo conjuntivo de conclusão por isso ou outro não esperado com prejuízos na alteração dos sentidos pretendidos veicular no texto que liam.⁴³

Os 47 alunos não souberam colocar daquela forma os operadores certos em lugares certos ao fazerem erradamente o seu uso e ao violarem a ordem e as suas funções, nem tomaram a oração como um ponto de partida de identificação e determinação das funções linguísticas nos níveis ideacional, interpessoal e textual, dentro das redes das suas escolhas dos significados, bem como revelaram um distúrbio típico da leitura do texto (Cruz, 2007; Fialho, 2014/2015).

Porque estes informantes não tinham activado suficientemente os significados e as funções de coesão textual dos respectivos operadores argumentativos opinativos (Halliday & Hasan, 1976; Halliday, 1985, 1994) e, sobretudo, o seu conhecimento sobre a macroestrutura de Van Dijk (1980) e Van Dijk & Kintsch (1983), eles caíram na inadequação.

Foi assim que não chegaram à boa gramaticalização, ou seja, ao bom uso das expressões linguísticas. A gramaticalização é, pois, um processo, segundo o qual os usuários da língua devem fazer corresponder as unidades lexicais e as construções sintácticas com as respectivas funções gramaticais por determinação do conjunto a que pertencem. Os usuários da língua não evitaram que o uso e/ou produção de significados não fosse ambíguo, não consensual e não fizeram depender os operadores das funções que exercem no discurso (Halliday, 1985, 1994; Gouveia, 2009).

Estes 47 alunos que usaram inadequadamente o operador causal porque não buscaram trazer à memória o seu uso efectivo e ignoraram que uma vez o operador substituído por outro desenvolve novas funções gramaticais. Dessa ignorância, surgiu a inobservância daquilo que Ducrot (1987) diz ao respeito da textualidade: não há coesão, se algum dos constituintes for escolhido só por si e não por determinação do conjunto a que pertence.

No mesmo processo de leitura, verificámos que dos 47 alunos que usam erradamente as estruturas coesivas, 39 escolhas do operador coesivo conjuntivo conclusivo por isso no lugar do causal porque para ligar os enunciados nas relações

⁴³ Texto NATO ou OTA de Celestino Flório Quaresma, conforme nota anterior.

coesivas conjuntivas causais e 8 escolhas do operador adversativo mas revelaram não terem sido feitas por acaso.

A questão prendia-se com a deslocação de enunciados que, dentro do conhecimento da macroestrutura de Van Dijk (1980) e Van Dijk & Kintsch (1983), implicava num movimento sintáctico de EN1/EN2 para EN2/EN1 e uma introdução de um operador de relação *temporal* quando feitos na “mente” dos informantes.

Esse exercício permitia localizar no tempo a constituição das entidades descritas no texto por meio da relação de temporalidade, relacionando-a com a ordem em que se teve a percepção ou o conhecimento da pouca importância política e geoestratégica das novas entidades descritas.⁴⁴

Os 47 alunos orientaram a estrutura coesiva a ordem: EN1, quando EN2, por isso EN3 (cf. exemplo (3), da análise dos resultados na perspectiva da coesão textual), embora esta ordem não satisfizesse a configuração dos significados do texto original.

Esta habilidade de colocar os enunciados na compreensão do texto demonstrava-se parcialmente aceitável tanto no sentido de coesão como na continuidade de sentidos dos significados do texto, quando os enunciados eram tomados fora do seu contexto.⁴⁵

A sequenciação temporal consistiu no encadeamento lógico das expressões numa ordem “natural” da ocorrência dos acontecimentos, empregando os elementos que demarcam a ordenação das sequências temporais dos enunciados e uso de partículas temporais e correlação de tempos verbais (Koch, 2007).

No exercício “mental” de perceber a ordem dos acontecimentos no “mundo real”, a construção que continha a relação de causa foi tida coesamente feliz por aqueles 39 informantes que substituíram a relação causal pela conclusão.

Entendemos que certos conhecimentos sobre o mundo além das funções ou significados dos operadores podiam ter contribuído para o encadeamento dos enunciados.

O procedimento dos 39 informantes que escolheram o operador conclusivo no lugar do causal naquele contexto fez valer um pensamento, segundo o qual funcionalizar e contextualizar o argumento na argumentação implica atitudes de inteligência por parte dos leitores/produtores na utilização dos operadores argumentativos opinativos.

⁴⁴ Os alunos procuravam responder à Questão 1 do Teste de Selecção e Uso de Operadores Opinativos no alinhamento do operador coesivo conjuntivo causal porque entre os dois primeiros enunciados do texto NATO/OTA.

⁴⁵ NATO/OTA, texto usado na prova.

Tais atitudes dizem respeito ao ajustamento dos enunciados com os operadores argumentativos de modo a justificar o seu uso (Flower, 1994).

Concordámos que as 39 escolhas de entre as dos 47 alunos supramencionados não foram somente aleatórias, mas resultantes de uma reflexão profunda sobre a língua no uso dos operadores de coesão (Brown & Yule, 1983). Considerámos ser aquela uma atitude positiva para os processos de ensino e aprendizagem.

Porém, o sucesso demonstrado no teste de selecção e uso de operadores não foi igual na produção escrita em termos de estabelecimento da coerência.

Noventa e dois (92) textos de alunos do universo de 100 produções foram precários e inadequados nos termos de coesão e de coerência, bem como de organização retórica assim como poderemos fazer referência oportunamente. A questão dizia o respeito propriamente à coerência, uma vez que esta é uma das chamadas à lógica interna de um texto.

Na lógica interna de um texto, um assunto abordado tem de se manter intacto sem que haja contradição e conforme à realidade para facilitar o entendimento da mensagem (Beaugrande & Dressler, 1981; Ducrot, 1987).

De referir que alguns textos dos 92 considerados não coesos não foram destituídos totalmente de mensagem, uma vez que, sob o ponto de vista de coerência discursiva, as relações discursivas podem manter-se efectivas, tomando em consideração que a coerência transpõe sempre as fronteiras que forem estabelecidas pela coesão textual (Koch & Travaglia, 1997).

A coesão, como um conceito gramatical e semântico, poderia então ser indiciadora da existência de tipos de relações não só de coesão, mas também de coerência entre os enunciados na análise linguístico-discursiva.

Em muito casos analisados entre os 92 textos considerados precários e inadequados em termos de coerência discursiva, os alunos tinham maior domínio de certos operadores, sobretudo de justificativa porque, de adição além disso, de contraste embora, de especificação/exemplificação por exemplo e de conclusão por isso em detrimento dos seus equivalentes, cuja frequência era quase nula (cf. o Quadro nº 7, Apêndice nº 6).⁴⁶

⁴⁶ Recordamo-nos que o teste de Produção Escrita propunha a utilização dos seguintes operadores de coerência: (1) *porque, pois, porquanto, visto que, uma vez que, já que, dado que* para justificar uma opinião; (2) *e, nem, também, não só...mas também/ainda, além disso, por um lado...por outro* para introduzir um argumento que se adicionasse a outro com vista a mesma conclusão; (3) *mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de, pelo contrário* para expressar uma oposição da opinião; (4) *isto é, ou seja, em*

Não tendo feito bem a coesão, aqueles casos dos 92 produtores dos textos classificados não coesos tinham também estruturas de coerência produzidas não de acordo com as funções discursivas dos operadores argumentativos opinativos para estabelecerem as relações discursivas de justificativa, de especificação/exemplificação, de conjunção, de contração e/ou de conclusão.

Igualmente, aqueles 92 alunos que construíram as estruturas de coerência de forma arbitrária fora das funções dos operadores impunham as interrupções da continuidade do sentido dos enunciados nas posições impróprias do uso dos operadores, juntando-os com os outros, ou seja, interrupções nas posições em que se situariam os operadores de coerência para a funcionalização e contextualização dos argumentos.

As estruturas de coerência implicam numa consideração de que os argumentos devem estar conciliados com os enunciados anteriormente cobertos por eles como nucleares ou teses, através do uso efectivo dos operadores (Beaugrande & Dressler, 1981; Brown & Yule, 1983).

Por mau uso dos operadores, produção de enunciados descontínuos e ortografia desrespeitada (Torres & Fernández, 2001; Pereira, 2009), a continuidade que seria representada pela coerência discursiva deixou que certa ordenação das entidades descritas no texto fosse precária e contraditória relativamente ao mundo real.

6.1.2. Organização Lógico-Semântica

Na análise das habilidades de manipular o discurso em termos da organização lógica dos enunciados, encontramos igualmente casos de mérito e de demérito a considerar.

Na leitura, 53 alunos do universo de 100 conseguiram descobrir a ordem lógica dos enunciados e as relações lógico-semânticas de *elaboração*, *extensão* e *intensificação*, como tipos da relação *expansão*, combinados com a parataxe ou com a hipotaxe. Os restantes 47 interpretam erradamente os operadores dessas relações sem terem em conta

outras palavras, por outras palavras, por exemplo, é o caso de, como se pode ver, quer dizer para introduzir um argumento que visasse esclarecer ou explicitar o argumento anterior com vista a mesma conclusão; e (5) *por isso, logo, assim, portanto, por consequência, por conseguinte* para apresentar as conclusões (cf. Apêndice nº 4).

os aspectos funcionais táticos da contextualização dos argumentos (cf. Questão 1, Quadro nº 3, Apêndice nº 6).

Os 53 alunos/leitores que conseguiram descobrir a ordem lógica dos enunciados e as relações lógico-semânticas buscaram o género textual-discursivo (Broncart, 1999; Bakhtin, 2011) e *schemata* de conteúdo dos operadores que são as configurações de conhecimento ou conceitos específicos a um certo domínio do mundo ou contextos (cf. Bruce, 2008). Por outras palavras, eles contextualizaram os argumentos, através das escolhas acertadas dos operadores argumentativos (Prestes, 2004; Lírio, 2009; Lima, 2011), porque, sem coerência, não há comunicação (Diatta, 2016).

As principais configurações ou categorias de conhecimento ou conceitos específicos do texto NATO/OTA, no seu género cognitivo de argumentação (Hasan, 1985; Derewianka, 1990; Knap & Watkia, 1994), foram: **tese** – “A NATO deixou de ter justificação geoestratégica”; **argumentos** de *intensificação* (causalidade), de *elaboração* (ilustração e exemplificação), de *extensão* (adição e contraposição); e de *intensificação/consequência* – “A NATO tem de se actualizar [...] transformar-se em OTA [...] Que a Europa esteja atenta!” Estas relações foram devidamente consideradas pelos 53 informantes.

Um outro tipo de *schemata* utilizado pelos 53 alunos na interpretação do texto foi *schemata* formais ou retóricos. Estes teve a ver com os padrões de organização do conhecimento através da linguagem e estabelecimento das relações entre as partes do texto e os enunciados.

Os informantes, tendo localizado o texto NATO/OTA que liam, descobriram a lógica dos enunciados sequenciados sem nexos e o tipo de operadores a usar entre os sugeridos na prova.

Por outro lado, através de *schemata* abstractos, os 53 leitores usaram o raciocínio dedutivo para encontrarem os operadores de causalidade, de ilustração, de adição de argumentos, de contraposição de argumentos e/ou de consequência que servissem de ligação entre os enunciados no conjunto dos operadores apresentados entre os parênteses (cf. Bruce, 2008).

Neste sentido, sendo que o autor do texto NATO/OTA usava os padrões da organização do texto argumentativo no género de opinião, os 53 informantes viram denunciada a estrutura binária dos enunciados na ordem: EN1, Operador X, EN2 e os

operadores adequados entre os três sugeridos nos parênteses (Halliday, 1985; Halliday & Hasan, 1976, 1985).⁴⁷

Combinaram os traços semânticos (dos objectos, acontecimentos e situações representados pelos enunciados e as funções dos operadores) e estabeleceram as relações lógico-semânticas conforme os argumentos apresentavam causas, forneciam exemplos; somavam ou contrapunham argumentos e/ou faziam uma conclusão na expansão do texto.

Daquela forma, os 53 alunos utilizaram os diferentes tipos de *schemata*, nomeadamente os de conteúdo, formais e abstractos na compreensão do texto a si apresentado, tendo destacado a sua importância para a organização, a construção dos significados e ligação dos enunciados através do uso dos operadores lógico-semânticos (Bruce, 2008).

Assim, partindo do conhecimento de *schemata*, aqueles 53 alunos, tendo descoberto a ordem lógica dos enunciados e as relações lógico-semânticas, localizaram os principais conceitos e os operadores que tinham sido ocultos no texto NATO/OTA e fizeram deles o bom uso.

Seguidamente, eles fizeram com que a sua recordação se envolvesse ainda mais no processo da interpretação do texto, bem como conseguiram contornar as configurações dos conceitos especializados como o “ter deixado justificação geoestratégica” ligado ao papel da NATO; o “sem importância política”, uma descrição assumida para as regiões como a “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal”; o Golfo da Guiné, Nigéria e Angola; África do Sul, Moçambique e Tanzânia, actualmente tidos como bacias petrolíferas offshore potenciais. Estes foram os conceitos e os argumentos inseridos no contexto da produção do texto NATO/OTA.

Na prossecução da compreensão, os 53 alunos trouxeram e aproximaram-se dos padrões da organização do texto NATO/OTA no seu género de opinião por via da ligação dos enunciados desprovidos de operadores e do modelo de leitura *up-down* (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

Abstráram os três tipos da relação *expansão* lógico-semântico (Prestes, 2004; Lírio, 2009; Lima, 2011), combinados na **Tese** – “A NATO deixou de ter justificação geoestratégica”; **Argumentos** de *intensificação* (causalidade), de *elaboração* (ilustração) e de *extensão* (de adição e de contraposição de argumentos) e na **Consequência** – “A

⁴⁷ Recordamos que a cada espaço em branco no Teste 1 seguiam-se-lhe três operadores propostos nos parênteses.

NATO tem de se actualizar [...] transformar-se em OTA [...] Que a Europa esteja atenta!” enunciados introduzidos pelos operadores adequados.

Pelo modelo descendente de interpretação dos enunciados, os alunos ressaltaram as experiências prévias adquiridas ao longo da sua vida e utilizaram-nas para fazer previsões acerca do conteúdo do texto NATO/OTA.

Estes alunos orientaram o discurso decorrente do texto que liam para a lógica das relações complexas com a informação enunciada nos argumentos. Usaram as regras sintácticas para adequação das relações lógico-semânticas dos enunciados aos operadores lógicos de *expansão*, seleccionando-os conforme o argumento elaborava, ampliava e intensificava os argumentos anteriores e ou apontava para as conclusões, assegurando a relação entre a estrutura gramatical da língua e os diferentes contextos do seu uso (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014).

Finalmente, os 53 alunos conseguiram descobrir a ordem lógica dos enunciados e as respectivas relações, tendo reactivado os seus conhecimentos que estavam armazenados no cérebro (Brown & Yule, 1983; Bruce, 2008).

Configuraram-se desta forma os três tipos de *schemata* (de conteúdo, formais e abstractos) como as grandes construções que organizaram o conhecimento no texto NATO/OTA. E os diferentes tipos de *schemata* desempenharam um papel na compreensão, inferência e escolhas acertadas dos operadores e dos significados do texto (Bruce, 2008; Mendes, 2014).

Assim, ao examinarmos as habilidades de interpretação de trechos destes 53 alunos, verificámos que *schemata* de conteúdo ajudou os alunos na tomada de decisões acerca das novas informações que adquiriam à medida que eles liam o texto. Em particular, *schemata* formais ou retóricos foram necessários e considerados com prioridade pelos informantes no processo da ordenação lógica dos enunciados com recurso aos operadores e os significados dos enunciados.

Estes diferentes tipos de *schemata* operaram em relação aos diferentes tipos e níveis do conhecimento. No nível mais alto, congregavam-se os conhecimentos mais gerais (os conteúdos, os significados, em fim, o “mundo” descrito no texto) que os alunos iam adquirindo. O nível mais baixo dos *schemata* estava relacionado ao conhecimento mais específico (os padrões da organização de textos e a comunicação transitória dos informantes) (Bruce, 2008).

Isto tudo levou-nos concluir que a escolha efectiva dos operadores lógico-semânticos pelos 53 alunos que conseguiram descobrir a ordem lógica dos enunciados e

as relações lógico-semânticas deveu-se na verdade à sua bagagem de conhecimento sobre a organização e funcionamento lógico do mundo e da estrutura da língua, baseada em *schemata* e *género* que eles possuíam (Brown & Yule, 1983; Bruce, 2008; Mendes, 2014).

Por outro lado, os restantes 47 interpretaram erradamente os operadores das relações da organização lógico-semântica de *expansão* e não tiveram em conta os aspectos funcionais da contextualização dos argumentos.

Estes 47 alunos não prestaram a atenção que um argumento deve ser visto como algo que expressa uma resposta a certas questões típicas e que toda a instrução do uso da linguagem deve ser a de adequação dos argumentos aos contextos. Funcionalizar argumentos implica inteligência na utilização dos operadores argumentativos por parte dos usuários da língua (cf. Flower, 1994).

Porque a ordem lógico-semântica tem a ver com os traços semânticos dos objectos, acontecimentos e situações representadas pelas unidades lexicais, aqueles 47 alunos que interpretaram erradamente os operadores não fizeram ligações necessárias entre os enunciados para a ocorrência de enunciados, tendo permanecido na inadequação.

Em muitos exemplos tomados na análise, entre os 47 casos de alunos que interpretavam erradamente as estruturas de relações de organização lógico-semântica, observámos que, num contexto em que se previa, por exemplo, o uso do operador lógico-semântico de *extensão/contraposição* de argumentos, os informantes, ao não contraporem a a relação de *consequência* colocada no parágrafo, não faziam valer o ponto de vista iniciado nos enunciados anteriores e construía outros significados.

A razão fundamental deste comportamento é a falta de conhecimento da relevância das funções dos operadores na inferência dos conteúdos e dos padrões funcionais (*schemata*) e géneros textuais-discursivos que activam a organização lógica dos enunciados e dos textos (Bruce, 2008; Broncart, 1999; Bakhtin, 2011; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014).

Nas redacções, o uso dos operadores lógicos não foi feito tendo em consideração que eles contribuía para a inferência das relações lógico-semânticas por parte dos 92 informantes do universo de 100 que participaram na prova.

Vimos que, apesar de eles vincaram a importância dos serviços oferecidos pelas suas escolas e as maldades do assédio sexual nas escolas por via da argumentação, os 92 alunos não se serviram dos operadores como pista ou *schemata* para a activação dos conhecimentos armazenados na sua memória verbal do trabalho (Grabe & Kaplan, 1996).

Daquela forma, eles ligavam os enunciados que produziam, utilizando os operadores argumentativos sequenciados sem enunciados lógicos e sem explicitarem devidamente a opinião que eles iam defendendo.

Consequentemente, eles iam dispor os argumentos numa ordem que barrava a continuidade dos significados que pretendiam produzir. Os operadores lógico-semânticos deixaram de funcionar como ponto de partida para a captação da orientação argumentativa dos enunciados (Gouveia, 2009).

Por outro lado, os 92 alunos que usaram os operadores lógicos sem terem considerado que eles contribuía para a inferência das relações lógico-semânticas não se serviram de *schemata* formais como padrões da organização do conhecimento para a organização dos enunciados, apesar de descreverem as condições do mundo que os circundava e darem o seu contributo para o maior incremento do aproveitamento pedagógico nas escolas.

Nalguns casos dos 92 alunos, o uso dos operadores lógicos foi feito sem os alunos terem considerado que eles contribuía para a inferência das relações lógico-semânticas, por conseguinte não encontraram sequer a localização da sua produção escrita no género textual-discursivo sugerido na prova (texto argumentativo de opinião) como o potencial de estrutura de elementos que serviria de moldura ao desenvolvimento do seu texto (Mazzuco, 2014; Mendes, 2014).

Uma vez que eles próprios não se reconheceram que eram participantes desse género, não tomaram decisões certas baseadas nas regras da sua prova, não as repetindo como resposta (cf. Swales, 1990).

Em muitos casos analisados, foram utilizadas as conjunções, ou seja, os operadores lógico-semânticos entre os enunciados EN1 e EN2 sem observância que um segmento do texto está para elaborar, ampliar, ou realçar os significados do segmento EN1 que o precede ou segue (Halliday, 1985; Halliday & Matthysen, 2004, 2014).

Sendo que um texto se assemelha a um iceberg, implicou que os alunos encarregassem o receptor dos seus textos a atingir os diversos níveis de expressão de relações implícitas, se este quisesse alcançar uma compreensão do que ia ler (Mey, 2001).

Vimos textos construídos simplesmente na base de jogos aleatórios de operadores argumentativos opinativos e os operadores argumentativos seguidos de ENØ.

Isto ocorreu da violação da organização lógico dos enunciados que recomenda o conhecimento do sistema de conjunções como os responsáveis por essas relações lógicas.

As conjunções são recursos que permitem relacionar as orações e estabelecem as relações de significados de nível ideacional, interpessoal e textual.

Na função TEXTUAL, os informantes não tomaram os operadores como entidades que funcionalizam e contextualizam os argumentos, fazendo-os operar no contexto. Na função INTERPESSOAL, os operadores não foram usados como um recurso para organizar e expressar o mundo interno e externo dos indivíduos intervenientes. Na função IDEACIONAL, em que a oração é uma “representação”, os alunos não usaram os operadores para expressar os conteúdos ou os significados por eles vividos (Halliday, 1973; 1985; Halliday & Hasan, 1976; Gouveia, 2009).

6.1.3. Organização Retórica

Na análise das habilidades de manipular o discurso em termos da organização retórica dos enunciados, deparámo-nos com certos casos a considerar.

Em primeiro lugar, destacámos que 92 alunos usaram erradamente as estruturas retóricas de Mann & Thompson (1988) para estabelecer relações de causa/consequência, de evidência, de extensão, de contraste e/ou de solução, construindo os enunciados de forma arbitrária, fora do sistema das funções que orienta os operadores na organização retórica. Apenas 8 textos revelaram que os alunos usaram as estruturas retóricas, tendo em conta o assunto, os objectivos e o contexto da produção escrita.

As estruturas retóricas de Mann & Thompson orientam a organização dos enunciados para a adequação na selecção e uso de itens lexicais e expressões linguísticas.

No que diz respeito à organização retórica de textos, as relações retóricas podem ser de dois tipos: por um lado, as relações “núcleo” – “satélite”, nas quais as unidades de informação com função de “satélite”, servindo de subsídios, conectam-se ao anterior com função de “núcleo”. Por outro, as “multinucleares”, nas quais uma porção do texto junta-se a outra, sendo cada porção um “núcleo” distinto (Mann & Thompson, 1988).

Partindo desse conhecimento de ordenação retórica dos enunciados em N, Operador X, S, 8 alunos usaram os operadores retóricos, bem como estabeleceram as relações retóricas de causa/consequência, de evidência, de extensão, de contraste e/ou de solução entre os enunciados do texto que produziam.

Estes 8 alunos que usaram as estruturas retóricas, tendo em conta o assunto, os objectivos e contexto da produção escrita, encontraram nos enunciados que escreviam os pontos onde se ancoravam os materiais dos operadores retóricos opinativos na edificação das diversas relações de organização retórica.

Da aplicação de uma das descobertas no domínio da organização retórica, os 8 informantes localizaram no texto os dois tipos de estruturas retóricas, nomeadamente “núcleo-satélites” e “multinucleares”, defendidos nos estudos de Mann & Thompson.

Os 8 informantes mantiveram a relação “núcleo”- “satélites” nos primeiros enunciados do texto que se associavam ao operador retórico de solução Por isso, posicionado no final do seu texto, ligando-os com os operadores que justificavam, forneciam provas, ampliavam e/ou contrastavam a argumentação que produziam.

Por outro, construíram as relações “multinucleares”, nas quais uma ou várias porções do texto se juntavam a outra, sendo cada porção um “núcleo” distinto e, em conjunto, todas as porções, a compõem o texto. Seguidamente, tomaram todos os enunciados e colocaram-nos em relação à solução que continha as sugestões para a melhoria do ambiente escolar no que concerne à falta de transporte e de lanchonetes escolares e às maldades do assédio sexual entre os alunos.⁴⁸

Estes alunos dispuseram os enunciados de modo que, em algumas ocasiões, as primeiras relações de solução estabelecidas pelo operador por isso fossem adjacentes aos enunciados que conduziam a uma conclusão e que os últimos enunciados conclusivos não tivessem perto de si os seus adjacentes. Estas relações foram escritas pelos 8 informantes como estando a estabelecer uma ligação entre os sentidos dos conteúdos proposicionais dos enunciados.

Do pressuposto das estruturas retóricas, os textos dos 8 alunos chegaram às relações retóricas de causa/consequência, de evidência, de extensão, de contraste e/ou de solução, à medida que os seus enunciados-satélite apresentavam uma causa que acarretava uma consequência, provas, estendiam, ou contrastavam argumentos e/ou faziam uma síntese e, finalmente, conduziam apelos persuasivos à adesão intelectual dos interlocutores (Pareman & Olbrechts-Tyteca, 1969).

⁴⁸ Os alunos produziam o seu texto em torno de um dos três temas sugeridos no Teste de Produção Escrita, nomeadamente “o transporte de/para a escola”, “os serviços de lanchonetes nas escolas” e “o assédio sexual entre os alunos na escola”.

Caminhando dessa forma, eles definiram muito cedo que o núcleo retórico principal do seu texto, conforme davam a notícia da existência ou não de um problema em trono do tema sugerido, face à conjuntura actual, à relevância económica e social dos serviços oferecidos pelas escolas e às consequências do assédio sexual nas escolas.

Na verdade, os desvios da aplicação dos transportes e cantinas escolares, o trajair leviano das raparigas nas salas de aula e no recinto escolar constituíam os argumentos-satélite que se conectavam ao núcleo principal, servindo-lhe de subsídio por representarem os malefícios a combater. Este estado de coisas desgastava a justificação encontrada na origem da educação e função das escolas.

Os enunciados que continham os “satélites” apontavam para as verdadeiras relações retóricas de causa/consequência, de evidência, de extensão, de contraste e/ou de solução para justificar, dar provas, ampliar e/ou contrastar a argumentação e apresentar a solução (cf. Mann & Thompson, 1988).

Os alunos 8 alunos consideraram que os argumentos das relações retóricas fossem correspondentes a *idea unit* (Mann & Thompson, 1988), ou seja, às unidades de informação, uma das quais devia conter um operador retórico.

Sendo assim, a operação de produção do texto equivaleriam a ordenação retórica de enunciados pela estrutura “núcleo” – “satélites”. Estes enunciados representados em termos sintácticos eram ligados em cada fase da redacção por um dos operadores retóricos propostos na sua prova, servindo-lhe de subsídio para a interpretação (Mann & Thompson, 1988).⁴⁹

A unidade de informação foi a base de trabalho dos 8 informantes que tomaram EN1 como núcleos/*teses* e ENn, satélites/*argumentos* na origem do texto que produziam.

⁴⁹ O teste de Produção Escrita propunha a utilização dos seguintes operadores argumentativos opinativos: (1) *porque, pois, porquanto, visto que, uma vez que, já que, dado que* para apontar as causas/consequências da opinião a fundamentar; (2) *e, nem, também, não só...mas também/ainda, além disso, por um lado...por outro* para introduzir um argumento que se amplia outro com vista a mesma conclusão; (3) *mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de, pelo contrário* para expressar oposição/contraste da opinião; (4) *ou seja, isto é, em outras palavras, por outras palavras, por exemplo, é o caso de, como se pode ver, quer dizer* para introduzir argumentos que visassem esclarecer ou explicitar um argumento anterior com vista a mesma conclusão; e (5) *por isso, logo, assim, portanto, por consequência, por conseguinte* para apresentar as conclusões. Estes operadores estavam alinhados conforme o Teste de Selecção e Uso de Operadores que os alunos acabavam de ler.

Eles observaram também que os modelos constitutivos das relações retóricas podiam não estar adjacentes e/ou a corresponder a unidades sintácticas seguidas. Ou seja, alguns alunos fizeram com que o seu texto contivesse também relações “multinucleares”, nas quais uma porção do texto se juntava a outra, sendo cada porção um “núcleo” distinto e todas as porções em conjunto a comporem o seu texto.

Esta foi a organização dos textos produzida pelos 8 alunos que usaram as estruturas retóricas dos enunciados, tendo em conta o assunto, os objectivos e contexto da produção escrita, chegando às relações retóricas efectivas. Os alunos tiveram um fundamento teórico assente na *Rhetorical Structure Theory* – RST e tomaram a ORAÇÃO como unidade de produção textual e ponto de partida, usando-a como “mensagem”, “troca” e/ou “representação” (Mendes, 2014).

Foi por via das estruturas retóricas que os 8 alunos revelaram que possuíam formas humildes e revolucionárias de escrever no uso de vocábulos e expressões linguísticas e conseguiam activar os quatro princípios da comunicação humana (Grice, 1990) ao produzirem por escrito a sua opinião, apesar de construírem estruturas fora da orientação metodológica e linguística.

Face às temáticas sugeridas na prova, estes estudantes não foram perversos gratuitos contra a realidade que viviam duramente com sofrimento. Usaram naturalmente as palavras e os operadores argumentativos, sendo eles despídos de conotações que estivessem escondidas nas metáforas ou noutros recursos estilísticos. Não recorrendo à violência verbal, procuraram conquistar a nossa adesão intelectual (Parelsman & Olbrechts-Tyteca, 1969).

Por isso, os 8 alunos produtores de textos +/-coerentes em termos de organização retórica conseguiram activar os quatro princípios da comunicação humana no seguinte.

No que concerne a:

- (1) Máxima da Quantidade – eles procuraram fazer com que a sua contribuição fosse mais informativa quanto era requerido para o propósito da prova pelos enunciados retóricos;
- (2) Máximas da Qualidade – eles evitaram dizer o que acreditavam ser falso senão aquilo que pudesse fornecer evidências como são os casos

de alunas-mãe, ou alunas-esposa em turmas de crianças, saias curtas e os autocarros escolares em rotas comerciais;

- (3) Máxima da Relação – os informantes esforçaram-se por dizer o que achavam ser relevante ou pertinente para a mudança de atitudes e comportamentos face aos aspectos nefastos gerados do assédio sexual entre os alunos, falta de transporte e de lanchonetes nas escolas; e
- (4) Máximas do Modo – embora circunscritos pela bagagem leve do conhecimento da língua e do mundo, eles fizeram diligência por serem claros na sua explanação.

Sendo assim, os oito alunos que elaboraram textos +/- adequados em termos de organização retórica produziram textos capazes de persuadir as direcções das escolas, pais, encarregados da educação e professores para a solução dos problemas que afectavam as suas escolas, tornando reconciliados os pontos de vista pelo uso de operadores e enunciados retóricos e pela argumentação (Grice, 1990).

Por exemplo, no combate ao assédio sexual entre os alunos nas escolas, os alunos sugeriram a interdição do direito de frequência às aulas aos alunos que, saindo das suas casas bem trajados e uniformizados, chegam à escola como marginais/prostitutos pelo tipo de vestuário que eles adquirem no caminho para a escola.

Deram também o seu contributo pelo tema as formas como se desencadeariam e se desenvolveriam as acções para promover os serviços (de transporte e de lanchonetes escolares) e o incremento do aproveitamento pedagógico pelas comissões de pais. Estas habilidades resultaram da aplicação dos enunciados “núcleos” - “satélites” ou “multinucleares” nas estruturas retóricas.⁵⁰

São estes aspectos da produção e uso funcional da linguagem que deveriam ser buscados e utilizados, sistemática e continuamente.

No entanto, no mesmo processo da produção das estruturas retóricas, 92 informantes falharam a operação ao proporem pensamentos desviantes e ao usarem os operadores retóricos inadequados no lugar dos correctos, ou conectando-os em séries.

⁵⁰ Os temas que levaram ao discurso persuasivo para a solução dos problemas era referentes ao “assédio sexual entre os na escola”, “falta de transporte escolar” e os serviços de lanchonetes escolares”.

Para conferirem que os contextos de alguns enunciados eram o resultado ou produto de X, eles atrasaram na compreensão dos significados dos enunciados e usaram o operador por isso, ou outro que implicava na alteração da manifestação da relação da sua previsão (Cruz, 2007).

A abordagem da argumentação procurou acompanhar com interesse o uso dos operadores que estavam por detrás dos enunciados dos textos dos nossos informantes. Os argumentos expressam uma resposta a certas questões típicas e toda a instrução (de interpretação/de produção escrita) deve ser a de sua adequação aos contextos do uso dos operadores (Toulmin, 1958).

Não tendo adequado o uso dos operadores aos contextos retóricos, os 92 alunos usaram erradamente as estruturas retóricas para estabelecer relações retóricas devidas, construindo enunciados de forma precária e arbitrária, fora do sistema das funções que orienta os operadores.

Igualmente, eles não conseguiram tornar reconciliados os seus pontos de vista (“núcleos” - “satélites”), usando a retórica na argumentação. Estes 92 informantes não descobriram que a argumentação era uma actividade que visava tornar os postos de vista reconciliados na intervenção sobre a atitude ou o comportamento de certas entidades (Benveniste, 1966; Grice, 1990).

Notámos que uma parte destes 92 alunos que produzia textos inadequados em termos de organização retórica não colocava de forma persuasiva a sua contra-argumentação que visasse reforçar os seus pontos de vista iniciais, as evidências para ilustrar os argumentos e os operadores para facilitar o encadeamento retórico dos enunciados (Cruz, 2007).

A abordagem do género de opinião na denúncia das causas que estão na origem dos problemas do assédio sexual, falta de transporte e lanchonetes nas escolas nos textos supracitados era determinada por escolhas e distribuição de expressões potencialmente precárias e arbitrárias e não por regras da gramática sistémica do uso dos operadores argumentativos (Condições 3 e 4, Quadro 5, Apêndice 6).

Esta abordagem sistémica do género implicaria no conhecimento da existência de um sistema de funções em que, dentro de cada sistema, a escolha das expressões linguísticas: (1) se fizesse com respeito a um determinado nível gramatical; (2) colocasse todas as unidades da língua como funções orgânicas e (3) que cada função fosse interpretada funcionalmente em relação ao todo (Mazzuco, 2014; Mendes, 2014).

Na falta de verificação destas componentes do sistema do uso da linguagem, os 92 textos fizeram o uso da língua como se fosse um sistema de escolhas potencialmente precárias, arbitrárias e motivadas e não prestaram a atenção às implicações comunicativas das escolhas dentro desse sistema, tendo se limitando apenas a escrever as categorias linguísticas.

Consideramos que a falta do conhecimento sobre os assuntos de que falavam e o género textual que iam produzindo levava os alunos a juntarem os enunciados que continham ideias de sentidos diversificados através do uso inadequado de operadores. Além disso, a experiência individual na partilhada dos conhecimentos (Hall, 1997) não os ajudou explorarem metodológica e linguisticamente todo o sistema discursivo que compõe o vocabulário, a gramática e a estrutura do texto (Silva, 1983; Neves & Oliveira, 2001).

Igualmente, os recursos que poderiam melhorar a produção de textos (as superestruturas textuais e as estruturas retóricas) revelaram-se desconhecidos pela maioria destes 92 alunos que produziram textos inadequados em termos de organização retórica.

As suas superestruturas (Van Dijk, 1980; Koch, 2007) dos textos dos 92 alunos em discussão não eram tipicamente argumentativas opinativas, se eram destituídas de categorias/*schemata* formais (Swales, 1990; Bruce, 2009) que organizam o texto em *Tese*, *Argumentos* e *Conclusão/Solução* (Lausberg, 1982).

Viam-se em alguns textos dos 92 alunos, contrariamente ao que se esperava, as superestruturas narrativas que continham as categorias *Apresentação/Marco*, ou seja, apresentação inicial, na qual são apresentadas as personagens, o tempo e o espaço em que ocorrem os acontecimentos os problemas que desencadeiam a falta de transporte, os serviços de lanchonete e o assédio sexual na escola, *Episódio*, ou a exposição das acções das personagens que levavam ao trama dos produtores do texto e *Final*, onde os alunos estabeleciam até um estado novo e diferente ao problema que desencadeou a narração, propondo soluções (cf. o exemplo (83) JR – 21Ge, CT).

Os outros alunos optaram pelas superestruturas descritivas nas suas distintivas variações (descrição de cena, de objectos de espaços e de pessoas), tendo destacado a categoria *atributo* que está sempre na maioria dos tipos de descrição, apresentando as pessoas sedutoras e assediadas sexualmente, os espaços e os autocarros desviados (cf. o exemplo (84) IJHF – 15Gc, PSK).

Havia outros alunos que escreveram o texto pela via das superestruturas meramente expositivas, cuidando até as suas três categorias: *Introdução*, *Desenvolvimento* e

Conclusão (cf. o exemplo (47) MC – 16Gc, CT). Na introdução, eles expunham o tema que iam tratar; no desenvolvimento, eles faziam a questão de incluir os conteúdos que permitiam informar sobre o encadeamento do tema apresentado na introdução; e na conclusão, eles sintetizavam aquilo que foi desenvolvido.

Estes alunos não usaram a argumentação, a estrutura do género de opinião e as metafunções dos operadores recomendados na sua prova.

Esta dificuldade aliou-se à falta do conhecimento da superestrutura textual e estrutura retórica do texto que produziam. Por isso, os 92 alunos que produziram textos inadequados em termos de organização retórica, não tendo usado estes padrões de configuração como recurso, a sua produção escrita textual nunca poderia ser melhor (Koch, 2007; Neves & Oliveira, 2001).

A falta de leitura e de prática da redacção nos diversos níveis do PEA para procedimentos de inteligência na utilização dos operadores argumentativos são notórias (Flower, 1994).

Deduzimos que, se o contexto funcional do uso da língua fosse determinado por práticas intensivas de ler e escrever, poder-se-iam evitar frases dissociadas das suas funções no uso dos operadores, neste caso, dos operadores retóricos (Halliday, 1985).

Ao mesmo tempo, notámos que estes alunos revelaram que não dispunham dos outros factores que os podia ajudar a produzir o seu texto, entre eles (i) o conhecimento do contexto do uso dos elementos linguísticos, sobretudo, os operadores argumentativos opinativos; (ii) o conhecimento das estruturas retóricas como palavras-pista (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

Ora, se 8 alunos foram capazes de produzir as relações retóricas entre os enunciados textuais, devemos estar preocupados em buscar estratégias que visem melhorar a acção desses 92 alunos que caíram na inadequação na produção escrita.

6.1.4. Habilidade de Leitura e/ou Produção Escrita

Em todas as habilidades de manipular o discurso, quer em termos da coesão textual e organização lógico-semântica, quer ainda em termos da coerência discursiva e organização retórica, destacámos uma nota importante a retomar: os textos dos 53 alunos que usaram efectivamente o conhecimento de *schemata* de Bruce (2008), tendo conseguido descobrir a ordem lógica dos enunciados revelaram que, quando os padrões de organização de um trabalho (na leitura e/ou produção de textos) são habituais e conhecidos, os alunos podem produzir resultados aceitáveis.

Esta constatação criou dois cenários antagónicos nos mesmos seres avaliados. Por um lado, um sucesso aparente dos alunos na interpretação de um texto, apesar de não haver uma diferença significativa (adequação/não adequação) entre os avaliados.⁵¹

Por outro lado, tivemos a escrita caótica inesperada feita de forma não adequada pela maioria dos mesmos sujeitos no Teste 2. Esta escrita ofuscou e desviou a atenção na avaliação e discussão dos dados. No lugar de prestar conta somente das dificuldades no uso de operadores argumentativos opinativos e em função das variáveis (falantes nativos de línguas Bantu vs. falantes nativos do Português), constatamos outros casos.

Ora, quando os padrões de organização de um trabalho (na leitura e/ou produção de textos) são habituais e conhecidos, os alunos podem produzir resultados aceitáveis (cf. Quadro nº 3, Apêndice nº 6).

O Teste 1 (de selecção e uso dos operadores) estava orientado para avaliar as tarefas da leitura e a sua construção usou os padrões (Taylor, 1953; Bruce, 2008) habituais e conhecidos pelos alunos nas suas escolas. Por isso, a maioria dos alunos obteve resultados aceitáveis.⁵²

Mesmo assim, não foi possível evitar que todos os informantes da amostra fossem distribuídos por três cenários A, B e C, em que os cenários B e C representam a INADEQUAÇÃO na selecção e uso de operadores argumentativos opinativos eliminados no texto.

⁵¹ A adequação supera a inadequação em 6 alunos do universo da amostra no Teste 1.

⁵² Trata-se dos exercícios de escolha múltipla em uso nos exames e provas nacionais.

Os significados produzidos pelos cenários B e C só foram de ambiguidade e contradição, relativamente ao cenário A do grupo de alunos que fizeram a selecção adequada dos operadores.

Estes cenários apontavam para a conclusão de que um aluno que não domina a língua e os padrões que fixam o estabelecimento de relações linguisticamente relevantes não é capaz de ler, contrariando a hipótese da existência das metafunções precoces de conhecimentos sobre a leitura e a escrita antes do ensino formal nesse aluno (Mendes, 2014; Cruz, 2007).

Neste sentido, os erros na adequação dos operadores advieram, em certa medida, da fraca experiência linguística, habilidades que só a leitura/produção escrita podem conferir numa abordagem e prática sistémico-funcional de ensino precoces (Grabe & Kaplan, 1996).

Esta prática poderia ajudar o aluno a activar a sua memória perante as situações textuais novas que iam encontrando no processo da compreensão/produção do texto. A actividade pressupõe a interacção entre o leitor/produtor e as ordens do seu saber, envolvendo o conhecimento prévio de níveis sintáctico, fonológico e textual (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

Os sentidos descontinuados pelos informantes por não seguirem operações liberáveis podem ser recuperados pelas práticas educativas especiais. Isto pressupõe que encaremos os jovens alunos como membros da sociedade e dirigentes do amanhã, dando-lhes o seu melhor hoje pelo ensino e pela aprendizagem (Swales, 1990; Bruce, 2008).

Também, no que diz ao uso da língua como prática social, um processo socialmente condicionado por actividades a realizar deve ser activado sistematicamente com o grupo dos estudantes (Brown & Yule 1983), tomando a língua como parte da sociedade.

Vimos que o enunciador do texto tinha estabelecido previamente “uma meta” a atingir e uma parte dos informantes fez uma série de significados inadequados que surgiram da substituição de operadores por outros que o texto original não tinha previsto.⁵³

O problema da selecção e uso quer das palavras e expressões linguísticas quer dos operadores argumentativos opinativos era de constituir séries significados, fixar-lhes os

⁵³ Trata-se ainda do autor do texto NATO/OTA, usado na elaboração do Teste 1.

limites das suas funções, descobrir os tipos de relações que lhes são específicos e formular uma metodologia de trabalho na sua interpretação.

As implicações semânticas e discursivas daquele uso não adequado dos operadores argumentativos opinativos causaram interpretações diversificadas e não previstas. A interpretação de discursos está afinal relacionada com o nível da situação social dos indivíduos leitores, o nível da instituição social frequentada pelo indivíduo e o nível da sociedade em geral a que pertence tal indivíduo (Halliday, 1978; Mey, 2001).

Por outro lado, o Teste 2 tinha a redacção como a sua componente de avaliação e visava aproveitar-se de *schemata* armazenados na memória dos escreventes e os padrões pré-estabelecidos para a produção de textos. No exercício, o aluno não só mostraria o uso inadequado de operadores como também evidenciaria a sua bagagem comunicativa escolar.

Esta bagagem era, desta vez, concernente à escolha de um tema, à orientação e adequação da escrita ao género textual definido, à qualificação retórica das palavras e operadores linguísticos, à ortografia ligada ao uso de letra do alfabeto e dos padrões da formação de palavras, às regras da componente morfológica, fonológica e sintáctica; às regras de acentuação; aos padrões do uso de sinais de pontuação e, finalmente, às regras de separação de sílabas em palavras.⁵⁴

Este exercício (constituído por *schemata* formais complicados e não conhecidos) levou os alunos ao fracasso e à frustração na organização lógico-semântica dos enunciados (Bruce, 2008). Porque os padrões formais de organização de um trabalho produção de textos não foram habituais e fáceis de cumprir, os alunos produziram os resultados não aceitáveis na produção escrita.

Encontrámos exemplos de alunos que abandonaram o papel sem terem riscado sequer com a caneta (BC 7Gc PSK; DT 6Gc CT, Apêndice 7) não por motivos de falta de tempo, mas porque a criatividade não ajudava encontrar e activar as ideias para escrever. Outros alunos não foram proactivos na escolha de temas titubearam e vacilaram entre a caneta e a folha de papel, questões ligadas à aquisição e o uso do vocabulário que os levou a aproximarem-se às características típicas da escrita infantil (Mendes, 2014; Fialho, 2014/2015; *scan* dos 10 Textos, Anexos).

⁵⁴ O aluno tinha de escolher um dos três temas, nomeadamente, (1) “O transporte a caminho de/para a escola”; (2) “Os serviços de lanchonete na escola”; e (3) “O assédio sexual entre os alunos na escola” (cf. Apêndice nº 4).

Tivemos a oportunidade de observar que estes iniciaram a escrita com um tema, abandonaram, escolhendo sucessivamente outros temas e, à medida que isso acontecia, as marcas de borrões no papel eram inevitáveis (*scan* 8, Anexos; AA 1Gc PSK; GLA 11Gc CT, Apêndice 7). Os erros ortográficos de diversos níveis foram destacados, incluindo os de uso da letra maiúscula no interior de palavras.

Há também alunos que ignoraram a noção de um plano e expuseram temas com escrita irregular e sem qualquer orientação metodológica na sequenciação de palavras e enunciados (*scan* 4, 6, 7 e 8, Anexos), embora tivessem usado os operadores sugeridos na prova.

Tivemos a ocasião de analisar as outras dificuldades na ordenação dos enunciados em estruturas binárias (EN1 e EN2) a ligaram-se por “*ties*” (Halliday e Hasan, 1976) ou ligaduras não efectivas para estabelecer diversas as diversas relações argumentativas (Koch, 2007).

Outro aspecto importante é que não tivemos uma ocasião sequer de nos concentrar exclusivamente na escrita dos 10 textos integrais, visíveis a partir dos anexos ao presente trabalho.

Ali, estaríamos em condições para conferir a importância da macroestrutura de Van Dijk (1980) e Van Dijk & Kintsch (1983), das estruturas retóricas de Mann e Thompson (1988), das superestruturas textuais de Van Dijk (1980) e Koch (2007) e de *schemata* de Bruce (2008) na compreensão/interpretação e na produção de textos no género cognitivo de opinião.

Os casos de violação dos padrões/configuração de textos pré-estabelecidos são notórios nos 10 textos e recorrentes em quase todos os textos não analisados e não conservados no presente trabalho.

Ocorre-nos advertir que a digitalização dos referidos textos no presente trabalho danificou a sua originalidade, sendo imperioso recorrer os originais correspondentes para a compreensão dos fenómenos relatados (cf. Apêndice nº 7).

É assim que achamos não ser justa a recomendação obrigatória de os alunos trazerem para a aula textos digitados para a sua apresentação e debates. Isto pode ser útil e prático para os professores, mas não poder contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escrita em letra cursiva que só se consegue, quando se faz à mão (Silva, 1983; Mendes, 2014).

Estes casos da incapacidade de demonstrar as habilidades quer para a leitura, quer para a produção escrita não devem ser encarados como normais, sobretudo quando

estamos a lidar com os alunos da 12ª Classe do ESG, de uma classe terminal que abre o acesso ao mercado de trabalho e/ou ao ensino superior em Moçambique (INDE/MINED – Moçambique, 2010).

Tais dificuldades decorreram da fuga estratégias do Modelo Interactivo de Leitura (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007) e do Modelo Comunicativo da Escrita (Grabe & Kaplan, 1996; Mendes, 2014), acompanhada pelos conhecimentos prévios que não foram activados suficientemente no momento da leitura e produção escrita respectivamente.

As dificuldades foram também um produto de restrições impostas pelo vocabulário, falta de elementos de apoio para o conhecimento de situações e saberes léxico-enciclopédicos para a recriação/criação do discurso efectivo pelos leitores/produtores do texto (Hall, 1997; Torres & Fernández, 2001).

Entendemos que quanto mais se lê e/ou escreve, poucos erros se cometem. Ali, as actividades de leitura e de produção escrita cruzam-se (Brown e Yule, 1983).

Se os diferentes tipos de macroestruturas, *schemata* (de conteúdo, formais e abstractos), estruturas retóricas e superestruturas textuais desempenham um papel na compreensão, memorização, inferência, acção, eles deverão ser também activados na interpretação e criação de textos e serão relevantes em todas as fases da compreensão e produção de textual (Bruce, 2008).

A razão fundamental é que todos os textos (quer o apresentado desprovido de operadores na prova, quer os que seriam produzidos pelos alunos) pertenciam ou tinham de pertencer a um género textual-discursivo, sendo que os diferentes tipos de padrões têm em conta os diferentes tipos de textos.

Se ler é compreender ou extrair as informações/ideias mais importantes de qualquer texto ou situação, relacionando-as com aquilo que se conhece, reorganizando-as e utilizando-as, segundo critérios pessoais e os modelos estabelecidos (Serafini, 2001), esta definição deve recordar-nos a importância do acto de ler em Freire (1988), da previsão em Moita Lopes (1996) e Cruz (2007), da teoria dos conhecimentos prévios em *schemata* em Bruce (2008), das metafunções da GSF de Halliday (1985) e Halliday & Matthiessen (2004, 2014) e do ensino baseado nas necessidades dos diferentes públicos e nas novas exigências de comunicação nos diferentes níveis (Diatta, 2016).

Com efeito, penetramos melhor no texto, se somos capazes de activar a experiência pessoal adquirida anteriormente e relacionar a nova informação com aquilo que temos, à medida que buscamos a tal informação importante na situação.

O modelo interactivo de leitura é uma actividade que pressupõe a interacção entre o leitor e as ordens do seu saber, envolvendo o conhecimento prévio de vários níveis (sintáctico, fonológico e textual). O leitor organiza as experiências a apreender em actividades de interesse e necessidade para si, a fim de que esteja capaz de as usar para realizar as acções de interacção com o texto (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

O texto NATO/OTA não dispunha de marcas não-verbais (figuras, imagens, tabelas, fotos), nem de alguns aspectos icónicos verbais (subtítulos) que permitiriam os alunos a usarem estratégia *up-down* e ressaltar as suas experiências prévias adquiridas ao longo da vida. Tinha apenas o título, a indicação da fonte, as datas e os operadores (estes que foram suprimidos e apresentados em opções de escolhas nos parênteses).

Daí admitimos que os 47 alunos do universo de 100 não usaram as estruturas argumentativas apropriadas para estabelecer relações argumentativas opinativas apropriadas porque não utilizaram o título, os enunciados e os operadores presentes para fazerem previsões acerca do conteúdo do texto que liam. Nem chegaram a descodificar a informação disponível no nível de aspectos perceptíveis sensorialmente e construir por via *botton-up* os significados, depois de eles reconhecerem as unidades de composição impensas na página da sua prova.

Não tendo usado estes elementos fundamentais, estes 47 informantes tiveram igualmente dificuldades de obter a compreensão pela união entre o modelo *up-down* e *botton-up* que ocorreriam alternadamente ou ao mesmo tempo (Moita Lopes, 1996; Cruz, 2007).

Seria útil que esses alunos fossem também buscar a compreensão pela *Leitura Crítica* que é um modelo de leitura fundamentado em Freire (1988). Este seria ainda mais complicado para eles porque o acto de ler não se esgota apenas na descodificação pura de palavras escritas, mas na percepção das relações entre o texto e o contexto, ou seja, ver o texto como um todo, recuperar as marcas gráficas, os sentidos explicitados e o significado social das marcas.

Por outro lado, o modelo do uso comunicativo da linguagem escrita sustenta que os informantes tinham de integrar as capacidades pessoais e o conhecimento gramatical; a consciência das regras do uso apropriado da linguagem, o conhecimento das vias da sequenciação dos enunciados e uso de estratégias da comunicação efectivada; a proficiência da linguagem e o contexto social na sua competência comunicativa (Grabe & Kaplan, 1996).

Não havendo essa integração, os 92 alunos do universo de 100 produziram obviamente textos inadequados em termos de coerência discursiva e organização retórica.

Estes informantes precisariam, antes de tudo, da “*colocação de meta interna*” que é o dispositivo que os permitiria escolher os temas e os objectivos da escrita, baseando-se no contexto, motivações internas, crenças, *schemata* e nos seus interesses. É, pois, a colocação de meta interna que integra a competência linguística, o conhecimento do mundo e o processamento alinhado.

Não decorrendo o processamento alinhado, aqueles informantes não tiveram também o acesso lexical, os princípios e os factores da produção de estruturas para integrarem os textos que produziam no modelo da prova (Grabe & Kaplan, 1996).

Daí que propomos as possibilidades de desenvolver o trabalho da escrita a realizar-se na sala de aulas com o professor presente, iniciando por pequenos textos. Paulatinamente os participantes da produção escrita prosseguirão os seus intentos na escola, em casa, portanto, sem a presença do professor.

Entendemos que a produção escrita feita pelos 100 alunos da prova foi uma actividade pouco comunicativa e internamente não motivada. Por isso houve falhas nos informantes.

A redacção, não tendo surgido como tarefa internamente motivada e necessariamente comunicativa, 92 alunos produziram textos inadequados em termos de coerência discursiva e organização retórica (Silva, 1983; Mendes, 2014).

Foi verificado que, se um aluno não tem demonstrado um bom desempenho na leitura, tão pouco será produtivo na escrita.

Mas como as nossas expectativas no nível médio continuam a ser de ver os estudantes capazes de organizar os tipos mais complexos de informações, deve haver a fluência desenvolvida de géneros e estruturas formais (Grabe & Kaplan 1996; Bruce, 2008; INDE/MINED, 2010).

Por último, prestámos a atenção devida ao QS para apresentarmos seguidamente o nosso requerimento de indulgência aos nossos primeiros grandes informantes (os excelentíssimos directores das escolas secundárias gerais Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Taimo).⁵⁵

⁵⁵ Este instrumento não foi apresentado em nenhum momento da pesquisa por economia do espaço. Mas foi projectado, utilizado e muito importante para a compreensão dos fenómenos da pesquisa (Quadro nº 8, Apêndice 6).

Os dados encontrados no QS3 (Quadro nº 8) contêm informações contraditórias. Notámos o maior grau de subjectividade e de falsidade; tentativa ludibriar a opinião e omissão de informações em relação com os dados solicitados, erros perpetrados por de cerca de 38 alunos do universo dos informantes.

Por exemplo, ter que escrever, produzir, ou ler “*Muitas vezes*”, “*Poucas vezes*”, “*Uma vez*”, ou “*Nunca*” é muito menos subjectivo que os actos da selecção e uso de operadores opinativos, ou de produção escrita de textos argumentativos no género de opinião. Os informantes podiam estar a tentar ludibriar a opinião ou agradar o seu professor, ou mesmo o pesquisador, tal como foi provado nos dados analisados ao darem essa informação, na medida em que eles não foram capazes de provar o contrário.

Sabemos que, por um lado, quem lê muitas vezes tem muitas possibilidades de escrever. O inverso é também funcional.

Por outro lado, a ligação do uso da língua pela leitura/produção escrita fornece múltiplas vantagens por ajudar os alunos a superem a estimação dos significados e desenvolver a consciência sobre a língua (Halliday, 1978).

Estes processamentos alinhados são os componentes que integram os recursos geradores da “competência da língua” e do “conhecimento do mundo”. Estes recursos repetem-se nas várias habilidades automatizadas na natureza humana dos informantes e incluem o acesso lexical, os princípios da interpretação de estruturas, a integração preposicional dos itens lexicais no modelo de texto e as conclusões previsíveis (Grabe & Kaplan, 1996; Cruz 2007).

Sendo assim, na ralação texto/discurso nunca haverá nos alunos, por um lado, estruturas linguísticas que vão operar independentemente dos significados; e, por outro, o uso funcional da língua será incorporado no uso da linguagem por existirem factores discursivos que contribuem para a (des)codificação dos enunciados (Halliday, 1985).

Estes resultados foram além das nossas expectativas por cobrirem o objectivo geral de verificar a competência escrita dos alunos da 12ª Classe no uso de operadores argumentativos opinativos e o modo como são feitas a leitura e a produção escrita.

Em todos os casos analisados, houve inadequação no uso dos operadores, quando as funções (coesivas, de coerência, de organização lógica e retórica) não fossem respeitadas (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2014); e, quando os informantes não considerassem que os argumentos das relações argumentativas correspondem a unidade de blocos binários de informação (“núcleos” e “satélites”), na qual a unidade com

função de “satélite” se conecta a anterior com função de “núcleo”, servindo-lhe de subsídio para a interpretação (Mann & Thompson, 1988).

Da ocorrência da violação das funções da linguagem com uso dos operadores argumentativos não se apontaram motivos oriundos da interferência linguística dos informantes. Destacámos apenas o peso não pesado da bagagem na língua da prova.

Tanto os alunos que se identificaram como falantes nativos de línguas Bantu, como os nativos de língua portuguesa comportavam-se de igual modo, quer no uso adequados, quer na inadequação. Por isso abandonámos muito cedo aquela hipótese.

Em suma, as conjunções (*porque, ou seja, por exemplo, e, mas e por isso*) cativaram a nossa atenção por participarem na construção da argumentação no género de opinião pela leitura/produção escrita.

A integração dos operadores nos processos de interpretação e de produção escrita leva-nos a sugerir que, no desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita, há necessidade de integrar os termos linguísticos (fonologia, morfologia, lexicologia, sintaxe, semântica e pragmática) para que o aprendiz tenha os meios para ler/escrever de forma correcta e apropriada.

Em suma, ao examinarmos tanto os resultados do Teste 1 como do Teste 2 do uso dos operadores argumentativos opinativos, verificámos que, do ponto de vista do uso sistémico-funcional da língua, as leituras, bem como textos escritos produzidos pelo grupo-alvo não foram coesos, nem coerentes, nem lógico-semânticos, nem retóricos, porque:

- (i) a coesão não foi a indiciadora da existência de tipos de relações, nem da própria coesão textual, nem de coerência discursiva, nem de organização lógico-semântica e organização de retórica textuais;
- (ii) os géneros textuais e *schemata* não foram postos na vanguarda da descoberta e na construção lógica dos enunciados;
- (iii) as estruturas retóricas e as superestruturas não orientaram a organização retórica dos enunciados e a adequação das expressões linguísticas; e, finalmente,
- (iv) a leitura e/ou a escrita revelaram-se escassas, dando a origem ao cometimento de muitos erros.

CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

7.1. Conclusões

Este trabalho visou avaliar a competência escrita dos alunos da 12ª Classe do Ensino Secundário Geral em Moçambique no uso de operadores argumentativos opinativos na leitura e na produção escrita do texto argumentativo opinativo.

Ao analisar o modo como os alunos faziam a funcionalização e a contextualização dos seus argumentos opinativos, procurou saber se havia uma aliança entre o factor de ser ou não falante nativo da língua portuguesa na selecção e uso de operadores argumentativos opinativos, quando produzissem textos argumentativos no género de opinião e verificou as implicações semântico-discursivas trazidas pelo uso gramaticalmente incorrecto daqueles instrumentos linguísticos.

O trabalho orientou-se pelas hipóteses de que os alunos da 12ª Classe das escolas Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Taimo na Cidade de Lichinga faziam a funcionalização e contextualização dos seus argumentos de opinião, através da selecção e uso adequados de operadores argumentativos opinativos; o factor de ser ou não falante nativo de língua portuguesa poderia estar a influir na selecção e uso adequados de operadores argumentativos opinativos; e que o uso gramaticalmente incorrecto dos operadores argumentativos opinativos pelos alunos não trazia implicações semântico-discursivas graves.

Este estudo foi feito no contexto do uso sistémico-funcional da linguagem, no qual se entende como os textos conseguem expressar ou não os seus significados, usando as funções da linguagem e abarcou apenas os operadores argumentativos opinativos que, sob o ponto de vista de coesão textual, de coerência discursiva e de organização lógico-semântica e retórica, estabelecem as relações de justificação, adição, oposição, explicitação e conclusão e intervêm na construção de textos escritos argumentativos no género de opinião.

Para efeitos da pesquisa das dificuldades dos alunos da 12ª Classe do ESG, no uso dos operadores argumentativos opinativos, juntámos vários autores entre Halliday (1973, 1985, 2004, 2014); Halliday & Hasan (1976, 1985); Halliday & Matthiessen (2004,

2014); Mann & Thompson (1988) e Bruce (2008), que deram vários subsídios teóricos para a construção de 11 pontos de sustentação teórica, nomeadamente os fundamentos teóricos da gramática sistémico-funcional, os conceitos de texto e discurso, coesão textual, coerência discursiva, organização lógico-semântica, géneros textuais-discursivos, organização retórica; as teorias pragmáticas de argumentação, a aplicação do modelo comunicativo da linguagem na leitura e na produção escrita e o aparato sistémico-funcionalista, operadores argumentativos opinativos, leitura e escrita na investigação, abrindo várias perspectivas para a análise e discussão dos resultados.

Deles abstraímos que a GSF é uma teoria geral que teve auge nos anos 80 para dar conta do processo de EA da língua. Ela defende que (i) o estudo da língua deve ser considerado como o estudo dos significados; (ii) o uso efectivo das expressões linguísticas é aquele feito de acordo com o contexto; (iii) a escolha acertada das expressões linguísticas depende do ‘conhecimento do mundo’. Nisto, ‘texto’ é definido como uma unidade semântica da forma e função.

As ‘estruturas argumentativas’ (de coesão textual, coerência discursiva, organização lógico-semântica e de organização retórica) são enunciados binários ou blocos de informação sequenciados na ordem EN1 OP EN2/ Núcleos OP Satélites. Tais relações estruturais visam a continuidade e não a contradição do discurso; encerrar uma causa, fornecer as evidências, ampliar, restringir e concluir a opinião.

Conferiram-nos que ‘argumentar’ é tornar reconciliados os pontos de vista opostos pelo uso da linguagem persuasiva e ‘funcionalizar’ e/ou ‘contextualizar’ argumentos implica a utilização efectiva dos operadores. O conceito ‘género de opinião’ está ligado ao tipo textual com o propósito de conter um ponto de vista que deve ser defendido, na ordem: Tese, Argumentos e Conclusão.

Obtivemos a informação de que ‘ler’ é compreender, é activar o ‘conhecimento prévio’. A ‘leitura efectiva’ é aquela que entende o texto como um todo e a ‘substituição’ é um distúrbio/dificuldade típica da leitura.

Finalmente, ficámos informados que o ‘modelo comunicativo da produção escrita’ tem a ‘colocação de meta interna’, o ‘processamento verbal’ e a ‘produção propriamente dita’ como etapas e envolve o conhecimento da gramática e das regras. A ‘falta de orientação pela estrutura do género textual-discursivo’ é o ‘distúrbio’ típico da produção escrita. O ‘aparato sistémico-funcionalista’ permitiu-nos concentrar e restringir as perspectivas na análise dos resultados da investigação, pondo a gramática num sistema único para leitura e para a escrita.

Na metodologia, como possuíssimos poucas ou nenhuma informação sobre os casos a estudar, escolhemos a abordagem do tipo exploratório-descritivo e explicativo, dos níveis I e II do conhecimento.

Efectuámos a exploração e a descrição dos fenómenos com auxílio de desenhos descritivos observados em trechos escritos, cruzando a análise quantitativa para a precisão e a análise qualitativa para compreensão dos fenómenos.

Envolvemos 100 alunos da 12ª Classe da Secção de Letras, de 2 escolas na Cidade de Lichinga que frequentaram o Ano Lectivo de 2014, que os obtivemos a partir de ‘Blocos Emparelhados’ e ‘Estatística’, distribuídos em 2 grandes grupos (50 Ge e 50 Gc).

Usámos a técnica estatística fornecida pelo sistema SPSS/PASW de Waterloo (1998), Batalha (2010), Guimarães (2010), Sangreman, Cunha & Damásio (2010), para organização e o tratamento de resultados. Apresentámo-los depois simplesmente em forma de quadros.

Trabalhámos com dois instrumentos para a selecção de resultados. O primeiro foi o Teste 1 ou Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinativos pela Leitura.

Este foi construído na base de Taylor (1953) e consistiu no preenchimento de espaços de operadores eliminados de um texto de opinião, escolhido de um diário de Coimbra, seleccionando e usando os operadores que expressavam as diversas relações de coesão, coerência, organização lógico-semântica e retórica entre os enunciados de um texto de opinião.

O outro instrumento usado foi o Teste 2 ou Teste de Produção Escrita de Texto Argumentativo. Este foi construído na base de Silva (1983); Rego (1988); Spinillo (2001) e Santos & Barrera (2015) e consistiu na produção de uma opinião, num texto de 100-150 palavras, na base de um dos três temas: “O transporte a caminho de/para a escola”; “Os serviços de lanchonete na escola”; e “O assédio sexual entre os alunos na escola” e uso operadores argumentativos opinativos e estrutura no género de opinião sugeridos.

Para conferir o conforto nos avaliados e conduzir com a maior fidelidade a aplicação simultânea dos instrumentos, estabelecemos parcerias com os professores em exercício da Disciplina de Língua Portuguesa das ESGs Paulo Samuel Kankhomba e Cristiano Taimo. Estas eram as condições necessárias e suficientes para a recolha e selecção dos resultados. Os professores levaram a cabo a mobilização e preparação de alunos a integrar a pesquisa e asseguraram o controlo na aplicação dos materiais.

A supervisão dos processos de preparação dos participantes e de recolha dos resultados foi mantida por nós, pessoal dos investigadores.

Tomámos todos os materiais produzidos pelos informantes e atribuímo-los vozes, vozes sedentas do poder e do saber. Foram essas que representaram uma visão baseada na realidade colocada em palavras escritas em textos, compartilhada e comunicada entre as pessoas da pesquisa. Acreditávamos que existia uma camada da população em formação que parecia estar preestabelecida e que podíamos tomá-la como um único texto para a análise e discussão.

A interpretação dos resultados passou por fases de desafios e crises, ligadas com o método e as condições, próprios da pesquisa e do pesquisador. Entendíamos assim que a exploração e a descrição dos fenómenos consistia num conjunto de conhecimentos adquiridos e o reconhecimento de esquemas partilhados que nos permitissem prever os significados que os textos tomaram naquele contexto de produção escrita e tomar antecipadamente as providências correctivas.

Por isso, para permitir a explicação das implicações semântico-discursivas dos tipos de significados produzidos com o uso incorrecto dos operadores argumentativos na leitura e/o na produção escrita gramaticalmente incorrectas de textos argumentativos, concentrámos e restringimos as perspectivas na análise dos resultados, com o argumento de que o texto pode muitas vezes aparentar-se coeso somente por determinação dos efeitos da organização retórica, ou meramente sintácticos, mas não se gerando necessariamente lógico e coerente, uma vez que a coerência discursiva e a organização lógico-semântica têm a ver com os princípios gerais da interpretação inseridos na mente das pessoas que têm o texto como um instrumento de comunicação, chamando à lógica interna do texto, em que o assunto abordado tem que se manter intacto e conforme à realidade.

Assim, para o Teste 1 (leitura), usámos as perspectivas de coesão textual e organização lógico-semântica, enquanto os resultados do Teste 2 (produção escrita) tomámo-los nas perspectivas de coerência discursiva e organização retórica.

Este procedimento parte do pressuposto de que o ‘aparato sistémico-funcionalista’, defendendo a existência de um sistema gramatical único para a leitura e para a escrita, pode discutir o texto pondo em paralelo ou em equivalência, por um lado, os operadores de coesão textual e de organização retórica e, por outro, os de coerência discursiva e de organização lógico-semântica e repartí-los, combinando-os, sublinhando unicamente a pertinência completada da investigação nas especificidades do uso dos operadores argumentativos opinativos.

Tratámos de passar pelos processos de descrição e obtivemos os testemunhos da ocorrência dos fenómenos abrangidos pelas hipóteses da pesquisa e certificámos que ‘funcionalizar e contextualizar argumentos’ na leitura e/ou na produção escrita implicava procedimentos de inteligência na utilização dos operadores argumentativos opinativos.

Os textos tomados do *corpus* do Teste 1 para a análise, nas perspectivas de coesão textual e da organização lógico-semântica, revelaram que os tipos de dificuldades constatados na leitura se concentravam na substituição de operadores por outros; na construção de significados novos; e, daí, na interpretação errada dos enunciados relativamente à prevista.

O *corpus* do Teste 2, analisado nas perspectivas de coerência discursiva e da organização retórica, revelou-nos que as coisas não funcionavam de maneira boa esperada. Os tipos de dificuldades constatados na produção escrita foram ‘a falta de orientação da escrita pela estrutura do género textual-discursivo’, o uso inadequado das expressões e dos operadores, a produção de enunciados descontínuos, grafismo irregular, mau uso das letras, borrões na ortografia, entre outras irregularidades.

As causas na origem das dificuldades na leitura estavam ancoradas nos padrões de organização de um trabalho, *schemata*. Estes, quando eram conhecidos e habituais, os resultados dos alunos eram também aceitáveis e quando o contrário, os resultados eram inaceitáveis.

Na produção escrita, as dificuldades residiam na ignorância da noção de plano e superestruturas textuais e na exposição dos temas sem orientação metodológica pelo género textual-discursivo; na abordagem do género determinada por escolhas arbitrárias e precárias de expressões e/ou ausentes (ENØ); e nas estruturas retóricas que eram produzidas não de acordo com as funções discursivas dos operadores e a lógica do texto.

Todo o trabalho efectuado levou-nos a concluir que os alunos não buscaram compreender e/ou construir um texto escrito pelo género textual-discursivo a que pertencia, por não observarem uma série de factores contextuais e linguísticos oferecidos pelas diversas possibilidades de leitura e construção de textos, não se admitindo ter havido interferência linguística nesse processo. A criatividade esteve bloqueada e houve a falta da orientação pelo género textual-discursivo na leitura e na estruturação dos textos.

Tudo isto foi feito com implicações semântico-discursivas imprevistas, contrariando a terceira hipótese. Verificámos que, do ponto de vista do uso sistémico-funcional da língua, as leituras, bem como os textos escritos produzidos pelo grupo-alvo

não foram coesos, nem coerentes, nem lógico-semânticos, nem tomados por efeitos retóricos, porque:

- (i) a coesão não foi a indiciadora da existência dos tipos das relações, nem da própria coesão textual, nem de coerência discursiva, nem de organização lógico-semântica e de organização retórica textuais;
- (ii) os géneros textuais-discursivos e *schemata* não foram postos na vanguarda da descoberta e na construção lógica dos enunciados;
- (iii) as estruturas retóricas, as superestruturas, bem como as macroestruturas não orientaram a organização retórica dos enunciados e a adequação dos operadores argumentativos e das expressões linguísticas; e, finalmente,
- (iv) a leitura e/ou a escrita revelaram-se previamente muito escassas, dando a origem ao cometimento de muitos erros.

O problema da selecção e uso quer das palavras e expressões linguísticas quer dos operadores argumentativos opinativos era de constituir as séries dos significados, fixar-lhes os limites das suas funções, descobrir os tipos de relações que lhes são específicos e formular uma metodologia de trabalho.

A pesquisa questionou, de novo, se havia uma aliança entre o factor de ser ou não falante nativo de língua portuguesa na selecção e uso adequados de operadores argumentativos para responder à segunda hipótese.

Ela conferiu que a resposta relativa à questão não podia ser encontrada, se não em algumas amostras que apresentavam a sobreposição da ordem fonológica na escrita de alguns informantes, dando indicação que eles utilizavam apenas os dados que a língua portuguesa os disponibilizava.

Não houve em todos os casos analisados de selecção e uso dos operadores uma aliança de casos ordenados pelo factor de ser ou não falante nativo de língua portuguesa.

Os dados apontaram para os alunos não nativos desta língua a obterem sucessos em ambos os testes, o que nos levou a afastarmo-nos muito cedo dessa hipótese.

Acreditámos que era possível livrar o discurso dos informantes de todas as referências antropológicas (como discurso de falantes de línguas nativas do ‘mundo bantu moçambicano’ vs. falantes nativos do Português) e tratá-lo como se tivesse sido formulado por alguém que precisa apenas de aprender.

Os discursos encontrados na pesquisa não passavam senão de unidades básicas de composição com ajuda das quais podíamos compreender de que modo funcionalizam e

contextualizam os argumentos, admitindo a existência de uma tipologia de vozes sociais carentes que precisam de serem subordinadas a um trabalho de correlação professor/aluno sério e intensivo para a elevação da sua competência comunicativa.

A pesquisa testou finalmente a questão das implicações semântico-discursivas que o uso gramaticalmente incorrecto dos operadores argumentativos opinativos trazia, perseguindo a terceira hipótese da presente pesquisa e atendendo que não há estruturas linguísticas que se operam independentemente do significado na óptica do uso sistémico-funcional da linguagem.

O fundamento implicou na consideração de que todo o texto é uma unidade linguística da forma e função, não sendo concorrente para distribuição descontínua dos significados iniciados.

O pressuposto da questão colocada significava que o texto devia ser encarado como uma manifestação concreta do discurso, na qual os significados seriam entendidos como os criados a partir de escolhas acertadas das unidades linguísticas, sequenciação significativa e estruturalmente organizada de frases e argumentos dentro do sistema linguístico.

Em suma, os dados que a experiência nos forneceu concerniam não só aos próprios textos produzidos pelos informantes, mas também às múltiplas ocorrências possíveis destes enunciados nas diversas situações em que a escrita é utilizada pelos alunos do Ensino Secundário Geral em Moçambique.

Há ou não outras possibilidades de se obter resultados diferentes do mesmo problema, submetendo-se a pesquisa noutras condições?

Os métodos e os instrumentos descritos na presente pesquisa foram aplicados em duas escolas de uma província situada há cerca de 2.800 quilómetros, Norte do País, longe da capital nacional, nas condições, em que os docentes estavam devidamente habilitados tecnicamente e realizavam o seu trabalho num bom ambiente, embora não tivessem bibliotecas recheadas de referências bibliográficas, computadores com internet e contassem apenas com o apoio das respectivas direcções pedagógicas.

A pesquisa ocorreu num ‘meio natural’. Ou seja, nenhum grupo de participantes foi prévia e especificamente preparado para a prova com actividades de leitura e produção de textos, nem previamente testado, o que seria salutar, contando apenas a condição natural de ser ‘alunos da 12ª Classe do ESG e falantes nativos ou não da LP’.

Estes alunos, integrados ou não nos respectivos grupos, deveriam ser submetidos antes a alguns exercícios de oralidade para comentar os temas, relacionando-os com as

experiências pessoais e com os modelos de produção de textos similares, para tirar-lhes da sua condição natural.

Era necessário que os intervenientes tomassem alguns modelos e fossem à leitura e, daí, passassem à produção escrita.

Porém, aplicámos os instrumentos na pesquisa e eles mostraram-se adequados e eficazes por terem detectado o tipo de dificuldades relacionadas não só com a selecção e uso de operadores argumentativos opinativos, mas também com as que se prendiam com o dicionário enciclopédico e o uso do vocabulário expressivo, estruturas gramaticais correctas e esquemas textuais consensuais para produzir textos.

Embora possamos admitir outras causas das dificuldades que contrastem os meios urbanos e suburbanos, acreditamos que não há outros resultados diferentes dos da presente pesquisa, aplicando os mesmos materiais e métodos em outras escolas sem que se passe pelo tratamento que resultaria da preparação antecipada dos grupos acima apontados.

Daí que recomendamos (i) a exposição mais envolvente dos materiais de vocabulário, gramática e estruturas textuais de acordo com o nível etário e metas dos programas do ensino de modo a superar as dificuldades prevalecente; (ii) acções conjugadas para os mesmos objectivos de melhorar a qualidade de ensino; e (iii) a réplica ao presente trabalho com a aplicação dos materiais nos moldes propostos para se poder chegar a conclusões mais efectivas e abrangentes ou de modo a contrariar o título sugerido “os alunos da 12ª Classe do ESG em Moçambique”, definir outra tipologia de actuação na solução de problemas semelhantes assinalados e tornar os currículos funcionais.

Assumimos, apesar de todos os constrangimentos, que o presente trabalho possibilita abrir perspectivas funcionais e sistemáticas por fazer uma radiografia da situação das habilidades na leitura/produção escrita em alunos do Ensino Médio, ou Pré-Universitários, ou candidatos ao mercado de Moçambique.

As futuras pesquisas devem caminhar no sentido de buscar esclarecimentos sobre as relações existentes entre o impacto salarial e a profissionalização dos profissionais, sobretudo da educação na melhoria qualidade dos serviços nacionais sem discriminação e com impacto nos currículos funcionais; os métodos de tornar o ensino da leitura e da escrita mais abrangentes, agradáveis e atraentes; e a gestão das escolas e da educação nacional sem imposições de mãos externas, a favor de ou contra o constituído na lei-mãe.

7.2. Contribuições Pedagógico-Didáticas

Foucault (1970:10) afirma:

“Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo sua ligação com o desejo e com o poder...o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

O trabalho “O Uso de Operadores Argumentativos na Produção Escrita de Alunos da 12ª Classe do ESG em Moçambique: Implicações Semântico-discursivas” serviu de pretexto para a percepção do tipo de dificuldades que enfermam os informantes localizados num ponto particular e distante da capital da Nação em seleccionar e usar os operadores opinativos com adequação em textos já criados e na sua própria produção escrita.

Inferíamos a interferência linguística na origem do problema e apurámos os testemunhos de ocorrências de outros fenómenos não cobertos pelas hipóteses, cumprindo, desta forma, o objectivo geral da pesquisa, o de alargar o conhecimento sobre a competência escrita dos alunos da 12ª Classe no uso dos operadores argumentativos opinativos. Não encontrámos nela a causa.

Atribuímo-las ao trabalho pedagógico e didáctico que está sendo necessário.

A postura do grupo-alvo incidia sobre o uso gramaticalmente incorrecto de operadores argumentativos opinativos em textos argumentativos escritos do género de opinião em particular, não só, mas também sobre a competência escrita no geral que não pode ser considerada aceitável, nem no contexto do uso funcional da linguagem, nem no contexto nacional.

O perfil dos profissionais moçambicanos deve revelar-se num sentimento comum de satisfação no exercício de qualquer carreira. A experiência dos estudos do impacto do salário sobre a qualidade de serviço prestado pelos trabalhadores no mundo mostra que não é o aumento substancial do que recebem que melhora a qualidade de prestação dos seus serviços. Mas é o prestígio oferecido a eles que levanta a autoestima e o orgulho nacional.

Se se prova o contrário, então que a distribuição dos rendimentos nacionais aos demais funcionários e agentes do estado seja discutida não só ao nível dos sectores, mas também ao nível global, no sentido de que não haja desigualdades em remunerações no mesmo território, desprezando até os serviços básicos nacionais públicos como são os da educação, saúde e segurança.

Como os nossos informantes deram-nos a conhecer com o seu saber, não pode haver bons transportes, enquanto não dispomos de estradas de qualidade. Da mesma forma, o País não poderá funcionar devidamente, se os alunos continuam a não encontrar bons suportes na sua formação.

Afinal, a qualidade dos serviços está no interior de todos os profissionais sem exclusão.

Por isso, devemos ver o País de forma global. O funcionário aduaneiro da Autoridade Tributária ou o jurista do Ministério Público, o médico ou professor, em fim, o nosso servidor de amanhã, enquanto no activo ou na aposentação precoce, forma-se hoje, na escola como um lugar onde o POVO TOMA O PODER e com o professor.

O impacto de uma educação bem sucedida na vida das pessoas é substancial na vida da nação e das gerações. Ocorre-nos recordar que há muitos provérbios populares e sábios, falados e escritos, eruditos e seculares: “*Se torce o pepino de pequeno*”; “*Semeias o vento, colhes a tempestade*”; “*Arrumas ciladas para outros, cais tu nelas*”; “*O futuro constrói-se hoje*”; “*Sejas bom carpinteiro, construindo boas casas para os outros porque afinal construis a tua própria casa*”.

No caso do ESG, podemos dizer que a aprendizagem da língua escrita é mais facilmente realizada por crianças. Desta maneira, a formação do aluno no ESG em Moçambique deve pressupor uma metodologia especializada, uma vez que a linguagem, na verdade, é uma propriedade inata que se desenvolve naturalmente nos primeiros anos da vida. Assim, procuremos juntos realizar os seguintes desafios.

Um País funciona como uma máquina, ou melhor, um carro.

No carro não há peça, nem um acessório que seja mais importante que outro. Não há peça que mova sozinha todo o carro sem que as outras não funcionem. O óleo circula, também, e deve circular em todos os vasos, segundo as proporções das peças do motor.

Não há nenhum investimento fácil e barato. E, daí, os endividamentos são úteis e necessários. Por isso, Nós, como Nação, precisamos de cumprir os princípios seguintes:

- Não nos guiemos somente pelos modelos importados do estrangeiro. Coloquemos à nossa frente o que nos dignifica como cidadãos moçambicanos.

- Tratemos de igual forma os nossos recursos humanos e todas as infraestruturas.

- Façamos com que cada ministério dê o seu melhor a todos os níveis, desenhando planos de desenvolvimento que partam das necessidades básicas nacionais.

- Primemos sempre pela melhoria da qualidade de ensino, trabalhando com quadros humanos motivados profissionalmente e meios materiais adequados.

- Tenhamos a coragem de fazer a revisão do rácio professor/aluno na sala de aulas com o recrutamento de mais docentes e construção de mais salas de aulas.

- Resgatemos e promovamos campanhas de emulação nacional às melhores escolas e aos melhores professores pela avaliação da qualidade do trabalho dos alunos.

- Estimulemos a formação e autoformação dos professores nos diversos níveis.

- Valorizemos e apoiemos as iniciativas locais na construção e melhoramento das infraestruturas de modo a que todo o aluno se sinta numa carteira e num tecto coberto.

- Implementemos novas linhas de actividades, visando a melhoria da qualidade de leitura e da escrita dos nossos alunos.

- Estabeleçamos parcerias e promovamos programas conjugados de capacitação e apoio pedagógico aos professores em exercício, usando até os professores reformados com qualificação.

- Que todas as universidades do País se liguem às escolas da área da sua jurisdição e promovam jornadas e olimpíadas, destacando os aspectos do uso da língua.

- Criemos incentivos para que as acções de apoio pedagógico e aperfeiçoamento de professores sejam realizadas de forma sistemática e permanente.

- Desliguemo-nos definitivamente de contar permanentemente com os apoios do exterior para a solução dos nossos problemas.

- Unamo-nos nos mesmos esforços assim como canta o Hino da Nação!

BIBLIOGRAFIA

1. Almeida & Freire (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra. APPORT.
2. António, J. D. (2010). *Algumas Contribuições da Teoria da Estrutura Retórica para o Ensino da Leitura e Compreensão de Textos na Escola*. Maringá: Estudos Linguísticos, Londrina nº 13/2, pp. 81-100.
3. Atanásio, N. (2002). *Ausência do Artigo no Português de Moçambique: Análise de um corpus constituído por textos de alunos do Ensino Básico em Nampula* (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Universidade Pedagógica – Moçambique.
<http://www.catedraportugues.uem.mz/?target.lista-bibliografia>.
4. Bagno, M. (2010). Sobre Peixe e Linguagem. In Antunes, I. *Análise de Textos: Fundamentos e Práticas*, 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial.
5. Bakhtin, M. (2011). *A Estética da Criação Verbal*, 6ª ed. Tradução de Galvão, M. E. São Paulo: Martins Fontes.
6. Batalha, V. I. (2010). *Breve Manual do SPSS/PASW 18.8*. Coimbra: Escola Superior Agrária de Coimbra.
7. Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981). *Instruction to Text Linguistics*. London: Longman.
8. Benveniste, E. (1966). *Problème de Linguistique Générale*. Paris: Gallimard.
9. Bhatia, V. K. (2009). Análise de Gêneros Hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: Bezerra, B. G.; Biasi-Rodrigues, B.; Cavalcante, M. M. (Orgs.). *Gêneros e Sequências Textuais*. Recife: EDUPE, pp. 159-195.
10. Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
11. Bitzer, L. F. (1981). *Political Rhetoric: Handbook of Political Communication*. Beverly Hills, CA: SAGE.
12. Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educação.
13. Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

14. Bruce, I. (2008). *Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis*. New York: Continuum, The Tower Building.
15. Butt, D.; Fahey, R.; Feez, S.; Spinks, S. & Yallop, C. (2000). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. 2nd ed. Sidney: National Centre for English Teaching and Research, Macquarie University.
16. Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da Tradução de Komesu, F. São Paulo: Editora Contexto.
17. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Haia: Mouton.
18. Condor, S. & Antiki, R. (1997). Social Cognition and Discourse. In Van Dijk, T. A. *Discourse as Structure and Process*. London: SACE, pp. 320-392.
19. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
21. Cunha, A. F. da (2007). Funcionalismo. In Martelotta, M. E. (org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Editora Contexto.
22. Derewianka, B. (1990). *Exploring Haw Texts Work*. Sydney, Australia: Primary English Teaching Association.
23. Diatta, A. (2016). *Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal* (Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Lisboa: Universidade de Lisboa.
24. Dik, C. S. (1989). *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.
25. Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
26. Dubois, J. W. (1993). *Discourse and Ecology of Grammar: Strategy, Grammaticization and Locus*. Santa Barbara: California.
27. Ducrot, O. (1987). *O Dizer e o Dito*. São Pauto: Campinas.
28. Dudley-Evans, T. (1994). Genre Analysis: An Approach to Text Analysis for ESP. In Coulthard, M. (ed.). *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge, pp. 219-28.
29. Dully, R. D. (2004). *Noção de Natureza, Ambiente, Meio Ambiente, Recursos Ambientais e Recursos Naturais*, v. 51, nº 2, pp. 15-26. São Paulo: CCTC, ASP – 10.

30. Fialho, A. I. N. M. (2014/2015). *Abordagem Inicial à Linguagem Escrita no 1º Ciclo e a Relação com o Maior ou Menor Sucesso na Aquisição*. Évora: Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais.
31. Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
32. Forgas, J. (1981). *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*. London: Academic Press.
33. Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Luso Ciência.
34. Foucault, M. (1970). *A Ordem do Discurso: Aula inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*, 8ª edição, Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio (2002). São Paulo: Edições Loyola.
35. Fragoso, L. da C. P. L. (2003). *A Gramática Funcional e o Processo de Gramaticalização*. Revista Electrónica do Instituto de Humanidades, Volume II/5.
36. Freire, O. (1989). *A Importância do Acto de Ler: Em Três Artigos que se Complementam*. São Paulo: Cortez Editora.
37. Gouveia, C. A. M. (2009). *Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional* (Universidade de Lisboa & Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Portugal). Rio de Janeiro: Matruga, Volume 16/24, pp 13-47.
38. Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996) *Theory and Practice of Writing*. London: Addison Wesley Longman Limited.
39. Graesser, A. C.; Gernsbacher, M. A. & Goldman, S. R. (1997). Cognition. In Van Dijk, T. A. *Discourse as Structure and Process*. London: SACE Publication.
40. Grice, J. B. (1990). *Logique et Langage*. Paris - Gap: Ophrys.
41. Guimarães, J. P. de (2010). *Apostila: Análise Estatística Utilizando o SPSS*. Salvador: BA.
42. Hall, S. (1997). *The Work of Representation. Representation. Cultural Representation and Cultural Signifying Practice*. London: SAGE.
43. Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. Londres: Edward Arnold.
44. Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

45. Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
46. Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
47. Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In Lyons, J. (ed.) *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
48. Halliday, M. A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
49. Halliday, M. A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
50. Halliday, M. A.K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: Edward Arnold.
51. Halliday, M. A.K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. Londres: Edward Arnold.
52. Hasan, R. (1989). The Identity of a Text. In M. A K. Halliday and R. Hasan, *Language, Text and Context*. Oxford: Oxford University Press, pp. 97-118.
53. Hymes, D. (1987). On Communicative Competence. In *Sociolinguistics*, v. 1, pp. 219-229.
54. INDE/MINED – Moçambique (2010). *Português, Programa da 12a Classe*. Maputo: INDE/MINED – 6300/RLIND/2010.
55. Knapp, P. & Watkins, M. (1994). *Context-Text-Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infant and Primary Classrooms*. Broadway, NSW, Australia: Text Productions.
56. Koch, I. V. (2007). *A Coesão Textual*. 21ª edição. São Paulo: Editora Contexto.
57. Koch, I. G. V. & Travaglia, L. C. (1997). *Texto e Coerência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
58. Landsherre (1979). *Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Éducation*. Paris: PUF.
59. Lausberg, H. (1982). *Elementos de Retórica Literária*. Tradução, Prefácio e Aditamentos de Fernandes, R. H. R 3ª ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
60. Left, M. C. (1980). *Interpretation and Art of Rhetorical Critic*. Western Journal of Speech Communication, v. 44. Davis, CA: Hermagoras.
61. Lima, L. R. (2011). *Relações Lógico-Semânticas em Notícia* (Mestrado em Letras). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, RS. Vol. I, 0P.

62. Lírio, C. J. (2009). *Uma investigação das Relações Lógico-Semânticas em Panfleto Instrucional Antirracista*. Anais de SILEL. Vol. 1. Uberlândia: EDUFU.
63. Machado, I. (2008). Gêneros Discursivos. In Brait, B. (Org.) *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, pp. 151-166.
64. Malidier, D. (1990). *L'Inquiétude du Discours: Texte de (RE) Michel Pêcheux (Choisis et Presente par Denise Malidier)*. Paris: Éditions des Cendres.
65. Mann, W. C.; Matthiessen, C. M. I. M. & Thompson, S. A. (1992). Rhetorical Structure Theory and Text Analysis. In Mann, W. C.; Thompson, S. A. (eds.) *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund-Raising Text*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, pp. 39-77.
66. Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1988). *Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization*. United States: CSLI Publication, v. 8 nº 3, pp. 243-281.
67. Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2008). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas; Amostras e Técnicas de Pesquisa; Elaboração, Análise e Interpretação de Dados*. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, SA.
68. Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos; Pesquisa Bibliográfica, Projetos e Relatórios; Publicações e Trabalhos Científicos*. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
69. Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
70. Matthiessen, C. M. I. M. & Thompson, S. A. (1988). The Structure of Discourse and 'Subordination'. In Haiman, J.; Thompson, S. A. (eds.) *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, pp. 275-329.
71. Mazzuco, N. G. (2014). *Gêneros Textuais-Discursivos na Produção Escrita de Alunos de uma Sala de Apoio: Em Foco os Elementos de Interação*. Salvador: Universidade Federal de Bahia, Instituto de Letras.
72. Mendes, M. M. S. A. (2014). *Para um Modelo Ontogenético da Escrita Infantil no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Emergência do Período como Unidade de Organização Textual*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
73. Menéndes, S. M. (2009). El Modelo Sistemático-Funcional: Una Opción Texto-Discursiva para la Enseñanza de la Lengua Materna. In *Actas do XV Congresso AIH*, vol. I, Centro Virtual Cervantes.

74. Mey, J. (2001). *As vozes da Sociedade: Seminários de Pragmática*. Tradução de Ana Cristina Aguiar. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, Edições, Ltda.
75. Moita Lopes, L. P. de (1996). *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
76. Neves, D. R. & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições Teóricas para Práticas Textuais*. Porto: Edições Asa.
77. Neves, M. H. de M. (1997). *A Gramática de Usos é uma Gramática Funcional*. São Paulo: UNFSP, Faculdade de Ciências e Letras.
78. Palinhos, J. M. F. (2005). *Variedades Textuais à Luz da Linguística do Texto: Análise de Três Casos*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
79. Parelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The New Rhetoric: a Treatise on Argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
80. Parodi, G. (2008). *Géneros Discursivos y Lengua Escrita: Propuesta de una Concepción Integral desde una Perspectiva Sociognitiva*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Letras, Vol. 51, Nº 80: 19-55.
81. Pedrosa, E. (2010). *Operadores Argumentativos no Artigo de Opinião: Uma Amostra do Desempenho dos Alunos na Escrita Argumentativa*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
82. Pilegaard, M. & Frandsen, F. (1996). Text type. In *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-13.
83. Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação*, vol. I e II. Montijo: You!Books.
84. Prestes, B. L. C. (2004). *Sobre as Relações Lógico-Semânticas no Domínio do Texto*. Dissertação de Mestrado em Linguística e Didáctica do Português. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, PUC-Rio, CD nº 710564/CA.
85. Rego, L. L. B. (1988). *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola*. São Paulo: FTD.
86. Richardson, R. J. et al. (1989). *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
87. Sanders, T. et al. (2001). *Text Representation. Linguistic and Psycholinguistic Aspects*. Amsterdam: John Benjamins.

88. Sangreman, C.; Cunha, N. & Damásio, B. (2010). *Manual Básico do PASW*, doc. N 1º 85. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e Desenvolvimento.
89. Santos, M. J. dos & Barrera, S. D. (2015). Escrita de Textos Narrativos sob Diferentes Condições de Produção. São Paulo: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 19/2, pp. 253-260.
90. Segundo, P. R. G. (2010). *Linguística Sistémico-Funcional e Análise Crítica do Discurso: Explorando Convergências e Especificidades*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
91. Seliger, H. W. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
92. Semin, G. R. & Fielder, K. (1991) The Linguistic Category Model, its Basis, Applications and Range. In Stroebe, W. and Hewstone, M. (eds) *European Review of Social Psychology*, vol. 2. Chichester: Wiley.
93. Serafini, M. T. (2001). *Saber Estudar e Aprender*. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
94. Silva, L. M. (1983). *A Prática da Redacção: Didáctica da Expressão Escrita*. Porto: Porto Editora, Ltda.
95. Spinillo, A. G. (2001). A Produção de Histórias por Crianças: A Textualidade em Foco. In Correa, J.; Spinillo, A. G. e Leitão, S. *Desenvolvimento da Linguagem Escrita e Textualidade*. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, pp. 73-116.
96. Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
97. Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
98. Taylor, W. L. (1953). Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. In *Journalism Quarterly*, Vol. 30, pp. 415-433.
99. Torres, R. M. R. & Fernández, P. F. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.
100. Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
101. Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Structure and Process*. London: SAGE Publications.

102. Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures - An interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
103. Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies in Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
104. Velásquez, M. G. (2004). Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura: Teoria e Prática do Ensino da Leitura. In *Colecção Nova Era: Educação e Sociedade*, nº 22.
105. Vignaux, G. (1981). *Enoncer, Argumenter: Opérations du discours*. Paris: Langue Française, 50, 91 – 116.
106. Waterloo University (1998). *SPSS Instruction Manual*. Waterloo: Department of Statistics and Actuarial Science.
107. Widdowson, H. C. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

APÊNDICE nº 1 – Inventário de Operadores Argumentativos Opinativos

Apresentamos um breve inventário, longe de funcional e contextualizado, elaborado à luz de propostas de vários autores, como Koch (2004) e Pedrosa (2010) entre outros:

- (1) Operadores que introduzem um argumento que se adiciona a outro com vista a mesma conclusão: *e, nem, também, não só...mas também/ainda, além disso, por um lado...por outro*;
- (2) Operadores que introduzem um argumento que refuta ou se contrapõe a outro, com vista a uma conclusão contrária, ou oposta: *mas, porém, todavia, no entanto, embora, apesar de, ainda que, mesmo que, pelo contrário*;
- (3) Operadores que introduzem argumentos de escolha alternativa: *ou, ou...ou, quer...quer, seja...seja*;
- (4) Operadores que introduzem argumentos que exprimem uma conclusão em relação ao que foi dito antecipadamente: *logo, portanto, se...então, em consequência, como resultado, em fim, concluindo, finalmente, em suma*;
- (5) Operadores que introduzem argumentos que exprimem uma condição: *se, supondo que, admitindo que, excepto se, caso, a não ser que, desde que, ao menos que, contanto que*;
- (6) Operadores que introduzem argumentos que estabelecem uma relação de comparação: *mais...que, menos...que, tão...como, tão...quanto, igualmente, assim como, tal como, pela mesma razão*;
- (7) Operadores que introduzem argumentos que estabelecem uma relação de justificação, ou explicação em relação ao argumento anterior, ou exprimem causa: *pois, porque, que, porquanto, visto que, uma vez que, por motivo de, já que, graças a, por causa de*;
- (8) Operadores que introduzem argumentos que enfatizam uma circunstância de ocorrência: *agora, ainda, já, até, nem mesmo, inclusive, ao menos, no mínimo*;
- (9) Operadores que introduzem argumentos que visam rectificar, redefinir, ou esclarecer um argumento anterior; exemplificar, ou explicitar: *isto é, em outras*

palavras, por outras palavras, ou seja, por exemplo, é o caso de, como se pode ver, quer dizer;

- (10) Operadores que introduzem argumentos que introduzem uma chamada de atenção: *note-se que, repare-se que, veja-se que;*
- (11) Operadores que introduzem argumentos cuja função é orientar uma conclusão à afirmação ou negação: *quase, apenas, só, somente;*
- (12) Operadores que introduzem argumentos que exprimem finalidade, ou objectivo: *para, para...que, a fim de, a fim de que, com o fim de, com intuito de, com o objectivo de;*
- (13) Operadores que introduzem argumentos exprimindo relação temporal: *quando, logo que, assim que, antes que, após, depois que, sempre que, em pouco tempo que, em muito tempo que, anteriormente, seguidamente;*
- (14) Operadores que introduzem argumentos ordenados: *Em primeiro lugar, seguidamente, a seguir, finalmente, em último lugar;*
- (15) Operadores que introduzem argumentos que exprimem proporção: *à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto quanto, tanto mais;*
- (16) Operadores que introduzem argumentos exprimindo conformidade: *para x, segundo x, de acordo com x, conforme x, como x disse;*
- (17) Operadores que introduzem argumentos exprimem referência espacial: *ali, aqui, acolá, mais adiante, como se referiu;*
- (18) Operadores que introduzem argumentos exprimem certeza: *com efeito, efectivamente, evidentemente, obviamente, na verdade;*
- (19) Operadores que introduzem argumentos que exprimem um reiteração, ou reafirmação: *pensa-se que, entende-se que, insiste-se que...*

Apêndice nº 2 – GRELHA DO TESTE 1

Nome do aluno (use apenas letra iniciais do seu nome completo)

Escola: _____

Preencha agora os espaços em branco com um dos operadores argumentativos devidamente assinalados entre os parênteses. O texto é argumentativo do género de opinião, retirado de um jornal devidamente identificado. Mas os operadores argumentativos foram retirados da sua estrutura, ficando espaços em branco. Selecciona e use, no espaço em branco a preceder os parênteses, um dos operadores propostos dentro deles, observando o sentido sugerido pelo texto.

MUITO OBRIGADO!

TEXTO:

NATO ou OTA?

Por: Celestino Flório Quaresma, Engenheiro Civil, in Diário de Coimbra, QUA, 15 JAN 2014, p. 9.

A NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte - deixou de ter justificação geográfica e, mesmo, geoestratégica (1) _____(por isso₁/ porque₂/ mas₃) foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política, (2) _____(porque₁/ou seja₂/mas₃), ou eram colónias, ou jovens países. Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. (3) _____(Mas₁ /Porque₂/Por isso₃), hoje estão aí, em força, as economias emergentes. Algumas são banhadas pelo Atlântico Sul.

Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. (4) _____(Por isso₁/Porque₂/Por exemplo₃), no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal”. No litoral africano, especialmente na zona do Golfo de Guiné, há várias bacias petrolíferas offshore. Nigéria e Angola são os dois maiores produtores de petróleo da África Subsaariana.

(5) _____(Mas₁/Porque₂/Por isso₃), a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul; (6) _____(e por isso₁/mas₂/ porque₃) a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico.

O Atlântico Sul é o mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente, (7) _____ (mas₁/por isso₂/ porque₃) o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu.

A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) _____ (que₁/por isso₂/porque₃) os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) _____ (e₁/por isso₂/porque₃) que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) _____ (Mas₁/Por isso₂/Porque₃), há que prestar atenção a esses países.

(11) _____ (Porque₁/Por isso₂/Mas₃) a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. (12) _____(Porque₁/Por isso₂/Mas₃), que a Europa esteja atenta!

FIM DO TEXTO

APÊNDICE nº 3 – GUIÃO DE CORRECÇÕES DO TESTE 1, do Texto NATO ou OTA? de Celestino Flório Quaresma, in Diário de Coimbra, QUA, 15 JAN 2014, p. 9.

[P1] EN1 **A** NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte - deixou de ter justificação geográfica e, mesmo, geoestratégica (1) **porque₂** (por isso₁/**porque₂**/ mas₃) EN2 foi fundada, quando as nações que banham o Atlântico Sul eram países ou regiões sem importância política, (2) **ou seja₂** (porque₁/**ou seja₂**/mas₃), EN3 ou eram colónias, ou jovens países. EN4 Nessa época, só os países banhados pelo Atlântico Norte tinham relevância económica e política. (3) **Mas₁** (**Mas₁** /Porque₂/Por isso₃), EN5 hoje estão aí, em força, as economias emergentes. Algumas são banhadas pelo Atlântico Sul.

[P2] EN6 Actualmente, o Atlântico Sul possui importantes zonas petrolíferas. (4) **Por exemplo₃** (Por isso₁/Porque₂/**Por exemplo₃**), EN7 no litoral do Brasil há a região da “Bacia de Campos” e o chamado “pré-sal”. EN8 No litoral africano, especialmente na zona do Golfo de Guiné, há várias bacias petrolíferas offshore. EN9 Nigéria e Angola são os dois maiores produtores de petróleo da África Subsaariana.

[P3] (5) **Por isso₃** (Mas₁/Porque₂/**Por isso₃**), EN10 a organização NATO tem de se actualizar; incluir países como Angola, Brasil e África do Sul; passar a incluir os países banhados pelo Atlântico Sul (6) **e por isso₁** (**e por isso₁**/mas₂/ porque₃) EN11 a NATO tem de transformar-se em OTA – Organização do Tratado do Atlântico.

[P4] EN12 O Atlântico Sul é o mar aberto com uma actividade petrolífera offshore claramente emergente, (7) **porque₃** (mas₁/por isso₂/**porque₃**) EN13 o peso do Atlântico Sul na produção do crude mundial já vale mais do que o Mar do Norte europeu.

[P5] EN14 A estratégia norte americana há muito que percebeu isso, (8) **que₁** (**que₁**/por isso₂/porque₃) EN15 os países banhados pelo Atlântico Sul aproximaram a sua importância estratégica da do Atlântico Norte (9) **e₁** (**e₁**/por isso₂/porque₃) EN16 que as ilhas espalhadas pelo Atlântico Sul, desde Cabo Verde até às ilhas sob administração inglesa que fecham o sul, adquiriram importância geoestratégica. (10) **Por isso₂** (Mas₁/**Por isso₂**/Porque₃), EN17 há que prestar atenção a esses países.

[P6] (11) **Mas₃** (Porque₁/Por isso₂/**Mas₃**) EN18a NATO parece ter deixado de funcionar como aliança para ser um lugar de confronto entre a estratégia americana e a diplomacia europeia. (12) **Por isso₂** (Porque₁/**Por isso₂**/Mas₃), EN19 que a Europa esteja atenta!

APÊNDICE nº 4 – Grelha do Teste 2

Dados três temas:

- (1) “O transporte a caminho de/para a escola”;
- (2) “Os serviços de lanchonete na escola”; e
- (3) “O assédio sexual entre os alunos na escola”.

Eu gostaria que você me produzisse agora um pequeno texto argumentativo escrito do gênero de opinião, de 100-150 palavras, a partir de um dos temas acima propostos, mas que seja do seu interesse.

Selecione e utilize os seguintes operadores argumentativos opinativos:

- (1) os operadores (*porque, pois, porquanto, visto que, uma vez que, já que, dado que*) para justificar a sua opinião;
- (2) os operadores (*e, nem, também, não só...mas também/ainda, além disso, por um lado...por outro*) para introduzem um argumento que se adiciona a outro com vista a mesma conclusão;
- (3) os operadores (*mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de, pelo contrário*) para expressar oposição da sua opinião;
- (4) os operadores (*isto é, ou seja, em outras palavras, por outras palavras, por exemplo, é o caso de, como se pode ver, quer dizer*), para introduzir argumentos que visam esclarecer ou explicitar um argumento anterior com vista a mesma conclusão; e
- (5) os operadores (*por isso, logo, assim, portanto, por consequência, por conseguinte*), para apresentar as suas conclusões.

Não se esqueça de inserir na estrutura do texto que vai produzir as partes de **introdução**, **desenvolvimento** e **conclusão**. Mas, **atenção**: não ultrapasse também o número de palavras sugeridas, isso reflectirá em perda de pontos. Terminando o seu texto, dê-lhe um título criativo.

Nome do aluno (use apenas letra iniciais do seu nome completo)

Escola: _____

APÊNDICE nº 5 - GRELHA DO QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

Preencha, por favor, os espaços em brancos e **assinale COM UM X, À FRENTE DA ESCOLHA QUE LHE PARECER MAIS ADEQUADA**, entre os dados nela constantes. Reflicta individualmente, sem precisar de auxílio do seu parceiro, ou do seu professor/facilitador. Os seus dados pessoais são muito importantes e vão ser conservados na máxima confidencialidade.

1. **Nome** do aluno (use apenas letra iniciais do seu nome completo) _____
2. Cidade: _____ Escola: _____
Classe _____
3. **Idade**: a) 12-15 anos ; b) 16-20 anos ; c) 21-25 anos ;
d) mais de 26 anos
4. De que escola provém para frequentar nesta a 12ª Classes? a) De uma das escolas da Cidade Municipal ; b) De uma das escolas fora do Município e dentro da Província ; c) De uma das escolas fora da Província .
5. Língua materna da mãe do inquirido:
a) Português
b) Uma língua Bantu
c) Outra língua
6. Qual é a língua materna do inquirido?
a) Português
b) Uma língua Bantu
c) Outra língua
7. Escreveu qualquer texto, em trabalho recomendado pelo professor?
a) Muitas vezes
b) Poucas vezes
c) Nunca
8. Escreveu um texto argumentativo de opinião recomendado pelo professor?
a) Muitas vezes
b) Poucas vezes
c) Nunca
9. Teve uma lição sobre a produção de textos argumentativos de opinião?
a) Muitas vezes
b) Poucas vezes
c) Uma vez
d) Nunca
10. Teve uma lição sobre a selecção e o uso de operadores argumentativos?
a) Muitas vezes
b) Poucas vezes
c) Uma vez
d) Nunca
11. Leu uma vez um texto argumentativo de género de opinião?
a) Muitas vezes
b) Poucas vezes
c) Uma vez
d) Nunca

OBRIGADO! Local e data _____, ___/___/20_____

Apêndice nº 6 – Quadros dos Resultados da Pesquisa

Quadro nº 1 – Lista dos Informantes em Grupos e Escolas

No Inf.	Escolas Visitadas na Cidade de Lichinga			
	Paulo Samuel Kankhomba		Cristiano Taimo	
	Grupo Experimental L1 = Bantu	Grupo de Controlo L1 = Português	Grupo Experimental L1 = Bantu	Grupo de Controlo L1 = Português
1.	AAA	AA	AA1	AA2
2.	AJIW	AAS	AFJ	ACS
3.	AVC	AMMA	ALT	AUA
4.	BM	ANC	APT	CM
5.	CCR	AR	ARS	CRA
6.	EDRB	AS	BMV	DT
7.	EFM	BC	CAB	ED
8.	EIP	BRP	CAS	FA
9.	EUCACHAN	CJF	CLB	FEC
10.	FA	CMPB	EAC	FJ
11.	GFS	EJA	FC	GLA
12.	IE	FOG	GECS	IA
13.	ITA	HRD	GG	IMA
14.	JDS	IAA	HAS	LBM
15.	LAN	IJHF	IA	LMM
16.	MAA	IOO	IE	MC
17.	MLU	JC	IFJ	MJN
18.	NAMC	JFM	JC	MMD
19.	NJ	KMD	JFC	PAJ
20.	NJN	NFJ	JP	PSN
21.	SI	OSA	JR	REPG
22.	TCS	PASR	LM	SA
23.	TL	SAMS	MD	SAS
24.	VCPN	SEW	PXV	UF
25.	VSP	YNM	VT	VEM

Autor: cf. os Testes SUO e PRO

Quadro nº 2 – Quantificação de Dados

Designação do Questionário	Nº de Trabalhos Avaliados	Questões e Cenários		Total de Respostas
		Nº de Questões	Nº de Cenários	
Teste de Selecção e Uso de Operadores Argumentativos Opinativos	100	12	36	1.200
Teste de Produção Escrita do Texto Argumentativo no Género de Opinião pelos Informantes	100	6	16	600
Sociolinguístico	100	7	30	700
Total	300	25	82	2500

Fonte: Autor, elaborado na base dos materiais da prova

Quadro nº 3 - Resultados do Teste 1

SUO	Questões	Cenários	Escolas Visitadas e Grupos				Total de 100
			PSK		CT		
			Ge	Gc	Ge	Ge	
1.	Operador de Justificação “ <i>porque</i> ”	Porque.....	14	14	15	10	53
		Por isso.....	9	8	9	13	39
		Mas.....	2	3	1	2	8
2.	Operador de Explicação “ <i>ou seja</i> ”	Ou seja.....	16	15	14	16	61
		Porque.....	6	6	7	8	27
		Mas	3	4	4	1	12
3.	Operador de Contraposição “ <i>mas</i> ”	Mas.....	7	11	8	9	35
		Porque	1	0	0	2	3
		Por isso.....	17	14	17	14	62
4.	Operador de Exemplificação “ <i>por exemplo</i> ”	Por exemplo	19	19	23	18	79
		Por isso.....	3	4	1	5	13
		Porque.....	3	2	1	2	8
5.	Operador de Conclusão “ <i>por isso</i> ”	Por isso.....	18	16	16	13	63
		Mas.....	6	5	8	9	28
		Porque	1	4	1	3	9
6.	Operador Aditivo de Conclusão “ <i>e por isso</i> ”	E	12	9	14	12	47
		Mas	9	10	4	8	31
		Porque	4	6	7	5	22
7.	Operador de Justificação “ <i>porque</i> ”	Porque.....	9	9	5	9	32
		Mas	9	7	11	7	34
		Por isso.....	7	9	9	9	34
8.	Operador de Complementação “ <i>que</i> ”	que	18	18	15	19	70
		por isso.....	1	3	3	3	10
		porque	6	4	7	3	20
9.	Operador de Adição “ <i>e que</i> ”	e que.....	12	19	12	19	62
		Por isso.....	9	6	11	5	31
		Porque.....	4	0	2	1	7
10.	Operador de uma Conclusão “ <i>Por isso</i> ”	Por isso.....	9	9	8	8	34
		Mas.....	12	15	14	14	55
		Porque.....	4	1	3	3	11
11.	Operador de Contraposição “ <i>mas</i> ”	Mas.....	9	8	6	10	33
		Porque	8	8	8	8	32
		Por isso.....	8	9	11	7	35
12.	Operador de uma Conclusão “ <i>Por isso</i> ”	Por isso.....	16	14	21	12	63
		Porque.....	0	0	1	2	3
		Mas.....	9	11	3	11	34
Total	12	36	300	300	300	300	1200

Fonte: Autor, elaborado na base do SUO

Quadro nº 4 – Síntese dos Resultados do Teste 1

Cenário de Seleção e Uso	Escola	SUO												Média	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Adequado	PSK	28	31	18	38	34	21	18	36	31	18	17	30	27	53
	CT	25	30	17	41	29	26	14	34	32	16	16	33	26	
Inadequado	PSK	22	19	32	12	16	29	32	14	19	32	33	20	23	47
	CT	25	20	33	9	21	24	36	16	18	34	34	17	24	
Total		100													

Fonte: Autor, quadro elaborado na base do SUO.

Quadro nº 5 – Resultados do Teste 2

PRO	Condições	Cenários	Escolas Visitadas e Grupos				Total de 100
			PSK		CT		
			Ge	Gc	Ge	Gc	
1.	Temas Seleccionados para a Produção Escrita	Transporte.....	9	9	11	13	42
		Lanchonete.....	8	6	2	2	18
		Assédio Sexual..	8	9	12	11	40
2.	Número de Palavras Usadas	100-150.....	4	2	1	4	11
		49-99.....	7	4	6	6	23
		0-48.....	11	21	17	17	66
3.	Número de Operadores Usados	5 Operadores....	3	1	3	1	8
		3-4 Operadores..	3	3	2	2	10
		0-2 Operadores..	19	21	20	22	82
4.	Estrutura Argumentativa	3 Partes.....	3	1	3	1	8
		2 Partes.....	4	2	3	1	10
		Sem estrutura....	18	22	19	23	82
5.	Texto Titulado	Com título.....	23	22	23	24	92
		Sem título.....	2	3	2	1	8
6.	Coesão	Texto+/- coeso..	6	2	0	0	8
		Sem coesão.....	16	26	24	26	92
Total	6	16	150	150	150	150	600

Fonte: Autor, elaborado na base do PRO

Quadro nº 6 – Generalização dos Resultados do Teste 2

Universo	Tomam Decisão, mas Perdem-se nos Temas	Apropriam-se de textos Alheios (Textos existentes e mutuamente copiados)	Produzem Falso- Textos na Base de Operadores	Podem Construir Textos Argumentativos, +/- Coesos	Produzem Textos sem Estrutura, Embora com os Operadores Presentes
100% da Amostra	4%	5%	1%	8%	82%
323 dos Alunos Participantes na Pesquisa	13	16	3	25	265
1.540 dos Alunos da 12^a Classe do ESG das Escolas-alvo	61	77	15	123	1.263

Fonte: Autor, na Base da Dedução dos dados do Quadro nº 5 e o Universo da Metodologia da Pesquisa.

Quadro nº 7 – Frequência de Operadores Argumentativos Opinitivos mais Usados pelos Informantes

Operadores		ESGPSK		ESGCT		Total
Tipo	Variáveis	Gexp	Gc	Gexp	Gc	
Justificação	porque	11	10	19	14	54
	visto que	7	5	8	4	24
	uma vez que	5	3	7	3	18
	dado que	3	2	4	6	12
	por causa de	3	1	2	2	8
	porquanto	2	1	2	1	6
	já que	2	1	2	0	5
Adição	além disso	16	8	9	8	41
	e	8	4	7	5	24
	também	7	2	2	1	12
	ainda mais	3	1	2	0	6
	nem	3	0	1	0	4
	Não só...mas também	3	3	2	1	9
	por um lado...por outro	2	2	1	1	4
Contraste	embora	7	2	5	4	18
	mas	5	4	7	2	18
	apesar de	4	2	4	2	12
	pelo contrário	3	1	2	2	8
	todavia	3	0	3	0	6
	porém	2	1	1	1	5
	no entanto	1	1	2	0	4
	contudo	3	0	2	0	5
Explicitação	por exemplo	12	6	8	4	30
	isto é	5	6	9	4	24
	ou seja	4	2	4	2	12
	por outras palavras	1	2	2	1	6

	como se pode ver	0	3	0	3	6
	em outras palavras	0	1	0	0	1
Conclusão	por isso	5	4	4	5	18
	por consequência	5	1	2	4	12
	assim	2	2	2	0	6
	por conseguinte	0	2	2	2	6
	logo	0	2	0	2	4
	portanto	0	3	1	0	4

Fonte: Autor, na base dos textos produzidos pelos informantes, encontrados no Apêndice nº 7.

Quadro nº 8 – Resultados do Questionário Sociolinguístico

QS	Questão	Variável	Escola Visitadas				Total de 100
			PSK		CT		
			GL1B	GL1P	GL1B	GL1P	
1.	Idade	12-15 anos.....	0	0	1	0	1
		16-20 anos.....	22	19	18	19	78
		21-25 anos.....	1	2	4	3	10
		+ de 26 anos....	0	0	0	1	1
		Não sabe.....	2	4	2	2	10
2.	Proveniência	De Lichinga.....	16	20	18	16	70
		Fora Lcg e dentro da Prov...	8	0	6	4	18
		Fora da Prov.....	0	3	1	2	6
		Não sabe.....	1	2	0	3	6
3.	Escreveu alguma vez qualquer texto recomendado pelo professor?	Muitas vezes.....	15	15	14	14	58
		Poucas vezes....	10	7	8	9	34
		Uma vez.....	0	0	0	0	0
		Nunca.....	0	3	3	2	8
4.	Escreveu alguma vez um texto argumentativo no género de opinião?	Muitas vezes.....	7	8	8	9	32
		Poucas vezes....	15	12	14	10	51
		Uma vez.....	0	0	0	0	0
		Nunca.....	3	5	3	6	17
5.	Teve lição sobre produção de texto argumentativo de opinião?	Muitas vezes.....	12	8	14	11	45
		Poucas vezes....	9	8	3	7	27
		Uma vez.....	3	6	5	6	20
		Nunca.....	1	3	3	1	8
6.	Teve uma lição sobre a selecção e o uso de operadores argumentativos?	Muitas vezes....	5	3	6	6	20
		Poucas vezes....	12	10	8	9	39
		Uma vez.....	4	6	7	7	24
		Nunca.....	4	6	4	3	17
7.	Leu alguma vez um texto argumentativo no género de opinião	Muitas vezes.....	10	8	11	14	43
		Poucas vezes....	7	8	4	5	24
		Uma vez.....	5	4	6	6	21
		Nunca.....	3	5	4	0	12
Total	7	30	175	175	175	175	700

Fonte: Autor, elaborado na base do QS

Apêndice nº 7 - Género Textual e Discursivo Opinativo dos Informantes

1. Grupo Experimental – Escola Secundária Geral Paulo Samuel Kankhomba – L1 Bantu

Informante	Texto Produzido	Tipos de Desvios
AAA – 1Ge, PSK	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola Uma vez <u>que</u>, ao decorrer do estudo <u>pois</u> alguns alunos namoram entre eles, <u>mas porque que</u> isso acontece, <u>pois visto que</u>; a falta da educação, <u>e, nem</u> todos fazem este tipo de abuso. O sexo entre alunos como desta vez alem de se namorar ate se engravidam <u>todavia pelo contrário</u> deve ser expulsos da escola o homem e a mulher. <u>ou seja</u>, Por exemplo SEXO furtivo: QUEM GANHA QUEM PERDE. O Sexo furtivo, como desta vez decide designar o adultério ou a infidelidade, ou simplesmente. Sexo fora do casamento é uma prática muito antiga, que <u>remota</u> os tempos dos nossos antepassados. <u>Portanto, assim, por consequência logo que</u> ocorrem o assédio sexual entre alunos na escola, <u>por conseguinte</u> ocorrem <u>graviz</u> prematuros, a perda de estudo por causa de expulsão da Escola.”</p>	<p>a) construções confusas b) operadores não contextualizados c) operadores associados expressando valores diversos d) mau uso de sinais de pontuação e) Ausência de artigo f) falta do acento gráfico g) concordância h) uso de minúscula depois de ponto e de maiúscula, quando não necessário i) construção confusa j) operadores k) construção confusa l) erro ortográfico: <u>remonta</u> m) erro de subcategorização: remonta aos... n) mau uso de pontuação o) operadores mal funcionalizados e contextualizados p) erro ortográfico: <u>gravidez</u></p>
AJIW – 2Ge, PSK	<p>“Os serviços de lanchonete na escola A Republica de moçambique promove uma estrategia de-distribuição de livros gratuitos de 1ª a 2ª Classe em todo o Territorio moçambicano. <u>porque</u> não usa-</p>	<p>a) erro de acentuação: República, estratégia, território, cólera b) erro de ortografia e translineação: <u>Moçambique, de distribuição,</u></p>

	a mesma estratégia para os serviços de lanchonete nas escolas além disso deveriam fazer que nem nas escolas-privadas, Porém os serviços de lanchonete actuais são horríveis é os alimentos são îpostos ao ar livre-consequentemente aumenta a poliferação da colera.”	<u>horríveis</u> , <u>expostos</u> , proliferação c) uso de traço de união no lugar de ponto: <u>ar livre</u> . <u>Consequentemente</u>
AVC – 3Ge, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola A nossa lanchonete como uma das melhores, nas instituições de ensino da provincia, <u>pois</u> esta oferecenos as melhores opções. <u>Mas</u> há que ter uma boa prestação de serviços, <u>pois</u> , os estudantes são mais exigentes, <u>uma vez que</u> a nossa escola tem recebido alunos de todos os cantos do país, <u>além disso</u> são várias as preferências para com os pedidos feitos, e pela complexidade da instituição.”	a) criação lexical: a nossa lanchonete b) falta de verbo: A nossa lanchonete <u>é</u> como uma das melhores...c) erro de ortografia: <u>provincia</u> , <u>oferece-nos</u> d) mau de preposições: para com
BM – 4Ge, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola <u>Já que</u> , os transportes Para a escola não existem na nossa cidade de lichinga, <u>no entanto</u> , o Ministro da Educação devia Reflectir sobre esse caso, <u>Por Exemplo</u> os alunos que vivem no bairro da Expansão e estudam Na Escola Secundária Paulo cristiano taimo tem dificuldade da distância e não Podem chegar a tempo e hora Para Poder Participar as aulas do 1º temPo <u>uma vez que</u> o aluno atrasa cinco minutos depois os Professores não deixão entrar a sala de aulas. <u>neste caso</u> , os professores não dão conta da distância que eles percorrem, <u>Por isso</u> ,	a) erro de ortografia: Cidade de Lichinga, Cristiano Taimo, oGoverno, encino b) erros de conjugação verbal: <u>os professores não deixam</u> , ... têm dificuldades c) criação de novas formas de conjugação verba: deixão/deixam d) mau uso da letra maiúscula: Para Poder Participar e) uso de letra minúscula depois de um Ponto: aulas. neste caso/ aulas. Neste caso f) conclusivos: neste caso, por isso

	o Governo Deve avaliar o caso dos transportes escolares assim dificulta O ensino e aprendizagem”	
CCR – 5Ge, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola Os transportadores do meu município Só Fazem tragédia Entre distrital, <u>uma vez que</u> o transporte público faz a rota chimbunila e Município de lichinga vice-versa <u>pois</u> , que esta situação é Contraetória dos alunos que abitam Fora da cidade tendo percorrer distâncias para chegar a Escola. <u>Embora que, contudo</u> , há falta de política, por parte dos nossos dirigentes, nós, do norte Em particular Niassa somos Esquecidos. <u>por consequência</u> chegamos atrasados <u>na. Escola</u> , por Exemplo, é o caso de, obairro de chiulugo é muito distante das Escolas o aluno é obrigado a percorrer distâncias, <u>não só mas também</u> o nosso horario escolar é das 7:00. <u>Contudo</u> pedimos uma ajuda”.	a) associação de operadores: <u>Embora que, contudo</u> b) erros ortográficos: Contraetória, percorrer obairro. A percorrer c) mau uso do Ponto separando sintagmas: <u>na. Escola/</u> na escola d) nomes próprio em minúscula: o Bairro de Chiulugo e) acentuação f) uso de aditivo: <u>não só mas também</u>
ADRB – 6Ge, PSK	“O assédio sexual entre os alunos na escola O assedio sexual nas escolas hoje em dia é muito frequente <u>uma vez que</u> os alunos emsi próprios so frem assedio, <u>já que</u> as escolas que nos frequentamos não prestam muita atenção nesses casos <u>uma vez que</u> tem coisas mas importantes para serem feitas, <u>pois</u> já não há muita esperança que o assedio acabe <u>porque</u> cada dia que passa mais aumenta...”	a) acentuação: assédio b) erros ortográficos: emsi, so frem d) não separação de palavras: <u>já que</u> e) PRO no SU: nos/nós
EFM – 7Ge, PSK	“O assédio sexual entre os alunos na escola	a) acentuação: assédio b) erros ortográficos: vestence/vestem-se, ropas/roupas, comessam,

	<p>O assedio Por vezes e Provocado Pelas alunos ou alunos: <u>Visto que</u> os alunos vestence mal roPas Provocantes assim Procovam o assédio Porre as causas do assedio nas escola por vezes é provocado, Pelo Proprio Professor se o Professe comessa disendo que <u>visto que</u> es aluna muito interessante vou fazerte passar? A aluna asceitaram a proposta. O aluno se ovir insto disendo que antes do professor ele tenque fazer sexu com aluna tendo que contraria o professor...professores que tambe pegam mamas das alunas, pegando corpo das aluna. tabe entre eles fasem o asedio...”</p>	<p>asceitam, tenque/ tem que, sexu/sexo, fazerte/fazer-te, vezes/vezes, ovir/ouvir, insto/isto disendo/dizendo, tabe, tambe/também fasem/fazem, asedio/assédio</p>
EIP – 8Ge, PSK	<p>“O transporte a caminho de/para a escola 7h e 05 minutos essa é a hora inicial das aulas na Escola secundária Paulo Samuel Kankhomba para o turno de demanha. para os que vivem distantes da escola são obrigados a sair muito cedo <u>visto que</u> na Provincia de lichinga so existem duas Escolas Secundárias capacitado para as aulas do 2º ciclo se um aluno chega 5 minutos atrasado não tem o direicto de bater a porta...”</p>	<p>a) Ausência de opinião, senão informação b) erros ortográficos: demanha/de manhã atrasado/atrasado direicto/direito c) mauo uso dp Ponto</p>
EUCACHAN – 9Ge, PSK	<p>“O transporte a caminho de/para a escola O transporte à Escola Pode ver que todos os dias vó á escola aPé. <u>isto é</u> nem também todos encarregados têm àPossibilidade deum transporte Para Escola, <u>Visto que uma vez dado que além disso, contudo isso que</u> os nossos encarregados nós dam força Para a escola, eles dizem que onosso Futuro esta aqui na escola. <u>Apesar de</u> ser longe nós sacrificamos assim mesmo.”</p>	<p>a) erros ortográficos: têm àPossibilidade deum/têm a possibilidade de um b) novas forma de conjugação verbal: nós dam força Para a escola/nos dão força para</p>

FA – 10Ge, PSK	<p>“<u>O transporte a Caminho de Escola</u> OS transportes a caminho, de casa ou Para escola é uma boa iniciativa <u>Porque</u> eram facilitar alunos o chegarem o mas rapid <u>possível</u> nos escolas, e <u>Ainda</u> <u>mas</u> beneficiara os que <u>Vivem</u> muito distante da Escola de <u>mas de Pro</u> <u>mas essa</u> inclue <u>tambem</u> os <u>deic</u> Pessoas com <u>diFiciencia</u>. <u>OProa</u> Ao Programar deve ter um Local Para O <u>Estabelecimento</u> do <u>mesmo</u> Para facilitar os Passageiros ou Os <u>E</u> <u>Studantes</u>. <u>Ma</u>s tendo <u>Em</u> contro <u>Com</u> a organizana municipal paror a melhora dos Locunos e <u>ES</u>tradas esbura eadas”.</p>	Texto 11, em Anexos
GFS – 11Ge, PSK	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola <u>Já que</u> os alunos nas escolas estão metidos nestes probulemas do assedio sexual entre os alunos nas escolas podemos velar medidas para poder reduzir este acto que acontece nas escola dentro do país, <u>também</u> as direcções das escolas devem adotar uma forma de poder reduzir. <u>apesar dos</u> alunos não comprienderem. <u>por</u> <u>exemplo</u> determinar as formas de-se apresentar na escola de saias curtas isto cria a evolução deste tipo de actos; <u>por consequência</u> surgem gravidez éndesejadas aos alunos de menor idade nas escolas.”</p>	a) 83 para, sem estrutura b) 3 operadores c) erros ortográficos pela escrita fonológica: probulema, adotar, compriender, de-se/ de se, endesejada/indesejada
IE – 12Ge, PSK	<p>“Os serviços de lanchonete na escola A higiene e o cuidado é um factor muito preocupante nas lanchonetes; <u>pois</u> as lanchonetes abrem-se uma vez por semana. Na escola existem vendedores ambulantes, <u>isto. é.</u> são vendidos bolinhos <u>ou seja</u> alimentos, com poucas</p>	a) 75 palavras b) 3 operadores mal funcionalizados c) erros ortográficos: mã condição/ má condição, sabemos-se/ sabemos

	condições de higiene. <u>Embora</u> tenhamos uma lanchonete temos também os vendedores ambulantes que não sabemos-se o produto que trazem está fora do prazo. <u>porem</u> são trazidos feitos. <u>Por consequência dos</u> alimentos com má condição de higiene nos alunos temos ficado doentes.”	se d) mau uso do Ponto e Vírgula: , <u>isto. é,</u> e) letra minúscula depois do Ponto
ITA – 13Ge, PSK	“O assédio sexual entre os alunos na escola O assedio sexual entre os alunos na escola tem vindo a ser um grande problema a nivel mental dos alunos envolvidos, <u>e, como consequência disso</u> , esta o problema da baixa estima do aluno envolvido; gravidez... <u>Visto que</u> uma rapariga que sofreu um assedio sexual e <u>por conssequencia</u> disso engravida, essa rapariga não vai poder continuar participar as aulas. <u>Contudo</u> para fazer faça a esses problemas, é necessário que haja uma mudança de pensamento por parte dos alunos e a rapariga aprende a dizer não ao assédio sexual.”	a) erros ortográficos: por conssequência, pensamento b) omissão de verbos conjugados c) construções confusas: <u>Visto que</u> uma rapariga que sofreu um assedio sexual e <u>por conssequencia</u> disso engravida, essa rapariga não vai poder continuar participar as aulas.
JDS – 14Ge, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola OServiço de lanche na escola É um Serviço necessário numa escola <u>uma vez que</u> nem todos alunos e professores tem apossibilidade para uma pequena refeição antes de ir, a escola <u>dai que</u> tendo uma cantina na escola facilita aos alunos e professores a puderem-se beneficiar-sede um pequeno lanche na escola. CONCLUSÃO: A direcção da escola de via apostar mais nos serviços de lanche, porque existem escolas sem este serviço”	a) 58 palavras b) CONCLUSÃO que não acompanha schemata do género opinativo c) erros escrita fonológica: porque/porque

LAN – 15Ge, PSK	<p>“O transporte a caminho de/para a escola <u>Dado que</u> a nossa escola não tenha transporte escolar <u>visto que</u> os alunos tende percorrer longas distâncias, <u>não só</u>, a escola deve ter fundos para compra do mesmo para a solicitação do deslocamento dos alunos, <u>Porem</u> a direção diz não ter recursos Para tal... <u>Por consequência</u> o numero de marcação de faltas, perca de destes nos Primeiros tempos tende a aumentar. a nossa Cidade esta mas violenta com a ocorrência de malfeitore-s...”</p>	<p>a) alta de criatividade b) erros ortográficos: aomentar/aumentar, porem/porém. Ocurência/ocorrência, malfeitore-s</p>
MAA – 16Ge, PSK	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola Nos últimos séculos a juventude tem tido influencias muito graves, por uma lado as escolas tem perdido muitos alunos antes de findar o anos o ano lectivo <u>visto que</u> a geração actual está ligada mais para sexualidade..., <u>por consequência</u> onde existem muita raparigas influenciados nas escolas, <u>por consequência</u> disso as raparigas tem tido a gravidez precosse...<u>Apesar de</u> haver rigor nas escolas isso não deixa de acontecer e isso leva a desistência dos alunos.”</p>	<p>a) Concordância: por uma lado/ por um lado, existem muita raparigas influenciados b) redundância: por consequência erros ortográficos: precosse /precoce c) escrita deselegante: “Apesar de haver rigor nas escolas isso não deixa de acontecer e isso leva a desistência dos alunos.”</p>
MLU – 17Ge, PSK	<p>“O transporte a caminho de/para a escola Tem sido muito difícil <u>porque</u> não tem transporte próprio para os alunos <u>além disso</u> os machimbos que tem na nossa província são poucos <u>além dos</u> estudantes tem outros que <u>tambem</u> precisam do transporte até há vezes com seu dinheiro na mão negam através de estar muito cheio...<u>Mas apesar de tudo</u> tem ajudado</p>	<p>a) frases sem SU: “Tem sido muito difícil <u>porque</u> não...”, b) operadores dispostos aleatoriamente: <u>Mas apesar de tudo</u> tem ajudado <u>mas</u> para que os alunos tenham um bom transporte devia ter transporte</p>

	<u>mas</u> para que os alunos tenham um bom transporte devia ter transporte só da escola...”	
NAMC – 18Ge, PSK	“O assédio sexual entre os alunos na escola o assedio sexual entre os alunos na escola é bastante crítico <u>porque</u> o aumento de esedio em Moçambique está aumentando. <u>A lem disso</u> nas zonas rurais o assedio entre os alunos tem acontecido quando as raparigas tem vestido roupas curtas. Concluindo com este mini texto dizer que uma vez que o assedio tem acontecido nas escolas entre os alunos, que os dirigentes das escolas possam tomar medidas a cerca do caso.”	a) Falta de vocábulos: “o assedio sexual entre os alunos na escola é bastante crítico <u>porque</u> o <u>aumento</u> de esedio em Moçambique está <u>aumentando</u> .”, b) a conclusão não obedece às relações retóricas premissa>conclusão, c) erros ortográficos: “A lem disso”
NJ – 19Ge, PSK	Os serviços de lanchonete na escola “ <u>Então por consequência disto</u> a conte varias doenças, os alunos gazetam para sentar na lanchonete. <u>Com seguinte também</u> diminuem também os acidentes por vezes os alunos saiem da sua própria escola <u>também</u> comida da rua tem suas consequências como as moscas estão sempre nos bolos. É importante ter uma lanchonete na escola. <u>Por isso</u> vamos apostar na lanchonete”	a) uso inadequado de operadores c) erros de conjugação verbal: os alunos <u>saiem</u> da sua própria
NJN – 20Ge, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola usamos o transporte para escola assim com outros sites <u>porque</u> é muito importante e ajuda <u>porque</u> a maioria dos alunos vivem longe e não tem dinheiro para pagar táxi e assim ultimamente acabam por trazer 1º e 2º tempo, mais com	a) Escassez de vocábulos b) ortografia: trazer/ atrasar, a juda/ ajuda assi/ assim

	a juda do transporte tem uma solução melhor chegar rápido na escola assi na faculdade.”	
SI – 21Ge, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola INTRODUÇÃO: E importante termos os transportes Porque tem Pessoas que vive lonje da Escola <u>visto que</u> nas nossas Escolas não tem condições Para comprar um trasporte nos apeamos Logo que comPrare nos Pasaremos a usar os mesms <u>Por quensequencia</u> Existe crianças e adultos <u>como Podemos ver</u> sem estudar” DESENVOLVIMENTO: COCLUSÃO: Este e umeo Saber oque nos Aprendemos durante anos de escola. ESPero que os Professores goste.” SI – 21Ge, PSK	a) 62 palavras b) não reconhecimento da estrutura do género de opinião c) ortografia: importante, lonje, trasporte, Logo que comPrare nos Pasaremos/ logo que comprarem, nós passaremos d) concordância: ESPero que os Professores goste
TCS – 22Ge, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola Para mim, gostaria que tivéssemos um lanchoneto que trabalha das 07:30 as 21:30 eu achoque tériamos uma boa Proteção de não sair Para comprarlanche, fora da escola principalmente os do corço nocturno. <u>tambem</u> para O melhor controlo no ressinto escolar. <u>E tamben</u> tinham que ter boas coisas que os alunos necessitam por que cem isso todos os alunos vam comprar fora do ressinto escolar e não ávera Omelhor controlo e os continus deveriam controla os alunos ssi ta tudo conforme eque muitas das vezes não sobemos o que queremos mais devemos ler uma lanchonete sim no ressinto escolar para maior control e proteção no ressinto e respeito.”	a) 117 palavras de um texto sem nenhum operador senão “também” b) ortografia: eu achoque/eu acho que, tériamos uma boa Proteção, ávera Omelhor controlo/haverá, não sobemos/ não sabemos ou soubemos

<p>TL – 23Ge, PSK</p>	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola Nos últimos anos apos a independência ha mudança. de Comportamento dos alunos nas escola dos ambos sexos, os alunos usam duma maneira que ataca um colega, <u>por causo</u> como vestir do aluno, <u>Como se pode ver por causa do</u> consumo de drogas nas escolas isso não é bom costragem os outros que vinham para estudar, <u>porquanto que</u> tem que se tomar medida, um aluno deve se apresentar bem <u>portanto</u> para que esse tipo de comportamento deve ser controla do com os professores. Seria mas importante e bom que o assédio sexual entre os alunos na escola diminui-se ou melhor acabasse, <u>porque</u> muitos quando sofrem um assédio tem medo de voltar a escola ... Eu gostaria que as leis do assédio focem muito bravas para que os alunos não fasam com muito medo de serem punidos...”</p>	<p>a) pontuação b) ortografia: costragem/ constrangem c) operadores: <u>porquanto que</u> tem que se tomar medida d) conjugação verbal: que diminui-se/diminuísse, não fasam/ façam</p>
<p>VCPN – 24Ge, PSK</p>	<p>“Os serviços de lanchonete na escola Este Texto esta argumentar Sobre os cerviços de Lanchonete nas Escolas, Tendo em conta as desvantagens, as vantagens e os Prejuizos. As lanchonetes nas Escolas <u>Por um lado</u> é bom <u>mas tanbembem</u> Não é bom; As Lanchonetes nas escolas é bom <u>Porque</u> Existe algumas Escolas técnicas, cujo nestas Escola é inportante e neçessaras ter lanchonete, <u>Porque</u> os Estudantes, <u>como se pode ver</u> o Encino obriga que os estudantes estudem Em dês Periodos, <u>isto é</u> Demanha e atarde, e os Alunos tem de comer qualquer caisa, <u>ou Seja</u> temque</p>	<p>a) não conhecimento da estrutura do texto de opinião b) pontuação c) uso de operadores d) ortografia: é inportante e neçessaras, Encino, Lanchonetis são inportantes, Lanchonetes Perturban</p>

	Se alimentar. Mas as Lanchonetes Perturban a atenção e concentração do aluno. <u>contudo</u> As Lanchonetis são inportantes Nas Esolas. ”	
VSP – 25Ge, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola O serivijo de Lanconete nas escolas tem vindo a registar um aumento significativo nos últimos anos, <u>dado que</u> têm motivado aos alunos a forte aderência a estes serviços <u>por um outro lado</u> têm se verificado que estes serviços provém de terceiros, <u>apesar das</u> lanchonetes serem de origem de terceiros, os alunos/estudantes aderem frequentemente as lanchonetes, <u>isto é</u> , as lanchonetes nas escolas tem atingido as suas metas naquilo que diz respeito aos lucros, <u>logo</u> as lanchonetes nas escolas <u>apesar de</u> serem de origem de terceiros, os alunos/estudos aprovam a sua existência. O serviço de terceiros nas escolas: As lanchonetes.”	a) 98 palavras b) falta de pontuação c) operadores

2. Grupo de Controlo – Escola Secundária Geral Paulo Samuel Kankhomba – L1 Português

Informante	Texto Produzido	Tipos de Desvios
AA – 1Gc, PSK	Titubeia entre os temas: “1- O transporte Para a escola eusnp custuma apear e √ 2- Os SerViço de lanchonete na escola estudar e partiSSiPar aulas. <hr/> 1-R: <u>VíSto que</u> O troinSporte Para a escola e não Custuma apear.	T13 Anexos – a) Não decide por um tema b) borrões c) ortografia: partiSSiPar, roinSporte d) uso da letra maiúscula e) operadores

	2-R: <u>Além disso</u> O Serviço de lanchonete na escola estudar e ParticiSSiPar al aulas”	
AAS – 2Gc, PSK	“O assédio sexual entre os alunos na escola O assédio é a prática de relações sexuais não pelo livre espontâneo a pessoa. O assédio sexual Existem frequentemente ou simultaneamente nas Escolas. <u>uma vez que</u> os professores propõem condições aos Alunos. <u>Já que</u> o docente é quem propôs a condição a Aluna acaba excedendo o seu magnifico corpo ao que lhe pede, <u>pois</u> se o Aluno discordar é ameaçado.”	a) contra o gênero opinativo b) ortografia: espontâneo, simultaneamente, condição c) uso da letra maiúscula d) acentuação
AMMA – 3Gc, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola O serviço lanchonete é extremamente importante Para o lanche, dos alunos <u>porque</u> assim evita que os alunos saiam do recinto escolar. Particularmente na nossa, escola o, Serviço lanchonet não vem exercendo a sua função deste modo os alunos devem ir lancha. fora do recinto escolar...”	a) vocabulário escasso b) pontuação c) ortografia: lanchonet, exercendo/exercendo d) uso da letra maiúscula
ANC – 4Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola Tenho visto no nosso dia, dia que a escola não tem meio de transporte <u>além disso por outro lado</u> damos para...muitas dificuldades... - O serviço de lanchonete na escola Serio em todavia da escola haveria muito possibilidade para nos. - Ossedio sexual na escola tenuo visto muitas colegas”	T 14 Anexos– a) Não decide por um tema

AR – 5Gc, PSK	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola</p> <p>Como sabemos hoje em dia os alunos nas escolas <u>embora</u> existem meio de como seguir as regras da escolas, os alunos saiem das suas casas bem apresentadas para a escola <u>mas também</u> as pais <u>na quilo</u> que vêm para estudar enquanto não vão para fazer brincadeiras nas escolas <u>por exemplo</u>.”</p>	<p>a) conjugação verbal e operadores b) ortografia: saiem/saem, vêm/vão, <u>na quilo</u> c) concordância: as pais</p>
AS – 6Gc, PSK	<p>“Os serviços de lanchonete na escola</p> <p>Os serviços delanchonete na escola em muito importante <u>porque</u> evita o consumo de álcool, <u>isto é</u>, emvegens dos alunos sairem Para fora da Escola pra ir poder comprar lanche ele pode adquirir na escola <u>porque</u> o alonola; quando sai do recinto escolar vai para as baracas e la encontra bebidas, o que não é bom.</p> <p>Os lanchonetes na escola deve ser obrigatório existir para poder evitar este tipo de acontecimento para podermos obter bons resultados nas escolas e mais influenciar <u>e tambem</u> para poder-nos ter boa saúde...”</p>	<p>a) Construções confusas b) ortografia: delanchonete/de lanchonete, emvegens dos/em vez dos, baracas/barracas, la/lá d) pontuação e) conjugação verbal: para <u>poder-nos</u> ter boa saúde/podermos ter</p>
BC – 7Gc, PSK	NÃO FEZ A REDACÇÃO	
PRD – 8Gc, PSK	<p>BRP copia a partir de uma revista e atribui um título:</p> <p>ASSEbio SexUaL Entre os na ESCoLA</p> <p>Segundo dados do ministério da saúde, a faixa Etaria em que o HIV sida é mais Incidente, em ambos os sexos, é a de 25 a 49 anos. em relação aos Jovens, os dados aPon-tam que, embora eles tenham conhecimento sobre a Prevenção de</p>	<p>Cópia a partir de uma revista T12 Anexos: a) erros ortográficos b) uso da letra maiúscula</p>

	doenças sexualmente transmissíveis, há tendência de CresCimento do HIV. um levantamento realizado Com mais de 35 mil meninos de 17 a 20 anos, por exemplo, ne mostra Que, em Cinco anos, a Prevalencia do HIV nesse grupo Pass-ou de 0,05% a 0,8%. outra analise que chama atenção é que a faixa etaria dos 13 aos 19 anos é a unica em que o número dos casos de HIV. sida é maior entre mulheres. quanto à forma de transmissão entre os maiores de 13, PreValece a sexual. a Pesquisa Indica que também que quanto menor a escolaridade, maior o Perentual de Infectados é de 0,10%. Já entre os que tem ensino fundamental em IncomPleto a PreValênca é de 0,17%. Já entre os que têm ensino fundamental Completo esse numero Cai Para 0,10%. a Incorporação de Praticas educativas em saúde, que no Cotid-iano das escolas tem sido um esforço dos ministérios da Edu-Cação e da Saúde.	
CJF – 9Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola Eu eta aqui na Cidade de Lixinga a 1 mês so de Nampula, mas desde que comesei a estudar na ESGPSK nunca vi um transporte para escola, vejo Sempre os alunos andar apó. <u>uma vez que</u> é uma cidade, tinha que ter transportes <u>por que</u> os alunos chegam atrasados na escola e são punidos, perdem as aulas, avaliações, <u>portanto</u> tinham que ter transportes.”	a) escrita oral: “Eu eta aqui na Cidade/eu estou b) ortografia: Lixinga, mês, comesei, nunca, andar apó/andar a pé, chegam atrasados/atrasados c) pontuação d) conjugação verbal: tinham que ter
CMPB – 10Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola	a) ortografia: os alunos passam anão atrasar/ passam a não atrasar, passam aser pontuais,

	os transportes acaminho de escola <u>porque</u> os alunos passam a não atrazar na escola <u>porque</u> tendo transporte na escola para os alunos tudo é fácil consoante com transporte. <u>também</u> os alunos passam a ser pontuais nas escolas convisto com o transporte acaminho de para a Escola, <u>Embora que</u> o transporte chega cedo nem todos os alunos serem pontuais nas escolas <u>com se pode ver</u> o transporte É muito importante nem só para nas escolas mais sim nas viagens e para noutras constituições por exemplo: Na faculdade no hospital e noutras empresas...”	empresas b) pontuação c) operador: <u>Embora que, com se pode ver</u>
EJA – 11Gc, PSK	“O assédio sexual entre os alunos na escola O assedio sexual entre alunos na escola, vem de nós mesmo <u>visto que</u> a forma de se vestir não é adequado. <u>Porém</u> o assedio sexual vêm dai mesmo, <u>mais também</u> as vezes é por causa da educação da casa é dela onde levamos esse tipo de comportamento para na escola. <u>Além disso</u> em casa saímos bem vestidos, mas quando chegamos em casa de amigo(a) mudamos a forma de vestir, e vestimo de outra maneira, <u>logo</u> o assedio parte por aí...”	a) pontuação: a Vírgula b) ortografia: o assedio sexual vêm dai/vem daí c) conjugação verbal: e vestimo de outra maneira/vestimos d) discurso construído a partir da oralidade: logo o assedio parte por aí
FDG – 12Gc, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola Na escola não temos um lanchonete. <u>Mas</u> a gradecemos este favor de construir lanchonete para os alunos <u>por exemplo</u> os alunos que estudam de manhã e que passam de manhã por não ter lanchonete.”	T16 Anexos a) ortografia: a gradecemos / agradecemos, construir, de manhã/ de manhã, de manhã b) conjugação: estudam
HDR – 13Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola	a) pontuação b) operadores: <u>Também só</u> c) inspiração por modelo do SUO: “ <u>Por isso</u> o

	<p>O transporte para a escola – é sempre difícil <u>porque</u> o transporte publico da nossa cidade, só funciona em algumas vezes, <u>isto é</u>, funciona mais para funcionários não para o todo em geral. <u>Também só</u> temos 1 transporte publico, <u>porque</u> o outro encontra avariado. <u>Por isso</u> o transporte para escola parece ter deixado de funcionar devidamente por falta de mecanismos apropriados como exemplo, carros, etc.”</p>	<p>transporte para escola parece ter deixado de funcionar”</p>
<p>IAA – 14Gc, PSK</p>	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola A minha opinião é: os alunos não devem, entre eles fazer o assédio dentro da escola; <u>isto é</u>, existem alguns alunos malandros, e é possível entre eles namorarem na escola, bom isto é proibido as vezes costumam fazer de proposito. <u>Logo assim, portanto, por isso</u>, a consequência é maior. <u>Por tanto</u> é prejudicial, é possível ser preso, entrevistado, e espulso da escola. Mais Hoje endia, a tecnologia evoluiu, as crianças já não namoram com os da idade levam os mais adultos, para elas assim não lhes importa si é assédio ou não, tudo é normal, tambem aculpa dos dois as vezes.”</p>	<p>a) construção confusa b) pontuação c) ortografia: constumam/ costumam, proposito/ propósito, espulso/expulso, endia/em dia evoluiu/ evoluiu d) operadores: <u>Logo assim, portanto, por isso</u>, a consequência é maior</p>
<p>IJHF – 15Gc, PSK</p>	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola O assedio sexual entre os alunos na escola passou a ser muito frequente neste últimos anos uma <u>vez que</u> os mesmos passam maior parte do tempo juntos <u>já que</u> todas as actividades escolares são realizadas em conjunto <u>dado que</u> neste tempo de interactividade criam amizades entre eles, <u>no entanto</u> isto não é tão</p>	<p>a) Coerência: muito frequente uma <u>vez que</u> passam maior parte do tempo juntos b) operadores c) ortografia: <u>Po isso/ Por isso</u>, aconselhar/ aconselhar</p>

	recomendável <u>porque</u> <u>com se pode ver</u> eles desenvolvem afinidades acima do normal sentem-se atraídos uns pelos outros... <u>Po</u> <u>isso</u> é preciso que os pais e encarregados de educação assim como os professores devem aconselhar os mesmos...”	
IOO – 16Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola Eu escolhe esse <u>tema</u> porque é baseado em factos reais do nosso dia a dia. A minha opinião é o seguinte: Se o eseola Governo disponibiliza-se o transporte terrestre, as nossas inteligências <u>teriammuitos</u> conhecimentos, <u>porque</u> tem alunos q chegam atrasados nas salas de aulas, mais não porque Querem, mas sim pela distância precorida de casa para a escola, se tive-sem transporte...COCLUSÃO: escolhi esse tema porque é baseado em facto reais...”	a) fuga à estrutura retórica b) ortografia: atrasados, precorida c) conjugação verbal: Se o Governo disponibiliza-se/ disponibilizasse, se tive-sem transporte/ tivessem
JC – 17Gc, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola O serviço de lanchonete na escola é muto importante <u>porque</u> ajuda aos alunos, <u>mas além disso</u> deve estar a obedecer as ordens da escola <u>porque</u> é um resito onde os alunos aprendeu a estudar e ser educados...Portanto o serviço deveria ser um lugar de controlo, para evitar que os alunos percarn as aulas através do lanchonete.”	a) Regência verbal “ajudar alguém a... ” erro ortográfico: recinto b) conjugação verbal: aprendem, um resito/ um recinto c) operadores
JFM – 18Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola <u>uma vez que</u> , a nossa escola não tem transporte para nós ajudar no nosso dia-a-dia passamos muito mal, <u>não só</u> pressisamos de ajuda du resinto escolar para nos	a) coesão: b) ortografia: pressisamos de ajuda du resinto escolar/ precisamos de ajuda de um recinto escolar c) operadores

	ajudarem quanto aos transportes <u>pelo contrário</u> <u>ném</u> todos os alunos tem pais que tem transporte, <u>emtão</u> pedimos que a escola nos forneça o transporte, <u>ou seja</u> passamos muito mal...”	
KMD – 19Gc, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola Os serviços de lanchonete nas escolas tem como a facilidade dos alunos so cou lanche dia-dia <u>como-se pode ver</u> esta lanchonete <u>não so</u> a juda os alunos, <u>mas também</u> os professores e mais. <u>Visto qui</u> nela o aluno não precisara gazetar as aulas <u>já qui</u> no recinto escolas existen uma lanconete. Por isso precisa uma colaboração dus alunos e os donos da lanchonete.”	a) falta de planificação para dar ao início das contruções b) operadores: <u>como-se pode ver</u> , <u>não so</u> , <u>já qui</u> , <u>Visto qui</u> , c) conjugação verbal: <u>já qui</u> no recinto escolas existen/existem d) ortografia: precisa/ precisa, dus alunos
NFJ – 20Gc, PSK	“O assédio sexual entre os alunos na escola os assédio sexual nas escolas é muito frequente nas raparigas. há muitos alunos assim como os professores...muitos professor assediam as alunas em troca de passagem de classe neste caso os alunos deviam queixar a sexição pedagógica <u>porque</u> ate muitas alunas trantorem a de escola com Melo de chumbar <u>por isso</u> ”.	T15 Anexos: a) ortografia: sexição/secção, b) criação lexical: muitas alunas trantorem a de escola com Melo de chumbar/ se tranferem da escola com o medo de chumbar c) operadores
OSA – 21Gc, PSK	“Os serviços de lanchonete na escola <u>Visto que</u> a escola secundária PSK é a escola mas grande da cidade de Lichinga e é a escola que tem problemas da cantina/Lanchonete. nos pricipios do ano Lectivo ate agora acantina ainda não esta aberta, <u>não só mas também</u> ainda não-se comentou no assunto Os alunos passam fome durante as aulas <u>e</u> não aguentam ficar lá por muito tempo <u>muito pelo contrario</u> , <u>como-se pode ver</u> que ate as 11	a) ortografia: escola secundária/ secundária ainda não-se/ não se b) pontuação c) operadores: Visto que

	horas Os alunos do período das 07 horas Já não-se encontra no recinto, <u>Por isso</u> escolhi esse tema para argumentar o assunto.”	
PASR – 22Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola É di FiSil Em Comtrar tresPortE na Escola <u>Por ExEmPlo</u> Para amina Escola, a di Stancia É Longa mEsmo sendo Longa dEvEmos oguEntar adistancia <u>Por</u> <u>consEquEncia</u> tEm os atrasos iSto É dEvido a Falta de trosnPorE na Escola na <u>Pelo contrario</u> optamos Em Emcarar adiStanCia ate a EsCola <u>A IÉM disso Por</u> <u>Um Lado</u> É a obrigaçãoda EsColo. EstE É o mEu Ponto dE Vista.”	T10 Anexos: a) ortografia: Em Comtrar/ encortrar, amina Escola/ a minha, oguEntar adistancia/ aguentar a distância b) sequenciação c) letra maiúscula no interior de palavra: <u>Por ExEmPlo</u> d) pontuação
SAMS – 23Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola O uso exclusivo deste transporte cria um bom meio de transporte para todos os alunos da escola PSK que é pago mensal pelos encarregados da educação do próprio estudante, que facilita a pontualidade do estudante que de costume evitando atraso em consequência na anos atraz com a falta de condições que houve muito atrazo e... cocluido que o fornecimento do meio de transporte que seja eficais que continue o desenvolvimento da propria.”	a) Falta de plano para dar ao início do género de opinião b) ortografia: c) regência: na anos atrax/ há anos atrás, atrazo, eficais/ eficaz
SEW – 24Gc, PSK	“O transporte a caminho de/para a escola É lamentável que numa escola Secundária não aja um transportte que seja para os alunos: <u>isto é</u> um autocarro disponível; <u>Em outras palavras</u> . A escola tem o dever de dar o conforto escolar começando pelas salas de aula carteiras e o	a) planificação b) pontuação c) operadores d) o ortografia: transportte, disponível/ disponível, poblemas

	transporte escolar; <u>Portanto</u> a escola tem de chegar a um consenso para que os alunos não passem por dificuldades e para que não tenham ploblemas”	
YNM – 25Gc, PSK	“O assédio sexual entre os alunos na escola o assédio sexual é uma forma de discriminação sexual ilegal que consiste em avanços sexuais não desejados, pedidos de favores sexuais e... A sua rejeição de tal conduta é usada como base da reprovação, ... <u>E</u> pelo facto de alguns encarregados de educação, nas zonas rurais proibirem as filhas de continuarem com os estudos...Assédio sexual: um mal nas escolas”	a) Estrutura não adequada

3. Grupo Experimental – Escola Secundária Geral Cristiano Taimo – L1 Bantu

Informante	Texto Produzido	Tipos de Desvios
AA1 – 1Ge, CT	“O transporte a caminho de/para a escola Eu AA gostaria que nós aranja-se nossa estrada de Chiuaula a Matola, <u>porque</u> a estrada não estao em condições <u>e</u> apelamos que para que nos aranja-se a estrada. <u>E também</u> pedimos o transporte porque robremos... Por isso pedimo o transporte... <u>Até</u> que pode ser para pajar...Termino assim é muito obrigado”	T5 Anexos: a) fuga ao modelo do género de opinião b) ortografia: nós aranja-se/ nos arranja-se para pajar/pagar c) conjugação verbal: <u>Por</u> <u>isso</u> pedimo/pedimos, robremos/sofremos
AFJ – 2Ge, CT	“O transporte a caminho de/para a escola O transporte a caminho de/para a escola é de se pre ocupar <u>pois</u> , tendo encontra com o longo percursso que percorremos para se apresentar na escola a tempo e	a) fuga ao modelo do género de opinião b) ortografia: é de se <u>pre ocupar</u> / preocupar,

	hora. E não só mais tanben/ainda por causa das nossas vias de acesso, estradas nos dificultão a transitar, as pontes ficam cheias e sem transporte é muito ariscado.”	enconta/ em conta, percursso, riscado d) verbo: dificultão e) operadores
ALT – 3Ge, CT	“O assédio sexual entre os alunos na escola O assédio sexual entre os alunos na escola, geralmente é feito pelos homens, ou alunos <u>uma vez que</u> eles pensam que é uma maneira de satisfazer o prazer costumam agir de forma ilegal. <u>Porém contudo</u> as mulheres são as vitimas do assédio. <u>por exemplo</u> : Quando eles assistem as novelas eles pensam que é realidade, <u>e</u> deixa o lado bom da vida, começam a viver com a novela. <u>Mas também</u> o modo que as mulheres usam as roupas é um grito provocante, <u>por consequência</u> elas são assediadas com os colegas, <u>isto é</u> , elas dizem nenhum homem existe com a tentação.”	a) ortografia: real-idade/ realidade, existe/ existe/resiste b) pontuação c) operadores lógicos
APT – 4Ge, CT	“O transporte a caminho de/para a escola O transporte a caminha de casa para a escola ainda é um desafio para nós alunos, <u>Visto que</u> reduz o aproveitamento pedagógico do aluno quando se perde algumas aulas <u>devido a</u> falta de transporte escolar. <u>Além disso</u> tira a parte moral dos alunos menos interessados nos estudos, <u>já que</u> a distância facilita. <u>Por consequência</u> disso temos maior índice de desistência na escola, menos aproveitamento pedagógico dos alunos. <u>Portanto</u> gostaríamos que a escola proporciona-se um transporte colectivo.”	a) operadores lógicos b) letra maiúscula c) acentuação: índice/ índice c) escassez do vocabulário

ARS – 5Ge, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola</p> <p>Falar de transporte para a escola <u>visto que</u> a escola necessita de um meio de transpor para levar os alunos <u>mas também</u> os professores. A escola deve disponibilizar um meio de transporte para todos os seus alonos <u>embora que</u> os dirigentes ainda não pensaram nisso <u>porque</u> poderia ajudar muitos alunos, <u>isto é</u> há outros alunos que vivem muito longe e não tem um meio de transporte para sair de casa. <u>Por tanto</u> o meio de transporte poderia muito <u>ou</u> que analize a questão.”</p>	a) vocabulário b) sintaxe c) operadores: <u>embora que</u> , <u>Por tanto/ Portanto</u> d) conjugação verbal: ou que analize/analisse
BMV – 6Ge, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola</p> <p>Na minha optica o assédio sexual entre os alunos é provocado pelas raparigas, <u>porque</u> temos algumas colegas que perdem a noção escolar, quando vão a escola elas vestem-se como prostitutas. <u>Visto que</u> antes a saia dumaluna era colocada debaixo do joelho, mas hoje em dia a saia dumaluna é colocada acima do joelho, deixando as partes internas de fora, <u>uma vez que</u> o homem é aquele feito de leão não deixa escapar e logo ataca, <u>em outras palavras</u> quer dizer que; eles partem logo do assedio com, muitos encontros, pegadas, compra de lanche.até alcançar o objectivo.”</p>	a) pontuação b) operadores
CAB – 7Ge, CT	<p>“Os serviços de lanchonete na escola</p> <p>Este serviço visa facilitar a comunidade escolar, <u>porque</u> nem todos tem as condições de sair de casa enquanto já almosaram ou pequeno matabicho, <u>e</u></p>	a) vocábulos b) ortografia: enquanto já almosaram

	<p>também <u>nem</u> todos tem estas possibilidades de poderem obter o lanche escolar...O serviço de lanchonete na escola ajuda aos alunos assim como os professores, para não passarem necessidade ou sentir fome e puder correr para a casa, <u>e também nem</u> todos os alunos tem estas possibilidades seria, mais melhor se o lanchonete na escola fosse oferecida pela direcção da escola.”</p>	
CAS – 8Ge, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola <u>Visto que</u> varias alunas nas escolas são muitas vezes enganadas...<u>Visto que</u> algumas ocasiões os estudantes perdem facilmente o bom juízo, o comportamento de se expressar como estudante, acham que o sexo é tudo na vida, <u>mas</u> se enganam, acham que estudar so traz desgraça, <u>uma vez que</u> se enganam, estudar traz o conhecimento <u>mas</u> o beneficio...”</p>	a) fuga ao modelo do género opinativo b) vocabulário c) ortografia: algumas ocasiões/ ocasiões
CLB – 9Ge, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola INSTRUÇÃO: Apresentei um tema sobre: Toda via, como o carro ou transporte fica cheio, alguns alunos ficam mal no transporte, ficam parados <u>por isso</u> precisamos de de mais transportes para todos ficarmos confortaveis. CONCLUSÃO: Conclou o meu trabalho, que falei um pouco sobre o transporte a caminho da escola.”</p>	a) fuga ao modelo retórico b) vocabulário escasso c) ortografia
EAC – 10Ge, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola</p>	a) 36 palavras sem conexão b) escassez de vocábulos c) criatividade nula d) operadores

	<p><u>Uma vez visto que</u> o governo da província do Niassa por outro lado embora seja <u>como se pode ver</u> não tem condições de como poder obter carros para transporte para todas as escolas da cidade.”</p>	
FC – 11Ge, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola É bom que se fale do assédio sexual <u>porque</u> é um tema transversal muito importante para a comunidade em geral, <u>visto que</u> temos a obrigação de ter conhecimento deste tema. O assédio sexual é um acto de querer alguém as relações sexuais caso contrário, maus desejos. Neste caso as pessoas que têm praticado este delito se calhar não são honestas, <u>porque</u> querem alimentar os seus vícios..E nem sempre quando têm feito os seus interesses, tudo tem corrido bem, <u>todavia</u> são perseguidos e serem julgados. <u>Por exemplo</u> o que aconteceu no ano passado nesta escola, <u>logo</u> concluímos que é assédio...”</p>	a) fuga ao modelo do género b) operadores
GECS – 12Ge, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola O assédio sexual entre os alunos na escola é um tema para se debater visto que os homens quando chegam a uma dada idade acham que são responsáveis pelos seus actos, visto que, comessam a conquistar as suas colegas e atrapalhando assim os estudos da moça causando danos psicológicos na moça, também causa danos sociais <u>como é o caso</u> de grávidas indesejada e em maior partes desses casos os jovens não assumem a responsabilidade... <u>Por consequência</u> as</p>	a) operadores lógicos b) ortografia: comessam, grávidas c) vocabulário d) operadores

	mulheres acabam por deixar de estudar devido a problemas de saúde ou gravides.”	
GG – 13Ge, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola</p> <p><u>Visto que</u> os alunos da (Escola Secundária Cristiano Paulo Taimo) <u>por consequências</u> haver menor probabilidade no estudo, acabou por não se controlar. <u>Não só mas também por outro lado</u> eles não estão escaptos a tomar qualquer atitude, <u>apesar de</u> serem agressivos <u>como se pode ver</u> no caso das alunas que não sabem como se cuidar, diante dos colegas, <u>por exemplo</u>, a forma de se vestir, de sentar, andar, etc. Isto é, as alunas devem se comportar de forma a que não haja o assédio sexual nas escolas.”</p>	<p>a) apresentação retórica b) conjugação verbal: acabou/ acabam c) criação lexical: não estão escaptos/aptos</p>
HAS – 14Ge, CT	<p>“Os serviços de lanchonete na escola</p> <p>No dia certo como Hoje a minha filha estava a caminhar adireção a escola. Encontra o senhor José com uma viatura, o motorista mandou parar a criança perguntou para onde vai criança? a criança responde vou a escola Cristiano Taimo, não queres um paa a criança como simpática como o pai Negou, ensistio não queres Bolacha a criança negou e respondeo tenho o meu lanche. para o motorista queria violar a criança para África do Sul. Acriança em outras palavras respondeu au motorista Não percebeu nada só querria Buscar a criança para lanchonete mais prosimo da vila.”</p>	<p>a) Fuga ao género b) vocabulário c) ortografia: certo/certo um paa/ um pão, ensistio/ insistiu d) conjugação verbal: e respondeo/ respondeu</p>

<p>IA – 15Ge, CT</p>	<p>“O transporte a caminho de/para a escola O evido ao transporte, mmitas tsanportes como transporte publico e viaturas sodoviasias africanas mão abragem tadas ercolas pás isso astu, tsanrposte tem um soghme constanas ercolas que esta dento da cidade emquanto pasas nas escolas que estao fora da cidade não tem acesso ao transportes públicos e viaturas sodoviasios por lado os transportes são poucos mavegaveis, pos outro lado as dumas abundantis fazes com que esses grandes transportes públicos possam umm grade potencial Os transportes públicos atravessam difercutes Zonas de povocedos e por vezes formam gedas de ostsadas,”</p>	<p>96 palavras? b) ortografia: c) discurso oral d) ciração lexical: sodoviasios, difercutes Zonas de povocedos, formam gedas de ostsadas</p>
<p>IE – 16Ge, CT</p>	<p>“O transporte a caminho de/para a escola O transporte para a escola ou a caminho da escola, na minha parte com eu muita das vezes vem a pé <u>uma vez que</u> não tenho condições para ter um transporte então sempre venho desta alternativa e que eu gosto, por uma lado gostaria de ter um transporte <u>apesar de</u> ter condições, visto é muito das vezes temho acordado tarde e a cabo atrasando na escola e também é longe por isso use algumas emtradas dos bairro para chegar mas mas rápido <u>porque</u> muitas vezes faço 1 hora de casa para a escola. No entanto para mim o caminho para aescola ou transporte a caminho da escola é muito necessário <u>porque</u> a pessoa a caba chegando sendo e não atraza e a tempo”</p>	<p>a) sintaxe b) operadores</p>

IFJ – 17Ge, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola</p> <p><u>Visto que</u> é difícil encontrar alguém que não tenha sofrido nenhum tipo de assedio sexual na escola <u>já que embora</u> algumas pessoas possam afirmar que que são apenas crianças os vitimos do assedio sexual <u>pois</u> claramente o assedio sexual não é uma bscade-ira de crianças e adolescentes <u>uma vez que alen de afectos</u> o desenvolvimento escolos,/prejudica a saúde. <u>Dado que</u> não dever ses tratado como um sito normal de passagem. De acordo com as Pesquisas, os escolas deveriam crias uma politica contra o assedio sexual <u>e</u> cestificas-se que ela seja divulgado <u>e</u> criticada os medidos necessários <u>pos</u> os jovens podesiou falos sobre o assedio sexual na escola...”</p>	a) organização b) ortografia: sofrido nenho/nenhum, que são apenas crianças os vitimos, bscade-ira de crianças c) organização
JC – 18Ge, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola</p> <p>No que já vou começar ou abordar (falar) sobre o assédio sexual entre os alunos na escola e interdição (proibição) e consequências. Nas escolas se há relação sexual <u>dado que</u> os alunos não dever de exigirem uma relação sexual <u>Também</u> <u>ainda</u> os alunos em interdição (Proibidos) relação sexual nas escolas, <u>além disso</u> o aluno <u>APessar de</u> se prejudicarem os alunos não tem direito de estudarem, <u>embora</u> sentem prazer, <u>é o caso de</u> aluno começará abandonar a escola, <u>isto é</u>, o aluno não terá direito de esforçar a estudar, fica cheio de Pensa-mentos. O aluno ou aluna logo fica Perdido da escola Pensando do têm as suas Problemas, <u>por</u></p>	T8 Anexos: a) falta de planificação b) ortografia: <u>APessar de</u> c) conjugação verbal e operadores: <u>embora</u> sentem prazer/embora sintam o prazer d) vocabulário

	Consequência aluna fica de gravidez e sente-se Perdido Cheio de Vergonha na Via Pública, <u>por isso</u> dessa de estudar <u>Por censequéntes</u> Problemas.”	
JFC – 19Ge, CT	“O assédio sexual entre os alunos na escola Falando do assédio sexual entre os alunos na escola. isso quer dizer que prejudica muito mais nas mulheres, Porque quando mulher faz sexo na escola, É capaz de Engravidar E dexar de estudar, e pode negar de sustentar aquela mulher, e Pode sofrer muito, <u>por isso</u> as mulheres devem prevenir para que possam ganhar a força de estudar, <u>Porque</u> uma mulher com grávida ou com criança Pequena sente vergonha de ir a escola. <u>dai</u> perdem oportunidade dos pais E Já não ficam com aquele vontade de estudar. Finalizando As mulheres devem lutar ... com os estudos sem grávida. <u>isso</u> não quer dizer que não podem fazer sexo podem fazer mais não na escola e fazer com Preservativos.”	a) pontuação b) letra maiúscula c) fuga ao género discursivo
JP – 20Ge, CT	“O assédio sexual entre os alunos na escola Do meu ponto de vista é tão frequente o assédio Sexual na escola porque as meninas tem de se comportar muito mal <a forma de vestir é muito provocante> e <u>por isso</u> que é tam frequente nos lugares de trabalho/ nas instituições. N.T. Gostaria que os praticadores desse acto fossem responsabilizados pelos seus actos e as mulheres que se respeitem <usando roupas adequadas, para diminuir essa pratica porque é <u>não só mais também</u> se ocoer esse tipo de acto que vão aos agentes da lei, e vão ser ponidos pelos seus actos.”	a) fuga ao género discursivo b) ortografia: é tam/tão, también, ocoer, ser ponidos/ punidos c) fuga ao género discursivo

JR – 21Ge, CT	<p>“O assédio sexual ente os alunos na escola</p> <p>Meu OPenião texto argumentativo é um texto de troca que Faz m Fique <u>porque</u> esto é, troca o de exPeriencia; - Erte texto nos ajuda a Pensar <u>e</u> sanhar mas ideias.</p> <p>NO dia de hoje que é 1/3/2014 ouvem ma boato, deren de uma criança 10 ano Foi a gredido <u>e</u> sendo tirado tudo baquelo que tinha na bariga <u>mas</u> a criança ainda não moreu, <u>mas</u> é Possivel ma Pessoa lhe tirar tripa não Pode morer?! Eu JRtenho tenho muito duVoda.! e ate aPessoa que Vinha Falar ve no caro dele levava tropa do Pessoa, Para Vinha <u>lhe</u> mostrar o Pai do a cuza do. <u>Porque</u> assim, Como é que a Panho essa tri-tripas <u>e</u> quanto ele dizia que tava a Judar a cria-nça.Ð: <u>Vamos se a Judar a Pensar</u>”</p>	T7 Anexos: a) fuga ao género discursivo b) borrões c) letra maiúscula no interior de palavras d) pontuação e) ortografia f) criação lexical g) não desenvolve nenhum tema proposto na prova
LM – 22Ge, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola</p> <p>o traSPorte acaMinho Para ESCola, <u>EM</u> outras PaLaVras, O meio que nos Pode Facilitar E nos ajudar, no caSo dE aCordar tarde, Fora da Hora Para nos PrePamos Para êrnos a ESCola, <u>iSto É</u>, Com o transporte não Posso Muíto atrazar na ESCola, <u>Por ExemPlo</u>, acordei tarde com o transporte não Vou atrazar, <u>MaS</u>, SeM transporte Já É diFicíl de Evitar o atraze na ESCoLa. <u>Além diSSo</u>, Para Evitar o atraze na EsCoLa So tenho que Usar o transPorte, <u>uma VEZ</u> que, O transPorte É o Meio <u>MaS</u> Facíl Para EVitar o atraZe na ESCoLo, <u>Por ISSo</u>, o transporte É Muito imPortante, ajuda-nos a EVítar o atraZe na ESCoLa.</p>	T6 Anexos: a) fuga o género discursivo b) uso da letra maiúscula c) operadores

MD – 23Ge, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola</p> <p>Au contrário, eu pergunto porque que isso acontece com/entre os alunos na escola? Alem disso há alguns alunos que ou não pertencem à uma escola, elas ou eles saem de casa para à escola, não com o objectivo de estudar, <u>mas</u> com outras íntensões, enganando os seus pais que vão à escola para estudar. <u>Por outras palavras</u> não deviam pençar errado, causa um prejuízo para eles/a mesmos/as. <u>Visto que</u>, no ano passado têm acontecido essas coisas cá mesmo...<u>Por consequência</u> a aluna desde que dia abandonou a escola nunca mais a vimos, por causa da sua malidade que têm praticado, não existe vantagem disso só causa prejuízos para a tua vida. Eu tê aconselho não pence errado.”</p>	<p>a) fuga ao plano discursivo opinativo b) ortografia: Au contrário/Ao..., outras íntensões/ intenções, pençar errado/ pensar, Eu tê aconselho/ Eu te aconselho c) reforço de vogais: malidade/ maldade</p>
PXU – 24Ge, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola</p> <p>O texto produzido é sobre transporte a caminho para escola por começar digo que Seria boa coisa termos transporte porque o transporte vai facilitar os alunos que vivem longe chegar mas cedo na escola também os professor que não meio de transporte há alunos deficientes <u>isto é</u> pode lhe facilitar para a escola <u>por ourto lado</u> há dias que pode chover no caso do tempo chuvoso...portanto o transporte é muito importante para a sociedade e sjamos todos unidos pelo desenvolvimento da nossa província”</p>	<p>a) pontuação b) ortografia: pode chover/ chover</p>

VT – 25Ge, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola uma Vez que já existem o transporte Pública e eu gostaria que existente um outro transporte <u>ale de</u> ser aquele e o machibombo sai muito seedo umagina nos que vivemos longe da escola nem conciguimos chegar ate ão Local, <u>e além disso</u> existem outros alunos que vivem Loge da escola Sanjala, na euporto e chegamos sepre atrazados mesmo saindo s cedo de casa e nos outros nossos país não têm condições, então como podemos fazer? para uteo nos queremos a juda de vosso ajuda de traspõ transporte. Pelos menos de 5 Mt nos podemos pagau e não pode outropatecer. <u>em outra palavra</u>. por favoer queremos Vosso a juda, queres, queremos transporte da extanção ante na escola. por Consequinte, não tenho mais o que diser som íro, obrigado.”</p>	T9 Anexos: a) ortografia: nem conciguimos/nem conseguimos, umagina/imagina, extanção/ estação b) letra maiúscula c) borrões d) pontuação
------------------	--	--

4. Grupo de Controlo – Escola Secundária Geral Cristiano Taimo – L1 Português

Informante	Texto Produzido	Tipos de Desvios
AA2 – 1Gc, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola O transporte a caminho de/para escola principalmente eu lamento muito porque muitos professores tem carro <u>alem disso tambem</u> o governo provincial podia ter um transporte <u>por isso</u>, gostaria que houve-se um transporte da escola. <u>Portanto</u> que eu lamento bastante isso havento poss-ublidade deve ter, uma vez que</p>	a) fuga ao género b) pontuação c) ortografia: havento poss-ublidade/ havendo possibilidade, atracei na/ atrasei na d) operadores: <u>alem disso tambem</u> A conclusão

	atracei na escola isso e vergonha um aluno chegar molhado. Contudo o trabalho conclui bem sobre o transporte a caminho d/para escola, segundo o tema.”	não é feita de acordo com a orientação retórica do género de opinião
ACS – 2Gc, CT	“O transporte a caminho de/para a escola O transporte a caminho para a escola visto que é/traz grande importância para os alunos/professores que ficam longe da escola, diminuição do maior numero de atraso, embora não seja meios de transportes da direcção da escola, mas que haja meios para a escola e tenha estações próprias. como se pode ver nos tempos chuvosos, há menor nº de estudantes nas salas de aulas. por exemplo : Nas escolas que há... Apesar de , outros têm condições...Não só...há situações que caem derepete nas escolas, por exemplo ”	a) vocabulário b) pontuação c) ortografia: derepete/ de repente d) operadores
AUA – 3Gc, CT	AUA – 3Gc CT COPIOU DE FEC – 9Gc, CT, ou vice-versa: “O assédio sexual entre os alunos na escola O assédio sexual nas escolas tem sido uma pagediú, porque os alunos fojem as aulas engando as colegas que vamos pagar lanche enquanto que sempre acontece coisa pior, as miúdas tendo aquela animo de poder lanchar e ali surgem um assédio sexual. Nem sempre que acontece isso porque elas querem mas também é por causa da inveja das colegas. Mas também os colegas acabam de enganar as colegas dizendo que sou capaz de tudo e elas acabam de ter confiança neles.”	AUA – 3Gc CT COPIOU DE FEC – 9Gc, CT, ou vice-versa
CM – 4Gc, CT	“O transporte a caminho de/para a escola	a) fuga ao esquema do género opinativo b) marcas de oralidade c) ortografia: reflectida,

	Bem argumentando acerca da opinião por refletida ou seja, por mim retirada do meu ponto de vista da minha cidade municipal, acho que isso não está corendo bem porque a nossa cidade tem agentes ou seja algumas instituições ligadas a isso, fala-se aqui do Município da Cidade estes são os mais responsáveis no control de transportes para serviço de saúde, Educação e mais instituições, mais agora vimos ca que existem alunos que vivem longe da sua escola.”	corendo/ correndo bem d) regência preposicional: no control/ sob controlo
CRA – 5Gc, CT	“Os SerViços de LachonEtE na Escola <u>Por uma lado como se Pode ver Por consE-quencia disso como se Pode Ver mas também Pelo contrario é visto que assim contudo ou seja apesar Por consequência no entanto Pois não só Pør um lado Por conseguinte No entanto apesar Pelo contrario mas também Além disso Porquanto uma vez que por con-Sequência como se Pode Vor.</u> ”	Texto 17 Anexos: a) amontoado de operadores
DT – 6Gc, CT	“O assédio sexual entre os alunos na escola INTRODUÇÃO: 1- o texte de selecção e uso de operadores argumentativos 2- Nato ou Ota 3- texte de produção escrita de textos argumentativos de opinião DESENVOLVIMENTO: - O assédio sexual entre os alunos CONCLUSÃO: por este meio agradezo o meu professor que disse para eu participar. Eu vi muita coisa boa e por este meio mais uma vez obrigado Senhor Professor.”	a) criatividade b) ortografia: texte/ teste, agradezo/ agradeço c) pouca leitura

ED – 7Gc, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola <u>Visto que</u> nas escolas á mutos alunos que acediam-se entre eles, por interece do sexo oque traz grave preucupação dos encarregados de Educação, <u>alem disso</u>, existem também casos em que os alunos principalmente na parte Fememina que acusam os proprios Educador nesse caso professor que tambem praticam a mesma acção... <u>Por consequência</u>, os alunos principalmente no género femenino acabam por desistir da escola <u>e</u> com estes problemas o futuro de Moçambique esta ameaçada <u>porque</u> nos os alunos somos a esperança do nosso pais...”</p>	T3 Anexos: a) erros de ortografia: por interece/ por interesse, preucupação/ preocupação
FA – 8Gc, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola O transporte a caminho da escola para casa não é das melhores condições <u>porque</u> as estradas não estão boas. <u>Não só, mas também</u> agente precisa de muito apoio. <u>No entanto</u>, a nossa escola situa-se muito longe, <u>por isso</u> que os alunos chegam muito atrasados, <u>ou seja</u>, tem alunos que vivem á 10 km da escola. Logo quando você atraza na assistes aulas do Primeiro tempo o Professor não deixa entrar, mais tudo isso, é <u>por consequência</u> do transporte...”</p>	a) operadores: <u>Não só, mas também</u> b)ortografia: atrasados/ atrasados
FEC – 9Gc, CT	FEC – 9Gc, CT COPIOU DE AUA – 3Gc, CT, ou vice-versa: “O assédio sexual entre os alunos na escola”	FEC – 9Gc, CT COPIOU DE AUA – 3Gc, CT, ou vice-versa
FJ – 10Gc, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola Introdução: o transporte acaminha de para a escola DESENVOLVIMENTO: argumentando na parte de transporte essa parte devera ser debatido por nos</p>	a) fuga à organização retórica do género de opinião b) criação lexical: escisem grande colaboração?

	mesmo... CONCLUSÃO: conclui que na parte de transporte escisem grande colaboração argumento que o transporte esta dificil nesse tempo.”	
GLA – 11Gc, CT	Titubeia entre os temas: “O serviço de lanchoneti esta na escola Érado _____ O trasporte da aCaminho de/para a escola. A escola não a nenham transporte nas estomos A paçar mal nesta é pra Chivouza mas já estomos a bituados a vir se trosportes na escola mas Como eu gosto muito desta escola.”	a) Titubeia entre dois temas: transporte e serviço de lanchonete e não se decide b) escassez de vocábulos c) ortografia: trasporte, lanchoneti, Érado c) sintaxe de frases: “O serviço de lanchoneti esta na escola Érado”, “A escola não a nenham transporte nas estomos A paçar mal”
IA – 12Gc, CT	“O assédio sexual entre os alunos na escola ASexual entre os alunos na escola. Os alunos não podem trata mal do seu sexo Eu gostaria de que nos os alunos podemos envitar brincaderas de mão gosto do sexo etambém não só fazer que na à não podemos dejar assim mesmo oSexo <u>e por isso</u> podemos também dar o conservação do nosso corpo guamdo nos íremos a escola podemos tomar banho e não esgueser de lavar também do sexo <u>porque</u> as não dar cheiro no meio de muita gente e é proibido fazer sexual no resito escolar por na escola é um sítio que da respeito. <u>e não só</u> na escola <u>também</u> em casa.”	102 palavras: a) coesão sequencial b) ortografia: envitar brincaderas de mão gosto do sexo, o conservação do nosso corpo guamdo nos íremos a escola, e não esgueser de lavar também do sexo c) pontuação
IMA – 13Gc, CT	“O assédio sexual entre os alunos na escola	90 palavras: a) coerência: “É sempre maior <u>uma vez que</u> os alunos estão sempre

	<p>É sempre maior uma vez que os alunos estão sempre Juntos, quer no intervalo assim, como na aula, <u>por isso</u>, adirecção da escola É responsável pelo os feitos dos alunos. <u> todavia</u>, devem ser mais rigorosos mais responsáveis para que Possam tomar medidas para evitar o assédio sexual entre os alunos, <u>por exemplo</u>: Se um/a aluno/a quecha-se do assédio os dirigentes da escola devem imediatamente procurar intender o caso, Se não por consequência são gravidás indezejadas, logo o estudante abandona o ensino e fica na Sociedade Sem Poder Continuar com estudos.”</p>	<p>Juntos...” b) ortografia: adirecção, Se um/a aluno/a quecha-se do assédio, são gravidás indezejadas</p>
<p>LBM – 14Gc, CT</p>	<p>– LBM – 14Gc, CT CÓPIA DE SA - 22Gc, CT, ou vice-versa: “O assédio sexual entre os alunos na escola É uma sedução que os indivíduos de sexos opostos Podem ser seduzidos sexualmente. Nas escolas Podem ocorrer o assédio sexual Pode ocorre da seguinte maneira: uma aluna ou aluno pode usar roupa muito apertada que facilmente o Professor ou aProfessora Pode Ser seduzido ou seduzida a um assédio sexual. <u>Entre tanto</u> Pode ocorrer em ambas partes. Por Exemplo: Nas salas de aulas entre colegas, Podem ocorrer, Nas ruas tambem Podem ocorrer o assédio, nas empresas. No mercado em qualquer sitio o assedio Sexual Pode ocorrer. Principalmente na queelas moças ou mulheres que não tem como sobreviver isso tudo só Pra Poder Se alimentar mas com assédio Sexual isso não Fica bem.”</p>	<p>a) LBM – 14Gc, CT CÓPIA DE SA - 22Gc, CT, ou vice-versa b) ortografia: aProfessora, Nas ruas tambem Podem ocorrer o assédio, nas empresas, <u>na queelas/naqueelas</u></p>

LMM – 15Gc, CT	<p>– “O assédio sexual entre os alunos na escola</p> <p>O assédio sexual Entre alunos tem em Vista o abuso sexual, porque um aluno Assediado torna-se lesado, <u>uma vez que</u> ele fica deprimido, <u>pois consequentemente</u> Ele deixa de aparecer na escola. <u>Uma vez que</u> ele não vem a escola <u>logo</u> Deixa de estudar e <u>consequentemente</u> chega ater um casamento Precose. <u>Porém</u> ninguém tem odireito de assediar aninguem, isto é, um aluno Assediado pode ter grandes consequências tais como: Perde do ano Escolar; Casamento precose; ou depressão:, <u>Por conseguinte</u> o assédio sexual è um grande dano na Vida de uma Criança.”</p>	92 palavras: a) coesão b) ortografia: Porém ninguém tem odireito de assediar aninguem, Casamento precose
MC – 16Gc, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola</p> <p>INTRODUÇÃO: Eu quando ser Presidente da República de Moçambique. vou construir escolas nas zonas sob urbanas e não so teremos traporte escolar, mais tâmbem salas de informática. DESENVOLVIMENTO: O Mocambique vai crescer enquanto eu estar no poder não averá conflitos entre moçambicanos, Porque todos vamos estar ben en termos de condições económicas. CONCLUSÃO: Vaten en mim, votar en mim é votar na democracia remo a desenvolvimento Mocambique.”</p>	a) Fuga à organização retórica do texto b) ortografia: c) conjugação verbal: não averá conflitos entre moçambicanos, “Vaten en mim, votar en mim é votar...”
MJN – 17Gc, CT	<p>“Os serviços de lanchonete na escola</p> <p>Os serviços de lanchonete na escola <u>visto que</u>, um aluno nem só pode sair de casa pora a escola para cochor éisso que dejar que <u>não só mas também</u> ter os</p>	67 palavras: a) coesão b) sintaxe: “um aluno nem só pode sair de casa pora a escola para

	estudos esto é muito enportônte pors o nossa vida enterna, <u>porquanto</u> não podemos ficar muito estraido em loche. este é aminha conclusão que apelo todos alunos o/a que menpodemos só podemos vir cá nem só lochor. Obrigado”	cochor éisso que dejar”, “não podemos ficar muito estraido em loche.”
MMD – 18Gc, CT	“O transporte a caminho de/para a escola Diser que adirecção Provincial ainda fize-se analyse sobre o tronço da cidade a Escola Cristiano Taimo para ter uma redução de atrasos...os alunos por esercer o seu voto ainda tem directu a transporte. por fim diser que todos os alunos da Escola Cristiano Paulo Taimo terem uma organização dum manifesto, que terá como objectivo afalta de transporte da cidade a Escola Secundária Cristiano Taimo. O manifesto terá como partida de Escola até no município da cidade...”	T 4: Anexos: a) Fora da organização retórica do género b) ortografia: Escola Secundária Cristiano c) sintaxe: “os alunos por esercer o seu voto ainda tem directu a transporte”
PAJ – 19Gc, CT	“O transporte a caminho de/para a escola <u>Pois</u> , o nossa escola não tem transporte para os alunos, e, a distancia para a escola é maior, <u>não só mas também</u> atrasamos o primeiro tempo. Não conseguimos assistir as aulas do Primeiro tempo. Já que não tem Transporte para a escola tentamos fazer o Possivel Pra chegarmos cedo na escola. <u>Pelo contrário nem</u> todos os alunos tem transporte outros ten transporte. <u>como se poder ver</u> é muito dificl percorrer a distancia decasa Para a escola sem o Transporte. Se tivece-mos os transporte, os atrasos estariam sub controlo os atrasos iam diminuir e a distancia seria menor Para a escola seria menor.”	a) Coerência no género discursivo b) ortografia: “Não conseguimos assistir as aulas”, “Se tivece-mos os transporte”

PSN – 20Gc, CT	<p>“O transporte a caminho de/para a escola O Transporte Para a escola é muito froco Não temos estradas que um autocarro Possa sirgular. Visto que O municiPio não faz Estradas Para os autocarros, <u>alem disso</u> não temos TransPortes, <u>aPesa r de</u> não haver transPorte agente Não deixa de ir â escola. <u>Ou seJa</u> Queremos estudør, <u>Assim</u> sem transPorte Os alunos se atrasam. no Primeiro temPo. O Conselho municPal deve Ver essa situação uma Cidade sem TransPorte Para Os alunos não dá. <u>Porque</u> temos alunos que vi vem a 20 km de di stân- cia da esCola assim acabam não Participar O Primeiro temPo.” OR1</p>	T1 Anexos: a) organização lógica b) operadores c) ortografia
REPG – 21Gc, CT	<p>“O assédio sexual entre os alunos na escola O Senhor Joaõ enganou uma colega na escola e que diSSe Vou te dar um telefone <u>ou SeJa</u> uma nota de 100 mtcs e ela aseitou e Foi deitar-Se Com o colega dele ela não Sabia que eStao a-lhe enganar Só queriam-lhe uSar e-lhe mandarem embora por iSSo nós que Somos Femeninas não deVemos aSeitar qualquer coiSa <u>porque</u> tudo ao ConSumo por exceSSo têm o Seu reSultado há ou troS HomenS que Vem Só para te textar e Voce a Caba aSeitando e o preJuízo é Seu por quanto Começa a Se arepender Porque Fói enganado Com O Colega dele hã outros que a bandonam naS aulaS e Vão no mato começam a Fazer qualquera Coisa e depoiS de algum reSultado o arependíme-nto Vem maiS tarde Fica</p>	T2 Anexos: a) a) fuga à retórica do género b) uso da letra maiúscula b) ortografia: a Caba aSeitando, e o colega-lhe <u>a bandona</u> , começam a Fazer qualquera Coisa, o arependíme-nto Vem maiS tarde c) pontuação

	gráVida e o colega-lhe a bandona e por Cima perde aS aulaS e Fica are pendida do que eStava a FaZer.	
SA – 22Gc, CT	SA – 22Gc, CT COPIOU DE LBM – 14Gc, CT, ou vice-versa: O assédio sexual entre os alunos na escola	a) SA – 22Gc, CT COPIOU DE LBM – 14Gc, CT, ou vice-versa
SAS – 23Gc, CT	“O transporte a caminho de/para a escola O transporte a caminho de/para a escola, é muito difícil, <u>ou seja</u> é um pouco complicado, <u>visto que</u> a nossa escola localiza-sse a uma Certa distância. des nossas residências mas há falta de transporte para a nossa escola, <u>visto que</u> o governo do nosso município dizia que ia oferecer: um transporte Publico Para a nossa escola, <u>mas por um lado</u> o governo não têm razão, <u>porque</u> os ditos transportes em vez de levar os alunos para as escolas estão só a Passear de um lado para o outro, <u>e</u> depois o governo diz que não tem dinheiro... <u>Por um lado</u> eles dizem que o dinheiro que os alunos vão pagar não vai compensar com o custo da gasolina, mas o dinheiro que os nossos pais são descontados no salário em cada mês oque Pagam? Porque esse dinheiro não usarem Para a Compra do gasolina?”	a) pontuação b) conjugação verbal: a nossa escola localiza-sse c) operadores
UF – 24Gc, CT	“O transporte a caminho de/para a escola O nosso estudo está a ser difícil <u>uma vez que</u> a escola esta longe da cidade. Muita das vezes não entoamos O Hino Nacional, <u>além disso</u> perdemos as primeiras aulas do dia. Logo por consequência da chuva atrasamos na escola E acabamos	a) acentuação gráfica b) fuga aos esquema de género c) operadores d) ortografia: <u>Ainda más</u> gostaríamos, nós ofereça um <u>caro</u> do tipo transporte escolar

	perder aula. <u>Ainda más</u> gostaríamos que a direcção com apoio do Município nós ofereça um <u>caro</u> do tipo transporte escolar.... Por isso creio que a direcção da escola resolva o caso da distância o mais rápido e possível.”	
VEM 25Gc, CT	– “O transporte a caminho de/para a escola <u>visto que</u> o transporte é muito importante, por um lado necessário. Acei melhor falar do assunto <u>porque</u> , segundo a localização geográfica da escola! haveria de existir mais transportes públicos. Logo , o término da minha breve produção, <u>portanto</u> dá a minha conclusão.”	38 palavras: a) vocabulário escasso b) coesão c) sintaxe de frases: <u>portanto</u> dá a minha conclusão

Texto n° 1

13) ✓ O assédio sexual entre os alunos na Escola

Visto que nas escolas há muitos alunos que acediam-se entre eles, por interesse do sexo que traz grave preocupação dos encarregados de educação e outros membros superiores da educação, Além disso, existem também casos em que os alunos ~~em~~ principalmente na parte feminina que acusam os próprios educador nesse caso professores que também praticam a mesma ação.

Pelo contrário os educadores/professores sofrem por esta acusação ~~por~~ e os pais encarregados de educação têm se manifestado ao mesmo assunto acima. Por exemplo se uma aluna vai para sua casa e fala para os seus os encarregados que um professor o assedia, de certeza que haverá uma contradição entre os pais e o educador/professor. Por consequência, os alunos principalmente no género feminino acabam por disistir da escola e com estes problemas o futuro de moçambique está ameaçada porque não os alunos são a esperança do nosso país.

2.1 ✓

3.1 ✓

4.3 ✓

5.1 ✓

6.2 ✓

42
5142

Scan

ED 3

Texto n° 2

Transporte a caminho de/para escola
TEXTO

11) Eu A.A gostaria que nos arranjassem a
nossa estrada de Chiquila a Matula, porque a
estrada não está em condições e apelamos
que para que nos arranjassem a estrada.

22) Também pedimos o transporte porque
33) precisamos andar a nossa escola pois está muito
longe da nossa cidade por isso pedimos
51) o transporte. Se que pode ser para
62) fazer mais gestações de ter o transporte
para facilitar a distância.

Termino assim e muito obrigado²³
→ 23
Sichinga aos 04/março/2011

Scm

20
20
20
19
79
79

AA-21

Texto n° 3

11 ✓ ① Transporte a caminho para a escola
o transporte

o caminho para escola, em certas situações,
o meio que nos pode facilitar e nos ajudar,
no caso de acordar tarde, fora da hora para
22 nos preferimos para irmos a escola, isto é,
com o transporte não temos muito a brigar
31 na escola, por exemplo acordei tarde com
o transporte não vou a brigar, mas, sem
43 transporte já é difícil de evitar o atraso
na escola. Além disso, para evitar o atraso
51 na escola só tenho que usar o transporte, uma
vez que, o transporte é o meio mais fácil
62 para evitar o atraso na escola. Por isso, o transporte
é muito importante, ajuda-nos a evitar o atraso na escola.

109

Sim

LM 16

Texto n° 4

1) Meu primeiro texto argumentativo é um texto de ~~tese~~ que faz um ~~feito~~ boate, ~~trouxe~~ de

2) ~~Experiencia~~ i

- Este texto não ajuda a pensar e ganhar mais ideias.

No dia de hoje que é ~~11/3/2014~~ quem ~~ouvir~~ uma boate, ~~dever~~

3) ~~de~~ uma criança 10 anos foi a ~~agradado~~ e sendo tirado todo o ~~que~~ que tinha na ~~barra~~ mas a ~~ouvir~~ ainda não

morar, mas é possível uma ~~pensoa~~ lhe ~~trair~~ trizer

4) ~~deu~~ pode ~~morar~~?!?

Em ~~Jornal~~ ~~de~~ ~~Guarapuá~~ ~~tem~~ ~~tem~~ muito ~~dúvida~~! e até

5) ~~atenção~~ que ~~vou~~ ~~fa~~ ~~lar~~ ~~de~~ ~~no~~ ~~com~~ ~~de~~ ~~le~~ ~~le~~ ~~va~~ ~~o~~

6) ~~hora~~ ~~da~~ ~~pensoa~~, ~~para~~ ~~vinda~~ ~~lha~~ ~~most~~ ~~rar~~ ~~o~~ ~~pa~~ ~~o~~ ~~do~~

7) ~~a~~ ~~cur~~ ~~so~~. ~~Por~~ ~~que~~ ~~ass~~ ~~im~~, ~~com~~ ~~o~~ ~~que~~ ~~a~~ ~~pen~~ ~~so~~ ~~va~~

8) ~~tr~~ ~~ip~~ ~~as~~ ~~e~~ ~~qu~~ ~~anto~~ ~~de~~ ~~di~~ ~~zia~~ ~~que~~ ~~tava~~ ~~aj~~ ~~ud~~ ~~an~~ ~~do~~ ~~a~~ ~~ou~~ ~~vir~~

9) ~~na~~ ~~ca~~ ~~da~~ ~~!~~ ~~v~~ ~~am~~ ~~os~~ ~~de~~ ~~aj~~ ~~ud~~ ~~ar~~ ~~a~~ ~~pen~~ ~~so~~ ~~ar~~

JR 21

SCAN

O Assédio sexual "na escola"

11

No que já vou começar ou abordar (falar) sobre o assédio sexual entre os alunos na escola e interdição (proibição) e consequência.

22

Nas escolas se há relação sexual dado que os alunos não dever de exigirem uma relação sexual também ainda os alunos em interdição (proibidos) relação sexual nas escolas, além disso o aluno ou aluna se prejudicam. Apesar de se prejudicarem os alunos não tem direito de estudarem, embora sentem prazer, é o caso de aluno começará abandonar a escola, isto é, o aluno não terá direito de esforçar a estudar, fica cheio de pensa-

33

mentos.

43

O aluno ou aluna logo fica perdido da escola pensando do têm as suas problemas, por consequência aluna fica de gravidez e sente-se perdido cheio de vergonha na via pública, por isso desse de estudar por consequentes problemas.

51

81

61

31

81

31

Scaneo

JC-8

Texto n° 6

O TRANSPORTE A CAMINHO DE/ PARA A ESCOLA

11 ✓

uma vez que já existem o transporte pública e eu gostaria que existisse um outro transporte além de ser aquele e o machibombo sei muito pouco mas

12 nos que vivemos longe da escola nem conseguimos chegar até ao local, e além disso existem outros alunos que vivem longe da escola Sanjala, na esferoparte e chegamos sempre atrasados

13 mesmo saindo cedo de casa e nos outros nossos pais não têm condições, então como podemos fazer?

14 para isso nos queremos alguma coisa de transporte.

15 pelo menos de 5 mt nos podemos pagar e não pode ultrapassar em outra palavra, por favor queremos alguma coisa, queremos transporte da estância até na escola.

16 por conseguinte, não tenho mais o que dizer sou isto, obrigado.

116

16

5 canoa?

VT-7

VT - 25Ge, CT

Texto n° 7

11

O transporte e caminho de
para a escola.

23

é difícil encontrar transporte na escola
por exemplo para em uma escola,
a distância é longa mesmo sendo
longa devemos aumentar a distância

33

por consequência tem os atores
isto é devido a falta de transporte

43

na escola mas pelo contrário optamos

51

em encerrar a distância até a escola

62

além disso por um lado é obrigatório
da escola.

este é o meu ponto de vista!!

61

Scanea o Texto

PASR Cod (24)

Gc - EPK

Texto n° 8

1/3 Os transportes a caminho, de casa ou para escola é uma boa alternativa porque é mais fácil para os alunos chegarem o mais rápido possível nas escolas, e ainda mais beneficiaria os que vivem muito distante da Escola.

2/3 Mas não se faz mas essa inclui também os difíceis pessoas com deficiência. Para o programador deve ter um local para o estabelecimento do mesmo para facilitar os passageiros e os estudantes.

4/3 Mas tendo em conta como a organização municipal para a melhoria dos recursos em estados esbura colts.

5/1
3/2

91-5154
+3 - scanear

Texto n° 9

12 Na escola não temos um lanchonete.
mas a gradecemos este favor de construir
13 lanchonete para os alunos por exemplo os
14 alunos que estudam a noite e que
15 precisam montar fumaça para não ter lanchonete

72

FDG, PSK

Texto n° 10

- texto 12

Os Serviços de Lanchonete na Escola

12 ✓
20 ✓
33 ✓
43 ✓
51 ✓
61 ✓

✓ por um lado como se pode ver por conse-
quência disso como se pode ver mas também
✓ pelo contrario e visto que apesar contido
que seja apesar por consequencia no entanto
✓ Mas não só por um lado por consequente,
no entanto apesar pelo contrario mas também
além disso pariguemto uma vez que por con-
sequencia como se pode ver.

CR 16