

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE LETRAS**



**DO TEXTO AO PARÁGRAFO: UM CONTRIBUTO PARA O  
ENSINO DA ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO  
EM MOÇAMBIQUE**

**EMÍLIA VICENTE MARRENGULA**

Dissertação Orientada pelo Prof. Doutor António Manuel dos Santos Avelar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de mestre em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (LINGUÍSTICA APLICADA).

**2020**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS



DO TEXTO AO PARÁGRAFO: UM CONTRIBUTO PARA O ENSINO  
DA ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM  
MOÇAMBIQUE

EMÍLIA VICENTE MARRENGULA

Dissertação Orientada pelo Prof. Doutor António Manuel dos Santos Avelar, especialmente elaborada para a obtenção do grau de mestre em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (LINGUÍSTICA APLICADA).

2020

Este trabalho foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do programa de apoio à formação PALOP e Timor-Leste.

Dedico este trabalho aos meus pais,  
Vicente Levene Marrengula (em memória) e Rézia Titosse Massango,  
pela aposta na educação e pelos sacrifícios empreendidos para garantir que o meu futuro  
fosse mais apetecível que o deles.

Aos meus anjinhos,  
Kiwanga dos Anjos e Malaika de Lourdes,  
minha fonte de inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho muito a agradecer a todos os que contribuíram valiosamente para a minha construção pessoal, social, académica, profissional e, especialmente, para a elaboração deste trabalho.

A Deus, Autor da vida e Consumador da fé, em Quem busquei coragem e confiança de prosseguir estudos num país estrangeiro.

À Universidade Eduardo Mondlane e à Universidade de Lisboa, por terem consentido a realização de mais uma importante etapa na minha vida académica e profissional.

À Escola Secundária da Liberdade, pela permissão para desenvolver estudo na escola e recolher dados que serviram de base para o estudo. Agradeço a colaboração e compreensão dos professores e alunos da mesma.

A todos os colegas da Secção de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, especialmente à Dr.<sup>a</sup> Benilde Vieira, pelo incentivo inicial para desenvolver projeto de formação; à Dr.<sup>a</sup> Conceição Siopa, por ter coordenado os primeiros passos no mundo da investigação; e aos Doutores Osvaldo Guirruço, Ernesto Maurício, Leonarda Menezes, Joaquina Pascoal e Marta Siteo, pelo apoio moral e pela camaradagem. Espero que tenham noção do quão determinante foi o apoio prestado.

À Fundação Calouste Gulbenkian, pela oportunidade e privilégio de ter beneficiado do apoio que tem dado aos estudantes dos PALOP e de Timor Leste, através da bolsa que me foi concedida no segundo ano letivo, a qual me permitiu minimizar os desafios associados à minha estadia em Portugal.

Ao meu orientador, Prof. Doutor António Manuel dos Santos Avelar, pela humildade na partilha da sua intelectualidade e por me mostrar os meandros da Linguística Sistémico-Funcional com clarividência, paciência, amizade e sabedoria.

Ao Prof. Doutor Carlos Gouveia, Diretor do Programa em Português LE/L2, por todo o apoio prestado desde a minha candidatura e durante toda a formação. Agradeço-lhe, igualmente, pela integração académica, facto que conferiu mais consistência à minha formação e permitiu ampliar o contacto com a classe de investigadores em Portugal na área de Linguística Aplicada.

À Prof. Doutora Catarina Gaspar, pela prontidão e diligência em resolver quaisquer questões relacionadas com o mestrado e não só.

A todos os professores do curso, Prof.<sup>a</sup> Doutora Margarita Correia, Prof. Doutor Everton Machado, Prof.<sup>a</sup> Doutora Margarida Braga e Prof.<sup>a</sup> Doutora Edna da Silva, pelo profissionalismo, humildade e humanismo. O meu muito obrigada, mestres!

À equipa do CELGA-ILTEC, pelo acolhimento e pela simpatia. Foi uma honra!

A todos os meus colegas de formação, especialmente ao Douglas e à Goreti, pela cumplicidade gerada durante as participações em congressos que culminaram com o nosso enriquecimento académico; e à Marília, ao Guido, à Francesca, à Antónia, ao Ricardo, à Matilde, ao Xavier, à Yujun, à Ánia e à Inês, por me terem provado que o multiculturalismo só enriquece o saber.

À Reprografia Verde, que, desde o primeiro dia, me recebeu com simpatia e carinho raros de se encontrar. Obrigada, Beta, Marisa e Mena!

À minha mãe, Rézia Titosse Massango, pelo amor. Nunca conheci outro sentimento igual!

Aos meus compadres, Timóteo e Paula Chavanguana; Thompson e Precilda Sithole, pelo permanente encorajamento e por torcerem sempre por mim.

Às minhas filhas, Kiwanga dos Anjos e Malaika de Lourdes, pela profunda inspiração. Espero que compreendam que tudo o que faço é pensando sempre em vocês.

Aos meus melhores amigos, Rosário Chihale, pelo amor e apoio incondicionais, sem os quais não teria conseguido aguentar-me até ao fim do processo; e Crília Cabral, pelas orações e por sempre garantir a sua tão agradável e necessária presença em todos os momentos da minha vida.

A toda a família Marrengula e a todos os amigos que me apoiaram direta ou indiretamente, em especial à Bélia Muchanga e ao Virgílio Almeida. A todos vós, todo o obrigado é pouco!

## **LISTA DE SÍMBOLOS**

LSF – Linguística Sistémico-Funcional

ESL – Escola Secundária da Liberdade

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

TG&R – Teoria de Género e Registo

SADC – Comunidade de Desenvolvimento da África Austral

TeLAELE – Teacher Learning for European Literacy Education

## ÍNDICE

RESUMO .....	XI
ABSTRACT .....	XII
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I</b> .....	7
<b>ELEMENTOS CONTEXTUAIS E ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	7
1. A Escola Secundária da Liberdade: uma representação das condições de ensino no contexto moçambicano .....	8
2. Traçando o perfil dos participantes .....	11
2.1. Elementos socioeconómicos .....	13
2.2. Relação com a leitura e a escrita .....	15
3. Diversidade linguística e desigualdades socioculturais.....	23
4. Relance sobre um ponto dos Programas de Ensino da 8ª e 10ª classes .....	30
<b>CAPÍTULO II</b> .....	35
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	35
1. Metafunção textual e estrutura temática.....	35
1.1. Progressão textual .....	38
1.1.1. Estrutura e progressão temáticas.....	39
1.1.1.1. Organização Temática .....	43
1.1.1.1.1. Quanto ao estatuto do Tema .....	43
1.1.1.1.2. Quanto à composição .....	48
1.1.1.2. Padrões de progressão temática.....	50
1.1.1.3. Função do Tema .....	55
1.1.2. Estrutura de informação .....	58
2. Processo de produção de parágrafos .....	59
3. Os Géneros textuais.....	67
3.1. Principais abordagens teóricas e algumas conceções de Género.....	68
3.2. A noção de Género na perspetiva da LSF .....	71
3.3. Mapeamento dos Géneros escolares .....	75
<b>CAPÍTULO III</b> .....	79
<b>A ESCRITA DOS ALUNOS</b> .....	79
1. Procedimentos analíticos .....	80

2. Caraterísticas dos textos .....	81
2.1. Escolhas temáticas.....	81
2.2. Relação com o Género solicitado.....	98
2.3. Construção dos parágrafos.....	104
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	111
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
APÊNDICE .....	126
ANEXO I.....	131

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 e 2 - Rácio de alunos por turma em cada classe .....	9
TABELA 3 - Situação socioeconómica dos alunos da ESL .....	14
TABELA 4 - Nível de receção do texto escrito dos alunos da ESL.....	16
TABELA 5 - Práticas de escrita dos alunos na escola .....	17
TABELA 6 - Posicionamento do aluno quanto às práticas de escrita e leitura .....	20
TABELA 7 - Tipo de texto que o aluno mais produz e frequência de práticas de escrita.. .....	21
TABELA 8 - Amostra dos dados sociolinguísticos dos alunos da ESL.....	25
TABELA 9 - Conteúdos programáticos da 8ª e 10ª classes .....	32
TABELA 10 - Abordagens teóricas, segundo Meurer, Bonini, Motta-Roth (2000, apud Dell'Isola, 2008, p.9) e Hyon (1996).....	68
TABELA 11 - Algumas concepções de Género textual/discursivo; sistematização de Dell'Isola (2008, pp. 15.16).....	69
TABELA 12 - Géneros e fases (TeL4ELE, 2014).....	75
TABELA 13 - Dados pessoais dos participantes.....	81

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Parte frontal da ESL .....	8
FIGURA 2 - Salas anexas .....	10
FIGURA 3 - Pequena horta produzida pelos alunos, no âmbito da disciplina de Agropecuária .....	10
FIGURA 4 - Metafunções da Linguagem (Rose & Martin, 2012, p.20) .....	36
FIGURA 5- Linguagem em contextos sociais (adaptado de Rose & Martin, 2012, p.311).....	37
FFIGURA 6 - Sistema do Tema (adaptado de Thompson, 2014, p.170).....	43
FIGURA 7 - Esquema para progressão com Tema linear Fuzer, 2006 apud Fuzer & Cabral, 2014, p.144) .....	51
FIGURA 8 - Esquema para a progressão com Tema constante (Fuzer, 2006 apud Fuzer & Cabral, 2014, p.143) .....	52
FIGURA 9 - Esquema para a progressão po subdivisão do Rema (Fuzer, 2006 apud Fuzer & Cabral, 2014, p. 145).....	53
FIGURA 10 - Esquema para a progressão com Tema derivado .....	53
FIGURA 11 - Esquema para a progressão com salto temático Pequena horta produzida pelos alunos, no âmbito da disciplina de Agropecuária .....	54
FFIGURA 12 - Tema e Rema no texto (adaptado de Thompson, 1996, p.172) .....	57
FFIGURA 13 - Estrutura da informação.....	58
FIGURA 14 - Ondas de informação e parágrafo de acordo com a teorização de Martin & Rose (2007; 2008) .....	61
FIGURA 15 - Camadas de Tema e Novo no discurso (Martin & Rose, 2008, p.36).....	62
FIGURA 16 - Estrutura potencial interna de um parágrafo .....	64
FIGURA 17 - Esquema das caraterísticas do parágrafo, de acordo com as propostas de Figueiredo (1999). .....	65
FIGURA 18 - Género realizado através da linguagem (adaptado de Rose & Martin, 2012, p.53) .....	73

## RESUMO

A presente dissertação foi impulsionada por investigações previamente desenvolvidas pela autora durante a sua atividade docente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, numa altura em que o uso da língua como prática social adquire relevo, sendo o texto entendido enquanto produto e processo.

Com base numa amostra de 102 textos escritos por alunos de uma escola secundária moçambicana, correspondentes a duas turmas, da 8ª classe e da 10ª classe, alunos oriundos de um contexto em que têm a língua portuguesa como L2 a conviver com múltiplas línguas bantu que são do domínio da maioria destes e de um contexto marcadamente de “cultura acústica” (Lopes, 2004), identificámos as escolhas de paragrafação e a progressão textual associada e relacionámo-las com o Género textual solicitado aos alunos pelos professores. A partir dos dados analisados, apesar da heterogeneidade e complexidade apresentada, foi possível identificar alguns padrões de comportamento discursivo: desde logo, o apreço por uma estruturação temática constante e derivada, frequentemente combinadas; e uma evidente ausência de consciência genológica e de paragrafação, este último enquanto momentos de desenvolvimento e progressão textual. Em consequência, identificámos uma indesejável correlação entre as escolhas de paragrafação com o desenvolvimento do Género exigido pelo enunciado da tarefa.

Concluímos, assim, que as escolhas temáticas e as de paragrafação dos alunos afetaram a coesão interna e a coerência dos textos, do ponto de vista genológico e que houve incumprimento do Género solicitado já que se observou um desvirtuamento do seu objetivo sociocomunicativo, pelo que esperamos contribuir, de forma efetiva, para o processo de ensino e aprendizagem da escrita em Português adotando uma perspetiva discursiva e sociológica.

**Palavras-chave:** Progressão textual; estrutura temática; Género textual; paragrafação

## **ABSTRACT**

This dissertation was driven by investigations previously developed by the author during her teaching activity at the Faculty of Arts and Social Sciences of the Eduardo Mondlane University, at a time when the use of language as a social practice becomes more relevant and the text considered as both the product and the process.

Based on a sample of 102 texts written by students from two classes of grades 8 and 10 of a Mozambican secondary school, of students from a background of Portuguese as Second Language (L2) and with multiple Bantu languages spoken by the majority of the students and from a context remarkably of “acoustic culture” (Lopes, 2004), we identified the paragraphing choices and the associated textual progression and related them to the textual genre requested from students by teachers. From the analyzed data, despite the heterogeneity and complexity presented, it was possible to identify some patterns of discursive behavior: firstly, the appreciation for a constant and derived thematic structure, often combined; and an evident absence of generic and paragraphing awareness, the latter as moment of textual development and progression. As a result, we identified an undesirable correlation between the choices of paragraphing with the development of the Genre required by the task statement.

We conclude, therefore, that the thematic choices and the students paragraphing choices affected the internal cohesion and the coherence of the texts, from the generic point of view and that there was a breach of the requested Genre since there was a distortion of their social communicative objective; thus, we hope to contribute effectively to the teaching and learning process of writing in Portuguese by adopting a discursive and sociological perspective.

**Keywords:** Textual progression; thematic structure; textual Genre; paragraphing

## INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a escrita académica tem gerado um grande interesse no seio de investigadores preocupados com o processo de ensino e aprendizagem das línguas. As pesquisas sobre a escrita académica em Moçambique e no mundo inteiro têm aumentado significativamente e gerado muitos debates, prova disso é o elevado número de congressos e colóquios com o objetivo de refletir sobre os problemas de literacia académica que a comunidade linguística tem revelado.

Em Moçambique, o contexto de aprendizagem de L2 favorece a existência de fragilidades no domínio do conhecimento linguístico em estudantes do ensino superior (Gonçalves, 2010; Siopa, 2005 e 2017; Nhongo, 2005; Marrengula, 2018, 2019 e 2019a), em decorrência, por um lado, do uso dicotómico das línguas: do Português, língua oficial e língua de instrução, e de outras línguas bantu, línguas maternas para a maioria dos falantes, e, por outro, do facto de Moçambique ser um país, essencialmente, de cultura acústica<sup>1</sup>. Com efeito, o estudo das variedades africanas do português enfrenta grandes desafios pela necessidade que tem de descrever e sistematizar a variação e diferenciação linguística própria das nações emergentes, pelo que

---

<sup>1</sup> O termo *cultura acústica* adotado neste trabalho para caracterizar o contexto moçambicano é inspirado em Lopes (2004). Conforme adverte o autor, não deve ser entendido como sendo equivalente a uma cultura que desconheça e/ou desvalorize outros sistemas de simbologia, mais próximos da representação pictográfica e ideográfica, como os encontrados até hoje na sua pintura geométrica facial (em Makondes, por exemplo) e sobre os artefactos da cultura material moçambicana. Contrariamente, propõe o autor, e concordamos, que seja entendido como uma simples metáfora para indicar propriedades de uma cultura que se apoia fundamentalmente na oralidade, no som, que tem no ouvido seu órgão de receção e percepção por excelência, na qual a escrita é pouco utilizada (Lopes, 2004, pp. 26-27).

consideramos urgente a realização de investigação relacionada com o ensino do Português como L2/LE, da escrita académica sem o embargo do aprofundamento do conhecimento das desigualdades sociolinguísticas em Moçambique. Em última análise, o propósito final é o de munir os alunos de ferramentas necessárias e eficazes para o desenvolvimento das competências de escrita.

O presente estudo parte do facto de, na sua prática docente, a autora ter desenvolvido alguns estudos que culminaram com este trabalho, dados os desafios no ensino e aprendizagem da escrita académica no ensino superior em Moçambique. O primeiro estudo intitulado *Escrever resumos com coerência* (Marrengula, 2019) cingiu-se à construção da coerência na elaboração do resumo em que os dados indicaram desafios relativamente à manutenção da fidelidade das ideias expressas pelo autor, durante o processo de produção do resumo, pois, numa tentativa de parafrasear, os estudantes violaram a metarregra não-contradição, provavelmente por não terem apreendido o conteúdo global do texto. Na sequência deste estudo, desenvolveu um outro ao qual atribuiu o título de *Práticas de produção textual: mecanismos de avaliação da linguagem no processo de produção de ensaios académicos* (Marrengula, 2018) que decorria, à semelhança do anterior, da observação dos desafios associados à leitura e escrita de textos académicos, desta vez mais especificamente em os estudantes posicionarem-se face aos diferentes pensamentos de autores consultados durante a produção de trabalhos académicos. Finalmente, ao longo deste segundo estudo, deparou-se com um outro desafio: a falta de consciência da paragrafação, enquanto momentos de desenvolvimento do texto pelos alunos, pelo que se sentiu impelida a pesquisar a respeito, num trabalho que teve como título *Processo de ensino da escrita: da construção do parágrafo à produção do texto no ensino superior em Moçambique* (Marrengula, 2019a).

Os resultados dos três estudos determinaram substancialmente a decisão de intervir ao nível do ensino secundário, uma vez que nos demos conta de que os desafios evidenciados pelos estudantes no ensino superior tinham como raiz a sua fraca escolarização. Julgamos que no ensino superior moçambicano, o estudante de uma L2 e proveniente de uma tradição oral fortemente enraizada interage com textos semanticamente complexos, plurilingues, com múltiplas vozes e com um discurso que demanda uma série de habilidades que ele não adquiriu ao longo da sua escolarização, tal como apontam Hyland (2003) e Rose (2006), referindo-se a outros contextos.

Assim sendo, se já tínhamos convicções fortes sobre o papel da escola, as evidências presentes nos textos que temos em mão, da autoria dos alunos da Escola Secundária da Liberdade, doravante ESL, participantes no estudo, levaram a supor que a escola não vem tomando como princípio orientador ajudar o aluno a organizar textualmente o seu pensamento de modo a servir o propósito comunicativo do Género que lhe é solicitado produzir. Daí que, será também suposto prever a falta de conhecimento formal dos Géneros por parte dos alunos. Consideramos que é no ensino primário que o aluno deve ser preparado para o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam adquirir competências para usar a leitura e a escrita de modo a envolver-se com as práticas sociais de escrita e a nível secundário, conforme as novas necessidades comunicativas de escrita, a escola deve habilitá-lo para fazer face à demanda dos textos académicos ao ingressar na universidade, mas, numa primeira fase, iremos intervir apenas ao nível do ensino secundário para aferir as capacidades adquiridas no ensino primário a partir de textos da 8ª classe e as adquiridas no final do 1º ciclo do ensino secundário a partir de textos da 10ª classe.

Consideramos ainda que no contexto moçambicano, os professores de língua ainda carecem de ferramentas necessárias e eficazes para analisar os textos dos seus alunos ao nível do discurso. Daí que, neste trabalho e nesta fase, procuraremos mostrar que a compreensão da estrutura temática pode se revelar bastante relevante na compreensão e produção de textos e, portanto, pode ser ainda muito útil como uma ferramenta de instrução para os professores avaliarem a escrita numa L2 ao nível do discurso.

Dado que os estudos que têm sido desenvolvidos ao nível da Linguística Sistémico-Funcional, doravante LSF, têm contribuído sobremaneira para a compreensão de como a linguagem funciona em seus diversos contextos de uso, tendo em conta o seu papel social, nesta dissertação, como estratégia para desvendarmos os segredos<sup>2</sup> que estão por detrás da produção bem sucedida do texto, pensámos em fazê-lo com base neste quadro teórico a nível não somente microestrutural, mas também macroestrutural, com enfoque no parágrafo, uma vez que este constitui um tópico que, quanto a nós,

---

<sup>2</sup> O texto “é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (...) é preciso desvendar para compreender melhor esse milagre que se repete a cada nova interlocução” (Koch, 2003, p.9), sobretudo quando se trata de um texto escrito, com o qual se interage através da leitura num contexto de aprendizagem de Língua Segunda e de cultura acústica, essa complexidade torna-se ainda mais evidente para o aluno, por um lado, e desafiante para o professor, por outro.

permanece insuficientemente estudado, não obstante a sua relevância na coesão e coerência textuais. Parece-nos haver por parte dos alunos uma incontestável falta de consciência da paragrafação, enquanto momentos de desenvolvimento, conforme referimos anteriormente, e progressão textual.

Neste contexto, o nosso trabalho tem como propósito geral, contribuir, de forma efetiva, para o processo de ensino e aprendizagem da escrita em Português, adotando uma perspetiva discursiva. O foco será o 1º ciclo do ensino secundário, enquanto etapa de superação face à demanda da escrita académica no ensino superior, pelo que serão analisados textos em termos de seleção e progressão temática no que diz respeito à coesão e coerência textuais na escrita L2.

Como objetivos específicos, pretendemos (i) descrever os perfis socioeconómico e linguístico do aluno do ensino secundário e suas experiências de contacto e interação com o texto escrito; (ii) analisar de forma breve a unidade didática dos programas de Português em que se insere a atividade de produção escrita proposta pelos professores de forma a averiguar as competências que se espera que o aluno adquira até ao final do 1º ciclo de aprendizagem do ensino secundário; (iii) analisar produções textuais dos alunos da 8ª e 10ª classes (1º ciclo do ensino secundário), tendo em conta o desenvolvimento da estrutura temática dos textos e as escolhas de paragrafação produzidas pelos alunos para ver se eles são bem sucedidos no processo de produção de textos tendo em conta o Género que lhes é solicitado; e por último (iv) propor uma resposta didática pertinente que exemplifique a relevância da progressão temática na construção do parágrafo enquanto unidade semântica do texto, com vista a tornar os alunos proficientes na prática da escrita.

Os dois primeiros objetivos enunciados constituem, simultaneamente, passos da estratégia adotada nesta investigação, em que estabelecemos um diálogo teórico entre duas áreas teóricas. Em primeiro lugar, na contextualização do trabalho, recorreremos à Sociologia da Educação, sobretudo às ideias defendidas por Bourdieu & Passeron (1992) e Bernstein (1996), no que diz particularmente respeito ao papel da educação na reprodução cultural das relações de classe. Temos como referência teórica a LSF (Halliday, 1985, 2004 e 2014); Butt et al., 1994; Thompson, 1996; Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 2004 e 2009; Rose, 2006; Martin & Rose, 2007 e 2008; Rose & Martin, 2012; Avelar, 2008 e 2013), para melhor explicarmos o fenómeno linguístico sobre o qual nos propomos refletir.

Como perguntas de partida, formulámos as seguintes: (i) Que estratégias os alunos do 1º ciclo do ensino secundário adotam predominantemente no desenvolvimento da estrutura temática dos textos e nas escolhas de paragrafação produzidas pelos alunos para ver se eles são bem sucedidos no processo de produção de textos de acordo com a perspectiva genológica? (ii) Os textos produzidos pelos alunos servem os propósitos sociocomunicativos dos géneros que lhes são solicitados produzir? (iii) a estruturação interna do texto produzido por alunos das 8ª e 10ª classes, particularmente no que ao uso do parágrafo diz respeito, decorre de uma correlação coerente entre as intenções comunicativas e o desenvolvimento (etapas e fases) do género textual pretendido.

Em termos estruturais, o primeiro capítulo destina-se à apresentação, em linhas gerais, dos elementos contextuais e do âmbito deste estudo. Começaremos por apresentar a Escola Secundária da Liberdade, espaço físico-sociológico onde se efetuou a recolha de dados que servirão de base para o estudo, mais especificamente no que diz respeito à sua localização, caracterização física e organização. Seguidamente, apresentaremos os resultados do inquérito realizado para traçar o perfil dos alunos: dados sociolinguísticos, situação socioeconómica dos alunos, nível de contacto com o texto escrito e com base nas práticas de escrita desenvolvidas na escola. Consideramos crucial realizar este inquérito, porque julgamos importante considerar o contexto de aprendizagem dos alunos moçambicanos para melhor entendimento dos fenómenos que se observam no ensino e aprendizagem da escrita, uma vez que o ensino inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização<sup>3</sup> (Martin & Rose, 2007, p. 9). Para concluir o capítulo, discutiremos algumas questões relacionadas com a heterogeneidade linguística e as desigualdades sociais e culturais com base em Firmino (2006), Dias (2002), Bortoni (2005), Bourdieu & Passeron (1992) e Bernstein (1996) e analisaremos, de forma muito breve, as unidades didáticas dos Programas de Ensino da 8ª e 10ª classes em que se enquadra a atividade de escrita dos textos que servirão de base do nosso estudo.

---

<sup>3</sup> «...we could say that speakers cultures are manifested in each situation in which they interact, and that each interactional situation is manifested verbally as unfolding text, i.e. as text in context. » (Martin & Rose, 2007, p. 9)

No segundo capítulo, iremos apresentar alguns conceitos-chave deste estudo, revendo a bibliografia, os quais constituirão os pressupostos teóricos básicos de toda a nossa discussão, designadamente, o conceito de progressão temática à luz de Halliday (1985, 2004 e 2014); Butt et al. (1994); Thompson (1996); Eggins (2004); Halliday & Matthiessen (2004 e 2009); Rose (2006); Martin & Rose (2007 e 2008); Rose & Martin (2012); a paragrafação enquanto elemento organizacional importante no desenvolvimento textual, na esteira de Butt et al. (1994); Thompson (1996); Bakhtin (2002) Eggins (2004); Rose (2006); Martin & Rose (2007 e 2008); Rose & Martin (2012), aos quais aditaremos alguns contributos da Linguística Textual, designadamente quanto às características do parágrafo (Figueiredo, 1999) e merecerão ainda a nossa atenção os Géneros textuais na perspetiva da LSF segundo Hyon (1996); Martin & Rose (2007); Rose & Martin (2012) e Avelar (2008 e 2013).

No terceiro capítulo, apresentaremos a análise dos textos produzidos pelos alunos das turmas das 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes numa intervenção didática sobre género textual Texto Expositivo-explicativo que será considerado como Explicação Sequencial ou Relatório descritivo no quadro da LSF. Começaremos por explicar os procedimentos usados na análise dos dados, de seguida, identificar as características dos textos, em que procuraremos, sobretudo, identificar as estratégias por eles adotadas no desenvolvimento da estrutura temática dos textos e as escolhas de paragrafação tendo em conta o Género que lhes foi solicitado produzir.

No quarto e derradeiro capítulo, apresentaremos as principais constatações do estudo e algumas contribuições da Sociologia de Educação no ensino da escrita. Já no fim, iremos apresentar as principais considerações finais, as referências bibliográficas consultadas na efetivação do trabalho e os anexos, os quais atestam a cientificidade e a originalidade desta investigação.

## **CAPÍTULO I**

### **ELEMENTOS CONTEXTUAIS E ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, propomo-nos apresentar os elementos considerados cruciais para a composição do ambiente da nossa investigação. Ressaltam desses elementos o espaço físico e sociológico em que os alunos estão envolvidos, recolhidos em inquérito preliminar realizado num primeiro momento desta investigação, bem como as questões que complementam o inquérito para a determinação da relação do aluno com a leitura. Os elementos recolhidos são, pois, essenciais para determinar, de forma mais fina, o perfil dos participantes, de modo a melhor compreender a raiz das suas produções escritas. Por fim, será abordada a influência da diversidade linguística nas desigualdades socioculturais e apresentado o ponto dos Programas de Ensino da 8ª e 10ª classes que diretamente se relaciona com esta investigação.

## 1. A Escola Secundária da Liberdade: uma representação das condições de ensino no contexto moçambicano

A Escola Secundária da Liberdade situa-se num bairro periférico da província de Maputo, onde habita uma população da classe média-baixa. Ela está localizada no bairro da Liberdade, outrora designado bairro Professor Doutor Silva Cunha, em homenagem ao então Ministro da Educação em Portugal, na altura metrópole, nome que veio a mudar com o advento da Independência Nacional em 1975 e da consequente Nacionalização<sup>4</sup>.



Figura 1. Parte Frontal da ESL

Do ponto de vista da sua composição física, a Escola é composta por 26 salas de aulas (bloco principal com 20 salas e 6 salas anexas), área administrativa composta por uma secretaria; gabinete administrativo; gabinete pedagógico; gabinete do Diretor; sala dos professores; sala de informática; quatro casas de banho para os alunos e uma para os professores, outra para o pessoal administrativo, com duas divisões, sendo uma masculina e a outra feminina. A ESL possui ainda um ginásio desportivo onde decorrem as aulas de Educação Física e acomoda os alunos no período do intervalo e outras atividades afins, um campo onde tomam parte as modalidades de futebol, voleibol, andebol, basquetebol, ginástica rítmica e atletismo.

---

<sup>4</sup> A Escola Secundária da Liberdade situa-se na Avenida 7 de Setembro, Rua número 13.415, Célula “A”, Quarteirão 16, Município da Matola, na província de Maputo, construída pelo governo de Moçambique com os fundos do Banco Mundial e inaugurada em 1994 pelo ex-Presidente da República Joaquim Alberto Chissano.

Quanto ao número de professores, estes são no total 98, dos quais 91 possuem grau académico de licenciatura e 7 ensino médio. De referir que, deste universo de professores, 13 são da disciplina de Português.

Com a explosão demográfica que se verificou em Moçambique e o conseqüente surgimento de zonas de expansão, em 2004 a escola deixou de se dedicar exclusivamente ao ensino secundário do 1º ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes) e em 2008 passou a albergar também o 2º ciclo (11ª e 12ª classes) e o ensino à distância (8ª, 9ª e 10ª classes) no curso diurno, com 3 turmas, uma em cada classe, as quais perfazem 165 alunos no total.

Face a esta crescente procura (vide as tabelas 1 e 2), a Escola construiu mais 6 salas de aulas com receitas próprias e fundos mobilizados junto da comunidade local, graças a iniciativas da Direção da Escola e da comunidade local que se tem revelado um grande aliado da Escola.

Classes	N.º de turmas	Curso	N.º de alunos
8ª	20	Diurno	1315
9ª	19	Diurno	1362
10ª	14	Diurno	909
11ª	8	Diurno	639
12ª	8	Diurno	613

Classes	N.º de turmas	Curso	N.º de Alunos
8ª	6	Noturno	410
9ª	9	Noturno	512
10ª	9	Noturno	583
11ª	8	Noturno	669
12ª	9	Noturno	742

Tabela 1 e 2. *Rácio de alunos por turma em cada classe*

Um dos grandes desafios que a escola enfrenta está relacionado com o número de salas de aulas que é inferior ao número de turmas existentes, tendo encontrado como saída imediata a criação de turmas anexas, ou seja, turmas da ESL que estudam em outras instalações vizinhas, nomeadamente, em escolas primárias completas que tenham salas disponíveis para os acolher. Ressalte-se que, atualmente, a escola alberga uma população académica acima da sua capacidade, isto é, num rácio de 95 alunos por turma. Pelo que constitui um grande imperativo reduzir o rácio professor - alunos através de aumento de salas suficientes para fazer face à demanda, tanto que no seu Projeto, a ESL perspetiva a construção de pelo menos mais um bloco composto por 6 novas salas de aulas, uma biblioteca e um laboratório.



Figura 2. Salas anexas



Figura 3. Pequena horta produzida pelos alunos, no âmbito da disciplina de Agropecuária

As imagens acima atestam o resultado das iniciativas empreendidas pela Escola através do Conselho de Escola, o qual estabelece uma ligação bastante coesa com a comunidade local. Conforme vimos, este facto galvanizou a construção das já referidas 6 salas anexas com fundos da ASE (Ação Social Escolar) e contribuições da comunidade local, num terreno adjacente que estava reservado para a construção de uma escola secundária para responder à demanda de ingresso neste nível, com o intuito de minorar a crescente demanda do ensino secundário.

No que diz respeito ao estado das infraestruturas, estas carecem de obras de manutenção. Não obstante, no ano de 2000, as condições físicas da Escola agravaram-se com as cheias que assolaram o território moçambicano, entretanto, esta serviu de abrigo para as comunidades circunvizinhas, vítimas dessa calamidade natural. Daí que vale sublinhar que desde a sua construção, nunca beneficiou de qualquer manutenção, com o agravante de estar localizada numa área de nível freático muito alto, estando continuamente num estado de degradação visível, sem vidros e janelas, portas danificadas e todas as paredes com fissuras. É, portanto, neste ambiente em que são acolhidos os alunos residentes na comunidade local e nos bairros circunvizinhos, muitos dos quais, provenientes de famílias da classe baixa, caracterizados por uma diversidade cultural e étnica (conforme iremos ver no próximo ponto), realidade que impõe novas responsabilidades e desafios à escola e aos professores.

## 2. Traçando o perfil dos participantes

Um dos aspetos importantes para a configuração do perfil dos participantes está relacionado com a questão do nível de contacto que o aluno possui com textos escritos, já que eles estão inseridos num contexto de L2 e de cultura acústica.

All of us in the language education and functional linguistics communities are now talking about texts, and about teaching the language of spoken and written texts, but far less attention is given to the fact that we learn the language of written texts by reading them (Rose, 2006, p.36).

David Rose, ao enfatizar a importância da leitura no ensino da escrita, convida-nos a uma mudança significativa nas nossas práticas de ensino em todos os níveis, pois, indubitavelmente, muitos de nós descuramos o facto de que aprendemos a linguagem de textos escritos lendo-os, o que tem consequências futuras. O aluno ingressa no ensino superior sem estar devidamente preparado para a leitura independente e redação de textos académicos, daí que seja espetável que para ele este processo se afigure deveras desafiante, desafios alguns dos quais apontámos em estudos apresentados no capítulo anterior.

Moçambique é uma cultura perpassada por fortes tradições orais e que, a partir da independência, vê-se envolvida num processo amplo de disseminação da literacia. Com efeito, surge um número cada vez maior de pessoas a aprender a ler e a escrever. Entretanto, as pessoas aprendem a ler e a escrever, mas não incorporam necessariamente a prática de leitura e da escrita, ou seja, não adquirem necessariamente competências para usar a leitura e a escrita para se envolverem com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, encontrar informações num catálogo telefónico, informações e sentem dificuldade para escrever (Lopes, 2004, p.32).

A despeito disso, Rose (2006, p.40) chama particular atenção para a distinção entre os discursos escritos e os orais, defendendo que, do ângulo interpessoal, o contraste marcante entre o discurso oral e o escrito é que o primeiro normalmente envolve interagir diretamente com uma ou mais pessoas, enquanto a leitura e a escrita envolvem interagir não com uma pessoa, mas com um livro.

As highly literate readers and writers it is easy to take this distinction for granted, but for a small child from an oral family culture it takes on another significance altogether. For such a child, interacting with a book as though it is a person may be a very strange form of consciousness indeed. It is for this reason I believe that literate middle class parents around the world spend an average of 1000 hours reading books with their children before they start school (Bergin 2001, apud Rose, 2006, p.40)

O que autor pretende aqui mostrar é que existem dois tipos de alunos, oriundos de classes distintas em que um tem uma orientação para interagir com as pessoas e outra uma orientação para interagir com os livros. O primeiro caso associa-se àqueles que têm origens culturais orais. No contexto moçambicano é expectável que muitos tenham experiência com apenas o primeiro e alguns com ambos, em diferentes graus.

David Rose explica que muitas crianças oriundas de ambientes culturais orais não aprendem a ler nos primeiros anos de escola, e podem nunca aprender a ler fluentemente, dado que para ler com compreensão e envolvimento, é essencial encarar o livro como um parceiro em uma troca de significado, daí que sem a orientação para os livros que os pais da classe média dão aos filhos, pareça ser muito difícil para algumas crianças conseguirem por si.

A função de escrever é principalmente de demonstrar o que aprendemos da leitura, segundo defende Rose (Rose, 2006, p. 45), pelo que, embora a leitura como atividade comunicativa seja um conceito difícil para as crianças pequenas, aprender com a leitura é ainda mais importante, pois o modo normal de aprender em todas as culturas é através da prática modelada, dirigida e orientada por outra pessoa, logo, para reconhecer o livro como professor é necessário primeiro reconhecê-lo como um interlocutor, no entanto, as habilidades de aprender com a leitura não são ensinadas explicitamente na escola primária.

À semelhança do que acontece noutros contextos, em Moçambique, os alunos que são menos preparados pelo lar, nos primeiros anos de escola, ao invés de encarar o ensino médio como uma porta de entrada para o futuro, frequentemente encaram-no como uma perda de tempo, na qual suas identidades são continuamente invalidadas.

A leitura de textos em casa é uma prática que agrega valor à aprendizagem (desde cedo a criança vai aprendendo, correspondências de alfabeto e letra, reforçando o envolvimento com histórias escritas através de sessões compartilhadas de leitura de livros e proporcionando

oportunidades para a prática independente com períodos de leitura silenciosa<sup>5</sup>) (Rose, 2006, p. 45).

Consideramos que esta prática é de extrema importância, porquanto a criança aprende a fazer a leitura independente, essencial para a próxima etapa do currículo no ensino secundário (para anterior também), a qual é centrada no desenvolvimento de habilidades para aprender com a leitura.

Tomando como base o facto de que não basta ler e escrever, revela-se necessário também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Lopes (2004) defende que a literacia deve ser tomada como uma construção sociocultural e, nessa perspectiva, não pode ser estudada independentemente dos contextos em que é utilizada, por isso apresentamos a seguir o ambiente geral em que os alunos se encontram inseridos e que concorre para a configuração do seu perfil.

## **2.1. Elementos socioeconómicos**

Como acima foi referido, no contexto da nossa investigação, aplicámos um inquérito por questionário aos alunos participantes, para identificar os seus perfis socioeconómico e linguístico, dados estes que consideramos essenciais, designadamente ao serem convocados para a discussão dos dados obtidos da análise dos textos dos alunos. Tivemos em conta, a escolaridade dos pais dos alunos, a localização das suas residências, as condições das mesmas, o número de pessoas com quem eles vivem, o número de pessoas que trabalham em suas casas e a sua ocupação quando não estão na escola; elementos que, quanto a nós, contribuem para um conhecimento mais efetivo do público e do contexto que reportamos.

---

<sup>5</sup> Nossa tradução.

Variável			8ª classe		10ª classe	
			Nº	%	Nº	%
Escolaridade dos pais	Pai	Sem escolaridade	3	5.8	7	13.7
		Ensino Primário	4	7.8	17	33.3
		Ensino Secundário	21	41.1	20	39.2
		Ensino Superior	23	45	7	13.7
	Mãe	Sem escolaridade	2	3.9	10	19.6
		Ensino Primário	13	25.4	22	43.1
		Ensino Secundário	22	43.1	15	29.4
		Ensino Superior	14	27.4	4	7.8
Localização da residência	Meio urbano		8	15.6	21	41.1
	Arredores da cidade		20	39.2	24	47
	Meio rural		16	31.3	6	11.7
	Não responderam		7	13.7	0	0
Condições da residência do aluno	Tem luz elétrica		51	100	49	96
	Tem água canalizada		45	88.2	40	78.4
	É de madeira e zinco		3	5.8	23	45
	É de caniço		0	0	0	0
	É de alvenaria		45	88.2	28	54.9
	Não responderam		3	5.8	0	0
Número de pessoas com quem o aluno vive	1		0	0	0	0
	2		1	1.9	0	0
	3-5		16	31.3	25	49
	6-8		25	49	19	37.2
	9 ou mais		9	17.6	7	13.7
Número de pessoas que trabalham	0		2	3.9	0	0
	1		9	17.6	15	29.4
	2		19	37	21	41.1
	3-5		21	41.1	15	29.4
	Todas		0	0	0	0
Ocupação do aluno quando não está na escola	Atividades de lazer		37	72.5	36	70.5
	Fazer tarefas domésticas		11	21.5	13	25.4
	Fazer trabalhos remunerados		2	3.9	1	1.9
	Não responderam		1	1.9	1	1.9

Tabela 3. Situação socioeconómica dos alunos da ESL

Moçambique tem uma população predominantemente rural, com uma percentagem de 23% dos seus habitantes em áreas urbanas. A sua capital, Maputo (ex-Lourenço Marques), no sul do país, e a cidade da Beira, no centro do país, têm os mais elevados índices de concentração de população urbana, representando o imenso mosaico cultural que é Moçambique<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.ces.uc.pt/emancipa/gen/mozambique.html>

No caso particular dos participantes deste estudo, em média, apenas 16% é proveniente das zonas rurais. A maior parte vive nos arredores da cidade de Maputo, cujas residências apresentam condições básicas. Quer nos alunos da 8ª classe quer nos da 10ª classe, a maioria dos seus pais tem formação superior, em que os pais (homens) é que representam a maior percentagem, em contraste com as mães que possuem nível primário ou não possuem escolaridade.

Cerca de 69.4% dos alunos tem oportunidade de brincar nos seus tempos livres, mais de 20% dedicam-se a tarefas domésticas e outros 3.9%, no caso da 8ª classe, a título de exemplo, fazem trabalhos remunerados<sup>7</sup>. Importa salientar que este fenómeno no contexto moçambicano é bastante comum, em que menores desenvolvem atividades comerciais muitas vezes informais para apoiar nas despesas domésticas.

## **2.2. Relação com a leitura e a escrita**

No que diz respeito ao nível de contacto do texto escrito pelos participantes, os dados do inquérito mostram que estes, na sua esmagadora maioria, gostam de ler e de ouvir histórias contadas sobretudo pelos pais, cuja frequência é de 50.9%, pelo menos uma a três vezes por semana, para os alunos da 8ª e 10ª classes.

Segundo apurámos, as histórias lidas na infância, têm como leitora a mãe em 35.2% para a 8ª classe e em 23.5% para a 10ª classe, aspeto preocupante, de certa forma, dado o nível de escolaridade baixo em relação ao do homem (pai). É igualmente preocupante o facto de a maior parte da percentagem ser de alunos que nunca tiveram contacto com textos escritos através da leitura feita em casa pelos pais (em 47% para os alunos da 8ª classe e 76.4% para os da 10ª classe), pelas mães (em 21.5% para a 8ª classe e 23.5% para 10ª classe) e pelo próprio aluno (em 31.3% para os da 8ª classe e 25.4% para os da 10ª classe).

O professor desempenha a mesma tarefa em 21.5% para os alunos da 8ª classe e 23.5% para a 10ª classe, conforme indicam os dados na tabela a seguir.

---

<sup>7</sup> Poverty is a big contributor to the standards of education, as many children aged 14 must work rather than go to school. The children have to earn money for their families since resources can be spread so thin (Lewis, 2017).

Variável		8ª classe		10ª classe			
		Nº	%	Nº	%		
<b>Gosto pela leitura</b>		Sim		46	90.1	47	92.1
		Não		4	7.8	4	7.8
		Mais ou menos		1	1.9	0	0
<b>Gosto por ouvir histórias</b>		Sim		42	82.3	47	92.1
		Não		9	17.6	4	7.8
<b>Frequência com que o aluno tem acesso a histórias</b>	Contadas em casa	Pelo pai	Nunca	14	27.4	15	29.4
			1 a 3 vezes/semana	26	50.9	26	50.9
			3 a 5 vezes/semana	7	13.7	8	15.6
			5 a 7 vezes/semana	4	7.8	2	3.9
			Não responderam	0	0	0	0
		Pela mãe	Nunca	14	27.4	9	17.6
			1 a 3 vezes/semana	19	37.2	17	33.3
			3 a 5 vezes/semana	16	31.3	15	29.4
			5 a 7 vezes/semana	3	5.8	10	19.6
			Não responderam	0	0	0	0
	Contadas pelo(a) professor(a) na escola	Nunca		11	21.5	32	62.7
		1 a 3 vezes/semana		26	50.9	13	25.4
		3 a 5 vezes/semana		3	5.8	4	7.8
		5 a 7 vezes/semana		5	9.8	2	3.9
		Não responderam		0	0	0	0
	Lidas em casa	Pelo pai	Nunca	24	47	39	76.4
			1 a 3 vezes/semana	13	25.4	9	17.6
			3 a 5 vezes/semana	4	7.8	0	0
			5 a 7 vezes/semana	4	7.8	0	0
			Não responderam	7	13.7	3	5.8
		Pela mãe	Nunca	23	45	35	68.6
			1 a 3 vezes/semana	18	35.2	12	23.5
			3 a 5 vezes/semana	4	7.8	3	5.8
			5 a 7 vezes/semana	3	5.8	1	1.9
			Não responderam	3	5.8		
	Lidas pelo(a) professor(a) na escola	Nunca		11	21.5	12	23.5
		1 a 3 vezes/semana		24	47	32	62.7
		3 a 5 vezes/semana		5	9.8	4	7.8
		5 a 7 vezes/semana		4	7.8	3	5.8
		Não responderam		7	13.7	0	0
	Lidas pelo aluno	Nunca		16	31.3	13	25.4
		1 a 3 vezes/semana		15	29.4	25	49
3 a 5 vezes/semana		10	19.6	5	9.8		
5 a 7 vezes/semana		0	0	8	15.6		
Não responderam		0	0	0	0		
<b>Existência de livros na casa do aluno</b>		Sim		42	82.3	46	90.1
		Não		8	15.6	5	9.8
		Não responderam		1	1.9	0	0
<b>Quantidade de livros existentes na casa do aluno</b>		Nenhum		8	15.6	5	9.8
		De 1 a 3		3	5.8	8	15.6
		De 3 a 5		19	37.2	16	31.3
		De 5 a 10		5	9.8	6	11.7
		De 10 a 15		9	17.6	3	5.8
		Mais de 15		6	11.7	13	25.4

	Não responderam	0	0	0	0
<b>Idade com que o aluno aprendeu a ler</b>	Com menos de 6 anos	7	13.7	6	11.7
	Com 6 a 7 anos	17	33.3	12	23.5
	Com 8 anos	9	17.6	20	39.2
	Com 9 anos	5	9.8	6	11.7
	Com 10 anos	4	7.8	4	7.8
	Com mais de 10 anos	0	0	3	5.8
	Não responderam	9	17.6	0	0
<b>Lugar de aprendizagem da leitura</b>	Em casa	29	56.8	29	
	Na escola	19	37.2	17	33.3
	Em casa e na escola	1	1.9	1	1.9
	Outro lugar	3	5.8	4	7.8

Tabela 4. *Nível de receção do texto escrito dos alunos da ESL*

A maioria dos alunos aprendeu a ler com 7 anos de idade em casa com a mãe, conforme já referimos. Uma média de 6% referiu ter aprendido a ler noutro lugar como igreja e casa da avó ou do tio. Quanto à quantidade de livros existentes em casa, muitos possuem uma quantidade bastante reduzida, tanto que para uma média de 37.2% de alunos é de 3 a 5 livros. Apenas 11.7% de alunos da 8ª classe e 25.4% da 10ª classe é que possui mais de 15 livros.

Quando questionados sobre o tipo de livros que possuem, muitos alunos referiram-se a manuais didáticos e revistas. 15.6% dos alunos da 8ª classe e 9.8% da 10ª classe não possuem nenhum livro em casa.

Num universo de 51 alunos, 19 correspondentes a 37.2% da 8ª classe e 17 correspondentes a 33.3% aprenderam a ler na escola com o professor. Recorde-se que ESL é uma escola localizada numa zona da classe média-baixa, daí que estes números sejam representativos de uma realidade em que, nas zonas rurais, a percentagem de alunos com a mesma situação pode ser ainda maior.

Quanto às práticas de escrita dos alunos na escola, no que particularmente tange à frequência com que realizam as atividades de leitura e escrita de textos na sala de aulas, vejamos os resultados na tabela a seguir.

Variável		8ª classe		10ª classe			
		Nº	%	Nº	%		
<b>Gosto pela escrita</b>		Sim	39	76.4	38	74.5	
		Um pouco	3	5.8	7	13.7	
		Não	4	7.8	3	5.8	
		Não responderam	5	9.8	3	5.8	
<b>Frequên- cia com que o aluno realiza as seguintes ativida- des</b>	Fazer exercícios de gramática	Nunca	10	19.6	6	11.7	
		1 a 3 vezes/semana	15	29.4	19	37.2	
		3 a 5 vezes/semana	2	3.9	11	21.5	
		5 a 7 vezes/ semana	6	11.7	14	27.4	
		Não responderam	19	37.2	1	1.9	
	Ouvir o professor a explicar a matéria	Nunca	4	7.8	0	0	
		1 a 3 vezes por semana	8	15.6	20	39.2	
		3 a 5 vezes por semana	6	11.7	11	21.5	
		5 a 7 vezes por semana	18	35.2	18	35.2	
		Não responderam	15	29.4	2	3.9	
	Ler textos	Nunca	4	7.8	3	5.8	
		1 a 3 vezes por semana	21	41.1	18	35.2	
		3 a 5 vezes por semana	6	11.7	15	29.4	
		5 a 7 vezes por semana	5	9.8	10	19.6	
		Não responderam	15	29.4	5	9.8	
	Escrever textos	Narrativos	Nunca	10	19.6	6	11.7
			1 a 3 vezes por semana	16	31.3	22	43.1
			3 a 5 vezes por semana	3	5.8	11	21.5
			5 a 7 vezes por semana	3	5.8	7	13.7
			Não responderam	19	37.2	5	9.8
		Recontos	Nunca	7	13.7	5	9.8
			1 a 3 vezes por semana	6	11.7	22	43.1
			3 a 5 vezes por semana	3	5.8	4	7.8
			5 a 7 vezes por semana	4	7.8	3	5.8
			Não responderam	31	60.7	17	33.3
		Relatos de acontecimen- tos	Nunca	8	15.6	7	13.7
			1 a 3 vezes por semana	7	13.7	28	54.9
			3 a 5 vezes por semana	6	11.7	5	9.8
			5 a 7 vezes por semana	4	7.8	5	9.8
			Não responderam	26	50.9	5	9.8
		Notícias	Nunca	5	9.8	6	11.7
			1 a 3 vezes por semana	15	29.4	27	52.9
3 a 5 vezes por semana			2	3.9	9	17.6	
5 a 7 vezes por semana			8	15.6	4	7.8	
Não responderam			21	41.1	5	9.8	
Relatórios		Nunca	8	15.6	27	52.9	
		1 a 3 vezes por semana	7	13.7	9	17.6	
		3 a 5 vezes por semana	1	1.9	2	3.9	
		5 a 7 vezes por semana	2	3.9	3	5.8	
		Não responderam	33	64.7	10	19.6	
Resumos		Nunca	7	13.7	23	45	
		1 a 3 vezes por semana	9	17.6	10	19.6	
		3 a 5 vezes por semana	5	9.8	6	11.7	

	Composições/ Redações	5 a 7 vezes por semana	5	9.8	5	9.8
		Não responderam	25	49	7	13.7
		Nunca	5	9.8	4	7.8
		1 a 3 vezes por semana	15	29.4	15	29.4
		3 a 5 vezes por semana	9	17.6	11	21.5
		5 a 7 vezes por semana	6	11.7	14	27.4
		Não responderam	24	47	7	13.7
	Apresentar oralmente trabalhos	Nunca	14	27.4	4	7.8
		1 a 3 vezes por semana	9	17.6	30	58.8
		3 a 5 vezes por semana	6	11.7	8	15.6
		5 a 7 vezes por semana	8	15.6	4	7.8
		Não responderam	22	43.1	4	7.8
	Tomar notas	Nunca	8	15.6	9	17.6
		1 a 3 vezes por semana	12	23.5	12	23.5
		3 a 5 vezes por semana	5	9.8	14	27.4
		5 a 7 vezes por semana	9	17.6	12	23.5
		Não responderam	25	49	4	7.8

Tabela 5. Práticas de escrita dos alunos na escola

Os dados indicam que os alunos gostam de escrever, mas não se pode ignorar os 13.5% de respostas negativas. Tal como Siopa & Pereira (2017) referiram num estudo similar, voltado para alunos do ensino superior, *estas percepções se não forem conhecidas e transformadas pelos professores, podem vir a interferir e a moldar as atitudes, o empenhamento e a motivação dos alunos.*

Conforme se pode observar na Tabela 5, as aulas são centradas no professor a explicar a matéria e no aluno a tomar notas. O resultado do inquérito indica que 35.2% dos alunos de ambas as classes ouvem o professor a falar pelo menos 5 a 7 vezes por semana. Os 41.1% de alunos da 8ª classe e os 35.2% da 10ª classe indiciam o fraco desenvolvimento de atividades de leitura. A maior parte dos alunos respondeu que esta atividade decorre 1 a 3 vezes por semana. Por último, nota-se que a produção de textos está mais virada para textos narrativos e composições/redações. Curiosamente, nesta parte da escrita, a maior parte dos alunos optou por não responder.

Seguidamente, sobre o posicionamento do aluno quanto às atividades como fazer exercícios de gramática, ouvir o professor a explicar a matéria, ler e escrever textos; na primeira, as respostas de ambas as classes oscilaram imenso entre o gostar mais ou menos e o gostar. Entretanto, na segunda, ficou muito claro o seu gosto em ouvir o professor a explicar a matéria. Na 8ª classe, apenas 4 alunos e na 10ª classe 1 aluno afirmaram o contrário.

No que se refere ao gosto pela leitura e escrita de textos, a maior parte dos alunos, quer da 8ª quer da 10ª classes demonstraram gostar de ler e escrever textos, sobretudo de natureza narrativa. O mesmo se observou em relação à tomada de notas.

Variável		8ª classe		10ª classe		
		Nº	%	Nº	%	
<b>Fazer exercícios de gramática</b>	Não gosto	10	19.6	6	11.7	
	Gosto mais ou menos	10	19.6	20	39.2	
	Gosto	6	11.7	15	29.4	
	Gosto muito	5	9.8	6	11.7	
	Não responderam	20	39.2	4	7.8	
<b>Ouvir o professor a explicar a matéria</b>	Não gosto	4	7.8	1	1.9	
	Gosto mais ou menos	7	13.7	11	21.5	
	Gosto	23	45	15	29.4	
	Gosto muito	17	33.3	22	43.1	
	Não responderam	1	1.9	2	3.9	
<b>Ler textos</b>	Não gosto	1	1.9	1	1.9	
	Gosto mais ou menos	12	23.5	11	21.5	
	Gosto	13	25.4	22	43.1	
	Gosto muito	11	21.5	13	25.4	
	Não responderam	15	29.4	4	7.8	
<b>Escrever textos</b>	Narrativos	Não gosto	9	17.6	2	3.9
		Gosto mais ou menos	12	23.5	10	19.6
		Gosto	12	23.5	17	33.3
		Gosto muito	7	13.7	18	35.2
		Não responderam	12	23.5	3	5.8
	Recontos	Não gosto	7	13.7	7	13.7
		Gosto mais ou menos	13	25.4	17	33.3
		Gosto	5	9.8	6	11.7
		Gosto muito	4	7.8	7	13.7
		Não responderam	23	45	12	23.5
	Relatos de acontecimentos	Não gosto	7	13.7	7	13.7
		Gosto mais ou menos	11	21.5	19	37.2
		Gosto	7	13.7	4	7.8
		Gosto muito	9	17.6	13	25.4
		Não responderam	18	35.2	8	15.6
	Notícias	Não gosto	8	15.6	7	13.7
		Gosto mais ou menos	5	9.8	17	33.3
		Gosto	14	27.4	12	23.5
		Gosto muito	7	13.7	9	17.6
		Não responderam	18	35.2	6	11.7
	Relatórios	Não gosto	9	17.6	22	43.1
		Gosto mais ou menos	10	19.6	6	11.7
		Gosto	6	11.7	8	15.6
		Gosto muito	1	1.9	7	13.7
		Não responderam	25	49	8	15.6
	Resumos	Não gosto	7	13.7	18	35.2
		Gosto mais ou menos	7	13.7	11	21.5
		Gosto	9	17.6	4	7.8

		Gosto muito	7	13.7	10	19.6
		Não responderam	22	43.1	8	15.6
	Composições/ Redações	Não gosto	7	13.7	4	7.8
		Gosto mais ou menos	7	13.7	17	33.3
		Gosto	8	15.6	9	17.6
		Gosto muito	9	17.6	14	27.4
		Não responderam	20	39.2	7	13.7
<b>Apresentar oralmente trabalhos</b>	Não gosto	10	19.6	9	17.6	
	Gosto mais ou menos	14	27.4	24	47	
	Gosto	8	15.6	9	17.6	
	Gosto muito	8	15.6	8	15.6	
	Não responderam	11	21.5	1	1.9	
<b>Tomar notas</b>	Não gosto	8	15.6	8	15.6	
	Gosto mais ou menos	10	19.6	19	37.2	
	Gosto	11	21.5	14	27.4	
	Gosto muito	15	49	9	17.6	
	Não responderam	7	13.7	1	1.9	

Tabela 6. Posicionamento do aluno quanto às práticas de escrita e leitura e não só.

Relativamente à pergunta sobre que tipo de texto os alunos gostam de escrever, constitui preferência o narrativo, seguido de composições e, por último, as notícias. Na tabela que se segue, podemos ver que 55.9% dos alunos escreve individualmente na disciplina de Português pelo menos um texto por semana. 57% da atividade que o professor faz antes de pedir ao aluno para escrever o texto consiste em dar um texto semelhante para lerem na aula e explicar a sua estruturação: introdução, desenvolvimento e conclusão; tipo de linguagem e não se explica ao aluno a finalidade do texto, tal como apontam os resultados.

Variável		8ª classe		10ª classe		
		Nº	%	Nº	%	
<b>Tipo de texto o aluno gosta de escrever</b>	Narrativo		39	76.4	27	52.9
	Poético		1	1.9	0	0
	Informativo		2	3.9	3	3.8
	Administrativo		1	1.9	0	0
	Didático		0	0	3	5.8
	Não responderam		8	15.6	18	35.2
<b>Número de textos que o aluno escreve individualmente na disciplina de Português</b>	Por dia	Nenhum	22	43.1	22	43.1
		1 a 3 textos	25	49	29	56.8
		4 a 6 textos	3	5.8	0	0
		7 a 9 textos	0	0	0	0
		10 ou mais	1	1.9	0	0
	Por semana	Nenhum	11	21.5	7	13.7
		1 a 3 textos	24	47	24	47
		4 a 6 textos	9	17.6	17	33.3
		7 a 9 textos	4	7.8	3	5.8

	Por trimestre	10 ou mais	2	3.9	11	21.5
		Nenhum	9	17.6	4	7.8
		1 a 3 textos	8	15.6	14	27.4
		4 a 6 textos	14	27.4	8	15.6
		7 a 9 textos	7	13.7	6	11.7
		10 ou mais	13	25.4	19	37.2
<b>Número de textos que o aluno escreve em grupo</b>	Por dia	Nenhum	30	58.8	28	54.9
		1 a 3 textos	19	37.2	21	41.1
		4 a 6 textos	1	1.9	2	3.9
		7 a 9 textos	0	0	0	0
		10 ou mais	1	1.9	0	0
	Por semana	Nenhum	24	47	16	31.3
		1 a 3 textos	15	29.4	22	43.1
		4 a 6 textos	7	13.7	7	13.7
		7 a 9 textos	3	5.8	6	11.7
		10 ou mais	2	3.9	0	0
	Por trimestre	Nenhum	16	31.3	11	21.5
		1 a 3 textos	14	27.4	19	37.2
		4 a 6 textos	6	11.7	6	11.7
		7 a 9 textos	9	17.6	4	7.8
		10 ou mais	6	11.7	11	21.5
<b>Atividade que o professor faz antes de pedir ao aluno para escrever o texto</b>	Pede simplesmente para escrever o texto	6	11.7	15	29.4	
	Dá exemplos de textos semelhantes para os alunos lerem em casa e depois copiarem	9	17.6	2	3.9	
	Dá um texto semelhante para lerem na aula e depois copiarem	5	9.8	0	0	
	Dá um texto semelhante para lerem na aula e explica a sua estruturação: introdução, desenvolvimento e conclusão; tipo de linguagem	31	60.7	22	43.1	
	Explica a finalidade do texto e a sua estruturação: introdução, desenvolvimento e conclusão.	0	0	0	0	
	Outra	0	0	2	3.9	
	Respostas nulas	0	0	10	19.6	

Tabela 7. Tipo de texto que o aluno mais produz e frequência de práticas de escrita.

No cômputo geral, os dados aqui apresentados denotam o acesso desigual aos discursos escritos por meio da leitura. Conforme vimos, alguns alunos começaram a interagir com o texto escrito na escola, mas a maioria referiu que começou em casa antes de ingressar na escola, através da leitura feita sobretudo pela mãe.

Em contrapartida, na sala de aulas, as práticas de ensino parecem estar mais viradas para a transmissão de conteúdos curriculares e não para as habilidades de alfabetização necessárias para adquiri-los, o que de certa forma mutila o aluno, comprometendo desse modo o seu futuro. Sem dúvidas, a falta de orientação para o discurso escrito tem um grande impacto na carreira académica das crianças e, quiçá, na vida social e profissional, pelo que defendemos a necessidade do envolvimento na leitura como uma atividade comunicativa, preparada para alunos como estes que acabamos de descrever, muitos dos quais oriundos de classes baixa e/ou de média. Sublinhamos ainda que no ensino secundário é imprescindível preparar os alunos para a leitura independente e para a produção de textos académicos, marcadamente complexos, ao ingressarem na universidade.

Julgamos, portanto, à semelhança do que Lopes (2004) defende, que se as práticas de literacia envolvem determinadas mudanças cognitivas nos modos de expressar e pensar a realidade, então, urge refletir sobre a que perspectiva e a partir de que pressuposto se podem defini-las sem menosprezar ou ignorar os traços próprios de uma cultura acústica.

### **3. Diversidade linguística e desigualdades socioculturais**

Vários países africanos, após a colonização e em face da diversidade linguística e cultural que os caracteriza, depararam-se com um dilema na escolha de uma língua que serviria para fins de unidade nacional, administrativos e instrucionais, tendo optado por uma língua de origem estrangeira de modo a evitar conflitos internos. Assim, a adoção de uma língua exógena como língua oficial em muitos países africanos pós-coloniais justifica-se, segundo Firmino (2006, p.71), por um lado, porque ela é vital para o funcionamento das instituições sociais, económicas e políticas do Novo Estado e, por outro, porque ela favorece a integração dos diferentes grupos no sistema nacional, no qual uma língua autóctone iria supostamente ter um efeito disruptivo. Na sequência, o autor acrescenta que outro fator tem que ver com o facto de se acreditar que uma língua exógena facilita a inevitável integração do país pós-colonial no sistema económico internacional, no entanto, o fenómeno que se assiste nestes países é que tal língua só é acessível a uma minoria social, sendo, por isso, um fator de exclusão.

Sobre este fenómeno, Dias (2002, p.20) explica que o processo de escolha de uma língua oficial em países bilingues ou multilingues ou de uma norma-padrão em situações monolingues é ambivalente, visto que permite parar as violências recíprocas e agregar as pessoas sob uma certa ordem cultural, mas, ao mesmo tempo em que unifica e agrega, é um instrumento de separação e de exclusão, pois exclui dos domínios formais e oficiais todas as pessoas que não conhecem a língua oficial ou a norma-padrão.

Com efeito, é facto também que as línguas de origem estrangeira adotadas vêm sofrendo transformações não só no âmbito estrutural como também do sociossimbólico, a tal ponto que novas funções e usos das mesmas estão a ser criados, num processo sociolinguístico, que leva à institucionalização das chamadas “variantes não nativas”, na perspectiva de Kachru (1982) e Moag (1982) (citados por Firmino, 2006, p. 74). Em conformidade, referindo-se a países pós-coloniais como Moçambique, Firmino (2006, p.29) postula que tal diversidade linguística e a correspondente diversidade sociocultural impõem constrangimentos à integração de diferentes grupos sociais numa comunidade política, económica e sociocultural unitária.

No caso particular de Moçambique, de acordo com Dias (2002), a língua portuguesa, depois de ter sido veículo da colonização que destruiu muito da riqueza étnica, cultural, linguística, daquele território, tornou-se o veículo da sua libertação e construção da nacionalidade, mas agora ameaça repetir em parte a mesma história do passado colonial, produzindo uma nova violenta exclusão, a escolar.

O sistema educacional vigente inclui todas as crianças moçambicanas afirmando que a instrução primária é um direito obrigatório; por um lado, ao eleger como língua oficial e de instrução a língua portuguesa e, para além disso, como norma linguística padrão da escola a norma da língua portuguesa europeia, o sistema educacional torna-se excludente à partida, pois as crianças falantes de outras línguas, bem como os utentes de outros dialectos não padronizados do Português em uso em Moçambique, entrarão para a escola já em situação de desvantagem. (Dias, 2002, p.18)

Como se sabe, no contexto moçambicano, os falantes enfrentam uma situação dicotómica no uso das línguas, visto que estes têm as suas línguas maternas, as de raiz bantu, para a comunicação diária e a língua de origem europeia, como uma língua de aprendizagem obrigatória. Vejamos a seguir o que nos revelam os dados

sociolinguísticos dos alunos da ESL que completam o inquérito para a determinação do perfil dos participantes.

Variável		8ª classe		10ª classe	
		Nº	%	Nº	%
<b>Naturalidade</b>	Maputo- Cidade	2	3.9	3	5.8
	Maputo-Província	45	88.2	43	84.3
	Outra província	4	7.8	5	9.8
<b>Língua Materna</b>	Língua Bantu	22	43.1	27	52.9
	Português	28	54.9	24	47
	Inglês	1	1.9	0	0
<b>Outra língua que considere Língua Materna</b>	Língua Bantu	35	68.6	24	47
	Português	16	31.3	11	21.5
	Nenhuma	0	0	16	31.3
<b>Língua de contacto com amigos fora das aulas</b>	Língua Bantu	14	27.4	8	15.6
	Português	37	72.5	31	60.7
	Português e Língua Bantu	0	0	12	23.5
<b>Pessoa com quem aprendeu a falar a língua portuguesa</b>	Mãe	17	33.3	18	35.2
	Pai	10	19.6	11	21.5
	Professor (a)	3	5.8	3	5.8
	Mãe, pai e professor	6	11.7	2	3.9
	Mãe e pai	14	27.4	13	25.4
	Outra	1	1.9	3	5.8
<b>Lugar de aprendizagem da língua portuguesa</b>	Em casa	47	92.1	43	84.3
	Na escola	3	5.8	3	5.8
	Em casa e na escola	1	1.9	4	7.8
	Outro lugar	1	1.9	1	1.9
<b>Outras línguas do domínio do aluno</b>	Outra língua bantu	2	9.8	7	13.7
	Inglês	23	49	15	29.4
	Francês	0	0	2	3.9
	Nenhuma	16	31.3	18	35.2
	Outra	20	39.2	10	19.6
<b>Gosto pela língua portuguesa</b>	Sim	50	98	50	98
	Não	1	1.9	1	1.9

Tabela 8. Amostra dos dados sociolinguísticos dos alunos da ESL

Quase todos os alunos afirmaram possuir como L1 a língua portuguesa e uma língua bantu, o que a atesta a dicotomia no uso das línguas no contexto moçambicano. Fora das aulas, em contacto com amigos e colegas, eles usam português e uma língua bantu. Os alunos aprenderam a falar português com a mãe em casa e têm uma relação de empatia com a língua. Particularmente na 8ª classe, 49% da turma afirmou ter o inglês como outra língua de domínio. Na 10ª classe, temos um total de 15 alunos, correspondentes a 29.4% que também assumem o inglês como outra língua de domínio. Trata-se de números bastante significativos e que podem ter como explicação o facto de

todos os países que fazem fronteira com Moçambique terem o inglês como suas línguas oficiais. Julgamos, com efeito, que a localização geográfica de Moçambique no contexto da SADC, organização maioritariamente composta por países de expressão inglesa, acabe por justificar o facto de muitos alunos assumirem falar a língua inglesa.

Autores ligados à área de ensino em Moçambique como Dias (2002); Gonçalves (2010); Siopa (2005); Siopa (2017), Faquir (2016) e outros revelam que a dicotomia de que falámos anteriormente acaba influenciando, sobremaneira, a área do ensino, dadas as fragilidades no domínio do conhecimento linguístico que emergem da sobreposição das línguas. Em conformidade com isto, referindo-se a países pós-coloniais como Moçambique, Firmino (2006, p.29) afirma que tal diversidade linguística e a correspondente diversidade sociocultural impõem constrangimentos à integração de diferentes grupos sociais numa comunidade política, económica e sociocultural unitária.

Sem dúvidas, há muitas vezes estereótipos criados à volta desta situação acima descrita por Dias, uma vez que as crianças, usando variedades dialetais não padronizadas do “Português de Moçambique”, são consideradas como tendo uma falta de competência linguística ou sendo culturalmente carentes<sup>8</sup>, conforme iremos explicar no ponto que se segue.

Tal como vimos nas linhas anteriores, após o colonialismo em 1975, não havendo consenso sobre que norma padrão devia ser usada na escola, numa atitude própria de um momento marcado pela revolução, houve uma tendência de “moçambicanizar” a língua portuguesa em que os professores se guiavam pela orientação segundo a qual a evolução da língua portuguesa, em Moçambique, iria conduzir ao aparecimento de uma língua portuguesa que seria a expressão de uma cultura revolucionária moçambicana. Assim, defendia-se a rejeição do “velho”, a absorção do “novo” e esse era o princípio da evolução da língua portuguesa em

---

<sup>8</sup> Tome-se como exemplo a experiência de dois aprendentes de inglês em contexto de L2: “And when we learned English, my sister and I spoke a nonstandard, urban Black and Puerto Rican version of English: we said ain’t instead of isn’t and mines instead of mine, and no matter how often our teachers corrected us, we persisted in saying these things. In a word, because of our social class, ethnicity, native language, and discourse practices, we were the epitome of what are now described as “children at risk,” young people who were described when we were coming up as “disadvantaged,” “culturally deprived,” and even “problem” students” ( Nieto, 2009, p.2-3).

Moçambique. Considerava-se que a língua estava em transformação e que ela seria o que as massas populares dela fizessem (cf. MEC – 1975 apud Dias, 2002, p.21).

A contradição hoje é que após se ter recusado, em 1975, o uso da norma padrão europeia e ao se ter incentivado o uso de variedades “moçambicanizadas” da língua portuguesa pretendeu-se, posteriormente, em finais da década de setenta, restabelecer na escola a norma-padrão europeia. Entretanto, o sistema educativo não se deu conta de que já tinham ocorrido mudanças quantitativas na língua portuguesa que de forma contínua, lenta, gradual ou descontínua conduziram a uma mudança qualitativa e ao aparecimento de variedades moçambicanas de língua portuguesa<sup>9</sup>.

A despeito da vigência de uma norma-padrão na escola, Bortoni (2005, p.13) defende que os valores culturais associados à norma, como o seu prestígio, devem ser questionados, desmistificados, demonstrando-se a sua relatividade e os seus efeitos na reprodução das desigualdades sociais. Segundo a autora, a escola é orientada para ensinar a língua da cultura dominante e eliminar as outras variedades, o que torna o ensino da língua uma atividade impositiva, facto que, por sua vez, resulta no desrespeito dos antecedentes culturais e linguísticos do aluno e na ineficiência do ensino do padrão.

Vale notarmos que, ao defender esta visão, a autora não se está a posicionar contra a padronização linguística, porquanto reconhece que esta está na base de todo o estado moderno, mas contra o acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ela, principalmente os da classe social baixa. Por este motivo, a autora relaciona diretamente este facto com as desigualdades sociolinguísticas, visto que a língua de instrução e a respetiva norma-padrão são as que são usadas pelas classes sociais elevadas e dominantes, daí que as crianças privilegiadas é que estão aptas a aceder à cultura dominante veiculada pelo sistema de ensino, em detrimento das línguas e das normas dialetais das outras classes sociais que são completamente banidas da escola. Este ato de imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos, em que a educação se revela como um fator de reprodução social, que legitima as desigualdades sociais e culturais foi designado por Bourdieu & Passeron (1992) por *violência simbólica*.

---

<sup>9</sup> Idem

Para estes autores (op. cit, p.53), a escola é reprodutora dessas diferenças culturais e sociais, porquanto cobra a todos os alunos o mesmo conhecimento sem ter em conta as suas diferenças culturais, sociais, económicas, *tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.*

(...) todo o poder de violência simbólica impõe significações como legítimas dissimulando as relações de força que lhe subjazem. As relações simbólicas são simultaneamente autónomas e dependentes das relações de força, portanto toda a ação pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque imposição por um poder arbitrário de um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas (Bourdieu & Passeron, 1992).

Segundo Bourdieu & Passeron, as relações de força presentes na ação pedagógica são consideradas como sendo simultaneamente autónomas e dependentes, isto é, dependem das relações de força presentes na estrutura social e conseguem constituir-se como instituição autónoma para a reprodução dessa mesma estrutura. A ação pedagógica é exercida pelos membros educados de um grupo social, podendo ser exercida pelas famílias, ou por quaisquer outros agentes mandatados para o efeito. A ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social.

O ensino baseado na ação pedagógica tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima. Assim, toda a ação pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário. É importante referir que a ação pedagógica se exerce sempre numa relação de comunicação. A inculcação (ato de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico) e a imposição (poder arbitrário de impor um arbítrio cultural) são conceitos presentes na ação pedagógica e que não pertencem ao conceito de comunicação, pois esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica.

A teorização que temos vindo a aludir, de Bourdieu & Passeron (1992), de certo modo, complementa a teoria de reprodução cultural de Bernstein, porquanto, os

primeiros se interessam pela estrutura da reprodução cultural e nas suas realizações e Bernstein pelo processo da transmissão cultural.

Paralelamente, Dias (2002) avança que as desigualdades sociolinguísticas são abordadas em termos dos juízos de valor socialmente atribuídos à heterogeneidade, diferença, diversidade, variação e variabilidade sociolinguística, em que, a título de exemplo, uma língua ou um dialeto são considerados inferiores ou superiores, com maior ou menor prestígio, em relação a uma língua oficial ou uma língua-padrão. Conforme esta autora, é a partir desse modelo de língua que os indivíduos vão ser sociolinguisticamente hierarquizados.

Trata-se de uma reflexão que apela para a necessidade de aplicação de uma democracia pluralista nas escolas, pois, de facto, estas devem respeitar as características linguístico-culturais dos alunos, considerando os seus distintos propósitos comunicativos e, igualmente salvaguardar o direito que todos têm de aprender a norma. Segundo Dias (2002, p.13), é possível criar-se uma prática linguístico-escolar libertadora que deva aceitar e saber trabalhar com as diferenças culturais, linguísticas, intelectuais e cognitivas, a partir dos programas curriculares de ensino. Em conformidade com Bortoni (2005) e, olhando para as desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar no contexto moçambicano, Dias concorda que se pautar, sim, pela desmistificação e pelo trabalho de superação dos preconceitos, dos mitos e dos juízos estereotipados atribuídos às línguas e aos dialetos na sociedade e na escola, pois, sem dúvidas, quem aprende uma língua é suscetível de produzir “erros”.

Consideramos que as realizações linguísticas diferentes da norma-padrão deveriam ser encaradas como formas diferentes de usar a mesma língua, dada a sua incontornável plasticidade, pois a noção de erro encarado como desvios ou inadequações à norma pode levar ao insucesso da aprendizagem, como defende Dias (2002). Nesta perspetiva, em consonância com os autores evocados neste debate sobre a heterogeneidade da língua, os fenómenos linguísticos que ocorrem no processo de aprendizagem de uma língua segunda ou língua estrangeira devem ser considerados como um processo natural. A língua constitui o principal veículo de transmissão cultural assim como da criação da própria cultura. Com efeito, a língua assim como a cultura estabelecem uma relação intrínseca, de tal forma que qualquer discriminação, preconceito ou estigmatização que se faça na cultura, tem implicações linguísticas assim como vice-versa.

Em suma, julgamos que o contexto referido nesta parte do trabalho, na sua relação com o contexto moçambicano, concorre para o insucesso dos alunos na escola, particularmente nas fragilidades por eles manifestadas na produção textual, visto que a socialização dos alunos na família reflete-se na sua socialização na escola. Daí que, sendo o uso da língua um dos meios mais importantes de iniciar, sintetizar e reforçar as formas de pensar e de sentir e as formas de comportamento, estando tais formas funcionalmente relacionadas com o grupo social (Domingos et al. 1986, p.21) e este processo de socialização, pelo qual as crianças moçambicanas, em particular, adquirem uma identidade cultural específica, constitui um processo, na verdade, de transformação de um ser biológico em um ser culturalmente específico e, no caso, não são respeitados os valores culturais que a criança traz.

Em Moçambique, ainda prevalece a ideia do bem falar, facto que constitui um bloqueio para a maioria que não possui o português como L1 e que está habituada a interagir num código (oral) que não é o predominantemente usado na escola. Daí que seja expetável que este quadro imponha grandes desafios na progressão académica desses alunos, nomeadamente quando se trata de interagir com textos escritos e depois produzi-los, num processo em que deve traduzir por escrito suas ideias e pensamentos, numa situação em que muitos começaram a interagir com um texto escrito a partir dos 7 anos na escola, alguns dos quais com o professor. Sendo, por isso, necessário dar uma particular atenção a estas crianças para que sejam bem-sucedidas no processo de produção textual, pelo que pensámos em fazê-lo a partir da progressão temática dos textos, em que eles poderão traduzir por escrito os seus pensamentos por meio de parágrafos produzidos tendo em conta o género textual.

#### **4. Relance sobre um ponto dos Programas de Ensino da 8ª e 10ª classes**

O ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique rege-se pelo Programa de Língua Portuguesa, o qual visa dar continuidade à abordagem iniciada no Ensino Básico. Nele priorizam-se conteúdos que visam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o indivíduo deverá mobilizar para enfrentar com sucesso exigências do cotidiano.

O Programa de Língua Portuguesa é baseado numa tipologia de textos com inspiração na Escola Europeia e propõe designações diversas tais como: Textos Normativos; Textos Administrativos; Textos Jornalísticos; Textos Multiusos; Textos Literários e Textos de Pesquisa e Organização de Dados, em que o tratamento dos conteúdos, neste programa, teve em conta as linhas gerais previstas para o novo currículo do Ensino Secundário Geral. O Programa privilegia metodologias de ensino e aprendizagem centradas no aluno e a abordagem de conteúdos é feita em espiral, o que significa que os tipos de textos vão sendo retomados ao longo do ano letivo com abordagens de nível de complexidade crescente. Por exemplo, os textos Expositivo-Explicativos/Argumentativos são dados em várias classes, mas a dimensão e o nível de complexidade são diferentes.

Da leitura feita ao Programa, pudemos identificar as seguintes competências relacionadas com o domínio da escrita, as quais se espera que os alunos desenvolvam ao longo do 1º ciclo, na disciplina de Português: (i) Interpreta textos orais e escritos de natureza diversa; (ii) Expressa-se oralmente e por escrito, de forma lógica, estruturada, criativa e espontânea, em diferentes circunstâncias da vida quotidiana, social, económica e política; (iii) Expressa-se oralmente e por escrito, usando registos de língua adequados às diferentes situações de comunicação a nível social e profissional (cf. Programa de Português da 8ª classe).

Em termos de objetivos, para a escrita, o Programa prevê que o aluno seja capaz de (i) redigir textos referentes a atividades, factos e acontecimentos importantes da vida local e nacional e de (ii) relatar, oralmente e por escrito, factos, acontecimentos e histórias.

A seguir, apresentamos os conteúdos programáticos das duas classes, com os respetivos objetivos que se espera que os alunos alcancem no fim das unidades temáticas em que se enquadra a atividade de produção dos textos que servirão de base do nosso estudo; as competências que devem desenvolver e os indicadores de desempenho.

	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Competências</b>	<b>Indicadores de desempenho</b>
<b>8ª Classe</b>	<p>Analisar a estrutura de relatos de acontecimentos;</p> <p>Interpretar relatos de acontecimentos;</p> <p>Produzir frases em que ocorram verbos irregulares dizer, pedir e ouvir;</p> <p>Usar os verbos dizer, pedir e ouvir em todos os tempos dos modos indicativo e conjuntivo;</p> <p>Construir orações temporais e condicionais;</p> <p>Identificar as conjunções e locuções subordinativas temporais e condicionais;</p> <p>Classificar as orações subordinadas temporais e condicionais;</p> <p>Relatar, oralmente e por escrito, acontecimentos reais e imaginários;</p> <p>Identificar conjunções temporais em relatos de acontecimentos.</p>	<p><b>Unidade temática XI:</b>            Texto            Expositivo/explicativo.            - Relato de acontecimentos.</p> <p><b>Tema transversal:</b>            Prevenção de drogas incluindo álcool e tabaco.</p>	<p>Analisa a estrutura de relatos de acontecimentos;</p> <p>Interpreta relatos de acontecimentos;</p> <p>Relata, oralmente e por escrito, acontecimentos reais e imaginários relacionados com casos de droga;</p> <p>Comenta um relato, oral ou escrito relacionados com acontecimentos;</p> <p>Apresenta alternativas de solução para casos reais ou imaginários de envolvimento com as drogas, relatados oralmente ou por escrito;</p> <p>Explica, de forma clara e espontânea, as diferentes maneiras de resistir à pressão dos grupos da sua idade, turma, ou mais velhos;</p>	<p>Relata, oralmente acontecimentos reais e imaginários numa linguagem apropriada, com sequência lógica e usando formas apropriadas para se referir a factos passados (tempos verbais e outros marcadores de tempo), procurando evitar repetições.</p> <p>Relata, por escritos acontecimentos reais ou imaginários, obedecendo a uma estrutura e sequência lógica, usando adequadamente os conectores frásicos (de entre eles as conjunções aprendidas nesta unidade), as formas apropriadas para se referir a factos passados (tempos verbais e outros marcadores de tempo), sem erros ortográficos.</p>

<b>10ª Classe</b>	<p>Interpretar textos didáticos e /ou científicos;</p> <p>Interpretar texto expositivo/explicativo;</p> <p>Redigir textos didáticos e /ou científicos;</p> <p>Produzir texto expositivo/explicativo;</p> <p>Divulgar as atitudes corretas perante um sismo;</p> <p>Apontar as causas e efeitos de sismos.</p>	<p><b>4ª Unidade temática:</b></p> <p>Texto expositivo/explicativo</p> <p><b>Tema transversal:</b></p> <p>Desastres naturais: Sismos e erosão.</p>	<p>Caracteriza textos didáticos e /ou científicos e expositivo explicativo quanto à mancha gráfica;</p> <p>Elabora textos didáticos e /ou científicos e expositivo explicativo;</p> <p>Identifica causas e efeitos dos sismos;</p> <p>Explica o comportamento a observar perante a ocorrência de sismos.</p>	<p>Caracteriza os textos didáticos e/ou científicos e expositivos/explicativos;</p> <p>Aplica as regras especiais de flexão dos adjetivos e substantivos;</p> <p>Elabora textos didáticos e/ou científicos e expositivos/explicativos;</p> <p>Explica as atitudes a serem tomadas perante a ocorrência de sismos</p>
-------------------	---	--	--	--

Tabela 9. Conteúdos programáticos de Ensino da 8ª e 10ª classes

Conforme podemos ver, ao nível da 8ª classe, prevê-se que os alunos produzam um Relato de acontecimentos (considerado como texto Expositivo - Explicativo) sobre a *Prevenção de drogas incluindo álcool e tabaco*. Entretanto, ao invés deste tema, para efeitos desta investigação, o professor da 8ª classe propôs o tema sobre os *Desastres naturais*, já que era o tema transversal previsto na 10ª classe e que já tinha sido explorado pelos alunos da 8ª classe na 4ª Unidade do primeiro trimestre. Ao nível da 10ª classe está previsto o texto Expositivo-Explicativo ou Expositivo-Argumentativo.

Considerando estas unidades temáticas e os possíveis enunciados da tarefa<sup>10</sup>, no quadro da Escola de Sydney, o texto programático pode corresponder a um dos seguintes Géneros: a uma Explicação Consequencial que tem como objetivo

<sup>10</sup> Importa esclarecer que, a partir de Lisboa, solicitámos os enunciados das tarefas dadas aos alunos à escola-alvo e foi-nos explicado que na 8ª classe havia uma sugestão de relato dos acontecimentos (texto narrativo) sobre os desastres naturais, embora o conteúdo programático aponte para texto Expositivo-Explicativo. Quanto à 10ª classe, havia uma sugestão de texto expositivo/explicativo sobre a mesma temática (Vide os anexos: Programas da 8ª e 10ª classes). Não tendo havido acesso, porque não nos foram facultados, aos verdadeiros textos dos enunciados das tarefas, faremos as nossas análises na convicção de que a práxis, neste caso particular, não difere daquela a que já observámos na nossa experiência profissional.

sociocomunicativo explicar consequências várias de uma causa e que compreende duas etapas: o Fenómeno e a Explicação; ou a um Relatório Descritivo, cujo objetivo é o de classificar e descrever um fenómeno e que compreende às etapas de Classificação e Descrição.

A nosso ver, o uso da tipologia da Escola Europeia no Programa, tal como sugere uma leitura do texto da Tabela 9, identificando a) Exposição com a Explicação e b) Exposição com a Argumentação é suscetível de gerar, junto dos professores, alguns paradoxos interpretativos sobre o que é um texto tipo e um Género e as formas de os trabalhar. Com efeito, a tipologia textual: narrativa, descritiva, expositiva, explicativa e argumentativa, não havendo uma nota explicativa sobre o seu âmbito e limites, gerará confusão, desde logo, ao professor com formação deficiente e, conseqüentemente, prejudicará o ato de instruir o aluno, gerando neste último os paradoxos identificados na produção escrita do aluno de que daremos conta no capítulo III.

## **CAPÍTULO II**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O presente capítulo destina-se a apresentar alguns pressupostos teóricos da LSF que servirão de base para a nossa posterior análise, designadamente, a metafunção textual, na qual se enquadra o conceito de progressão temática; de seguida, os aspetos da paragrafação e, por fim, os Géneros textuais na perspetiva da LSF.

#### **1. Metafunção textual e estrutura temática**

Uma língua é um recurso para a produção de significado e o significado assenta nos padrões sistémicos de escolha, que por sua vez estão associadas a intenções sociocomunicativas dos falantes. Estas podem ser múltiplas no nosso cotidiano, como por exemplo cumprimentar alguém, despedir-se, mas de acordo com Halliday, todas estas razões podem ser submetidas a uma análise seletiva, resultando daí três razões principais. As estas razões Halliday designou por metafunções: a *metafunção*

*ideacional*, a *metafunção interpessoal* e a *metafunção textual*<sup>11</sup>. Assim todas as línguas se organizam em três metafunções o que implica que estejam conseqüentemente organizadas em três tipos fundamentais de significado (Halliday & Matthiessen, 2004, p.23).

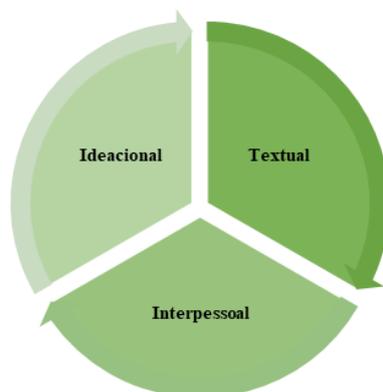


Figura 4. *Metafunções da Linguagem* (Rose & Martin, 2012, p.20)

Os significados ideacionais são significados sobre como representamos a nossa vivência e experiência do mundo na linguagem, visto que estamos sempre a falar sobre alguma coisa ou a fazer alguma coisa. Portanto, permite-nos codificar significados da nossa experiência, ou seja, significados ideacionais. Os significados interpessoais correspondem às relações sociais estabelecidas entre os interlocutores e às atitudes expressas por eles na linguagem, já que estamos sempre a expressar atitudes e a desempenhar papéis ao usar a língua. E os significados textuais servem para organizarmos a nossa informação enquanto mensagem, ou seja, ajuda-nos a organizar os nossos significados ideacionais e interpessoais num todo linear e coerente (Butt e al, 1994, p.39).

A nossa investigação, que pretende aprofundar os modos como a língua constrói mensagens, sua estrutura e unidade textual, está diretamente focada, sobretudo na metafunção textual. Nela se procurará evidenciar o modo como a gramática de uma língua traz recursos textuais para organizar estruturalmente a construção da experiência e a realização das experiências interpessoais. As sequências do discurso, a organização do fluxo de informação e a criação da coesão e da continuidade do texto estão associados à metafunção textual.

---

<sup>11</sup> Grifo nosso.

Para Halliday e Matthiessen (2009), a metafunção textual é responsável pela expressão da estrutura e formato do texto, pela organização dos recursos gramaticais e está relacionada com o contexto de situação/Registo e com a variável Modo, por meio da qual os sentidos dos textos são construídos através da apresentação dos significados ideacional e interpessoal como uma informação que pode ser compartilhada por um falante e por um ouvinte no texto, sendo desvendado num contexto situado (Halliday & Matthiessen, 2009, pp. 53-54), tal como ilustra a figura 3.

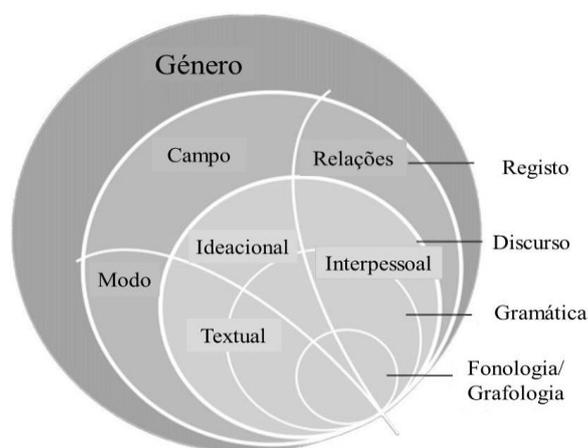


Figura 5. *Linguagem em contextos sociais* (adaptado de Rose & Martin, 2012, p. 311)

Assim, o texto é concebido, pelos autores, como uma unidade semântica, multifuncional, que se realiza em orações.

[...] a clause is the product of three simultaneous semantic processes. It is at one and the same time a representation of experience, an interactive exchange, and a message. At this point, however, we need to introduce more general functional concepts to which we can relate these three aspects of the meaning of the clause. These are the three kinds of meaning that are embodied in human language as a whole, forming the basis of the semantic organization of all natural languages. We shall refer to these as “metafunctions”, and use for them the terms ideational, interpersonal and textual (Halliday, 1985, p. 53).

Em consonância com a teorização, o texto é visto como uma entidade que se desenvolve em algum contexto de uso que o condiciona. Para além do ambiente mais próximo (contexto da situação), o elemento cultural seja importante para compreendermos a história, os valores, as crenças e os hábitos que constroem os significados das interações mediadas pela linguagem e outras semioses.

Recognition of this hierarchy of textual organization underlines the systemic claim that the textual is the enabling metafunction: without structures such as Theme, there could be no text. The essential contribution made by textual meaning is to actualize a range of different textual structures which operate at all levels of the text, and whose function is to enable the ideational and interpersonal meanings we have chosen to make to be realized in a cohesive and coherent text (Eggins, 2004, p.326).

Em suma, a metafunção textual é responsável pela organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente, uma vez que os significados textuais organizam a riqueza dos significados experienciais e a fluidez dos significados interpessoais em uma linguagem coerente e compreensível. Nesta perspectiva, a oração é vista como mensagem, que se realiza, no nível léxico-gramatical, pela estrutura temática.

### **1.1. Progressão textual**

As questões teóricas subjacentes ao estudo do Tema-Rema que aqui trazemos baseiam-se fundamentalmente na produção teórica da LSF. Tema-Rema são termos usados com base na terminologia da escola de linguistas de Praga (Halliday, 2014, p.89).

É no seu início que o texto começa a sinalizar o modo como os significados textuais serão apresentados. Este início recebe a designação de Tema, por oposição ao resto da oração, o Rema. Estes dois elementos constituem sinalizadores de organização de qualquer texto em um todo coerente, através dos recursos que a gramática disponibiliza.

To organize any text into a coherent whole, writers and speakers need to keep their readers and listeners well informed about where they are and where they are going. Fortunately, there are grammatical resources to signpost the way through clauses, clause complexes and paragraphs, from the beginning to the end of a text. The first signpost must be at the beginning of a text, paragraph or clause: it tells readers and listeners what the speaker or writer has in mind as a starting point. The signposts realize our textual meanings (Butt et al. 1994, p. 134).

Halliday (2014) apresenta dois sistemas paralelos e inter-relacionados de análise, que envolvem a organização da mensagem em um texto: a *Estrutura da informação* – nível do conteúdo –, que envolve os componentes denominados de informação dada (Dado) e informação nova (Novo); e a *Estrutura temática* – nível da oração –, que envolve as funções denominadas Tema e Rema.

### **1.1.1. Estrutura e progressão temáticas**

Com vista à compreensão de como se realiza o fluxo da informação nos textos, a seguir discorreremos sobre como as informações são introduzidas e geridas no texto para garantir a sua progressão, com base na análise do(s) processo(s) de progressão temática.

Constitui nossa intenção focarmo-nos no parágrafo, mas porque os textos dos alunos são relativamente curtos, começaremos por analisar a estrutura temática ao nível da oração e, de seguida, ver a relação destes segmentos microestruturais com os parágrafos.

Halliday, considerando a oração como mensagem, partiu do pressuposto de que em todas as línguas, a oração tem o caráter de uma mensagem, ou o *quantum* de informação no fluxo do discurso, pois ela tem alguma forma de organização pela qual ela se encaixa e contribui para o fluxo do discurso. Não obstante, o autor reconheceu que existem diferentes maneiras pelas quais isso pode ser alcançado, dependendo da língua. Em muitas línguas, a oração é organizada como uma mensagem por ter um estatuto diferente atribuído a uma parte dela, em que uma parte da oração é enunciada como o Tema, que combina com o restante, de modo que as duas partes juntas constituam uma mensagem (Halliday, 2014, p. 88).

De uma forma consensual, a dicotomia Tema-Rema e a progressão temática decorrente seguem critérios sintático-discursivos, porquanto as relações entre segmentos textuais se estabelecem em vários níveis, nomeadamente, no interior do enunciado, em que o relacionamento ocorre em termos da articulação Tema-Rema, com particular enfoque para a organização e hierarquização das unidades semânticas de acordo com o seu valor comunicativo.

É bem certo que, do ponto de vista funcional, tal hierarquia se concretiza através de blocos comunicativos (Tema e Rema), em que se considera Tema aquilo que se toma

como base de comunicação, aquilo de que se fala, e Rema, o cerne da contribuição, aquilo que se diz sobre o Tema. Com base nesta perspectiva oracional, fica claro que não há coincidência necessária entre Tema e Dado, Rema e Novo. São representantes desta abordagem, autores que trabalham na tradição da Escola de Sydney, nomeadamente Halliday e outros.

The Theme is the element which serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orient the clause within its context. The remainder of the message, the part in which the Theme is developed, is called in Prague school terminology the Rheme. As a message structure, therefore, a clause consists of a Theme accompanied by a Rheme; and the structure is expressed by the order – whatever is chosen as Theme is put first (Halliday, 2004, p. 65).

Na sua obra *An introduction to functional Grammar* (2014), Halliday caracteriza o Tema como sendo o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, ou seja, o *frame* que localiza e orienta a mensagem dentro de seu contexto. O interlocutor escolhe o Tema como seu ponto de partida para orientar o locutor no desenvolvimento de uma interpretação da mensagem. O restante da mensagem é chamado de Rema. Portanto, a mensagem desdobra-se da proeminência temática - a parte que o falante escolheu destacar como ponto de partida para o destinatário e uma oração consiste num Tema combinado com um Rema e a estrutura é expressa pela ordem<sup>12</sup> (Halliday, 2014, p. 88),

Se a noção de Tema, em abstrato, não oferece reparos maiores, já a sua operacionalização revela alguma complexidade. Assim, no interior da LSF, o Tema é considerado como o primeiro constituinte da oração.

...Theme is the first constituent of the clause. All the rest of the clause is simply labelled the Rheme. You might like to think about what the effects of changing the starting points are, and in what context each might be appropriate (Thompson, 1996, p.147).

Outros autores, porém, definem-no de formas subtilmente distintas. Para Halliday, numa formulação inicial, o Tema é aquilo do que trata a oração (Halliday,

---

<sup>12</sup> Referindo-se especificamente ao caso do inglês, Halliday refere “as in many other languages, the clause is organized as a message by having a distinct status assigned to one part of it. One part of the clause is enunciated as the theme; this then combines with the remainder so that the two parts together constitute a message” (Halliday, 2004, p. 64).

1985, p.39); já na versão subsequente da sua obra, o Tema é apresentado como o ponto de partida da mensagem; é a base a partir da qual a oração se alicerça (Halliday, 1994, p.34). Em outro momento, o autor afirma que o Tema é simplesmente o rótulo que usamos para sugerir qual significado é associado à primeira posição na oração. [...] O Tema estende-se desde o início da oração até (e inclusive) o primeiro elemento que tem uma função na transitividade (Halliday, 1994, p.53); ou ainda, segundo Hasan & Fries, é o que ocupa uma posição específica na sequência de elementos em algum(uns) tipo(s) de unidade (Hasan & Fries, 1995, p.xxvi) (Gouveia & Bárbara, 1996, p. 57).

Comentando estas distintas formas de encarar a noção de Tema, Gouveia & Bárbara (1996) consideram o possível paradoxo como resultado da adoção de uma perspectiva ora funcional, ora organizacional (de posição):

Tema é considerado ou uma função ou uma posição, o que pode levar a concluir que ambas são uma única e mesma coisa (Gouveia & Bárbara, 1996, p. 57).

Os referidos autores procuraram demonstrar que o Tema pode ser algo que não tem forçosamente expressão na oração sendo, nesse caso, somente inferido por um cotexto adjacente, ou seja, por uma oração adjacente ou por uma flexão de pessoa e número do verbo, uma vez que existem casos de línguas que dependendo do cotexto, podem ter ou não sujeito morfológicamente presente.

Para este estudo, por melhor se adequar à análise em textos e não em orações, o conceito de Tema que iremos adotar, neste particular, é o que se refere ao “assunto da mensagem, aquilo que o falante tem em mente quando começa a produzir uma oração, mesmo que não corresponda a qualquer realização morfológica” (Gouveia & Bárbara, 1996, p. 65).

Em todo o caso, será bom recorrer a autores que, trabalhando na linha das propostas fundadoras, fazem apreciações úteis que permitem aprofundar o conceito ou as suas implicações. É o caso de Butt et al. (1994), entre muitos outros que colocam o foco da realização do significado textual na construção da coerência. Outros autores ainda, como Halliday, 2014; Thompson, 1996; Eggins, 2004 convergem em afirmar que, geralmente, a parte da mensagem que o autor ou orador considera interessante ou importante vem no Tema, não obstante a primeira oração ou oração complexa num texto possa, provavelmente conter todos os novos significados; todavia, as escolhas

temáticas para as orações a seguir não devem ser inesperadas. Devem estar conectadas com as ideias já conhecidas no Tema ou no Rema de uma oração não muito antes.

Recognition of this hierarchy of textual organization underlines the systemic claim that the textual is the enabling metafunction: without structures such as Theme, there could be no text (Eggins, 2004, p.326).

Como os leitores e destinatários precisam de ter certeza de que estão a seguir o desenvolvimento do texto, muitos textos são sinalizados colocando elementos do Rema de uma oração no Tema do próximo ou repetindo significados do Tema de uma oração no texto, Tema das orações subsequentes (cf. Padrões de progressão temática, pág. 15).

Importa ressaltar que o que define a categoria Tema não é, meramente, o facto de ele ocupar a primeira posição, ser o ponto de partida da oração. A posição inicial possui uma grande relevância na oração e no discurso, uma vez que a escolha temática que se fizer terá influência na interpretação do ouvinte ou do leitor relativamente ao que vem a seguir no discurso, pois que constituirá o contexto textual para o que se segue. Por conseguinte, a definição do Tema é funcional.

(...) Theme is not topic (or given or even necessarily nominal). Rather, Theme functions as an orienteer to the message. It orients the listener/reader to the message that is about to be perceived and provides a framework for the interpretation of that message (Fries, 1995, p.318).

Por outro, o Tema deve ser interpretado como um significado, não como este ou aquele item específico que realiza o significado, por isso Halliday propõe que a escolha do Tema da oração desempenhe um papel fundamental no discurso.

We may assume that in all languages the clause has the character of a message, or quantum of information in the flow of discourse: it has some form of organization whereby it fits in with, and contributes to, the flow of discourse (...). But there are different ways in which this may be achieved (Halliday, 2014, p.88).

Segundo Halliday, o Tema pode ser um grupo nominal, adverbial ou preposicional. O princípio norteador da estrutura temática é o seguinte: o Tema contém um e apenas um desses elementos experienciais, o que significa que o Tema de uma oração termina com o primeiro constituinte que tem uma função na transitividade da

oração (participante, circunstância ou processo) e inclui sempre um e apenas um elemento experiencial, que na sua função textual é designado por *Tema tópico* (Halliday, 2014, p.105).

### 1.1.1.1. Organização Temática

Halliday (1985 e 2014), categorizou os elementos que ocorrem na posição inicial da oração, quanto ao seu estatuto e quanto à sua composição, tendo Thompson (2014) detalhado e esquematizado o sistema da seguinte forma:

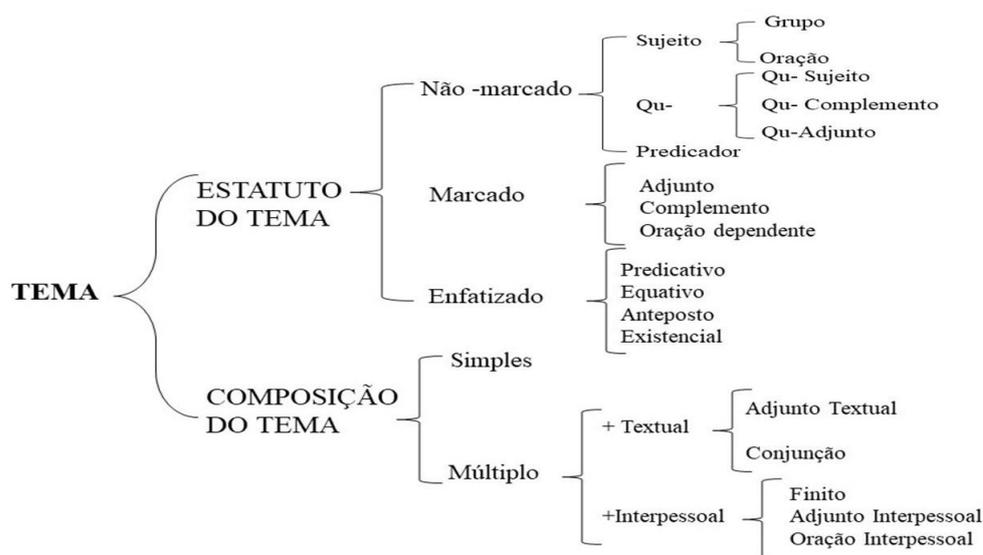


Figura 6. *Sistema do Tema* (adaptado de Thompson, 2014, p.170)

#### 1.1.1.1.1. Quanto ao estatuto do Tema

De acordo com a categorização feita, ao apresentarem os sistemas temáticos, primeiro quanto ao seu estatuto, Halliday (2014) e Thompson (2014) classificaram o Tema como marcado, não marcado e/ou enfatizado; e quanto à sua composição, como simples ou múltiplo, trazendo os recursos léxico-gramaticais da língua inglesa,

disponibilizados aos seus usuários, com relação à estrutura temática ligada à metafunção textual.

(i) *Tema tópico*

O Tema tópico não vem representado no esquema proposto por Thompson (2014), porém, por constituir o primeiro elemento da oração, optamos por apresentá-lo antes dos demais. Este pode ser precedido por elementos que são, do ponto de vista funcional, textuais ou interpessoais. Como o Tema é o ponto de partida a partir do qual as experiências são desdobradas em uma oração, ele deve incluir todo o primeiro item nos significados experienciais. Isto significa que a divisão entre Tema e Rema em uma oração finita vem sempre no final do primeiro grupo relevante para a função experiencial e significado, se este primeiro elemento é um Participante, Processo ou Circunstância. Por ser o lugar (*topos*) onde as experiências na oração começam, este primeiro elemento é conhecido como *Tema tópico* (Butt et al. 2004, p.136).

Exemplo:

<i>O Ciclone IDai</i>	<i>é uma chuva muito forte</i>
<b>Tema tópico</b>	<b>Rema</b>

(ESL/16/8<sup>a</sup>/19)

No exemplo acima, o ponto de partida é um grupo nominal. É, naturalmente, Tema tópico todo o grupo nominal, grupo verbal, grupo adverbial ou frase preposicional que preenche o primeiro espaço de Participante, Processo ou Circunstância (funcionando como Tema tópico). Quando o espaço do Tema é preenchido por um grupo nominal, o Tema inclui todas as pré-codificações, pós-modificações e até mesmo todas as complexidades do grupo apresentado por um grupo nominal, uma frase preposicional ou um grupo adverbial (Idem).

(ii) *Tema Não-marcado vs. Tema marcado*

Paralelamente, e seguindo uma lógica classificatória da LSF, usam-se as designações *marcado/não-marcado* para classificar situações idênticas a *tópico/(não)tópico*. Butt et al., aplicando os conceitos de marcado e não-marcado ao Tema, separam aos padrões típicos e esperados dos atípicos e inesperados:

When linguists say that some state of affairs is UNMARKED, they mean it is the most expected, common and unremarkable case. Conversely, when they say that something is MARKED, they mean that it is unusual and should be noticed because of the way it stands out. Applying this concept to Theme, we can separate the typical and expected patterns from the atypical and unexpected. Because all choices are meaningful, when we find marked. Themes we look for the purpose behind the speaker's patterning (Butt et al., 2004, p. 139).

Assim, quando um elemento que ocupa a posição do Tema da oração coincide com o Sujeito gramatical, esse Tema é chamado *não-marcado*.

Exemplo:

<i>O ciclone Idai</i>	<i>destruiu casas, estradas e outros lugares.</i>
<b>Tema não-marcado</b>	<b>Rema</b>

(ESL/07/8ª/19)

Todavia, no *Tema marcado*, um elemento diferente do Sujeito gramatical ocupa a posição do Tema (Halliday, 1985, p.44), com o objetivo de destacar um dos elementos da oração. Ao invés de Tema Sujeito/Participante em posição inicial, pode-se optar por um Tema Predicador/Processo, conforme o exemplo a seguir:

<i>Foram perdidas</i>	<i>muitas crianças inocentes(...)</i>
<b>Tema marcado</b>	<b>Rema</b>

(ESL/33/10ª/19)

Thompson também corrobora com os autores anteriormente referidos ao considerar que as orações marcadas só ocorrem quando razões contextuais substituem a escolha não marcada de Sujeito como Tema (Thompson, 2014, p.149).

De acordo com Thompson (2014), é na oração declarativa (simples) que o Tema geralmente é mais fácil de identificar, pois, na maioria dos casos, nesse tipo de oração, Tema e Sujeito coincidem, daí serem considerados "conflituosos" (Thompson, 2014, p.148). O autor explica que o Sujeito é a escolha do Tema "normal" em orações declarativas, ou seja, o constituinte escolhido como Tema, a menos que haja boas razões

para escolher outra coisa (como o desejo do falante de estabelecer um contraste ou sinalizar uma forma específica de organização em seu discurso).

Ainda sobre o Sujeito, Thompson acrescenta que este pode ser bastante extenso, se, por exemplo, o grupo nominal que funciona como Sujeito incluir um longo pós-modificador. Assim, nesses casos, será todo o grupo nominal que será Tema. O mesmo pode acontecer com o Sujeito que também pode ser um complexo de grupo nominal, em que, a título de exemplo, dois grupos nominais coordenados funcionam juntos como sujeito: novamente, todo o complexo de grupos é um constituinte de oração única e, portanto, funciona como Tema e em alguns casos, o Sujeito pode ser uma oração encaixada (Idem).

Para além destes, o outro tipo de constituinte que é frequentemente escolhido como Tema nas orações declarativas é um Adjunto que, diferentemente de Sujeito e Complemento, que normalmente ocorrem numa ordem relativamente fixa em relação ao Predicador (tradicionalmente, “Sujeito + Verbo + Objeto” ou Participante + Processo + Circunstâncias, no quadro da LSF), a posição dos Adjuntos é normalmente flexível e eles podem ser colocados no Tema e podem ser considerados como Tema marcado, uma vez que, normalmente é possível identificar fatores no contexto que levaram à sua escolha como Tema. É de salientar que assim como nos Temas do Sujeito, os Adjuntos podem ser bastante longos (Idem, p.149).

Exemplo:

<i>Tendo deixado os seus [h]averes, local de origem,</i>	<i>até alguns aproveitaram roubar alimentos(...)</i>
<b>Tema marcado/Adjunto</b>	<b>Rema</b>

(ESL/17/10ª/19)

Ainda na esteira de Thompson (2014), o outro tipo principal de oração é interrogativo, que normalmente serve para realizar uma pergunta. Tendo em conta a função comunicativa das perguntas, o motivo pelo qual elas são formuladas é o de encontrar algumas informações em falta. Com os interrogativos Qu-?, a própria palavra ou grupo Qu-? representa a informação que falta que a outra pessoa está a ser solicitada a fornecer. Nas perguntas, o ponto de partida natural é o que o quem questiona deseja

saber e, portanto, é a palavra ou grupo Qu-? que quase invariavelmente aparece na posição de Tema - na verdade, a estrutura da oração das perguntas Qu-? evoluiu da maneira mais diferente a dos declarativos justamente para permitir a tematização do elemento Qu-?.

Exemplo:

<i>O que</i>	<i>são desastres naturais?</i>
<b>Tema</b>	<b>Rema</b>

(ESL/05/10ª/19)

Thompson (2014) aponta ainda o imperativo como sendo um outro tipo de oração que faz parte do sistema do Tema. Neste caso, a escolha do Tema não-marcado pode ser entendida considerando-se o propósito comunicativo, o que, normalmente, leva a outra pessoa a executar a ação, e o ponto de partida natural é, portanto, o Predicador que expressa a ação.

Exemplo:

<i>Vamos</i>	<i>ajudar os nossos irmãos.</i>
<b>Tema</b>	<b>Rema</b>

(ESL/39/8ª/19)

No caso de um imperativo negativo ou enfático, o Predicador ainda é incluído junto com o finito “não/faça”. Na maioria das orações imperativas, o destinatário é entendido como a pessoa que irá executar a ação e, além disso, uma oração imperativa pode começar com um Adjunto, que pode, por exemplo, dar uma explicação sobre que comando deve ser executado (Thompson, 2014, p.152).

#### (ii) *Tema Enfatizado*

Constitui Tema enfatizado o que caracteriza um conjunto de orações que parecem não se enquadrar nas categorias de Tema marcado e/ou Tema não-marcado, uma vez que servem sobretudo para tematizar partes especiais da oração ou tipos de significados, geralmente classificados como Tema predicativo, Tema equativo, Tema anteposto ou ainda Tema Existencial. Tomando como exemplo o Tema equativo, Halliday (2014)

usam essa designação para mostrar que, nestes casos, a estrutura Tema - Rema é expressa na forma “Tema = Rema”, com o sinal “=” expresso pelo predicador “ser”, o que demonstra que elas são um tipo de oração de identificação. Também vale ressaltar o facto de que, como normalmente o Tema coincide com o Sujeito, essas estruturas tecnicamente têm Tema não-marcado.

Exemplo:

<i>...os que tinham [posses]</i>	<i>deram. (=providenciaram ajuda)</i>
<b>Tema simples</b>	<b>Rema</b>

(ESL/08/10<sup>a</sup>/19)

#### 1.1.1.1.2. Quanto à composição

No seguimento da categorização acima, Halliday (1985) introduziu ainda a distinção entre Temas simples e Múltiplos.

##### (i) *Temas simples*

Os Temas simples sempre têm um elemento tópico. Quando o Tema de uma oração consiste em apenas um elemento estrutural e que esse elemento é representado por apenas uma unidade - um grupo nominal, grupo adverbial ou frase preposicional (Halliday, 2014, p. 92).

Exemplo:

<i>O ciclone Kenneth</i>	<i>é um ciclone que vem com uma rajada de vento muito forte.</i>
<b>Tema simples</b>	<b>Rema</b>

(ESL/45/10<sup>a</sup>/19)

##### (ii) *Temas múltiplos*

Halliday introduziu a noção de Tema múltiplo, baseando-se no princípio de que, se o elemento inicial na oração não funcionar como Sujeito ou Complemento ou Circunstancial Adjunto, então o Sujeito, Complemento ou Adjunto a seguir ainda faz parte do Tema. A parte da oração que funciona como Tema tem uma estrutura interna

adicional, pelo que os Temas múltiplos podem ter Temas interpessoais e textuais, além do Tema atual (Halliday, 1985, p. 53).

Exemplo:

<i>E</i>	<i>[o ciclone]</i>	<i>através dessa enchente</i>	<i>profoca cheias</i>
<b>Tema textual/ Conjunção</b>	<b>Tema tópico/ sujeito elíptico</b>	<b>Tema textual/adjunto</b>	
<b>Tema múltiplo marcado</b>			<b>Rema</b>

(ESL/21/8<sup>a</sup>/19)

(iii) *Tema interpessoal*

Estamos perante Temas interpessoais quando iniciamos orações com significados interpessoais, indicando o tipo de interação entre os falantes ou as posições por eles tomadas. O tema interpessoal mais comum é o finito em orações interrogativas, onde precede o assunto e imediatamente sinaliza que o falante está a exigir informações. Outros temas interpessoais incluem vocabulários iniciais e adjuntos de humor e comentários, interrogadores Q- e imperativos (Butt et al. 2004, p. 138).

Exemplo:

<i>Infelizmente</i>	<i>existe a ignorância, ganância</i>
<b>Tema Interpessoal</b>	<b>Rema</b>

(ESL/02/8<sup>a</sup>/19)

(iv) *Tema textual*

O Tema textual permite criar um texto coeso com conexões bem sinalizadas entre as mensagens, quando introduzimos nossos significados experienciais com um grupo ou frase cuja função é ligar nossa mensagem ao texto anterior. Assim, são mais prováveis de ocorrer no início das orações as conjunções, elementos estruturais (coordenados e subordinados), e adjuntos conjuntivos que relacionam a oração aos textos anteriores e, quando isso acontece, devem ser consideradas temáticas. Mesmo assim, eles não cumprem o requisito principal do Tema, que é o de sinalizar o ponto de

partida para as experiências da oração. Referimo-nos a esses significados criadores de texto como Temas textuais, para os distinguir dos significados experienciais no Tema tópico (Butt et al. 2004, p. 137).

Exemplo:

<i>Mas até o dia corrente</i>	<i>estes países</i>	<i>não mudaram lá muito</i>
<b>Tema textual/oração dependente</b>	<b>Tema tópico/ sujeito</b>	<b>Rema</b>

(ESL/02/8<sup>a</sup>/19)

De um modo geral, podemos afirmar que elementos lexicais, como Adjuntos conjunturais e modais, que expressam significados principalmente textuais e interpessoais, têm a função de “colocar” o conteúdo, de sinalizar como ele se encaixa de forma coerente com o conteúdo ao seu redor. Portanto, eles naturalmente tendem a ocorrer no início da oração que é o espaço estrutural (o Tema) onde é realizado o “trabalho de montagem”, conforme referem os autores. No entanto, os elementos textuais e interpessoais sinalizam como a instalação vai funcionar; eles não sinalizam o que será encaixado. Para ver o que será encaixado, o ponto de partida, é necessário um elemento do conteúdo experimental da oração.

Dada a necessidade de garantir que o interlocutor está a acompanhar o desenvolvimento do texto, muitos textos são sinalizados recorrendo a diferentes padrões de estrutura temática: repetindo o Tema em várias orações; incorporando elementos do Rema de uma oração no Tema do próximo, ou repetindo significados do Tema de uma oração no Tema das orações subsequentes (Butt et al., 2004, p.142).

### **1.1.1.2. Padrões de progressão temática**

A seguir, apresentam-se os cinco principais padrões de progressão temática estudados e apresentados desde, pelo menos, os anos setenta do século passado. Nesta consideração, duas perspectivas dominaram as propostas dos principais autores; uma meramente oracional e outra, de facto, funcional. Consideramos que a proposta, já longínqua de Danes (1974) é uma boa síntese das restantes, na medida em que procura conciliar as perspectivas acima referidas.

- a) *Padrão linear* – quando o Rema de um enunciado passa a Tema do enunciado seguinte, também designado por Padrão em “zigue e zague” (Fuzer e Cabral, 2014, p.143) e assim sucessivamente. Trata-se de uma estratégia eficaz para estabelecer coesão entre as sequências textuais, conforme ilustra o esquema a seguir.

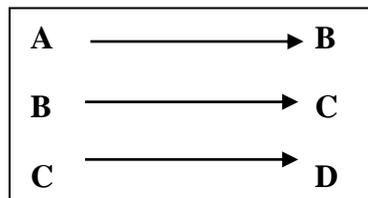


Figura 7. Esquema para a progressão com Tema linear (Fuzer, 2006 apud Fuzer & Cabral, 2014, p.144)

Veja-se o exemplo:

<i>O ciclone IDai</i>	→	<i>e uma situacau</i>
<i>Ki</i>	←	<i>aquonteceu em [Nas Provincia]</i>
<i>Nas Provincia</i>	←	<i>teve uma shaia de agua i chuva</i>
<i>I a chuva</i>	←	<i>matou as pessoas</i>
<b>TEMA</b>		<b>REMA</b>

(ESL/04/8<sup>a</sup>/19)

Neste pequeno exemplo, podemos observar que há predominantemente uma tendência em seguir uma estratégia quase que de zigue-zague, em que um elemento do Rema toma posição proeminente de Tema na oração seguinte.

- b) *Padrão com Tema constante* – em que, a um mesmo Tema, são acrescentadas, em cada enunciado, novas informações remáticas. Neste tipo de progressão, também chamado de Padrão com Tema contínuo (Fuzer & Cabral, 2014, p.142), o Tema tópico pode ser retomado por pronomes, sinónimos, repetição ou por elipse.

Este padrão de progressão pode ser esquematizado conforme a seguir apresentamos, em que A representa o Tema tópico e B, C, D representam o Rema de cada oração.

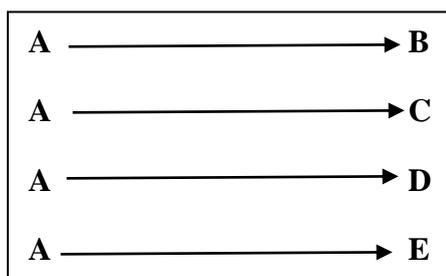


Figura 8. *Esquema para a progressão com Tema constante* (Fuzer, 2006 apud Fuzer & Cabral, 2014, p.143)

Veja-se o exemplo a seguir:

[...]	
<i>O Ciclone idai</i>	→ <i>foi o ciclone</i>
<i>Que</i>	→ <i>mas afectou nossos irmãos na Beira.</i>
<i>O Ciclone idai</i>	→ <i>causou muitos mortos, feridos, etc.</i>
<i>O Ciclone idai</i>	→ <i>deixou uma marca...</i>
<b>Tema</b>	<b>Rema</b>

(ESL/04/10<sup>a</sup>/19)

- c) *Padrão por subdivisão de um Rema* – em que se tem um Rema superordenado, que se divide nas orações seguintes em posição temática, ou seja, um elemento do Rema da oração pode ser repartido e usado como Tema nas orações que sucedem (Fuzer & Cabral, 2014, p.144).

O esquema do padrão de progressão por desenvolvimento de um Rema ou subdivisão do Rema encontra-se representado na figura 9, em que B corresponde ao Rema superordenado, e B1, B2 e B3 os Temas que derivam do Rema B.

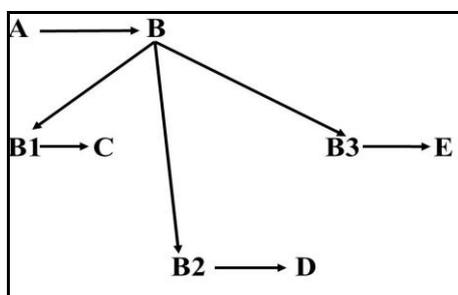


Figura 9. *Esquema para a progressão por subdivisão do Rema* (Fuzer, 2006 apud Fuzer & Cabral, 2014, p.145).

Veja-se o exemplo que se segue:

<i>Os desastres naturais</i> (A)	<i>(B) tem afectado muito o nosso país e forra como por exemplo as chuvas intensas as cheias o ciclone idai a seca<sup>13</sup>.</i>
<i>E o ciclone idai</i> (Tema B1)	<i>afectou o distrito de Beira [...]</i>
<i>e mais também houve</i> (Tema B2)	<i>a cheia afectou o nosso país</i>
<i>que</i> (Tema B3)	<i>podemos encontrar a seca</i>
<i>e também</i> (Tema B3)	<i>é um dos desastres comuns [...]</i>
<b>Tema</b>	<b>Rema</b>

(ESL/30/10<sup>a</sup>/19)

- d) *Progressão com Tema derivado* – quando existe um Hiper-tema, do qual se derivam Temas parciais, tal como se pode ver no esquema que se segue:

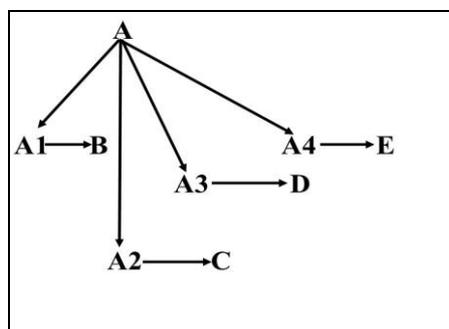


Figura 10. Esquema para a progressão com Tema derivado

Esta categoria de Tema não é considerada por alguns autores, designadamente os que seguem muito de perto a categorização de Thompson (1996); porém, a produção dos alunos, frequentemente, apresenta este padrão pelo que consideramos ser uma boa opção para o fim a que nos propomos.

Considere-se o seguinte exemplo:

[...]		<i>matou muitas pessoas (...)</i>
<i>O ciclone</i> (Tema A)		
<i>Os meteorologistas</i> (Tema A1)		<i>já vinhas informando sobre o ciclone</i>
<i>e eles</i>		<i>já avisavam que tinham de tomar algumas medidas preventivas,</i>
<i>alguns abitantes</i> (Tema A2)		<i>acatarem os cuidados a seguir o que os informantes diziam.</i>
<b>Tema</b>		<b>Rema</b>

(ESL/13/8<sup>a</sup>/19)

<sup>13</sup> Grifos nossos

e) *Progressão com salto temático* – quando há omissão de um segmento intermediário da cadeia de progressão temática linear, deduzível facilmente do contexto.

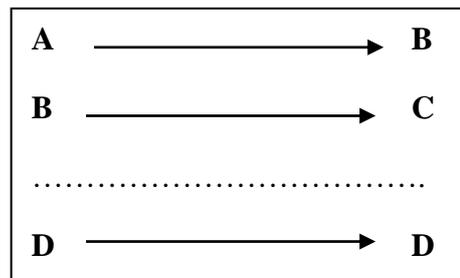


Figura 11. *Esquema para a progressão com salto temático*

Relativamente a este último tipo de progressão temática, é Danes (1974) que aponta para um outro tipo de progressão temática relativo ao desenvolvimento do texto por meio de novas predicacões sobre os elementos temáticos (dados ou inferíveis do contexto) e inclui vários tipos de encadeamento entre enunciados, quer por justaposição (parataxe), quer por conexão, nos quais o primeiro enunciado é tomado como Tema para a enunciação do segundo, que vai constituir o Rema (Danes, 1974). Destacando o encadeamento por conexão de segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, partes inteiras do texto), o autor explica que este se realiza por intermédio dos articuladores textuais, os quais podem não só relacionar elementos de conteúdo ou ter funções de organização textual, como também exercer papel meta-enunciativo.

Considere-se o exemplo:

<i>Ciclone idai</i>	→	<i>é um fenómeno natural, que ocorreu no dia 14 de Março.</i>
<i>Essa tempestade</i>	→	<i>atingiu a zona centro do país, principalmente na cidade da Beira.</i>
<i>[Essa tempestade]</i>	→	<i>foi uma desgraça para as <b>pessoas da Beira</b></i>
<i>porque a tempestade</i>	→	<i>atacou de uma forma brutal. (...)</i>
<b>Tema</b>		<b>Rema</b>

(ESL/05/8ª/19)

Este tipo de progressão temática não foi muito evidente nos textos dos nossos alunos, porventura, porque o tipo de texto convocado e a consequente realização genológica não o aconselham.

Em suma, importa ressaltar que dificilmente se encontra num texto um único tipo de articulação Tema-Rema. Eles combinam-se para dar ao texto a organização desejada. Todavia, este processo de escolha não é feito de forma aleatória, uma vez que existem determinados Géneros textuais que se coadunam mais naturalmente com determinados tipos de progressão temática.

### **1.1.1.3. Função do Tema**

Thompson (1996, p. 171) considera que o Tema faz mais sentido quando é analisado em termos de como as escolhas do Tema funcionam juntas por meio de um texto para sinalizar a sua coerência subjacente e para sinalizar o seu “método de desenvolvimento”, nos termos de Fries (citado por Thompson, 1996). Segundo o mesmo autor, em termos gerais, é possível identificar quatro funções principais relacionadas. Porque o texto é deveras sintético e expressivo, propomos a seguinte tradução:

- Sinalizar a manutenção ou progressão de "sobre o que é o texto" naquele momento. Isso é feito especialmente através da escolha do Sujeito como Tema não-marcado: a manutenção é feita mantendo-se o Tema da oração anterior (mais obviamente se o Tema/Sujeito for um pronome), progressão frequentemente selecionando um constituinte do Rema.
- Especificar ou alterar o quadro teórico (*framework*) para a interpretação da(s) oração(s) seguinte(s). Isso é feito principalmente pela escolha do Tema marcado, especialmente Adjunto ou oração, e/ou pela inclusão de elementos textuais ou interpessoais no Tema. Um Tema/Sujeito "pesado", que fornece uma grande quantidade de informações, também pode ser usado para essa finalidade.

- Sinalizar os limites das seções no texto. Isso geralmente é feito mudando de um tipo de escolha de Tema para outro. Em muitos casos, pode haver um número de Temas sucessivos (tipicamente três - um “trigêmeo temático”) de diferentes tipos: por exemplo, um Tema sumativo (como, “Tudo isso”), seguido por um que sinalize uma mudança de quadro teórico, seguido por um que sinaliza o início do novo quadro.
- Sinalizar o que o orador considera que é um ponto de partida viável/útil/importante. Isso é feito escolhendo repetidamente o mesmo elemento para aparecer no Tema (um participante em particular, a avaliação do orador, elementos que sinalizam interação com o ouvinte, etc.)<sup>14</sup>.

Em jeito de síntese, Fuzer & Cabral afirmam que na parte correspondente ao Tema, são colocadas informações cuja função pode ser:

- Fazer ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto;
- Pela sua reiteração ao longo do texto, revelar o assunto em alguns tipos de texto;
- Estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o Rema. (Fuzer & Cabral 2014, p.131)

Relativamente ao Rema, Thompson explica que, enquanto os Temas criam uma moldura organizacional do texto, os Remas contêm a principal informação para o leitor ou ouvinte.

One way of looking at the different functions of these two elements is to see the Themes as building up the framework of the text, the organization within which the content is fitted, or the angle from which the content should be seen; the Rhemes, on the other hand, provide the content, the main information that the writer or speaker wants the addressees to know (Thompson, 2014, p.172).

A despeito deste posicionamento de Thompson, Halliday & Hasan (1976) e Hasan (1984) já tinham avançado que, no âmbito da progressão temática, faz-se necessário garantir a continuidade de sentidos do texto, o que em parte, se realiza por

---

<sup>14</sup> Thompson, (1996, p.171).

meio da colocação, referindo-se ao uso de itens lexicais pertencentes a um mesmo campo semântico (contiguidade semântica), ou, em termos cognitivos, de itens que designam elementos integrantes de um mesmo modelo mental (*frame*, esquema, *script*, cenário).

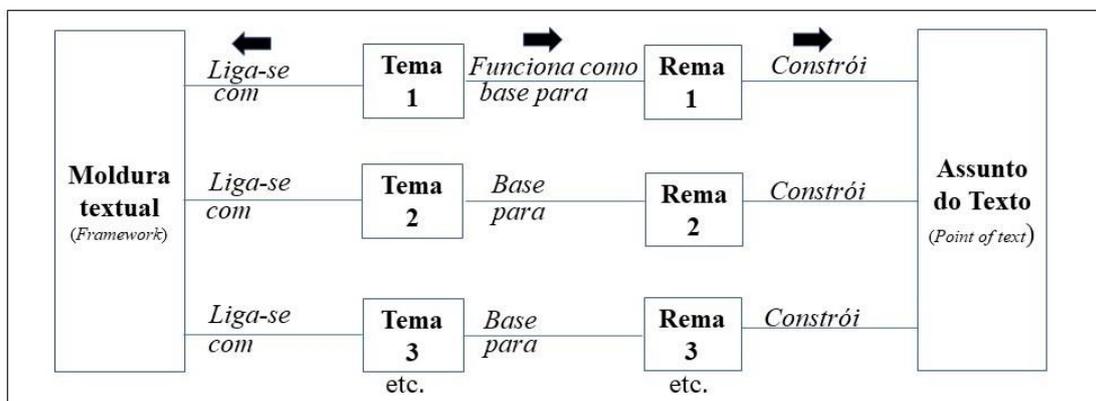


Figura 12. Tema e Rema no texto (Adaptado de Thompson, 1996, p.172)

A Figura 12 fornece uma imagem simplificada de como os recursos do Tema e do Rema contribuem para a organização textual. Conforme se ilustra, os Temas ligam-se ao texto e ao mesmo tempo servem de base para construir o assunto por meio do Rema. O emprego adequado dos articuladores também garante a continuidade temática, na medida em que ficam explicitadas as relações entre os segmentos textuais que interligam, quer as de tipo lógico-semântico, quer as de carácter discursivo-argumentativo.

Em suma, o Rema é o que vem a seguir ao Tema, é o restante da mensagem, é “para onde a oração se direciona após o ponto de partida” (Martin, Mathiessen e Painter, 1997, apud Fuzer e Cabral, 2014, p.131). Significa que na parte correspondente ao Rema, desenvolvem-se as ideias que estão sendo veiculadas pelo Tema. O Rema é a parte da oração em que o Tema é desenvolvido. Entretanto, Halliday (1994, p.299), apesar de reconhecer a existência de uma relação semântica entre a estrutura da informação e a estrutura temática, esclarece que Dado-Novo e Tema-Rema nem sempre coincidem, pois o Tema é o que o falante escolhe como ponto de partida do seu enunciado; o Dado o que o ouvinte já sabe (na perspectiva do falante). Assim sendo, Tema-Rema é orientado pelo falante, enquanto dado-Novo é orientado pelo ouvinte, mas ambas as estruturas são selecionadas pelo falante na elaboração do texto.

### 1.1.2. Estrutura de informação

Pode-se afirmar que a *Estrutura de Informação* resulta da tensão entre o que já é conhecido pelo falante/ouvinte e o que lhe há-de ser apresentado como novo. Trata-se de uma estrutura composta pela Informação Dada e pela Informação Nova.

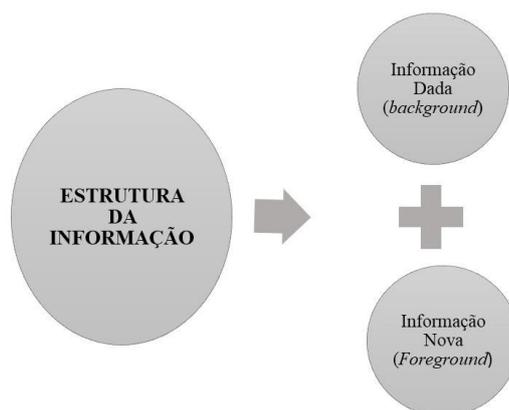


Figura 13. *Estrutura da informação de acordo com a teorização de Halliday (2014)*

Do ponto de vista sistémico-funcional, a estrutura da informação constitui o modo como o falante, oralmente ou por escrito, organiza a informação quando comunica. Quem fala ou escreve apresenta a Informação Dada como recuperável no contexto pelo ouvinte/leitor, seja por ter sido anteriormente mencionada, seja por estar inserida no contexto da situação. A informação que é desconhecida pelo ouvinte/leitor é apresentada como foco da mensagem (Informação Nova) e colocada no final da oração.

Em posição não-marcada, a Informação Dada antecede a Informação Nova sugerindo que, ao comunicarmos, procuramos veicular, primeiramente o conhecimento partilhado e, só depois, apresentamos a nova informação.

No que diz respeito à relação que se estabelece entre a estrutura temática e unidade de informação, cumpre-nos esclarecer que, não obstante estarem relacionados, não se deve confundir estas duas categorias. Tema e Informação Dada, Rema e Informação Nova não são necessariamente similares, ou seja, Tema é o que o falante/escrevente escolhe como ponto de partida para a sua mensagem e Informação Dada é o que o ouvinte/leitor já conhece (conhecimento partilhado). Assim, conforme referimos anteriormente, Rema será o resto da oração, sequência iniciada após o

primeiro elemento experiencial. Por conseguinte, Informação Nova constitui o conhecimento que vai ser adquirido pelo ouvinte/leitor, apresentado pelo falante/escrevente.

## **2. Processo de produção de parágrafos**

O parágrafo é um recurso importante na organização textual. Um texto dividido em blocos informativos e com critérios claros de divisão, assim como uma biblioteca com livros devidamente arrumados em prateleiras, para além de favorecer uma melhor visualização, identificação e compreensão das ideias enunciadas, facilita a atividade leitora, no processo de construção de sentidos.

Nesta parte da dissertação, abordamos a paragrafação seguindo uma perspetiva processual de construção e reflexão sobre os conhecimentos linguísticos a partir de situações de uso. Consideramos que, enquanto conteúdo curricular, o ato de construção de parágrafos deve ser estudado, idealmente, em sintonia com a perspetiva dos Géneros textuais, uma vez que um texto não pode ser visto como uma sequência de frases desconexas, mas como uma unidade constituída por fases intermediárias de significado que geralmente são apresentadas em forma de parágrafos.

*A text is not just a string of sentences but includes intermediate phases of meaning that are often presented as paragraphs. Likewise, a sentence is not just a string of words but includes intermediate structures that are often known as phrases, or word groups (Rose, 2006, p. 51).*

A intenção de David Rose ao sublinhar esta dinâmica textual, vem no sentido do que acabamos de afirmar em linhas anteriores, pelo que, numa investigação com os propósitos desta, se faz necessário compreender mais profundamente a funcionalidade do parágrafo, a sua estrutura interna e/ou as suas características, tendo sempre em conta os Géneros textuais construídos em torno de etapas padronizadas.

Saliente-se que não se trata de discutir o parágrafo no sentido meramente tipográfico, mas no sentido cognitivo do termo, embora, evidentemente, as duas perspetivas possam coincidir.

Estando a trabalhar no terreno da progressão textual (o parágrafo é um dos sinalizadores), achamos natural que se inclua o estudo da relação íntima que o parágrafo estabelece com a estrutura temática. As implicações do Tema, segundo Thompson (1996, p.326) vão além da oração, na medida em que a estrutura Tema-Rema da oração pode ser vista apenas como a realização, ao nível micro, da organização textual.

Reconhecendo a relevância do papel da paragrafação na organização textual, na maneira como os significados são organizados com vista a facilitar a compreensão, isto é, para que os leitores possam saber o que esperar (que Género) e algo sobre onde e como ocorreu e quem esteve envolvido, Martin & Rose (2007) usam o termo periodicidade para esses recursos, pois consideram que estes recursos organizam textos como ondas de informação, que permitem tal previsibilidade.

...we surf the waves, taking a look back and forward on crests of informational prominence, so that we can glide smoothly through the troughs on the flow of meanings we expect. (Martin & Rose, 2007, p.21).

Martin e Rose (2007) dedicam um capítulo para o estudo da periodicidade, em que exploram não apenas como o Tema orienta o leitor sobre qual é o ponto de partida de cada oração, mas também como o Hiper-tema (também designado por tópico frasal), prevê o que irá acontecer em parágrafos ou fases de textos mais longos. Além disso, os padrões do Macro-tema também são identificados em fases mais amplas do discurso. Os autores estabelecem uma “hierarquia de periodicidade” ou camadas de organização textual, mostrando que escreventes e falantes fluentes usam esses diferentes níveis de estrutura textual para reorientar continuamente as expectativas do leitor quanto à direção do texto que se está a tomar.

As possibilidades de padronização das ondas de fluxo de informação nos textos são referidas por Rose & Martin (2012) como pontos de orações, parágrafos e textos, em que pontos de partida e pontos finais formam os picos de cada onda.

**Periodicity** is the flow on information in a text, particularly at starting and end points of clauses, paragraphs and texts. Information patterns at the level of the clause include Themes and News, as we have discussed already. At the level of the paragraph they include topic sentences, and at the level of whole texts they include introductions and conclusions. (Rose & Martin, 2012, p.270)

Num texto escrito, os parágrafos representam blocos relacionados ou unidades de gênese central e predominante que se organizam progressivamente, uns com os outros, numa cadeia de dependência, ou seja, cada parágrafo deve ligar-se logicamente ao anterior, em que o primeiro apresenta o raciocínio geral, com uma ideia principal e introdutória; o segundo interliga-se com o primeiro, o terceiro com o segundo, numa cadeia de raciocínios; e que, finalmente, o último parágrafo fecha o ciclo de raciocínios e constitui a conclusão; processo que Martin & Rose (2007) designam por “ondas de informação”, essenciais para compreender a coesão do texto. Essas “ondas de informação” podem ser representadas da seguinte maneira:

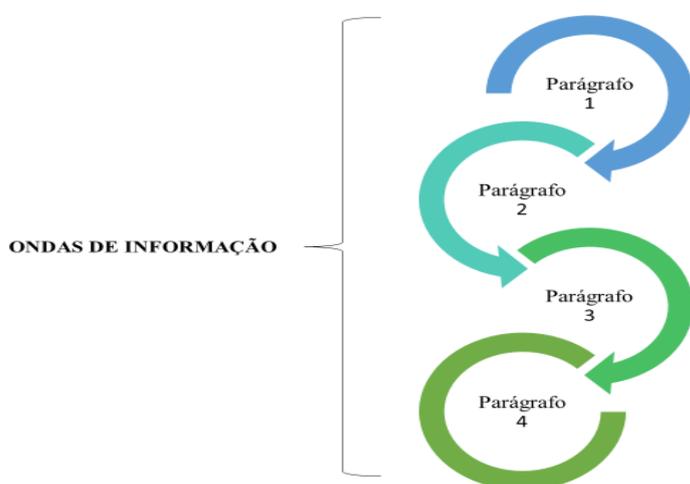


Figura 14. Ondas de informação e parágrafo de acordo com a teorização de Martin & Rose (2007; 2008)

Martin & Rose têm como referência a metáfora das ondas, inspirados em Halliday e Pike, para descrever o tipo de fluxo de que temos vindo a falar. Este último autor, em particular, é apontado como quem introduz a noção de *ondas pequenas* e *ondas grandes* (importantes para a compreensão do fluxo de informações, uma vez que o ritmo no discurso pode ter várias camadas), referindo-se a significados *flowing together like ripples on the tide, merging into one another in the form of a hierarchy of little waves...on still bigger waves* (Pike 1982, pp. 12-13 apud Martin & Rose, 2007, p. 188):

The term “wave” is used to capture the sense in which moments of framing represent a peak of textual prominence, followed by a trough of lesser prominence. So discourse creates expectations by flagging forward and consolidates them by summarizing back. These

expectations are presented as crests of information, and the meanings fulfilling these expectations can be seen as relative diminuendos, from the point of view of information flow. The term periodicity is used to capture the regularity of information flow: the tendency for crests to form a regular pattern, and for the hierarchy of waves to form a predictable rhythm. Discourse, in other words, has a beat; and without this rhythm, it would be very hard to understand (Martin & Rose, 2007, 189).

As *ondas pequenas* são associadas à dicotomia Tema-Rema e *ondas grandes* a Hiper-temas e Hiper-novos. Martin & Rose (2008, p.36) usam os termos *Hiper-tema* e *Hiper-novo* para o primeiro nível acima do Tema da oração e *Macro-tema* e *Macro-novo* para outras camadas na hierarquia de periodicidade do texto. Este tipo de hierarquia foi pelos autores representado num diagrama na figura que se segue:



Figura 15. *Camadas de Tema e Novo no discurso* (Martin & Rose, 2008, p.36)

Enquanto os Hiper-temas preveem o significado de cada fase do discurso, novas informações se acumulam em cada oração à medida que a fase se desenrola. Em textos escritos em particular, essa acumulação de novas informações ocorre frequentemente numa frase final, que funciona como um Hiper-novo para a fase. Os Hiper-temas sinalizam onde vamos numa fase e os Hiper-novos sinalizam onde estivemos. Portanto, Hiper-temas são mais comuns que Hiper-novos; ou seja, há mais “perspetiva” do que “retrospectiva”<sup>15</sup>, tal como referem Martin & Rose (2007, p.195).

A esse respeito, apreciando as relações entre a noção de Tema, oração complexa, parágrafo e texto, Butt e al (1994) defendem que, ao nível da oração complexa, a primeira oração pode ser considerada como temática. A título de

<sup>15</sup> While hyperThemes predict what each phase of discourse will be about, new information accumulates in each clause as the phase unfolds. In written texts in particular, this accumulation of new information is often distilled in a final sentence, that thus functions as a hyperNew to the phase. HyperThemes tell us where we’re going in a phase; hyperNews tell us where we’ve been (Martin & Rose, 2007, p.195)

exemplo, numa frase como *A seca é um desastre, que mexe com toda a população*<sup>16</sup>, toda a primeira oração pode ser considerada como Tema da segunda. De forma idêntica, cada parágrafo também pode ser considerado ter um Tema: a primeira oração ou a primeira oração complexa sinaliza o que o parágrafo diz respeito, o ponto de partida do escrevente para o que virá a seguir, corresponde ao que, frequentemente, se designa por *tópico frasal*<sup>17</sup>.

Butt et al. ressaltam que os textos também têm um ponto de partida - o primeiro parágrafo geralmente enquadra o restante do texto e introduz o impulso principal do que se segue, contudo, se o Tema for a orientação do ponto de partida de um falante ou escrevente, cada Rema será o destino temporário (Butt et al., 1994, p.142).

Em termos gerais, o Hiper-tema é parafraseado pelo corpo do parágrafo, que por sua vez é parafraseado pelo Hiper-novo. Mas o Hiper-novo nunca é uma paráfrase exata do Hiper-tema, nem é simplesmente um resumo da cavidade da onda; leva o texto para um novo ponto, ao qual só poderíamos chegar navegando pelas ondas, conforme defendem Martin & Rose (2007, p.196).

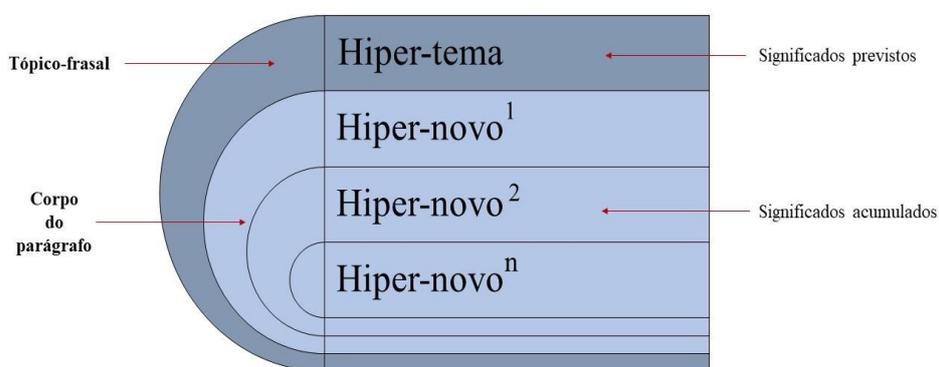


Figura 16. Estrutura potencial interna de um parágrafo de acordo com a teorização de Martin & Rose (2007; 2008) e Butt e al (1994)

Podemos, assim, referir-nos a Temas de nível superior que preveem Hiper-temas como Macro-temas e Novos de nível superior que produzem Hiper-novos como Macro-novos. Além disso, seria difícil fornecer um novo termo para cada camada, uma vez que as camadas podem continuar indefinidamente, dependendo da complexidade do

<sup>16</sup> (ESL/15/10<sup>9</sup>/19)

<sup>17</sup> Tradução e grifo nossos.

faseamento das informações no texto. É mais fácil acompanhar as coisas simplesmente numerando os Temas e Novos de nível superior, subindo das ondas pequenas, conforme referem os autores (Martin & Rose, 2007, p. 198).

As camadas explícitas envolvem a construção de uma hierarquia de periodicidade além da oração, com camadas de Tema e Novos a sinalizar-nos de onde viemos e para onde vamos.

Sobre a estruturação interna dos parágrafos, Bakhtin (2006) chama atenção para a variabilidade da sua composição sintática:

Eles podem conter desde uma única palavra até um grande número de orações complexas. Dizer que um parágrafo deve conter a expressão de um pensamento completo não leva a nada. O que é preciso, afinal, é uma definição do ponto de vista da linguagem, e em nenhuma circunstância pode a noção de “pensamento completo” ser considerada como uma definição linguística (Bakhtin 2006, p. 147).

A afirmação de Bakhtin revela a complexidade do processo de paragrafação, ao colocar em destaque dois aspetos importantes. Por um lado, o autor problematiza a questão da variabilidade da estrutura dos parágrafos, prevendo que ela deve estar associada, sobretudo, ao Género textual que pretende produzir, mas também com a natureza do assunto, sua complexidade, seu objetivo sociocomunicativo e, quiçá, com o leitor. É evidente que um parágrafo de natureza narrativa difere de outro de natureza argumentativa ou ainda explicativa. Por outro lado, Bakhtin discute a vaguidade presente na noção de que um parágrafo deve conter um pensamento completo. Realmente, numa situação didático-pedagógica, tal noção pode-se afigurar complexa para os alunos, até porque num parágrafo estão presentes várias ideias.

Estas reflexões levam-nos a considerar mais produtivo, para os propósitos didático-pedagógicos que procuramos, olharmos para o parágrafo na sua relação com a estrutura temática e informativa. Deste modo, acreditamos que se ajudarmos os alunos a depreenderem os sentidos dos textos a partir da identificação da organização hierárquica do texto, eles poderão também compreender os textos que leem e ainda organizar melhor as suas ideias no texto, de forma linear e contínua.

Figueiredo<sup>18</sup> (1999, p. 12) aponta cinco características do parágrafo, considerando-as, igualmente, “qualidades”. Segundo o autor, na escrita, os parágrafos são as principais partes de um determinado texto (artigo, capítulo, entrevista, ensaio), e como tal, para assimilar o texto, o leitor precisa de entender as partes (os parágrafos). Para ser entendido pelo leitor, o produtor textual tem de construir textos divididos em parágrafos que espelhem uma divisão lógica, da qual fazem parte a unidade, a coerência e a consistência, a concisão e a ênfase, representados na figura que a seguir propomos.

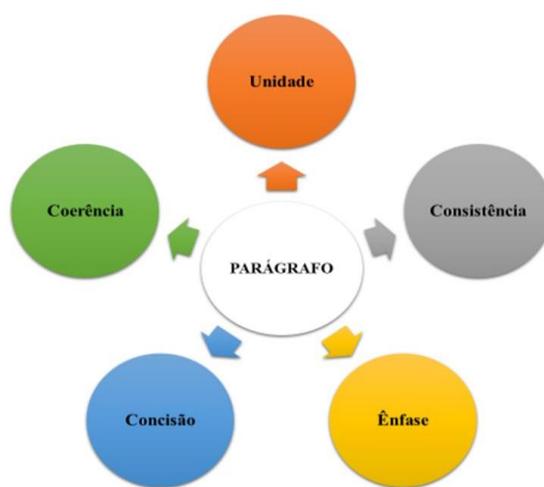


Figura 17. *Esquema das características do parágrafo, de acordo com as propostas de Figueiredo (1999).*

De acordo com Figueiredo (1999), para se produzir bons parágrafos existe uma série de princípios que devem ser seguidos:

- *Unidade* – que estabelece um ponto comum, na medida em que apenas uma ideia principal (Hiper-tema) pode emergir do parágrafo. As ideias secundárias (Hiper-novos) devem girar em torno da principal, sem acréscimos que possam comprometer a unidade exigida.

Assim, a unidade (ou ausência da mesma) pode ser representada da seguinte maneira:

---

<sup>18</sup> Embora Figueiredo (1999) não se refira às noções de Tema-Rema, reconhecemos o seu contributo no estudo do parágrafo, o qual se pode associar à perspetiva adotada neste trabalho. O autor encara-o numa perspetiva progressiva, postulando que o parágrafo seguinte mantém determinada relação com o parágrafo anterior, cada um transportando a ideia central (que poderíamos associar ao Hiper-tema) ao redor da qual giram outras ideias secundárias (que também associaríamos aos Hiper-novos).

<b>Parágrafo com unidade</b>	<b>Parágrafo sem unidade</b>
Tema 1a	Tema 1a
Tema 2a → <b>Tema A</b> (central)	Tema 2a → <b>Tema A</b> (central)
Tema 3a	Tema <b>3b</b>

De acordo com esta representação, a unidade é assegurada pela letra A que, por sua vez, representa o Hiper-tema/tópico frasal. Neste sentido, conforme se pode observar, todas as ideias estabelecem um ponto comum orientado para o Hiper-tema A.

- *Coerência* – organiza a sequência das ideias (central e secundária), entendidas como Temas (Hiper-tema e Hiper-novo, respectivamente), e quão importantes são no desenvolvimento do parágrafo, a nível microestrutural e do texto, a nível macroestrutural. Portanto, afigura-se imprescindível o estabelecimento de subordinação e relação de sentido entre os Temas que compõem o parágrafo.

Neste sentido, a coerência (ou ausência desta) pode ser representada da seguinte forma:

<b>Com coerência (sequência):</b>	<b>Sem Coerência</b>
Tema 1a	Tema 3a
Tema 2a → Tema A	Tema 1a → Tema A
Tema 3a	Tema 2a

A sequência dos Temas pode ser cronológica (cf. 1995, 1996, 1999); espacial (cf. norte, sul, este, oeste); conforme uma classificação (o primeiro, o segundo, o terceiro ou 1, 2, 3); ou ainda do raciocínio (como as causas provocam efeitos, os efeitos possuem causas) (Figueiredo, 1999, pp.34-35).

- *Consistência* – que garante a manutenção do registro, ao nível da forma, e o uso do mesmo critério lógico, ao nível do conteúdo. A consistência na forma significa a adoção do mesmo tom ou estilo na apresentação do texto. Quanto ao conteúdo, não se deve colocar uma ideia em situação diferente das outras ideias, gerando contradição.

- *Concisão* – que está relacionada com a brevidade. Em respeito ao leitor, deve-se evitar a prolixidade (verbos diluídos, tautologia ou pleonasma, construções digressivas e uso desnecessário de preposições), que alonga e dificulta a compreensão do assunto, com a repetição das mesmas ideias; e a digressão, que foge do assunto principal para tratar de questões paralelas de pouca importância (Figueiredo, 1999, p.38).
- *Ênfase* – que permite destacar os Hiper-temas. Segundo Figueiredo (1999, p.41), esta característica do parágrafo habilita o produtor textual a aprimorar o estilo e a abrilhantar o texto, sob o risco de relegar a segundo plano ideias preciosas e realçar Temas pouco significativos.

A excelência da comunicação depende destes cinco princípios ou qualidades do parágrafo propostos por Figueiredo (1999), os quais servirão de mais uma ferramenta que irá nortear o nosso olhar nos textos dos alunos, na fase dedicada à sua análise .

### **3. Os Géneros textuais**

A noção de Género tem-se revelado bastante profícua, porventura, também, pela variedade de perspetivas que tem convocado, *os conceitos de género como categoria textual discursiva variam de acordo com a perspetiva abordada pelos teóricos.* (Dell'Isola, 2009, p.9). Cada autor ou perspetiva procura, naturalmente, sustentar a sua noção numa base que lhe seja mais familiar: social, histórica, dialógica, comunicativa, sistémico-funcional, sociorretórica, etnográfica, instrucional, interacionista, sociodiscursiva, analítico, crítica, cultural, entre outras.

### 3.1. Principais abordagens teóricas e algumas concepções de Género

Para se ter uma noção da pluralidade anteriormente referida, elaboramos, a seguir, uma proposta de arrumação das abordagens teóricas dominantes. Convocámos para nossa orientação, as sínteses anteriormente feitas por Hyon (1996) e por Meurer, Bonini, Motta-Roth (2000, apud Dell'Isola, 2008).

ABORDAGENS	TEÓRICOS	CARATERÍSTICA GERAL
<b>Sociossemiótica</b> (Escola Australiana/Sydney)	Halliday e Hasan, Martin, Fowler, Kress, Cristie Rothery Fairclough Hammond Burns Joyce Brosnam Gerot	Estudos que utilizam o quadro da teoria sistémica (funcionalismo de Halliday), das análises críticas e da teoria textual.
<b>Sociorretórica</b> (Escola Americana)	Bazerman, Devitt Freedman Miller Campbell Coe Schryer Slevin Smart	Trabalhos que retomam a retórica, a teoria do texto e as posições etnográficas.
<b>Fins Específicos</b>	Swales Bakhtin Bhatia Flowerdew Gosden Hopkins Weissberg Love Nwogu Thompson	Interesse pelo Género como uma ferramenta para analisar e ensinar a linguagem falada e escrita exigida de falantes não nativos em ambientes académicos e profissionais.
<b>Sociodiscursiva</b> (Escola Europeia)	Adam, Bronckart, Maingueneau	Estudos que incorporam à própria reflexão quadros da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas.

Tabela 10. *Abordagens teóricas, segundo Meurer, Bonini, Motta-Roth (2000, apud Dell'Isola, 2008, p.9) e Hyon (1996)*

A seguir, com base na sistematização de Dell’Isola (2008), apresentamos algumas concepções de Género (textual/discursivo):

<b>TEÓRICOS</b>	<b>ANO: página</b>	<b>GÉNERO TEXTUAL/ DISCURSIVO</b>
Bakhtin	1977, p. 292	“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos géneros do discurso.”
Isenberg	1978, p.566	“Empregamos a expressão género textual como designação mantida conscientemente vaga para qualquer forma de manifestação de textos, a qual pode ser caracterizada pela descrição de determinadas propriedades, mas não de todas as propriedades textuais a eles atribuíveis.”
Martin	1985, p.250	Os Géneros são a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las.
	1993, p. 503	Género textual é “um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos” [...] “um género é composto de estágios os quais podem ser definidos como elementos componenciais responsáveis pelo desenvolvimento e pela realização de uma interação. Cada um desses elementos tem uma função dentro do género e contribui com parte de seu propósito.”
Kress	1989, p.19	Os Géneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos. Os Géneros constituem um “inventário” dos eventos sociais de determinada instituição, ao expressarem aspetos convencionais daquelas práticas sociais, com diferentes graus de ritualização.
Swales	1990, p. 33	Géneros textuais são uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários.
	1993, p.45	Géneros são uma ‘classe de eventos comunicativos’ vinculada a uma comunidade discursiva específica que faz uso de um Género específico para atingir seus objetivos.
Bathia	1993, p.13	Género é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou académica na qual ele regularmente ocorre. Com frequência, ele é altamente estruturado e convencionalizado com restrições acerca das contribuições permitidas em termos de seus propósitos, conteúdos, forma e valor funcional. Essas restrições, no entanto, são frequentemente exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva

		para atingir intenções privadas no quadro de propósito(s) reconhecível(is).
Bronckart	1994, p.137	os Géneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira delas, é a escolha que deve ser feita a partir do rol de géneros existentes, em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo a forma destacada ou recriá-la.
Miller	1994, p.24	Géneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. “Ação retórica tipificada” funcionando como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente
Adam	1999, p. 40	os Géneros do discurso são o meio de pensar a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas.
Schneuwly & Dolz	1999, p. 65	o Género textual "é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de 'mega-instrumento', para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de géneros".
Marcuschi	2000, p. 13	“Gênero textual (também designado género discursivo, género do/de discurso) é uma forma concretamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos.”
	2002, p. 23	“usamos a expressão género textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”
	2005, p. 96	Materializados em situações comunicativas recorrentes, os géneros textuais “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os géneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas.”

Meurer	2000, p. 150	“Gêneros textuais constituem tipos específicos de textos – de qualquer natureza, literários ou não. —Existem tantos gêneros textuais quantas as situações sociais convencionais onde são usados em suas funções também convencionais.”
	2002, p. 18	Gênero textual “é um tipo específico de qualquer natureza, literária ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contexto(s) onde é utilizado.”

Tabela 11. *Algumas concepções de Gênero textual/discursivo; sistematização de Dell’Isola (2008, pp. 15.16)*

Depreende-se da excelente síntese acima que os consensos teóricos não são fáceis, sendo certo que o quadro não representa todas as possibilidades.

Conforme já enunciamos em linhas anteriores, neste trabalho, iremos apresentar sucintamente a noção de Gêneros textuais ou discursivos no quadro da teorização emanada da Escola de Sydney. De acordo com Martin, a orientação dos programas iniciais sobre o que os alunos precisam de aprender a ler e escrever desafiou os investigadores da LSF a mapear currículos como sistemas de Gêneros e a explorar o discurso em sala de aula a partir da perspectiva do que Christie (2002) chama de Gêneros curriculares. Tratou-se, portanto, numa fase inicial, de uma pesquisa-ação cuja abordagem se baseava em configurações de significado, constituídas por relatos da linguagem SFL como um sistema semiótico social com expressão em diversos domínios (cf. fonologia (Halliday & Greaves, 2008); lexicogramática (Halliday & Matthiessen, 2004); semântica do discurso (Martin, 1992; Martin & Rose, 2003/2007), registo (Christie & Martin, 1997; Martin, 1992), Gênero (Martin & Rose, 2008) e imagens associadas (Kress & Leeuwen, 1996/2006).

### **3.2. A noção de Gênero na perspectiva da LSF**

A teoria dos Gêneros permite-nos trazer para a consciência conhecimentos culturais compartilhados a partir da descrição de inúmeras formas linguísticas utilizadas para interagir socialmente, além de nos permitir refletir criticamente sobre como a cultura nos envolve (Eggins, 2004, p. 84). A ideia central é de que há uma influência enorme, prototípica, naquilo que dizemos e fazemos com a nossa língua que, podendo

variar ao nível do Registo nas nossas situações de comunicação diárias, é fixada de forma mais ou menos rígida pelos hábitos culturais (Avelar, 2008 e 2013). Nessa medida, cada cultura, no limite, possui um conjunto de Géneros, por muito que estes possam conviver e serem idênticos de outras culturas.

We use the term **genre** [...] to refer to different types of texts that enact various types of social contexts. As children, we learn to recognize and distinguish the typical genres of our culture, by attending to consistent patterns of meaning as we interact with others in various situations. Since patterns of meaning are relatively consistent for each genre, we can learn to predict how each situation is likely to unfold and learn how to interact in it (Martin & Rose, 2007, p. 8).

Na visão funcionalista, o Género é entendido como uma categoria abstrata<sup>19</sup> e socialmente reconhecida de uso da língua. Sendo baseada na hipótese de que as características de um grupo similar de textos estão associadas ao contexto social da sua criação e uso, e que podem ser descritas de forma a que relacionem um texto com os outros similares, tendo em conta as escolhas e limitações que atuam no contexto da sua produção (Hyland, 2003, p. 21).

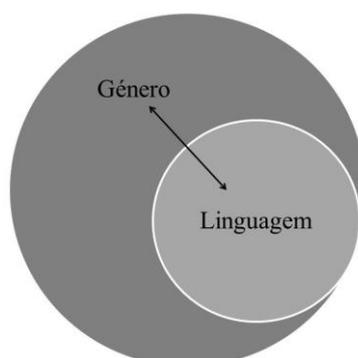


Figura 18. *Género realizado através da linguagem (adaptado de Rose & Martin, 2012, p.53)*

---

<sup>19</sup> Esta visão sobre a linguagem e contexto foi inicialmente defendida por Halliday e colegas (Halliday, 2002, Halliday & Mathiessen 2004, Hassan, 2009) apenas como um nível de significado abstrato, mas mais tarde ampliada por discípulos seus, Martin e colegas (Eggins & Martin 1997, Martin 1992, 1997, 1999, 2014, Martin & Rose, 2008), os quais entendiam que o contexto devia ser encarado como um complexo semiótico sim, mas, constituído por dois sistemas, a saber: i) o Género e o ii) Registo, teoria designada por TG&R.

A Figura 17 dá conta da relação entre a linguagem e os Géneros. Os Géneros foram modelados como padrões de linguagem, uma vez que consistem em significados e significados interpretam o Género.

Na LSF, o Género é visto como um processo social orientado por objetivos: (i) organizado em estágios: porque geralmente leva mais de uma fase do significado para trabalhar através de um Género; (ii) orientado a objetivos: porque desdobra uma tarefa designada para realizar alguma coisa e com uma sensação de frustração ou incompletividade se for interrompido; (iii) social: porque empreendemos Géneros interativamente.

Nesta perspetiva, visto como um processo social orientado por objetivos, o Género é social, porque participamos de Géneros com outras pessoas; é orientado a objetivos, porque usamos Géneros para fazer as coisas; e é organizado em estágios, porque geralmente tomamos algumas etapas para alcançar nossos objetivos.

Esta relação entre a linguagem em contextos sociais é ilustrada na Figura 5 (vide p. 37).

The metalinguage is based on the SFL model of language in social contexts, including three types of meaning of metafunctions, interpersonal, ideational and textual, realised as patterns of discourse, grammar and phonology/graphology, that enact social relations (or tenor), construe experience as activities, people and things (or field), and present meanings as text-in-context (or mode). These three dimensions of register are woven together in wich we defined as staged, goal-oriented social process" (Rose & Martin, 2012, p. 310)

As etapas de um Género são componentes relativamente estáveis de sua organização, que podemos reconhecer de alguma forma, exemplo após instância do Género, como as etapas de *Orientação*, *Incidente* e *Interpretação* de um exemplo. Essas etapas são alguns dos recursos básicos da cultura para organizar o discurso no nível do texto; usamos maiúsculas iniciais para rotulá-las. Mas as fases dentro de cada etapa são muito mais variáveis com frequência (Martin & Rose, 2007, p.9). Significa isto que, cada fase também tem um objetivo principal, como cada parágrafo num texto tem um tópico-frasal. A título de exemplo, nos Géneros das estórias, cada fase é um recurso da linguagem que desempenha uma função típica para envolver leitores à medida que as estórias se desenrolam, construindo o seu campo de atividades, pessoas, coisas e

lugares, evocando respostas emocionais ou ligando as histórias a experiências e interpretação de vida.

Podemos assim afirmar que a estruturação discursiva dos Géneros resume-se em duas unidades de significado: i) etapas, i.e., momentos genológicos fixos e previsíveis, que na escrita se apresentam como uma sequência de parágrafos; e ii) fases, i.e., sub-etapas, de carácter opcional, não estando presas a uma ordem pré-estabelecida, as quais se realizam, normalmente, por meio de um parágrafo (Martin & Rose, 2008, p. 82).

Em Eggins (2004, p 54), encontramos uma definição que retoma a noção de contexto de cultura a que fizemos referência previamente: *género como “propósito cultural” de textos (...) textos expressam géneros por meio de padrões estruturais e realizacionais.*

Assim, partindo da característica sociossemiótica da teoria, a funcionalidade do Género é destacada, bem como as formas padronizadas construídas socialmente em resposta à circulação dos textos numa dada cultura.

Em suma, os Géneros constituem processos sociais orientados para um propósito e estruturados em etapas (Rose & Martin, 2012), pelo que, dominar um Género implica conhecer o propósito sociocomunicativo e as etapas através das quais se desenvolve esse Género.

Os textos que constituirão a base de análise deste estudo seguiram, de acordo com os programas em vigor, a tradição da Escola Europeia, cuja noção de Género está associada à noção de tipos textuais ou tipos de textos. Há aspetos comuns entre textos que, prototipicamente pertencem a um mesmo Género, mas nem todo o texto se configura prototípico de um determinado Género. Este facto pode acarretar alguns paradoxos; a título de exemplo, uma narrativa é caracterizada como um tipo textual constituído por uma situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Com efeito, a Escola Europeia tende a incluir sob esta categoria, todos os “Géneros de histórias” (relato, episódio, etc.), enquanto a Escola de Sydney exige a etapa “Complicação” para considerar o Género narrativo.

Em todo o caso, podemos afirmar que os Géneros textuais se distinguem, sobretudo, pela sua função sociocomunicativa (em ambas as Escolas) e pelas características estruturais ou linguísticas (na Escola de Sydney).

### 3.3. Mapeamento dos Géneros escolares

Na Escola de Sydney, constituem principais Géneros os mapeados por Rose & Martin (2012, p.128), no âmbito de um Projeto denominado *Write in Right*. Na ótica destes autores, são Géneros que os alunos precisam para obter sucesso na escola secundária, tendo sido apresentados os mais comuns como uma taxonomia organizada segundo os seus objetivos sociais e segundo os contrastes nos seus aspetos. Na verdade, com este esforço de sistematização, Rose & Martin pretendem fornecer aos professores uma visão geral das tarefas de que precisam para preparar os seus alunos, apresentando-lhes aos professores princípios sistémicos para seleção e análise de textos nos seus programas curriculares, começando com os objetivos sociais de Géneros, etapas e fases. O nome de cada Género constitui o primeiro nível de metalinguagem que eles podem usar para ensinar leitura e escrita.

Família de Géneros	Género	Objetivos sociocomunicativos	Etapas definidoras
Histórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Registo de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Avaliação Resolução
	Exemplo	Apreciar/ajuizar comportamentos (complicação não resolvida)	Orientação Complicação Avaliação
	Episódio	Partilhar emoções (complicação não resolvida)	Orientação Complicação Avaliação
	Notícia jornalística	Relatar eventos, apresentando diferentes ângulos sobre os mesmos	<i>Lead</i> Ângulos
Estruturas históricas	Relato autobiográfico	Relatar etapas da minha vida	Orientação Etapas
	Relato biográfico	Relatar etapas da vida de outra pessoa	Orientação Etapas
	Relato histórico	Relatar etapas na história	Background Etapas
Explicações	Sequencial	Explicar uma sequência de eventos	Fenómeno Explicação
	Fatorial	Explicar causas múltiplas para uma consequência	Fenómeno Explicação

	Consequencial	Explicar efeitos múltiplos de uma causa	Fenómeno Explicação
<b>Relatórios</b>	Descritivo	Classificar e descrever um fenómeno	Classificação Descrição
	Classificativo	Classificar e descrever diferentes tipos de fenómenos	Classificação Descrição
	Composicional	Descrever partes de um todo	Classificação Descrição
<b>Procedimentos</b>	Instrução	Como fazer uma atividade (algoritmo: receita, experiência, montagem de equipamentos)	Objetivo Método Passos
	Protocolo	O que fazer e o que não fazer (regras, avisos, leis)	Lista
	Relação de procedimento	Relatar como se fez uma atividade (relatório de um trabalho experimental)	Objetivo Método Resultados
<b>Argumentos</b>	Exposição	Defender um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração da tese
	Discussão	Discutir/debater dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução
<b>Respostas (Reações a textos)</b>	Opinião	Expressar sentimentos acerca de um a um texto	Avaliação Reação
	Resenha	Avaliar um texto verbal, musical ou visual	Contexto Descrição do texto Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Descrição do texto Reafirmação

Tabela 12. *Géneros e fases (tradução do projeto TeLAELE, 2013)*

Parafraseando Butt et al. (1994), a análise dos Géneros requer que olhemos o papel que a linguagem desempenha nas diferentes práticas sociais, considerando as situações específicas, quem está a interagir e o modo como está a reagir. Em conformidade com estes autores, os Géneros expressam significados de acordo com os seus amplos objetivos sociais – envolver e entreter, informar e avaliar textos ou pontos de vista, pelo que, no geral, a escolha dos Géneros que utilizamos quando lemos e escrevemos nas nossas práticas sociais e discursivas ocorre entre estórias, textos factuais e textos avaliativos.

Butt et al. prosseguem explicando que o objetivo geral das Estórias é atrair e entreter leitores, de textos factuais é informar os leitores, e o propósito de textos avaliativos é avaliar textos em situações de interpretação e argumentação. Como as

estórias envolvem os leitores, o papel como “participante do texto” é central; como textos factuais informam, o papel como “usuário do texto” predomina; avaliar textos coloca em primeiro plano o papel de “analista de texto”.

Destacando a família das Explicações, estas referem-se a causas e efeitos, caracterizando-se como textos que apresentam duas etapas: Fenómeno (o que é explicado) e Explicação (sequencial, fatorial e consequencial). Explicações sequenciais explicam uma sequência de eventos; Explicações Fatoriais explicam múltiplas causas para um efeito; Explicações Consequenciais explicam múltiplos efeitos para uma causa. As etapas da Explicação Sequencial apresentam os passos; da Explicação Fatorial os fatores; e da Explicação Consequencial as consequências.

Muito mais haveria que dizer sobre os Géneros e as suas particularidades; porém, fica feita, apenas esta referência, já que a noção genológica aqui apresentada é um dos filões exploratórios da análise dos textos dos alunos que fazemos no próximo capítulo.



## **CAPÍTULO III**

### **A ESCRITA DOS ALUNOS**

Ancorados no quadro teórico anteriormente revisto, propomo-nos fazer uma análise das produções escritas dos alunos, mais especificamente dos parágrafos e da progressão textual associada e relacioná-los com o Género textual solicitado aos alunos pelos professores. Segundo o que pudemos constatar a partir das leituras feitas, a análise da progressão textual é predominantemente feita a nível microestrutural, ou seja, centrada na frase por meio da esquematização dos Temas. Todavia, nesta pesquisa, propomos uma segmentação mais ampla, a nível macroestrutural, isto é, centrada no parágrafo, por meio da seleção dos subtemas dos textos representativos deste nível.

Para além disso, mais do que estudar as características estruturais dos parágrafos dos textos produzidos pelos alunos, optámos por alargar o nosso quadro de investigação, adotando uma perspetiva descendente (do texto ao parágrafo), em que toda a segmentação parte da unidade hierarquicamente mais alta para se chegar às unidades menores (hierarquicamente mais baixas) e, depois classificá-las. Esta perspetiva surge em oposição à perspetiva que adotámos num dos estudos prévios (Marrengula, 2018), a ascendente (do parágrafo ao texto) que, na verdade, impulsionaram esta investigação.

## 1. Procedimentos analíticos

A abordagem metodológica será fundamentalmente de natureza qualitativa. As técnicas de recolha de dados serão a análise documental e a inquirição. Analisámos de forma muito breve as unidades temáticas dos Programas de Português da 8ª e da 10ª classes em que se enquadra a atividade de escrita que deu origem aos textos que servirão de base de análise do estudo. A escolha destas duas classes do 1º ciclo do Ensino secundário justifica-se pelo facto de, na 8ª classe, classe introdutória do ciclo, esperarmos apurar o estágio em que os alunos se encontram quanto à produção de textos e o tipo de desafios que enfrentam a este nível. Na 10ª classe, última classe do ciclo, por acreditarmos que, os alunos nos apresentariam textos mais organizados, fruto da sua trajetória de aprendizagem de produção textual.

Quanto à inquirição, submetemos os alunos a um inquérito por questionário<sup>20</sup> constituído por 34 perguntas fechadas, divididas em quatro (4) partes relativas a dados pessoais, situação linguística, situação económica e práticas de escrita na escola.

Com vista a apurar os dados gerais da ESL, relativamente ao rácio alunos-professor, à sua composição física, aos desafios que a instituição tem enfrentado e às estratégias metodológicas que adotam para o sucesso do ensino e aprendizagem da produção de Géneros textuais; recorremos a uma conversa informal com a direção da Escola.

Os instrumentos de recolha de dados incluem 102 textos produzidos em contexto de sala de aulas, no fim de uma intervenção didática sobre os textos Expositivos-Explicativos. Deste universo, seleccionámos uma amostra representativa de 10 textos correspondentes a 5 textos de cada classe, os quais consideramos serem representativos do tipo de produção escrita que os alunos fazem nos níveis em apreço.

Participaram do estudo 110 alunos, correspondentes a duas turmas de 51 alunos da 8ª classe e 59 da 10ª classe. Importa referir que, a nível da 10ª classe, dos 59 textos, seleccionámos aleatoriamente 51 para uniformizar com o número de textos da 8ª classe.

No primeiro capítulo, apresentámos o perfil dos participantes, mas reservámos para esta parte do trabalho os dados relativos à idade, à proveniência, ao sexo e à língua materna dos alunos.

---

<sup>20</sup> Vide o apêndice.

Variável		8ª classe		10ª classe	
		Nº	%	Nº	%
Idade	Menos de 15 anos	50	98	0	0
	De 15 a 17 anos	1	1.9	43	84.3
	De 18 a 20 anos	0	0	8	15.6
	Mais de 20 anos	0	0	0	0
Sexo	Masculino	20	39.2	16	31.3
	Feminino	31	60.7	35	68.6

Tabela 13. *Dados pessoais dos participantes*

Com base nas respostas do inquérito, verificámos que tanto na 8ª classe, assim como na 10ª classe, a idade escolar dos alunos está em conformidade com a prevista no Currículo Nacional de Moçambique. Em ambas as classes, as raparigas é que estão, relativamente, em maior número o que consideramos um aspeto salutar. A presença massiva das raparigas na escola, provavelmente, seja resultado de um esforço do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) em assegurar a retenção das mesmas no sistema de ensino<sup>21</sup>.

## 2. Caraterísticas dos textos

Para a caraterização dos textos produzidos pelos alunos, teremos como base três aspetos fundamentais: em primeiro lugar, as escolhas temáticas dos alunos, em segundo, a relação dessas escolhas com o género solicitado e, em terceiro e último lugar, a relação entre o parágrafo com a estrutura temática.

### 2.1. Escolhas temáticas

A seguir, exploramos os textos dos alunos a fim de identificar as suas escolhas temáticas e as possíveis implicações dessas escolhas na coesão e coerência textual.

---

<sup>21</sup> Segundo a Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano, Conceita Sortane, a desistência escolar por parte das raparigas constitui uma grande preocupação para o sector da educação, uma vez que em Moçambique nove (09) em cada dez (10) raparigas ingressam no ensino primário, mas apenas uma (01) chega ao ensino secundário (ROSC, 2019).

Iremos, a título ilustrativo, apresentar os padrões predominantemente adotados. Como é natural, e decorre da atividade proposta, é possível considerar que o Macro-tema presente no texto é o do enunciado da tarefa: *Desastres naturais*.

Na concretização desta tarefa, iremos destacar os Temas nos textos dos alunos através de círculos vermelhos ○. Onde consideramos que o Tema foi omitido, sinalizaremos com uma cápsula vazia □. O mesmo procedimento será feito em relação à análise das escolhas de paragrafação.

A identidade dos alunos é assegurada através do uso de códigos que garantem o anonimato.

### a) Primeiro padrão predominante: Progressão com Tema constante

#### Texto 1<sup>22</sup>(8ª classe)

○ ciclone

Parágrafo 1 { ○ ciclone, e uma especie de ventania, que atinge países, e destrói coisas, escolas, empresas e mais. Este vem acompanhado de chuvas fortes, que acabam enchendo os rios, lagos, mares, etc. E através dessa enchente, provoca enchias e acaba destruindo, o local atingido pelo ciclone.

○ ciclone Idai

Parágrafo 2 { Em 2019, o ciclone Idai atingiu um país africano, chamado Moçambique no centro do país. O ciclone Idai atingiu Moçambique no centro do país nas províncias de Sofala e Manica destruindo a maior parte destas ~~partes~~ províncias, e provocou mais de 100 mil mortos, mais de 80 mil feridos, e o ciclone nesse país ficou 2 a dois dias.

Quando o ciclone  
Passou

Parágrafo 3 { Depois do ciclone ter passado os sobreviventes ficaram com falta de comida e água. tiveram de beber as águas dos rios que estavam poluídas e com microbio. Mais depois de um tempo o presidente da República de Moçambique Filipe Jacinto Chusca foi socorrer os países atingidos dando comida e roupas e materiais escolares. E eles também reconstruíam as casas destruídas e escolas, etc.

(ESL/21/8ª/19)

<sup>22</sup> Textos dos alunos com grifos nossos. Na análise dos textos, iremos manter a originalidade, ou seja, não procederemos à correção linguística dos mesmos, já que os aspetos morfossintáticos não constituem o foco da nossa análise neste estudo.

PARÁGRAFO 1						
TEMA			REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática	
Tema simples não-marcado	<i>O ciclone</i>			<i>e uma espécie de ventania,</i>	Progressão com predomínio de Tema constante	A1 → B
	Tema tópico/sujeito					
Tema simples não-marcado	<i>Que</i>			<i>atinge países, e</i>		B → C
	Tema textual/conjunção					
Tema simples marcado	<i>[O ciclone]</i>			<i>destroi casas, escolas, empresas e mais</i>		A1 → D
	Tema tópico/ sujeito elíptico					
Tema simples não-marcado	<i>Ele</i>			<i>vem acompanhado de chuvas fortes,</i>		A1 → E
	Tema tópico/sujeito					
Tema simples não-marcado	<i>Que</i>			<i>acabam enchendo os rios, lagos, mares, etc.</i>	E → F	
	Tema tópico/sujeito					
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>através dessa enchente</i>	<i>[o ciclone]</i>	<i>profoca cheias</i>	A1 → G	
	Tema textual/Conjunção	Tema textual/adjunto	Tema tópico/sujeito elíptico			
Tema múltiplo	<i>E</i>		<i>[o ciclone]</i>	<i>acaba destruindo, o local atingido pelo ciclone.</i>	A1 → H	
	Tema textual/conjunção		Tema tópico/sujeito elíptico			

O Texto 1 inicia-se especificando o Macro-tema *Desastres naturais* através do Tema *O ciclone*, cujo Rema é *e uma espécie de*. No período seguinte, o aluno enuncia o conceito compartilhado de ciclone, retomado pelo pronome *Ele*, que é Tema da oração e a restante oração subsequente o Rema, em que é apresentada informação nova como *...vem acompanhado de chuvas fortes*. De seguida, o Rema passa a Tema da oração seguinte marcado pelo pronome relativo *que* cujo Rema é *acabam enchendo os rios, lagos, mares, etc*. Mais adiante, recorrendo a um correferente *enchente*, elenca as suas consequências *profoca cheias e acaba destruindo, o local*

*atingido pelo ciclone*. Podemos afirmar que, neste primeiro segmento do Texto 1, o aluno estabelece o contexto para a compreensão do que pretende abordar no seu texto *ciclone Idai*, apresentado no parágrafo seguinte. Portanto, mesmo quando o Hiper-tema *o ciclone* não vem explicitamente expresso na oração, neste primeiro parágrafo, o aluno constrói as orações, retomando-o continuamente por meio dos verbos, conforme atestam os Remas D, G e H.

PARÁGRAFO 2					
TEMA			REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática
Tema múltiplo	<i>Em 2019,</i>	<i>o ciclone Idai</i>	<i>atingiu um país, chamado Moçambique, no centro do país</i>	Progressão temática com Tema constante	A2 → B
	<b>Tema textual/adjunto</b>	<b>Tema tópico/sujeito</b>			A2 → C
Tema simples não-marcado	<i>O ciclone Idai</i>		<i>atingiu Moçambique no centro do país nas províncias de Sofala e Manica destruindo a maior parte destas províncias,</i>		A2 → D
	<b>Tema tópico/sujeito</b>				A2 → E
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>[o ciclone]</i>	<i>profocou mais de 100 mil mortos, mais de 80 mil feridos,</i>		
	<b>Tema textual/conjunção</b>	<b>Tema tópico/sujeito elíptico</b>			
Tema múltiplo	<i>e</i>	<i>o ciclone</i>	<i>ficou lá dois dias</i>		
	<b>Tema textual/conjunção</b>	<b>Tema tópico/sujeito</b>		<b>Tema textual/adjunto</b>	

Neste segundo parágrafo, o aluno é mais específico ao se referir a um ciclone concreto, garantindo, assim, a continuidade dos sentidos do texto ao selecionar temas integrantes do *frame* (*ciclone* → *ciclone Idai*). Este parágrafo retoma uma progressão com Tema constante, iniciado com um Tema múltiplo, que dá conta da referência temporal e espacial, esta última especificada na segunda oração, desta vez, sem coocorrência de outro tipo de progressão. Cumprindo aos requisitos do Género, em posição remática, ocorrem os efeitos múltiplos do fenómeno.

PARÁGRAFO 3				
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática
Tema múltiplo	<i>Depois do ciclone ter passado,</i>	<i>os sobreviventes</i>		
	<b>Tema textual/adjunto</b>	<b>Tema tópico/sujeito</b>		
Tema simples não-marcado	<i>[os sobreviventes]</i>			
	<b>Tema tópico/sujeito elíptico</b>			
Tema simples não-marcado	<i>Que</i>			
	<b>Tema tópico/sujeito</b>			
Tema múltiplo	<i>Mas depois do ciclone ter passado</i>	<i>o presidente da Republica de Moçambique, Filipe Jasinto Nyusi</i>		
	<b>Tema textual/adjunto</b>	<b>Tema tópico/sujeito</b>		
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>ele</i>		
	<b>Tema textual/conjunção</b>	<b>Tema tópico/sujeito</b>		

Progressão com Tema derivado

```

graph TD
    A2 --> A3B["A3→B"]
    A2 --> A3C["A3→C"]
    A3C --> CD["C →D"]
    CD --> A4E["A4→ E"]
    CD --> A4F["A4→ F"]

```

No terceiro parágrafo, o aluno adota uma progressão com Tema derivado. O parágrafo é introduzido com um adjunto temporal, tal como se verificou no segundo parágrafo. Aqui, a ocorrência dos Temas *sobreviventes, o presidente da Republica de Moçambique, Filipe Jasinto Nyusi* pode ser interpretada como derivando do Hiper-tema *ciclone Idai* (segundo parágrafo), estabelecendo, desse modo, uma concatenação entre estes segmentos textuais e, conseqüentemente, concorrendo para a progressão temática do texto.

Globalmente, podemos sintetizar que, neste texto (e na maior parte dos textos da 8ª classe) predomina a progressão com Tema constante, não obstante a coocorrência de progressão temática linear, em que os Remas B e E passam a Temas dos enunciados seguintes.

Note-se que, a partir do primeiro parágrafo, houve uma mudança na perspectiva das seqüências. Da perspectiva explicativa patente no primeiro parágrafo, o aluno passou para a narrativa, conforme se pode ver nas passagens a partir do segundo parágrafo até ao último: *Em 2019, o ciclone Idai, atinjio um país, chamado Moçambique, no centro do país.; O ciclone Idai atinjio Moçambique no centro do país nas províncias de Sofala e Manica destruindo a maior parte destas províncias, e profocou mais de 100 mil mortos, mais de 80 mil feridos, e o ciclone nesse país ficou lá dois dias.* Constituem provas desta ocorrência (i) a estratégia cronológica de organização textual adotada neste parágrafo; (ii) o recurso ao pretérito-perfeito, tempo predileto do discurso narrativo; (iii) a seleção de verbos que indicam ação *atinjio; profocou* e pausa *ficou* e (iv) as marcas de um discurso coloquial marcado pelo uso do deíctico de lugar *lá* para especificar o lugar onde o ciclone ocorreu, em contraste com o local onde o locutor se encontra que é implicitamente “cá”.

Note-se ainda uma tentativa de progressão temática por meio de repetição do Tema *o ciclone* e de adoção de uma estratégia que se supõe de causa/efeito. Constituem exemplos os seguintes *...atinjio países, e destrói casas, escolas, ...; ...profoca cheias e acaba destruindo, o local atingido pelo ciclone.; ...antijio um país africano...atinjio Moçambique...destruindo a maior parte destas províncias...e profocou mais de 100 mil mortos....*

Entre o primeiro parágrafo e o segundo há uma progressão com Tema derivado, uma vez que o *ciclone Idai* constitui um Tema parcial derivado do Hiper-tema *ciclone* que é genérico. O mesmo se pode ver no último parágrafo que enuncia as

consequências, tal como sugere o Tema marcado por um Adjunto Temporal *Quando o ciclone passou*.

Do ponto de vista cognitivo, o autor do Texto 1 constrói o texto de forma coerente, visto denotar uma ideia de progressão, todavia não faz associação da progressão com o parágrafo.

Vejamos agora como os alunos da 10ª classe concretizam a mesma estratégia de progressão temática:

### Texto 2 (10ª Classe)

**Parágrafo 1**

Cilone Idai  
O ciclone é um desastre natural e ocorreu no dia 14 de março de 2019.  
O ciclone Idai afetou a cidade da Beira e manica.  
O ciclone Idai matou cerca 134 550 125 milhares de pessoas.  
Destruíram infraestruturas, igrejas, hospitais, escolas, etc.

**Parágrafo 2**

(consequências)

- \* morte;
- \* perda de bens;
- \* perda de casas, mais:

**Parágrafo 3**

As cidades que foram afetadas pelo ciclone foram visitadas pelo presidente da República, o presidente apoiou as famílias, o conselheiro as famílias e o pai ajudou as outras famílias, os pais responderam com apoio as famílias.

(ESL/02/10ª/19)

PARÁGRAFO 1				
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática
Tema simples não-marcado	<i>O ciclone</i>		Progressão com predomínio do Tema derivado e Tema constante	
	Tema tópico/sujeito			
Tema múltiplo	E	<i>[O ciclone]</i>		
	Tema textual/conjunção	Tema tópico/elíptico		
Tema simples não-marcado	<i>O ciclone Idaí</i>			
	Tema tópico/sujeito			
Tema simples não-marcado	<i>O ciclone Idaí</i>			
	Tema tópico/sujeito			
Tema simples não-marcado	<i>[O ciclone Idaí]</i>			
	Tema tópico/ sujeito elíptico			

Neste texto, o Hiper-tema é *ciclone Idaí*, o qual é retomado constantemente. Depois da definição do que é um ciclone *é um desastre natural e ocorreu no dia 14 de março de 2019*, ao Tema *ciclone Idaí* são acrescentadas, em cada enunciado, novas informações remáticas, *afetou a cidade da Beira e manica.*; *matou cerca 134 550 125 milhoes de pessoas* *destruiu infraestruturas, igrejas, hospitais, escolas, etc.* .

Repare-se na forma como, neste texto, os Temas estão estilisticamente organizados, sempre em posição inicial, quase que de forma anafórica, provavelmente para enfatizar o Tema *Ciclone Idaí* pelos “males” que causou tal como é referido no texto: *afetou a cidade* e *matou...pessoas* e para, igualmente, enfatizar as suas consequências nas passagens *perda de bens* e *perda de casas e mais*.

PARÁGRAFO 2				
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática
Tema simples não-marcado	<i>Consequências</i>	<i>*morte;</i> <i>*Perda de bens;</i> <i>*Perda de casas e mais;</i>	Progressão com Tema derivado	
	Tema tópico/sujeito			

A sequenciação do aluno em forma de uma listagem não configura como uma oração, pelo que consideraremos para efeitos de tipificação dos textos dos alunos, estes segmentos enquanto verdadeiras orações. Nessa base, assiste-se-nos afirmar que o segundo parágrafo do Texto 2 apresenta as consequências, tal como sugere o subtítulo *Consequências*, o qual consideramos como sendo o Tema da oração derivado do Hiper-tema *O ciclone Idai*. Assim, consideramos também Rema as três consequências que o aluno apresenta em forma de uma lista.

A ocorrência desta sequência textual a que chamamos de parágrafo 2 é inusitada na construção do significado textual pretendido, na medida em que configura meramente uma listagem que aparenta ser um suporte do próprio texto. Os dois pontos com que termina a listagem podem sugerir uma continuidade de significação, entretanto interrompida, em que o parágrafo 3 seria a concretização das “coisas más” incluídas no final do que, para nós, funciona graficamente como parágrafo 2.

PARÁGRAFO 3						
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática		
Tema simples não-marcado	<i>As cidades que foram afectadas pelo ciclone</i>		Progressão com Tema constante e Tema linear	A4 → B B → C B → D B → E E → F		
	Tema tópico/ sujeito					
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>presidente</i>			Progressão com Tema constante e Tema linear	
	Tema textual/conjunção	Tema tópico/sujeito				
Tema simples não-marcado	<i>[presidente]</i>					Progressão com Tema constante e Tema linear
	Tema tópico/ sujeito elíptico					
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>[presidente]</i>	Progressão com Tema constante e Tema linear			
	Tema textual/conjunção	Tema tópico/sujeito elíptico				
Tema simples não-marcado	<i>Os países</i>			Progressão com Tema constante e Tema linear		
	Tema tópico/ sujeito					

O terceiro e último parágrafo do Texto 2 é introduzido por um Tema igualmente derivado *As cidades que foram afectadas pelo ciclone* (à semelhança dos Temas *os*

sobreviventes, os países e presidente). Registe-se, entretanto, a ocorrência de uma progressão linear em *o presidente apoiou as famílias*.

A opção de colocar em posição inicial um Tema tópico como sujeito que desempenha o papel de experienciador da ação expressa pelo verbo *afetadas* parece indicar a intenção anteriormente referida, que consiste em destacar “os males” causados pelo ciclone.

**b) Segundo padrão predominante: Progressão com Tema derivado**

**Texto 3 (10ª Classe)**

Desastre natural

• Ciclone IDAI

**Parágrafo 1** { Há muito pouco tempo, no norte de Moçambique, nas províncias de Beira e Nampula, ocorreram um alto desastre. Houve <sup>o</sup>maior vendaval inesperado, muitos habitantes perderam o lar, familiares, as casas que foram inundadas, árvores que destruíram casas, chuvas fortes.

**Parágrafo 2** { <sup>Os Países</sup> Alguns países da ONU, <sup>associações, escolas,</sup> recebendo esta informação e movidos houve uma reação que empatahou contentes e contentes, mas até o dia presente estes países não mudam lá muito, infelizmente, existe a ignorância, ganância que prejudica a quem nos rodeia.

**Parágrafo 3** { Os desastres naturais prejudicam a quem vive o momento e no momento em que mais precisam da ajuda, são manchados pelo seu próprio governo.

(ESL/02/8ª/19)

PARÁGRAFO 1					
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática	
<b>Tema múltiplo</b>	<i>Há muito pouco tempo, no norte de Moçambique, nas províncias de Beira e Nampula</i>	<i>[os habitantes]</i>	Progressão com predomínio de Tema derivado	<pre> graph TD     A1 --&gt; A2     A1 --&gt; A3     A1 --&gt; A4     A1 --&gt; A5     A2 --&gt; B     A3 --&gt; C     A4 --&gt; D     A5 --&gt; F     D --&gt; E </pre>	
	<b>Tema textual/adjunto</b>	<b>Tema tópico/sujeito elíptico</b>			<i>sofreram um alto desastre.</i>
<b>Tema enfatizado</b>	<i>Houve</i>				<i>o maior vendaval inesperado</i>
	<b>Tema tópico/predicativo</b>				
<b>Tema simples não-marcado</b>	<i>Muitos habitantes</i>				<i>perderam o lar, familiares, por casas</i>
	<b>Tema tópico/sujeito</b>				
<b>Tema simples não-marcado</b>	<i>Que</i>		<i>foram inundadas,</i>		
	<b>Tema tópico/sujeito</b>				
<b>Tema simples não-marcado</b>	<i>árvores que</i>		<i>destruir casas, chuvas fortes.</i>		
	<b>Tema tópico/sujeito</b>				

O texto 3 apresenta hierarquicamente o Macro-tema *Desastre natural* como título e o Hiper-tema *O Ciclone IDAI* como o subtítulo. O primeiro parágrafo é inaugurado por um Adjunto de tempo *Há muito tempo*, expressão típica de narrativas. De seguida, o aluno apresenta o local em que se deram os factos, também típico do género narrativo.

No primeiro parágrafo, o Tema não vem especificado na primeira oração. O verbo na terceira pessoa do plural *sofreram* indicia que o aluno fez confluír no Tema textual, embora de forma indevida, a referência ao sujeito (experienciador) da oração. Com base no segundo período do parágrafo, podemos deprender que o Tema do primeiro parágrafo seja *muitos habitantes*, o qual seria um Tema derivado do Hiper-tema *o ciclone IDAI*.

Relativamente ao tipo de progressão adotado neste parágrafo, verifica-se o predomínio da progressão com Tema derivado em que a partir do Tema *O ciclone Idai*, o aluno faz derivar os Temas *os habitantes*, *Muitos habitantes* e *árvores*. A ocorrência

de um caso de progressão com Tema linear não prejudica o que acima foi dito sobre o predomínio do tipo de progressão apontado.

PARÁGRAFO 2				
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática
Tema simples não-marcado	<i>Alguns países da ONU, associações, escolas</i>			<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: small; margin-right: 10px;">Progressão com predomínio de Tema derivado</div> </div>
	<b>Tema tópico/ sujeito</b>			
Tema simples não-marcado	<i>[Alguns países da ONU, associações, escolas]</i>			
	<b>Tema tópico/ sujeito elíptico</b>			
Tema enfatizado	<i>Houve</i>			
	<b>Tema tópico/predicativo (processo existencial)</b>			
Tema simples não-marcado	<i>Que</i>			
	<b>Tema tópico/sujeito</b>			
Tema múltiplo	<i>mas até o dia corrente</i>	<i>estes países</i>		
	<b>Tema textual/oração dependente</b>	<b>Tema tópico/ sujeito</b>		
Tema simples marcado	<i>Infelizmente</i>			
	<b>Tema Interpessoal</b>			<i>existe a ignorância, ganância</i>
Tema simples não-marcado	<i>Que</i>			
	<b>Tema tópico/sujeito</b>			<i>prejudica a quem nos rodeia</i>

No segundo parágrafo, o Tema *Alguns países da ONU, associações, escolas* apresenta um Rema pouco claro, provavelmente devido à omissão do verbo *[ficaram]*. Esta falta de clareza nota-se ainda mais quando o autor do texto, aparentemente, retoma o Tema *estes países* que, pelo contexto da situação relatada nos Remas *não mudaram lá muito* e *existe a ignorância, a ganância que prejudica a quem nos rodeia*, estes remetem-nos aos países que se beneficiaram da “recolha” *[de bens] que empanturraram contentores* e já não aos que ficaram comovidos. Este salto temático compromete sobremaneira o princípio de unidade, uma vez que o aluno faz emergir do parágrafo

dois Temas principais, sem demarcar de forma clara as ideias que pretende avançar. Compromete ainda a coerência, dado que os coreferentes de que se socorre no desenvolvimento do seu texto não têm referentes claros, tais como *Estes países* e *a quem nos rodeia*.

PARÁGRAFO 3					
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática	
Tema simples não-marcado	<i>Os desastres naturais</i>		Progressão com predomínio de Tema constante	A1 → B B → C B → D	
	Tema tópico/sujeito				
Tema múltiplo	<i>E no momento em que</i>	<i>[quem vive o momento]</i>			<i>mais precisam da ajuda</i>
	Tema textual/adjunto	Tema Q/sujeito elíptico			
Tema simples não-marcado	<i>Eles</i>		<i>são manchados pelo próprio governo.</i>		
	Tema tópico/sujeito				

O facto referido no parágrafo 2 observa-se igualmente neste último parágrafo. O Rema 1 *prejudicam a quem vive o momento* do Tema *Os desastres naturais* também não é muito claro. No mesmo parágrafo, o Tema 2 *e no momento em que [quem vive o momento] mais precisam de ajuda são manchados pelo seu próprio governo* parece informação descontextualizada visto não se referir ao Tema do parágrafo. Podemos, assim, afirmar que as dificuldades reveladas pelo autor do Texto 3, mais especificamente em organizar textualmente as suas ideias, de modo que o seu texto progredisse tematicamente, levaram à falta de unidade e à incoerência do texto.

Este texto tipifica aquela que nós consideramos ser uma opção progressão por tema derivado, apresentando as consequências mais típicas desta escolha: problemas de coerência, problemas de coesão, inadequação genológica, entre outros. Estas observações são tanto mais significativas quanto o aluno demonstra até uma relativa riqueza vocabular e até alguma fluência.

**Texto 4 (8ª classe)**

O Ciclone Idai

- Parágrafo 1** { *O ciclone IDai e uma situacau ki aqonteceu na em nas Provincia teve uma shaia de agua i chuva i a chuva matou as pessoas is stragou as casas i a shuva entrou dentro das casas e molho as as camas eundi e para eles dormirei : eles ficaram sem seito para dormirei e dormirou ersima das casas.*
- Parágrafo 2** { *T Teve ciclone IDai. Porque na celas provincia eta muito calor e depois comeso a chuer i a chuva comeso a stragar as casas e as ruas tau embasho e toda agua correu e deise para as Ruas que estou embash e a agua entra dentro das casas e as pessoas ficou dentro da agua.*
- Parágrafo 3** { *e o ciclone IDai comeco a atacar muito na celas provincia em marcu em 2019*
- Parágrafo 4** { *Outras pessoas Lis ajudadou porque vero que as pessoas stou a solteri Lis derou seito para dormir e coisas para eles comere e outras pessoas morerou outras tiverou seart e viverou.*

(ESL/04/8ª/19)

PARÁGRAFO 1				
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática
Tema simples não-marcado	<i>O ciclone IDai</i>		Progressão com Tema linear e Tema constante	A1 → B
	Tema tópico/sujeito			B → C
Tema simples não-marcado	<i>Ki</i>			A2 → D
	Tema textual/conjunção			D → E
Tema simples marcado	<i>Nas Provincia</i>			D → F
	Tema textual/ adjunto			D → G
Tema múltiplo	<i>I</i>	<i>a chuva</i>		D → H
	Tema textual/conjunção	Tema tópico/sujeito		H → I
Tema	<i>[a chuva]</i>		<i>is stragou as</i>	

<b>simples não-marcado</b>	<b>Tema tópico/sujeito elíptico</b>		<i>casas</i>	H → J
<b>Tema múltiplo</b>	<i>I</i>	<i>a chuva</i>	<i>entrou dentro das casas</i>	
	<b>Tema textual/conjunção</b>	<b>Tema tópico/sujeito</b>		
<b>Tema múltiplo</b>	<i>E</i>	<i>[a chuva]</i>	<i>mohlo as as camas oundi e para eles dormirei</i>	
	<b>Tema textual/conjunção</b>	<b>Tema tópico/sujeito elíptico</b>		
<b>Tema múltiplo</b>	<i>I</i>	<i>Eles</i>	<i>ficarou sem seito para dormirei</i>	
	<b>Tema textual/conjunção</b>	<b>Tema tópico/sujeito</b>		
<b>Tema simples não-marcado</b>	<i>[eles]</i>		<i>dormirou ensima das casas</i>	
	<b>Tema tópico/sujeito elíptico</b>			

O primeiro parágrafo não coincide com a progressão predominante no texto, já que, como se pode ver na representação esquemática, uma vez que o aluno usa de forma alternada duas estratégias (ou tipos) de progressão, ora Tema linear ora Tema constante. Num primeiro momento, apresenta o Hiper-Tema *o ciclone IDai*, localizando-o no espaço e apresentando os seus efeitos na vida das pessoas. Neste parágrafo, os Temas tópicos estão organizados de forma hierárquica em que temos o *o ciclone IDai*, associado à *chuva* e às respectivas consequências derivadas do ciclone, Tema retomado através do pronome pessoal *eles* e detetável pela desinência do verbo na terceira pessoa *dormirou*.

PARÁGRAFO 2					
TEMA		REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática	
Tema enfatizado	<i>Teve</i>		Progressão com predomínio do Tema derivado		
	Tema tópico/predicativo (processo com valor existencial)				<i>ciclone IDai porque nacelas Provincia esta muito calor</i>
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>Depois</i>			<i>comeso a chuver</i>
	Tema textual /conjunção	Tema textual/adjunto			
Tema múltiplo	<i>i</i>	<i>a chuva</i>			<i>começou a stragar as casas</i>
	Tema textual /conjunção	Tema tópico/sujeito			
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>as ruas</i>			<i>tau embasho</i>
	Tema textual /conjunção	Tema tópico/sujeito			
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>toda agua</i>			<i>Coreu</i>
	Tema textual /conjunção	Tema tópico/sujeito			
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>[toda agua]</i>	<i>deise para as Ruas</i>		
	Tema textual /conjunção	Tema tópico/ sujeito elíptico			
Tema simples não-marcado	<i>Que</i>		<i>estau embash</i>		
	Tema textual/conjunção				
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>a agua</i>	<i>entra dentrou das casas</i>		
	Tema textual /conjunção	Tema tópico/sujeito			
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>as pessoas</i>	<i>ficou dentro da agua</i>		
	Tema textual /conjunção	Tema tópico/sujeito			

No parágrafo 2, predomina a progressão com Tema derivado. Para além deste tipo, verificam-se outras duas tendências de progressão temática, (i) uma com Tema linear em que o Rema da oração *E depois comeso a chuver* passa a Tema da oração

seguinte *i a chuva* começou a stragar as casas. (ii) outra com Tema constante, conforme ilustra a representação esquemática onde é continuamente retomado o Tema A5. Neste parágrafo, o aluno apresenta a causa da ocorrência do *Ciclone* e as respectivas consequências de forma gradativa, em que os fenômenos são associados entre si, daí a adoção de uma progressão com Tema Derivado.

PARÁGRAFO 3					
TEMA			REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>ciclone IDai</i>	<i>começou a atacar muito nacelas Provincia em marcu em 2019</i>		A1 → B
	Tema textual /conjunção	Tema tópico/sujeito			

O terceiro parágrafo é composto por uma oração que estabelece continuidade temática entre este e os parágrafos anteriores, através da retoma do Hiper-tema *ciclone IDai* e da informação contida no Rema, a qual se refere ao agravamento da situação relatada, sobretudo no segundo parágrafo.

PARÁGRAFO 4					
TEMA			REMA	Tipo de progressão	Representação esquemática
Tema simples não-marcado	<i>Outras Pessoas</i>		<i>Lis Ajudarou</i>	Progressão com Tema Derivado	
	Tema tópico/sujeito				
Tema múltiplo	<i>porque</i>	<i>[Outras Pessoas]</i>	<i>vero que as pesouas stau a sofreri</i>		
	Tema textual/Conjunção	Tema tópico/sujeito elíptico			
Tema simples não-marcado	<i>[Outras Pessoas]</i>		<i>Lis derou sitio Para domirei e coisas para eles dormirei</i>		
	Tema tópico/sujeito elíptico				
Tema múltiplo	<i>E</i>	<i>outras Pesoads</i>	<i>morero</i>		
	Tema textual/Conjunção	Tema tópico/sujeito			
Tema simples não-marcado	<i>Outras [pessoas]</i>		<i>tiverou sourt e viverou</i>		
	Tema tópico/sujeito				

Recorrendo ao pronome indefinido variável *Outras*, neste parágrafo, o aluno faz referência a diferentes entidades que estiveram envolvidas na situação. Ele começa por se referir a *Outras Pessoas* que providenciaram apoio às vítimas. Depois a *Outras Pessoas* que morrem e ainda a *Outras Pessoas* que sobreviveram. Este facto revela que o aluno tem noção de progressão e de como é que as ideias devem estar arrumadas, mas parece desprovido de recursos linguísticos suficientes para distinguir textualmente as diferentes entidades que ele evoca no texto. Neste caso particular, do ponto de vista formal, não há uma correspondência entre os Temas Tópicos graficamente representados com os Temas que o aluno pretende expressar. Se considerarmos os Temas que o aluno representou graficamente, então iremos ter de considerar que a estratégia adotada é de progressão com Tema constante. Porém, se considerarmos o significado dos Temas, deveremos considerar a progressão com Tema derivado, tal como ilustra a nossa proposta de representação esquemática.

## **2.2. Relação com o Género solicitado**

A seguir, procuraremos analisar os textos produzidos pelos alunos na sua relação com o género que lhes foi solicitado produzir pelos professores. A partir da noção do género proposta pela LSF, pretendemos verificar se, na construção dos textos, particularmente no que ao desenvolvimento da estrutura temática dos textos e às escolhas de paragrafação diz respeito, os alunos são bem sucedidos no processo de produção de textos tendo em conta o Género que lhes é solicitado.

De acordo com o enunciado da tarefa, interpretado a partir do texto programático, previa-se que os alunos produzissem um Relato de acontecimentos (texto expositivo-explicativo na 8ª classe) e texto expositivo-explicativo na 10ª classe, sem referência a Relato de acontecimentos (cf. Tabela 9). Recorde-se o que se pede corresponderá tendencialmente aos Géneros Relatório descritivo na 8ª classe ou à Explicação Consequencial na 10ª classe, no quadro tipológico proposto pela Escola de Sydney. Iremos igualmente identificar, quando for pertinente, as etapas e as fases, já que aquelas organizam a estrutura global de cada texto e as fases permitem organizar como o texto se desenvolve em sua estrutura global.

## Texto 5 (8ª Classe)

### O ciclone IDAI

Parágrafo 1

Em dia 15 de Março em 2019 Na Província de Sofala teve o ciclone Idai.  
O ciclone Idai chegou na Beira com um desastre na vida da aquela população.  
O ciclone destruiu as cabanas elétricas.  
O ciclone Idai afetou milhares de pessoas.  
O ciclone destruiu escolas instituições.  
As outras crianças perderam os seus pais.  
O ciclone Idai matou centenas de pessoas.  
Os munícipes ajudaram os que tinham deram as empresários ajudaram na comida na alimentação  
Café os cereais, arroz, feijão e vestuário: também

Parágrafo 2

As consequências foram de:  
- Destruição de infra-estruturas  
- Perda de gado bovino  
- Perda de bens  
- Perda de casas  
- Destruição de electricidade

Parágrafo 3

O ciclone causou muitas perdas e materiais e bens e familiares

(ESL/08/8ª/19)

No texto 5, o aluno faz referências espaço-temporais e apresenta as consequências do fenómeno. A partir do segundo período do texto, de forma quase que versificada, são descritas as consequências do fenómeno ora apresentado por meio de verbos que indicam ações expressas no pretérito-perfeito, designadamente *chegou*; *destruiu*, *afectou*, *matou*; num ritmo consideravelmente gradativo. Naquilo que poderia ser considerada a última fase da Explicação encetada neste parágrafo, faz-se menção ao papel dos munícipes e dos empresários no apoio às vítimas (*Os munícipes ajudaram os que tinham deram Os empresarios ajudaram na comida na alimentação os cereais, arroz, feijão e vestuário também*).

No segundo parágrafo, é como que retomada a Explicação, já em forma de uma listagem, em que são apresentadas as consequências do ciclone, por sinal, as mesmas, porém em forma de nominalizações, como que a sintetizar o que o aluno referiu no parágrafo anterior.

O último parágrafo é composto apenas por uma frase *O ciclone causou muitas perdas e materiais e bens e familiares*, como que sintetizando a informação patente nos parágrafos anteriores.

Em consequência, a frequente reiteração de informação (das consequências do ciclone) levou a uma quebra da progressão temática do texto, devido à falta de acréscimo de informações novas ou à sua rerepresentação em termos mais abstratos, configurando uma sequência de metáforas gramaticais.

Em suma, este texto é representativo de uma grande parte das produções escritas dos alunos da 8ª classe e até da 10ª classe já que apresenta um conjunto de características que convém salientar.

Em primeiro lugar, o aluno não entendeu bem o Género exigido pela tarefa; com efeito, inicia o seu texto naquilo que seria a primeira etapa de um Relatório Descritivo ou até de uma Explicação Consequencial destinada a apresentar o fenómeno. Diferentemente, o aluno introduz uma informação temporal, seguida de verbos no pretérito-perfeito do indicativo, não chegando, verdadeiramente, a apresentar o fenómeno, apenas fazendo referências temporais e espaciais. Não dando conta de que está a passar de uma etapa a outra, inicia no mesmo parágrafo a apresentação das consequências de uma causa, que como acabamos de ver, não foi definida e, portanto, indicia que não houve compreensão do objetivo sociocomunicativo. Posteriormente, o aluno dedica-se, no segundo parágrafo, a repetir aquilo que seria o esboço da realização da segunda etapa, enumerando as consequências; mas agora, como acima foi dito, através de metáforas gramaticais e de um texto mais abstratizante repetindo de uma forma geral o que já está dito.

No parágrafo final, sentindo que há uma diferença entre o que vinha fazendo e o que vem a seguir, faz uma mera síntese do que ficou dito anteriormente.

Entretanto, os parágrafos não são verdadeiros parágrafos, mas separações entre: a) um texto fluído; b) uma listagem e c) uma síntese.

## Texto 6 (10ª Classe)

Desastres naturais

Parágrafo 1 { São fenómenos que faz com que as pessoas sofram e surgem varias problemas etc.

Parágrafo 2 { por exemplo: um dos desastre natural e o (CICLONE IDAI).

O ciclone idai.

Parágrafo 3 { é um fenómeno natural que surgiu no centr do nosso país em Sofala neste corrente ano no dia 14.03.2019.

Parágrafo 4 { Na qual foi um desastre total ouvi muitas sofrimentos e varios desastre que causar;

- Mortes;
- Doenças;
- Desastres de casas, arvores, escolas;
- fome;
- falta de abastecimento de água potável;
- falta de abastecimento de energia. etc.



(ESL/08/10ª/19)

O Texto 6 é introduzido por um parágrafo composto por um único período que sugere uma etapa correspondente à definição do Fenómeno enunciado pelo título “*Os desastres naturais*”.

O segundo parágrafo consiste, apenas, numa exemplificação do fenómeno apresentado, agora recorrendo, porventura, à experiência partilhada.

O terceiro parágrafo constitui tentativa de apresentação de um novo Fenómeno - o Macro-tema *Desastres naturais* pelo Hiper-tema *O ciclone Idai* localizando-o no tempo e no espaço *é um fenómeno natural que surgiu no centro do nosso país em Sofala neste corrente ano no dia 14.03.2019.*

No quarto e último parágrafo, iniciado por um conector relativo, dispensável na economia do texto, o aluno lista as consequências do ciclone Idai, tal como se observou nos Textos 2 e 5.

Neste texto, o aluno introduz os parágrafos com verbo copulativo “ser”, assumindo que o sujeito da oração está expresso no título e no intertítulo. Pelo conteúdo do texto, podemos depreender que, antes de mais, o objetivo sociocomunicativo da

tarefa nunca foi claro para o aluno, já que por duas vezes procura concretizar a primeira etapa do Género.

Os critérios usados pelo aluno, como se percebe, não coincidem de forma nenhuma com aquilo que seria o texto organizado em função do objetivo sociocomunicativo, das etapas típicas, bem como dos períodos típicos.

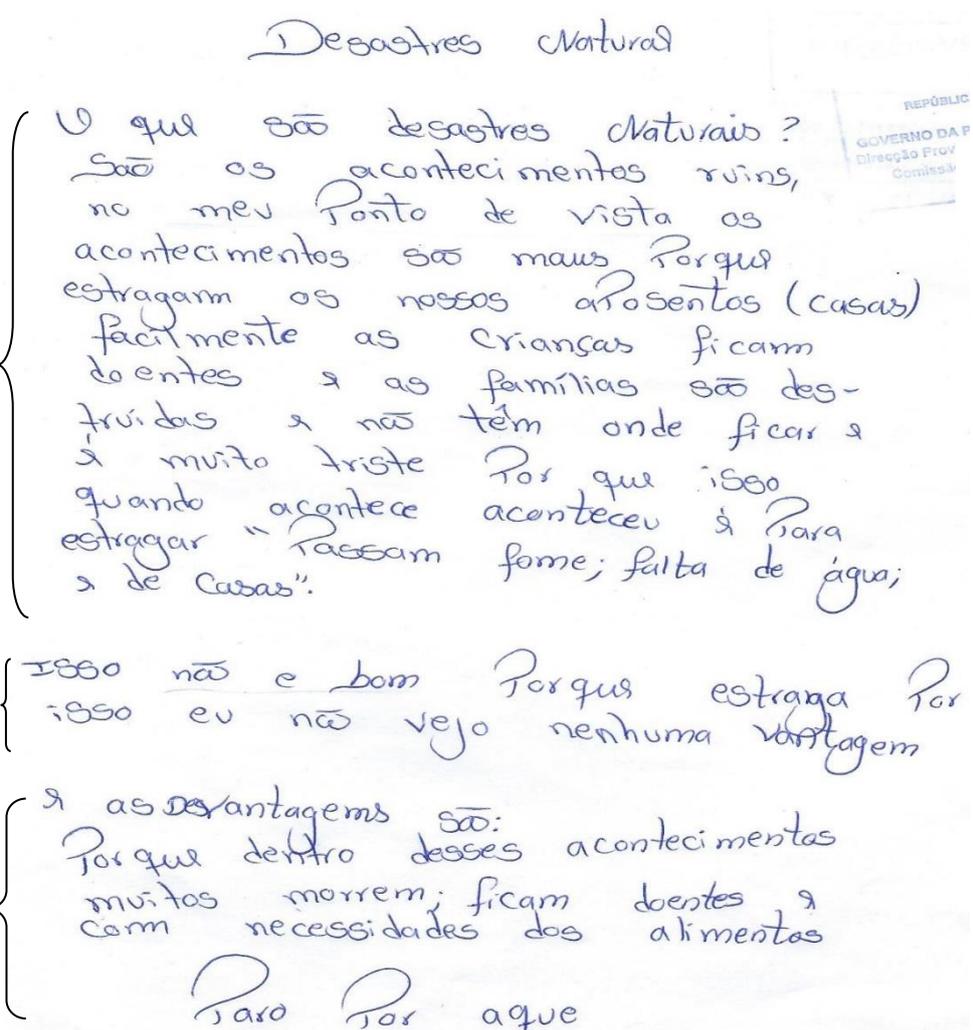
### Texto 7 (10ª classe)

Desastres naturais

Parágrafo 1 { O que são desastres naturais?  
São os acontecimentos ruins,  
no meu ponto de vista os  
acontecimentos são maus porque  
estragam os nossos aposentos (casas)  
facilmente as crianças ficam  
doentes e as famílias são des-  
fruidas e não têm onde ficar e  
é muito triste por que isso  
quando acontece aconteceu e para  
estragar "passam fome; falta de água;  
e de casas".

Parágrafo 2 { Isso não é bom porque estraga por  
isso eu não vejo nenhuma vantagem

Parágrafo 3 { e as desvantagens são:  
Porque dentro desses acontecimentos  
muitos morrem; ficam doentes e  
com necessidades dos alimentos  
Para por aque



(ESL/05/10ª/19)

O texto 7 inicia-se com uma pergunta retórica *o que são desastres Naturais?*, cuja ocorrência é típica de textos com um cunho interpretativo (Exposição, na tipologia da Escola de Sydney) sustentada por um ponto de vista do aluno, expresso na tese (primeira etapa) segundo a qual *são acontecimentos ruins*. Em simultâneo, a tese

constitui a etapa sustentada pelos argumentos presentes nas fases (i) *Porque estragam os nossos aPosentos (casas)* (ii) *facilmente as crianças ficam doentes* (iii) *facilmente as famílias ficam destruídas e não têm onde ficar*. Ainda neste parágrafo, podemos encontrar uma nova etapa correspondente à avaliação das consequências do fenómeno em questão expressa pela passagem *é muito triste* e fundamentada pela fase *Por que isso quando acontece aconteceu é Para estragar* “*Passam fome, falta de água, e de casas*”.

O segundo parágrafo é composto por uma fase que complementa a fase da etapa de avaliação patente no primeiro parágrafo *Isso não é bom Porque estraga Por isso eu não vejo nenhuma vantagem*.

No terceiro e último parágrafo, o aluno apresenta as desvantagens do ciclone, resumidas em *muitos morrem; ficam doentes e com necessidade de alimentos*.

Neste texto, sem dúvidas, o aluno constrói o texto com base em significados ideacionais e interpessoais. Ele apresenta os factos ocorridos de forma subjetiva, com predomínio da primeira pessoa gramatical, e expressando atitudes, tal como atestam as passagens textuais: *no meu Ponto de vista; é muito triste; Isso não é bom; eu não vejo nenhuma vantagem e Paro Por aque* (este último que é ao mesmo tempo um sinalizador da conclusão do texto, típico da oralidade).

Estamos perante um texto em que o domínio de língua (léxico-gramática) evidenciado é superior ao da média dos textos do *corpus*; porém, a procura de realização de Relatório descritivo está eivada de escolhas que inviabilizam o objetivo sociocomunicativo: (i) pergunta retórica; (ii) inclusão de ponto de vista pessoal; (iii) elementos atitudinais.

## Texto 8 (8ª Classe)

Parágrafo 1 { Era uma vez... lá nó certo dia na zona certo do País que o ciclone idai a ti foi a zona certo do país foi lá que muitas pessoas perderão sua família, seu bens, perderão escola, hospitais, foi lá que o ciclone destruiu toda a zona certo do país. ficou completamente destruída e foi lá que centenas de famílias morrerão. Na quele dia tinha ventos fortes, chuvas com granizos, por isso que a zona certo do país ficou uma desolação. por isso pede a ajudar com o que for.

Parágrafo 2 { Porque a zona certo ficou completamente destruída.

Parágrafo 3 { Desenvolvimento e fábula.

(ESL/03/8ª/19)

Neste texto, o aluno narra os factos de forma bastante pessoal e ficcionada, como se de uma Narrativa se tratasse, tal como testemunha a indeterminação do espaço e tempo em que estes se deram *Era uma vez; lá nó certo dia na zona certo do País*. O tom predominante é marcadamente coloquial e termina com um apelo para que o leitor ajude as vítimas. A referência final *Desenvolvimento e fábula* remete-nos para a tendência para narrar os factos como história fantástica, uma fábula. É clara, portanto, a subversão genológica entre o texto do aluno e a tarefa proposta.

### 2.3. Construção dos parágrafos

A seguir, pretendemos observar como se operam nos textos as relações lógico/semânticas e discursivas de modo a garantir a unicidade textual, isto é, a relação entre os enunciados de um parágrafo e entre os parágrafos do texto. Julgamos também importante verificar como os alunos, nas suas produções textuais, fazem o

encadeamento das ideias e como as informações fluem no texto. A análise dos textos produzidos pelos alunos cingir-se-á à identificação das escolhas dos Temas e Remas, que constituem os parágrafos, já que os textos são curtos, e apresentar as características dos parágrafos, no que diz respeito à *unidade*, à *coerência*, à *consistência*, à *concisão* e à *ênfase*.

### Texto 9 (8ª Classe)

O Ciclone Idai

Parágrafo 1	O ciclone Idai alcançou as promícias de chissá e Imhamikini. No ano 2019 no mês de março.
Parágrafo 2	O ciclone alcançou no dia 20 de março ou 22 de março.
Parágrafo 3	Este ciclone fez muitas estranhas. destruiu várias casas e famílias e eles ficaram sem abrigo.
Parágrafo 4	O ciclone Idai destruiu escolas, casas, hospitais e várias e milhares de pessoas morreram crianças, pais, mães, adultos e velhos, e eles ficaram sem onde ir e ficaram sem onde passar a noite.
Parágrafo 5	E outras pessoas ficaram feridas e outras mortas por causa deste ciclone Idai. E, havia outras familiares que tinham ficado sem suas famílias.

conclusão

(ESL/09/8ª/19)

No que diz respeito à construção de parágrafos, o Texto 9 está organizado em cinco parágrafos, cujo Hiper-tema é o *O Ciclone Idai*.

No primeiro parágrafo são apresentadas referências espaço-temporais; aquelas no primeiro período, as últimas, no segundo. Note-se que este período é constituído exclusivamente por um adjunto temporal, que segundo o contexto em que ocorre, deveria complementar a oração do primeiro período, daí considerarmos haver um

problema de coerência que se manifesta pelo mau encapsulamento das sequências das ideias do texto (i) entre o primeiro período e segundo do primeiro parágrafo; e (ii) entre o primeiro e o segundo parágrafos.

No que diz respeito ao segundo parágrafo, à semelhança do anterior, temos um parágrafo composto por uma oração constituída por um Tema simples não-marcado *O ciclone* e pelo Rema *Aconteceu No dia 20 de Março a 22 de Março*, continuação da referência temporal no parágrafo anterior. Nas duas primeiras orações, em posição inicial, é evidenciado o Hiper-tema *O ciclone Idai*, constantemente retomado. Entretanto, na última oração, a posição inicial é ocupada pelo Rema da segunda oração, não obstante a ausência de concordância em gênero entre o referente *famílias* e a referência pronominal *elas*. Pela disposição aleatória dos enunciados textuais, consideramos haver uma falta de coerência.

Contrariamente, no terceiro parágrafo verifica-se um encadeamento lógico entre o enunciado *O ciclone fez vários estragos*<sup>23</sup>, o qual apresenta, através do vocábulo destacado, uma ideia geral em relação às que seguidamente são apresentadas *destruiu várias casas e famílias*” e *elas ficaram sem abrigo*. Logo, podemos afirmar que o parágrafo obedece ao princípio de unidade, de coerência, de concisão e de ênfase. Este último manifesta-se pelo destaque do Tema em posição inicial.

Relativamente ao quarto parágrafo, julgamos que este apresenta informações que complementam o terceiro parágrafo, se concordarmos que os enunciados “*O ciclone Idai destrói, Escolas, casas e Hospitais.; I varias e milhares de pessoas voram mortas crianças. Pais, mães, adultos e velhos e eles ficaram sem onde ir e ficaram sem ponde pasar a noite*” constituem “estragos” (consequências) do Ciclone. Repare-se na descontinuidade semântica através da repetição da sequência referida no terceiro parágrafo *elas ficaram sem abrigo* e da última deste *e eles ficaram sem onde ir e ficaram sem ponde pasar a noite*. Como se pode ver, o autor do texto repete a mesma ideia, socorrendo-se de novas palavras, tornando o texto circular.

O mesmo observa-se no último parágrafo em que o enunciado *E outras pessoas ficarão feridas e outras mortas por causa deste ciclone Idai* constitui uma repetição do enunciado do parágrafo anterior *I varias e milhares de pessoas voram mortas crianças, Pais, mães, adultos e velhos*. O enunciado *E, Havia outros familiares que tinham*

---

<sup>23</sup> Grifos nossos.

*família em Moçambique*” aparece como uma informação nova avulsa, porquanto não faz parte do critério que vinha sendo adotado (consequências do ciclone).

Neste texto estão patentes uma certa unidade e até se regista alguma ênfase temática, mas são violados os princípios da coerência, uma vez que é sintomática a dificuldade em estabelecer, textualmente, uma relação hierárquica entre as sequências temáticas do seu texto. O princípio da consistência é afetado no último parágrafo devido à quebra do critério lógico que vinha sendo adotado bem como o princípio da concisão pela recorrente ocorrência de repetições de ideias. Todavia, é evidente que o aluno procurou adotar um critério na organização das informações.

Observemos as escolhas temáticas que ele coloca na posição inicial:

- 1º “**O Ciclone Idai** Aconteceu Nas províncias de Niassa e Inhambane”;
- 2º “**O ciclone** aconteceu no dia 20 a 22 de Março”;
- 3º “**O ciclone** fez vários estragos”;
- 4º “**O ciclone Idai** destrói, Escolas, casas e Hospitais.”;
- 5º “**E outras pessoas** ficarão feridas e outras mortas por causa deste ciclone Idai”.

Há nesta organização um critério: a nosso ver, em primeiro lugar, o aluno procurou elencar os factos ocorridos, destacando sobretudo as causas e os efeitos do acontecimento que abalou Moçambique. Este critério torna-se claro se olharmos para a relação de causa/efeito que os verbos selecionados estabelecem *Aconteceu...Aconteceu; destruiu...ficaram; destruiu...ficaram*. Em segundo lugar, parece-nos que o aluno tem uma noção da estrutura textual baseada na introdução, desenvolvimento e conclusão. Depois de anunciar o título *O ciclone*, no primeiro e segundo parágrafos apresenta o fenómeno socorrendo-se dos verbos *Aconteceu...Aconteceu*, de seguida o desenvolvimento que consiste na apresentação das consequências e por último a conclusão, marcada pelo vocábulo *Conclusão*. Fica assim evidente que houve por parte do aluno um critério lógico na organização do seu texto.

De uma forma geral, o que se pode dizer sobre este texto representativo da produção escrita dos alunos é que, por um lado, aquilo que seria a primeira etapa do Género, seja ele Relatório descritivo seja Explicação Consequencial, encontra-se tentado nos primeiro e segundo parágrafos, enquanto a segunda etapa do Género se encontra dividida pelos três parágrafos seguidos. Acumulando esta opção do aluno, não

se entende qual o critério para a sua paragrafação. Por outro lado, separa claramente cada uma das suas informações que está muito longe de corresponder a uma etapa, provavelmente porque não tem consciência dela e, tendo consciência das diferentes tipologias de informação ou até de uma hierarquia na apresentação das consequências, acaba por fazer coincidir parágrafos com fases e não rigorosamente com períodos como seria esperável, embora este facto possa acontecer num outro momento do texto.

**Texto 10 (10ª Classe)**

Dezastros naturais

Parágrafo 1	Em pouco tempo no nosso país como o norte de Moçambique como nas províncias de Beira e Nampula.
Parágrafo 2	Em 2019 avia um dezastros naturais do ciclone Idai no nosso país foram muito afetado perderam tudo, destruí - si muitas coisas como hospitais, escolas, empresas.
Parágrafo 3	Aschiás foram e muitas destacado em 2000 no nosso país como não há a via uma menina que deu parto um cima da chuva ela estava - si precisava era a uma mulher forte e depois dai ela é li socorrido.

(ESL/04/10ª/19)

O Texto 10 inicia-se por “*Em pouco tempo*”, informação temporal seguida de um adjunto de lugar “*...no nosso país como o norte de Moçambique como nas províncias de Beira e Nampula*” com a qual encerra o parágrafo, deixando em suspenso o Tema do parágrafo dada a falta de um Rema.

O segundo parágrafo parece-nos constituir a parte em falta no parágrafo anterior, uma que o aluno apresenta o facto que aparentemente ficou por referir, segundo o qual *Em 2019 avia um dezastros naturais do ciclone Idai* que é o conhecimento partilhado. De seguida, apresenta as consequências do ciclone, com base em informações novas *no*

*nosso país foram muito atacado; perderão tudo; e destruí-se muitas coisas como hospitais, escolas, Empresas.*

O terceiro e último parágrafo introduz um novo Hiper-tema que, à semelhança do Tema parcial “*ciclone Idai*”, surge por adoção da estratégia de progressão com Tema derivado *As cheias*. O aluno fez um salto temático para relatar um facto que reside sobretudo na memória coletiva do povo moçambicano, uma vez que *foram muito destacado em 2000 no nosso país*. Pela idade do aluno, não foi uma história por ele vivenciada, mas que lhe deve ter sido contada *A via uma menina que deu parto em cima de árvore Ela chama-se rosita<sup>24</sup> e depois dai ela li socorerão*”.

Em geral, adotando um critério temporal, o aluno apresenta um texto com uma sequência lógica das ideias, estabelecendo dessa forma a coerência textual, à exceção do primeiro parágrafo em que não é expresso o Rema da oração. Entretanto, ele conseguiu estabelecer unidade dos Temas por si seleccionados. A partir do Macro-tema “Dezastres naturais” o aluno derivou outros Temas que giravam em torno deste. Não obstante o aluno parecer definir aleatoriamente os parágrafos, parece-nos seguir um critério na forma como textualiza as suas ideias, no caso, pensamos que ele opta por destacar as formas de manifestação do fenómeno representado pelo Macro-tema “Dezastres naturais” apontadas como *ciclone Idai* e *cheias de 2000*, segundo a sua experiência. Ou seja, o aluno representa os acontecimentos que lhe são bastante recentes na sua memória, a partir de significados ideacionais. Ele constrói o seu texto com base no seu *framing*, com referências específicas no tempo e no espaço.

---

<sup>24</sup> Referência a uma situação insólita que decorreu durante as cheias que ocorreram em Moçambique, no ano de 2000. Devido à calamidade natural, uma senhora abrigou-se sobre uma árvore, onde veio a dar à luz uma menina, a quem atribuiu o nome de Rosita.



## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De um modo geral, em termos de escolhas temáticas, tal como demonstrámos, destacam-se dois padrões: uma progressão temática com um Tema constante, em que ao Tema principal os alunos acrescentam informações remáticas e, nalguns casos, retomam-no por meio do pronome pessoal *Ele*; e uma progressão com Tema derivado. Tais escolhas resultam, conforme vimos, em textos simples e bastante formatados que, parecem, pois, corresponder a um guião, provavelmente, muito baseado no apoio dos professores.

Na organização da mensagem nos textos dos alunos é possível observar a inter-relação da estrutura de informação a nível do conteúdo e a estrutura temática a nível oracional. Registou-se uma recorrente elisão do Tema em posição inicial da oração. Tal facto parece advir da intenção de os alunos pretenderem dar primazia à informação nova, supostamente, desconhecida pelo leitor/destinatário. Esta estratégia está em sintonia com Halliday (1994), quando se refere à não obrigatoriedade do Dado, considerando-o opcional, contrariamente ao Novo que é indispensável para que o texto progrida. Daí que não seja problemática esta opção dos alunos, sobretudo, porque, como se sabe, português é uma língua de sujeito nulo, admitindo, portanto, a sua elisão na

oração, tendo em conta que é previsível e recuperável de acordo com o contexto em que ocorre na oração<sup>25</sup>.

Decorrendo do que anteriormente foi dito, em posição temática surgem, frequentemente, os Macro-temas *Desastres Naturais* e Hiper-Temas *Ciclone Idai*, no caso da 8ª classe, e, por vezes, os outros desastres naturais, no caso da 10ª classe. O modo de apresentação parece corresponder a uma experiência vivida ou narrada por próximos dos alunos, porém, como adiante se verá, é uma confusão entre o objetivo sociocomunicativo que o leva a fazer um salto temático frequente entre a desejada definição do fenómeno e o detalhe da experiência pessoal do ciclone Idai.

A relativamente maior variedade temática nos alunos da 10ª classe pode levar-nos a questionar se a orientação dada pelos professores não terá influenciado tais escolhas temáticas. Será que na 8ª classe não se terá orientado mais para o tema do ciclone Idai e na 10ª para outros desastres naturais? Ou o facto de os alunos da 10ª classe serem mais velhos e, à partida, terem mais experiência que os da 8ª classe os possa ter orientado mais diretamente para o tipo de texto exigido pelo enunciado da tarefa?

Parece que os alunos constroem os seus textos a partir do seu *framing*, pelo que as suas escolhas temáticas permitem estabelecer um conhecimento compartilhado sobre os desastres naturais. Os seus textos foram construídos a partir de significados ideacionais, fortemente secundadas pelas observações interpessoais, ou seja, a partir de representações das suas vivências e experiências do mundo na linguagem.

Em termos genológicos, atendendo aos Programas de ensino e ao enunciado da tarefa, era esperado que os alunos de ambas as classes produzissem uma Explicação consequential ou um Relatório descritivo. Contudo, verificou-se que os alunos fazem uma representação dos acontecimentos que lhes são bastante recentes nas suas memórias. Prova disso é que, quer o professor da 8ª classe quer o da 10ª classe, no enunciado da tarefa apresentaram como tema “desastres naturais”. Num universo de 51 alunos da 8ª classe, 50 apresentaram como título o *ciclone Idai* e 1 (ESL/45/8ª/19) falou

---

<sup>25</sup> Bárbara e Gouveia (2001) esclarecem esta questão referindo que, pelas funções que o Tema pode desempenhar, ao ser considerado um elemento coesivo, poderia tanto ser quanto não ser expresso como Sujeito da oração, pois em português, mesmo em elipse, o Tema seria recuperado pelo processo de coesão textual. Os autores consideram que o Tema pode ser recuperado pela desinência do verbo em Português e as escolhas onde um Tema não está expresso podem, em vários contextos, ser consideradas equivalentes a situações onde ele está, sendo que o falante não vê diferenças entre essas instanciações.

sobre o *ciclone Kenneth*, ambos fenómenos recentes que assolaram as zonas centro e norte de Moçambique. Na 10ª classe, verificou-se maior diversidade temática: dos 51 alunos, 17 falaram sobre o *ciclone Idai*, 17 sobre os desastres naturais no geral, 7 sobre a *seca*, 5 sobre as *cheias*, 1 sobre o *ciclone Kenneth* (ESL/39/10ª/19) e 1 sobre *terramotos* (ESL/42/10ª/19).

A forma como os alunos estruturam os seus textos, tendo em conta o Género que foi solicitado, não nos permite afirmar que se trate, claramente, de Explicações consequenciais ou de Relatórios descritivos no quadro da Escola de Sydney, nem tão pouco de textos Expositivo-Explicativos, no quadro da Escola Europeia. A nível da 8ª classe, os alunos optam, sobretudo, por produzir narrativas, na terceira pessoa, sobre o ciclone que devastou a cidade da Beira; em alguns textos da 10ª classe também ocorrem estruturas tipicamente da narrativa (opção por uma sequenciação temporal que traduz a reconstrução de memórias compartilhadas); porém, identificou-se uma maior variabilidade pela introdução de estruturas explicativas e argumentativas. É, com efeito, mais em textos da 10ª classe que se regista a ocorrência de verbos copulativos denotando que os autores procuraram estabelecer uma relação entre o objetivo sociocomunicativo patente no enunciado da tarefa e as características gramaticais inerentes ao texto.

O encadeamento temporal dos acontecimentos parece resultar de um *script* culturalmente definido, onde a cultura oral predominante terá o seu papel – hábitos não só ligados ao ambiente familiar e convival, mas também fruto do acesso a notícias radiofónicas<sup>26</sup> ou televisivas sobre o assunto.

Se considerarmos a estrutura dos textos analisados, identificamos um padrão estrutural: um esboço de definição e, de seguida, uma listagem dos efeitos do fenómeno.

Tentando interpretar esta ocorrência de listagens, não podemos deixar de considerar o papel do professor. Tomando como exemplo o texto 5, antecipamos que o recurso a metáforas gramaticais, algumas delas configurando palavras da língua portuguesa que fogem do vocabulário quotidiano como *perda* e *destruição*

---

<sup>26</sup> A rádio está presente na maioria das casas dos países africanos, (...) as mensagens podem ser ouvidas coletivamente, em grandes grupos, em família, entre amigos, fazendo com que mais pessoas partilhem o conhecimento e também os sentimentos despertados pelas notícias, músicas e outras informações. (...)A Rádio é o media dominante em Moçambique, com maior alcance geográfico e maior público em comparação com a televisão, jornais e outros meios de comunicação (Mkaima, 2011, pp. 10-20).

comparativamente com os processos a elas associados *perder* ou *destruir* resultam de uma intenção didática clara. Esta poderá estar relacionada com o esforço dos professores em transformar o discurso quotidiano num discurso mais elaborado, logo, mais metaforizado e mais sintético. Nessa medida, supomos que os professores, de certa forma, terão sentido necessidade de introduzir os alunos no uso das metáforas gramaticais que configuram o texto. Consideramos que é bem-vindo este esforço; todavia, o que julgamos ser completamente disfuncional é o facto de o fazerem sem terem em conta a necessidade de este processo (de aprendizagem) ser construído num texto fluido com objetivos sociocomunicativos claros e com as etapas correspondendo aos parágrafos e as fases aos referidos períodos e não uma mera listagem. A natureza desta observação leva-nos ao que parece ser inquestionável: a escola dá demasiada ênfase ao trabalho sobre a gramática e o léxico e menos ao trabalho ao nível do texto.

Para além disso, nos seus textos, os alunos recorrem a frases curtas, como se de notícias se tratasse. Há uma tendência quase que geral de os alunos responderem às questões de uma notícia: *O quê? Quem? Quando? Aonde? Como? Porquê?* ainda que não obedeçam a esta sequência. São exemplos desta tendência os textos já analisados 1, 2, 4 e 7. Vejamos o Texto 4:

- **O quê?** *“I a chuva matou as pessoas is straguo as casa i a shuva entrou dentro das casa e mohlo as as camas oundi e para ele dormirei i eles ficaram sem seito para dormirei e dormirou ensima das casas.”*
- **Quem?** *“O ciclone Idai e uma situacau ki aqonteceu em”*
- **Quando?** *“e cicloni começou a atacar muito nacelas provicia em Marcu em 2019”*
- **Aonde?** *“Nas Provincia teve uma shaia de água i chuva”*
- **Como?** *“Outras pessoas lis Ajudaram por vero que as pesouas stau a sofreri lis derou sitio para dormir e coisas para eles comerei e outras Pessoas morerou outras tiveram sourt e viverou.”*
- **Porquê?** *“Teve cicloni IDai Porque Nacelas Provincia esta muito calor e depois começou a stragar as casa e as ruas au embasho e toda a agua coreie e deise para as Ruas que estoau embash e a agua entra dentro ou das casas e as pessoas ficou dentro da agua.”*

A estratégia de listagem também concorreu para a construção inadequada dos parágrafos, já que, muitos textos denotaram uma aleatória definição dos mesmos. Casos houve em que aquilo que o aluno definiu graficamente como parágrafo era constituído por: (i) apenas por uma fase ou fases; (ii) apenas uma etapa; e (iii) duas ou mais etapas no mesmo “parágrafo”. Claramente, não se observou uma correlação entre as escolhas de paragrafação com o Género, correspondendo-se os parágrafos com as etapas e as fases com os períodos.

O ónus dos desafios que os alunos revelaram não deverá recair apenas no professor, mas o que dizer do programa? – Aqueles não deixarão de ter dificuldades em perceber as instruções dos programas de ensino; como já foi discutido, o Programa (da 8ª classe) associa o Relato de acontecimentos com o texto Expositivo-Explicativo, promovendo uma inequívoca miscigenação de Géneros. O paradoxo na definição dos textos pode estar, portanto, por detrás das hesitações que os alunos revelaram. Na maioria dos casos analisados, quer na 8ª classe quer na 10ª classe não houve evolução significativa quanto ao padrão de organização textual. Da classe inicial do ciclo até à 10ª classe, os alunos podem até melhorar nos aspetos morfossintáticos e escolhas lexicais, mas, no geral, os textos apresentam uma deficiente estruturação.

Apesar de os Programas apontarem para uma visão genológica, os textos denotam uma falta de identificação do objetivo sociocomunicativo, conforme pudemos observar. Registe-se, lateralmente, o facto de, na organização das sequências textuais, os alunos optarem por colocar os Hiper-temas sempre na posição inicial dos parágrafos, o que vai de encontro com o defendido por Martin & Rose (2003), mas este facto pode indiciar uma possível tendência para a adoção de uma estrutura poética, marcada pela anáfora. Deste modo, os textos com cunho narrativo ganham alguma musicalidade, facto que nos remete para o contexto em que os alunos se encontram inseridos que em momento anterior caracterizámos como contexto com fortes traços de uma cultura acústica.

No geral, notou-se em muitos casos variabilidade, marcada, nalgumas vezes, por um hibridismo genológico presente nos textos (rompendo desse modo os padrões prototípicos dos Géneros), que pode ser motivado, por um lado, pela proficiência dos alunos, mas, por outro, pela falta de domínio na produção de alguns Géneros.

Conforme vimos, as escolhas temáticas e as de paragrafação afetaram a coesão interna e a coerência dos textos, do ponto de vista genológico. Os alunos, de uma forma

geral, não revelam uma ideia aproximada da funcionalidade dos parágrafos e da paragrafação, porquanto nos seus textos, ela está dissociada de uma estrutura temática consistente e do desenvolvimento do Género exigido pelo enunciado da tarefa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo tinha como principal objetivo analisar qualitativamente produções textuais dos alunos das 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes (1<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário de uma escola moçambicana), tendo em conta o desenvolvimento da estrutura temática dos textos e as escolhas de paragrafação produzidas pelos alunos para ver se eles são bem sucedidos no processo de produção de textos tendo em conta o Género que lhes é solicitado, com base numa amostra de 102 textos recolhidos em contexto de sala de aula, no fim de uma intervenção didática.

Partimos de ideias apriorísticas; sobre a natureza do texto e sobre o desenvolvimento da competência de produção escrita. Aquele, encarámo-lo como construto social elaborado na tessitura do tempo, instanciado no presente discursivo, por isso complexo e multifacetado, com o qual se interage através da leitura, designadamente num contexto de aprendizagem de Língua Segunda e de uma cultura fortemente enraizada na oralidade. Quanto ao momento ideal de intervenção na capacidade de comunicação por escrito, elegemos o 1<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário como etapa de superação face à demanda da escrita académica no ensino superior, sem deixar de considerar como decisivos os passos iniciáticos do ensino primário.

A par destas duas ideias, tornou-se crucial pesquisar os perfis socioeconómico e linguístico dos alunos, para poder estabelecer posteriormente alguma possibilidade de leitura com os dados obtidos da análise dos nossos textos. Este inquérito revelou-se

bastante profícuo, ressaltando-se, dentre vários aspetos constatados, o acesso desigual aos discursos escritos por meio da leitura e o facto de, na sala de aulas, as práticas de ensino parecerem estar mais viradas para a transmissão de conteúdos curriculares e não para as habilidades de alfabetização necessárias para adquiri-los.

O nosso estudo, centrado na seleção e progressão temática, no que diz respeito à coesão textual e coerência na escrita L2, foi norteado por três perguntas de investigação.

A primeira pergunta prendia-se com as estratégias que os alunos do 1º ciclo do ensino secundário adotam predominantemente no desenvolvimento da estrutura temática dos textos e nas escolhas de paragrafação produzidas pelos alunos. A nível das escolhas temáticas e em termos de estratégias, destacou-se uma recorrente opção por dois padrões (progressão com Tema constante e progressão com Tema derivado), frequentemente combinados, que contribuem para a tibiaza estrutural geral. Foi identificado um processo repetitivo de progressão.

As escolhas de paragrafação, considerando a paragrafação como unidade mais alta na macroestrutura textual e como um elemento imprescindível para a tessitura do texto, manifestaram uma definição aleatória dos mesmos o que revelou uma ausência de correlação correta entre estas e a progressão textual escolhida pelos alunos. Lembre-se que os Macro-temas e Hiper-temas (*Desastres Naturais* e *Ciclone Idai*, respetivamente) foram o desencadeamento e a razão de ser do texto. Porém para as respostas às perguntas 2 e 3, percebemos que as soluções paradoxais registadas revelam que não se identificou verdadeiramente uma noção de parágrafo nos textos dos alunos.

Quanto à segunda pergunta, pretendíamos apurar se os textos produzidos pelos alunos serviam os propósitos sociocomunicativos dos Géneros associados às tarefas que lhes foram solicitadas produzir. Os Géneros esperados seriam dois possíveis: um Relatório Descritivo ou Explicação Consequencial, de acordo com a terminologia da Escola de Sydney, uma vez que têm propósitos que, quanto a nós, cabem no enunciado da tarefa. Registou-se que a maioria dos alunos não compreendeu verdadeiramente o objetivo ou desvirtuou o enunciado da tarefa. De resto, uma grande maioria procurou substituir por enunciados com uma sequenciação temporal o que denota uma relação ao argumento a favor da cultura acústica de que já falámos.

Uma sequenciação temporal típica do texto narrativo poderá traduzir a reconstrução de memórias compartilhadas, dando argumentos à propalada cultura acústica que os envolve. Este fator de cultura oral pode ser e é frequentemente

explorado positivamente, no entanto, trata-se, nestes casos, de adquirir processos de escrita que envolvem textos, no caso factuais, que implica uma escolha distinta quer quanto ao propósito quer quanto à sua estruturação interna. Os alunos estão na escola para adquirir competências na escrita deste tipo de textos; se, como tudo indica, permitem que a solução para este tipo de tarefa seja um texto narrativo, estão a contribuir para que o aluno perpetue os seus desafios em estruturar a sua escrita em português.

No que diz respeito à terceira pergunta, pretendíamos verificar se a estruturação interna do texto, particularmente no que ao uso do parágrafo diz respeito, decorre de uma correlação coerente entre as intenções comunicativas e o desenvolvimento (etapas e fases) do Género textual pretendido. Globalmente, as características dos textos produzidos pelos alunos não coincidem com as características do Género sugerido pela tarefa. Os alunos encontraram uma solução de estruturação interna muito típica. Em primeiro lugar, tentando esboçar a definição do fenómeno seja ele de forma abstrata (*Desastre Natural*) seja de forma muito específica (*Ciclone Idai*) para, a seguir, listarem esquematicamente o que corresponderia às fases da segunda etapa do Género. Como possível explicação para este fenómeno, apontamos a intervenção dos professores. Eventualmente, com a preocupação de tornar os textos dos alunos recheados de conteúdo, os professores terão fornecido um “modelo” de resposta em que os conteúdos, gramaticalmente bem estruturados estão presentes, mas cuja sequência e estruturação interna não correspondem à estruturação textual; ou seja, a escola poderá estar a dar ênfase ao trabalho sobre os conteúdos, propriamente ditos, e sobre os conteúdos gramaticais em detrimento dos conteúdos textuais. É nesta medida que julgamos ser necessária uma intervenção importante a este nível.

Importa salientar que da 8<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> classes, identificámos ainda a falta ou uma incipiente evolução. Em geral, o padrão de organização textual manteve-se, excetuando alguma maior flexibilidade nas escolhas lexicais e nos aspetos morfossintáticos demonstrados ao nível da 10<sup>a</sup> classe, todavia, os textos são idênticos, exibindo uma idêntica deficiente estruturação.

Finalmente e, em jeito de balanço, identificámos três fatores que explicam o empobrecimento dos textos produzidos pelos alunos. Em primeiro lugar, as condições precárias para o desenvolvimento da escrita. Em segundo lugar, a cultura acústica interferindo na estruturação textual e a preferência pelo Género Narrativo. Em terceiro e

último lugar, os fatores associados à escola e ao sistema educativo, no que tange à formação dos professores e à própria orientação dos programas de ensino.

É por essa razão que urge, por um lado, dotar os professores de conhecimentos sobre os Géneros, sobre os programas de ensino e sobre como agir sobre os mesmos. Por outro, urge fazer compreender aos alunos que a língua é um recurso para a produção de significados e os significados residem nos padrões sistémicos de escolha (Halliday & Matthiessen, 2004, p.23). Ambos os procedimentos devem ser acompanhados por uma reformulação dos programas curriculares de ensino com vista a transformação das experiências do quotidiano dos alunos em competências que os permitam ser bem-sucedidos no processo de produção escrita. Conforme Rose (2006) defende, se quisermos abordar explicitamente as necessidades educacionais dos nossos alunos, precisamos fazer uma mudança significativa nas nossas práticas de ensino em todos os níveis, daí que sugira um modelo de ensino que desponte três níveis sociais semióticos: a *filogénese* ou a evolução da escolarização enquanto uma instituição cultural; a *ontogénese*, em que as habilidades de leitura são adquiridas na escola, e, finalmente, a *logogénese* ou o desdobramento de sua educação, discursos, incluindo as interações da aprendizagem nas quais as habilidades de leitura são adquiridas (Rose, 2006, p.37).

As formas mais concretas de intervenção, baseadas no modelo proposto por Rose (2006), no quadro da Pedagogia do Género, serão objeto de uma investigação mais ampla em trabalhos que pretendemos realizar futuramente. Por ora, esperamos que esta investigação possa enriquecer o diálogo científico com outras já realizadas na área da produção escrita em Moçambique, designadamente o de Gonçalves (2010); Siopa (2015); Faquir (2016), entre outros; de modo a favorecer os alunos na apropriação de competências de escrita.

Queremos, pois, acreditar que este trabalho, centrado em alunos da 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classes do ensino secundário em Moçambique, possa contribuir para a didatização da organização do texto escrito, com base na paragrafação na sua relação com os Géneros textuais, procurando colocar o aluno a refletir sobre o objetivo que ele pretende alcançar ao produzir um texto, para com base nesse objetivo poder fazer as suas escolhas quer interpessoais quer ideacionais (experienciais) e organizá-las num todo linear e coerente a partir da metafunção textual, no caso por meio da estrutura temática.

Em jeito de conclusão, queremos realçar, uma vez mais, o papel inequívoco da escola, reforçando a ideia de se aplicar, urgentemente, nas escolas uma democracia

pluralista, conforme referimos anteriormente à luz de Dias (2002, p.13), em que se pautem, sobretudo, pela criação de uma prática linguístico-escolar libertadora que deva aceitar e saber trabalhar com as diferenças culturais, linguísticas, intelectuais e cognitivas, a partir dos programas curriculares de ensino.

Para o sucesso deste desiderato, para além de desencadear momentos de reflexão em sala de aulas sobre a questão da paragrafação, esperamos também que este trabalho seja um material útil no ensino, dada a escassez de material didático que sirva de proposta de ensino.

## REFERÊNCIAS

- Avelar, A. (2008). *Gêneros e registos do discurso no ensino de línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*, Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Avelar, A. (2013). *Português para Fins Académicos: o que conta na produção do significado?* In Vir bónus peritissimus aeque, Estudos de homenagem a Santo, A. E.; Pimentel, M. C.; Alberto, P. F. (eds.), Centro de Estudos Clássicos: Lisboa.
- Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12<sup>a</sup> ed., São Paulo: Hucitec.
- Bárbara, L. & Macedo, C. (2009). *Linguística sistémico funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório*, Universidade Federal do Pará – UFPA
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (Rev. ed. 2000). London: Taylor and Francis.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 3<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bortoni, S. M. R. (2005). Heterogeneidade linguística e ensino da língua: o paradoxo da escola. In Bortoni, S.M.R., *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, pp.13-17.
- Butt, D. et al. (1994). *Using Functional Grammar: An explorer's guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. In: Christie, F. & Martin, J. R. (eds). *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (Open Linguistics Series), London: Cassell, pp. 196–230.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum.
- Christie, F. & Martin, J. R. (eds) (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell.
- Danes, F. (1974). *Papers on functional sentence perspective*. Praga: The Hague.

- Dias, H. (2002). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar – Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, 2nd ed., New York and London, Continuum.
- Faquir, O. C. G. (2016). *Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais*, Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Figueiredo, L. C. (1999). *A Redação pelo parágrafo*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Firmino, G. (2002). *A Questão linguística na África pós-colonial: O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Fuzer, C. & Cabral, S. R. S. (2014). *Introdução à gramática sistémico-funcional em língua portuguesa*, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Gonçalves, P. (org) (2010). *O Português escrito por estudantes universitários: uma descrição linguística e estratégias didácticas*. Maputo: Texto Editores.
- Gouveia, C. A. M. (2014). Teacher learning for European literacy education (TeL4ELE) Final report Spain. Available at: <https://www.readingtolearn.com.au/reports-about-r2l-around-the-world/> (accessed 29 November 2019).
- Gouveia, C. A. M. & Bárbara, L. (2004). *Marcado ou não-marcado não é a questão, a questão é: onde está o tema?*.
- Halliday, M. A. M. (2004). *An Introduction to functional grammar*, 3rd ed., revised by Mathiessen, C.M.I.M., London: Hodder Arnold.
- Halliday, M. A. M. (2014). *An Introduction to functional grammar*, 4rd ed., revised by Mathiessen, C.M.I.M., London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Falmer (Critical Perspectives on Literacy and Education).
- Halliday, M. A. K. & Greaves, W. S. (2008). *Intonation in the Grammar of English*. London: Equinox.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, R. (1984). *The nursery tale as a genre*. Nottingham Linguistic Circular 13 (Special Issue on Systemic Linguistics).
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230274662>.

- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a global context*. London e New York: Continuum International Publishing Group.
- Koch, I. G. V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed., Cortez Editora: São Paulo.
- Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2002). *Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour*. *Visual Communication* 1(3), pp. 343–68.
- Lewis, D. (2017). 7 things to know about education in Mozambique. *Borgen Project*. Disponível em <https://borgenproject.org/7-things-education-in-mozambique/>. Acesso em 20.11.2019.
- Lopes, J. de S. M. (2004). *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamento antropológicos para uma educação interlocultural*. São Paulo: EDUC, pp. 265-315.
- Marrengula, E. (2018). “Práticas de produção textual: mecanismos de avaliação da linguagem no processo de produção de ensaios académicos”. Comunicação apresentada no Encontro Nacional sobre Discurso Académico (ENDA), Instituto Politécnico de Leiria.
- Marrengula, E. (2019). “Escrever resumos com coerência” in *Línguas e Literacias no Século XXI em Moçambique -Textos selecionados das 9.ªs Jornadas da Língua Portuguesa*, Maputo: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua.
- Marrengula, E. (2019a). “Processo de produção escrita: da construção do parágrafo à produção do texto no ensino superior em Moçambique”, comunicação apresentada no VI Fórum de Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Línguas (FLAEL), Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London and New York: Continuum.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. R. & Veel, R. (eds) (1998). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- Mkaima, R. F. da C. (2011). *As Rádios Comunitárias em Moçambique: Contributo para uma Análise*, Dissertação de Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

- Nieto, S. (2009). *Language, culture na teaching – critical perspectives*, Second Edition, New York and London, Routledge – Taylor Francis Group.
- Nhongo, N. A. C. (2005). *A concordância verbal em número no discurso escrito de estudantes universitários moçambicanos*, Dissertação de Licenciatura em Linguística, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- ROSC - Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança (2019). *Conferência Internacional Sobre a Educação da Rapariga*. Disponível em <http://www.ros.org.mz/index.php/noticias/25-conferencia-internacional-sobre-a-educacao-da-rapariga>. Acesso em 09.10.2019.
- Rose, D. (2006). *Towards a reading based theory of teaching*. University of Sydney: 33rd International Systemic Functional Congress.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rothery, J. & Stenglin, M. (1997). *Entertaining and instructing: exploring experience through story*. In Christie, F. & Martin, J.R. (eds) pp. 231–63.
- Siopa, C. (2015). “Competências de escrita no ensino superior e o tratamento do erro em Português L2”. In Bastos, M.; Marques, J.; Monteiro, A.; Siopa, C. (Orgs.), *Ensinar a Língua Portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos*. Textos Seleccionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa, Porto: Porto Editora, pp. 99-117.
- Siopa, C. & Pereira, L. Á. (2017). *Escrever português como segunda língua: percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários*. CIDTFF - Indagatio Didáctica - Universidade de Aveiro.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. (Cambridge Applied Linguistics) Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. 3rd ed., Routledge: Taylor and Francis Group, New York and London.
- Unsworth, L. (1997). “Sound” explanations in school science: A functional linguistics perspective on effective apprenticing texts. *Linguistics and Education* 9 (2): 199–226. [http:// dx.doi.org/10.1016/S0898-5898\(97\)90013-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898(97)90013-9).

## APÊNDICE

### Inquérito aos alunos da Escola Secundária da Liberdade - 2019

O presente questionário enquadra-se numa investigação no âmbito da redação de uma dissertação de mestrado. As respostas são anónimas e confidenciais, as quais se destinam exclusivamente a fins de investigação. Com este questionário, pretendemos recolher informações acerca das práticas de ensino e aprendizagem da escrita desenvolvidas no 1º ciclo do ensino secundário em Moçambique. Para o efeito, contamos com a tua colaboração, preenchendo o questionário, que irá contribuir para a produção de conhecimentos com vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da escrita no nosso país. **Muito obrigado!**

#### PARTE I - DADOS PESSOAIS

1. **Código**
2. **Sexo:** Feminino ( ) Masculino ( )
3. **Naturalidade (cidade e província)** \_\_\_\_\_
4. **Idade:**

menos de 15 anos ( )	de 15 a 17 anos ( )
de 18 a 20 anos ( )	mais de 20 anos ( )

5. **Ano de escolaridade:**

8ª classe ( )	9ª classe ( )	10ª classe ( )
---------------	---------------	----------------

#### PARTE II – SITUAÇÃO LINGUÍSTICA

6. Qual é a tua língua materna?

7. Tens outra língua que consideras língua materna?

8. Além desta(s), que outra língua usas, frequentemente?

9. Que língua usas com os teus amigos no bairro?

10. E com os teus colegas, fora das aulas na escola, que língua usas?

11. Com quem aprendeste a falar português? (Assinala com X a(s) opção (ões) correspondente(s) à tua situação).

Mãe:	Pai:	Professor/a:	Outra:
------	------	--------------	--------

12. Onde aprendeste a falar português? (Assinala com X apenas uma opção)

Em casa ( )	Na escola ( )	Outro lugar:
-------------	---------------	--------------

13. Para além das que já referiste, que outras línguas falas. (Assinala a opção correspondente)

Outra língua bantu:	Inglês:	Francês:	Outra:
---------------------	---------	----------	--------

14. Gostas de falar de português?

Sim ( )	Não ( )	Porquê?
---------	---------	---------

### PARTE III- SITUAÇÃO SOCIOECONÓMICA

15. Qual é a escolaridade dos teus pais? (Assinala com X apenas uma opção para cada alínea)

Pais	Sem escolaridade	Ensino Primário	Ensino Secundário	Ensino Superior
Pai				
Mãe				

16. A tua casa está situada:

no meio urbano ( )	nos arredores da cidade ( )	no meio rural ( )
--------------------	-----------------------------	-------------------

17. Quais são as condições da tua casa? (Responde com SIM e NÃO conforme a situação correspondente)

Tem luz elétrica ( )	Tem água canalizada ( )	
É de madeira e zinco ( )	É de caniço ( )	É de alvenaria ( )

18. Quantas pessoas vivem na tua casa? ( )

19. Quantas pessoas trabalham na tua casa? ( )

20. Quando não estás na escola, o que fazes nos teus tempos livres?

--

### Parte III NÍVEL DE RECEPÇÃO DO TEXTO ESCRITO

21. Gostas de ler? \_\_\_\_\_

22. E de ouvir contar histórias, gostas? \_\_\_\_\_

23. Com que frequência tens acesso a histórias: (Assinala com X a resposta que reflete a tua realidade. Podes assinalar mais que uma resposta)

Situação		Nunca	1 a 3 vezes por semana	3 a 5 vezes por semana	5 a 7 vezes por semana
Contadas em casa	Pelo pai				
	Pela mãe				

	Outra pessoa, qual:				
Lidas em casa	Pelo pai				
	Pela mãe				
	Outra pessoa:				
Contada pelo(a) professor(a) na escola					
Lida pelo professor(a) na escola					
Lida por ti					
Outra:					

24. Na tua casa existem livros? Sim ( ) Não ( )

25. Se sim, quantos? (Indica, assinalando com X, o intervalo correspondente à quantidade de livros existentes na tua casa)

Nenhum ( )	De 1 a 3 _____
De 3 a 5 ( )	De 5 a 10 _____
10 a 15 ( )	Mais de 15 livros _____

26. Com quantos anos aprendeste a ler? ( )

27. Aprendeste a ler: (Assinala com X a opção que corresponde à tua situação)

Em casa ( )	Na escola ( )	Outro lugar ( )
-------------	---------------	-----------------

#### PARTE IV – PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA

28. Gostas de escrever? Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos ( ) Muito ( )

29. Qual é a frequência com que realizas as seguintes atividades na aula de Português: (Assinala com X apenas uma opção para cada alínea)

Atividades	Nunca	1 a 3 vezes por semana	3 a 5 vezes por semana	5 a 7 vezes por semana
Fazer exercícios de gramática				
Ouvir o professor a explicar a matéria				
Ler textos				
Escrever textos	Narrativos			
	Recontos			
	Relatos de acontecimentos			
	Notícias			
	Relatórios			
	Resumos			
	Composições/redações			
Outro:				
Apresentar oralmente trabalhos				
Tomar notas				
Outra:				

30. Na aula de Português, qual é o teu posicionamento quanto às seguintes atividades? (Indica, assinalando com X apenas uma opção para cada alínea correspondente)

Atividade		Não gosto	Gosto mais ou menos	Gosto	Gosto muito
Fazer exercícios de gramática					
Ouvir o professor a explicar a matéria					
Ler textos					
Escrever textos	Narrativos				
	Recontos				
	Relatos de acontecimentos				
	Notícias				
	Relatórios				
	Resumos				
	Composições/redações				
Outro:					
Apresentar trabalhos oralmente					
Tomar notas					
Outra:					

31. De que tipo de texto gostas de escrever?

Narrativo ( ) Didático ( ) Expositivo ( ) Explicativo ( ) Argumentativo ( ) Administrativo ( ) Normativo ( )	Porquê?
--	---------

32. Em média, quantos textos escreves individualmente, na disciplina de Português?

Periodicidade	Nenhum	1 a 3 textos	4 a 6 textos	7 a 9 textos	10 ou mais textos
Por dia					
Por semana					
Por trimestre					

33. Em média, quantos textos escreves em grupo, na disciplina de Português?

Periodicidade	Nenhum	1 a 3 textos	4 a 6 textos	7 a 9 textos	10 ou mais textos
Por dia					
Por semana					
Por trimestre					

34. Antes de te pedir para escrever o texto, o que faz o professor?

Atividade	Assinala com X a opção correspondente
Pede simplesmente para escrever o texto	
Dá exemplos de textos semelhantes para lermos em casa e depois copiarmos	
Dá um texto semelhante para lermos na aula e depois	

copiarmos	
Dá um texto semelhante para lermos na aula e explica a sua estruturação: introdução, desenvolvimento e conclusão; tipo de linguagem)	
Explica a finalidade do texto e a sua estruturação: introdução, desenvolvimento e conclusão; tipo de linguagem	
Outra:	

**Agradecemos a tua colaboração!**

## ANEXO I

### PROGRAMA DE PORTUGUÊS DA 8ª CLASSE

#### 7. Visão Geral dos conteúdos de Língua Portuguesa da 8ª à 12ª classes

8ª classe	9ª classe	10ª classe	11ª classe	12ª classe
<p><b>1. Textos Normativos</b>  <b>1.1. Textos específicos</b>  Regulamento:  - escolar;  - de concursos;  - de jogos.  - etc.</p> <p><b>1.2. Funcionamento da língua</b>  - Regras gerais de concordância nominal (género e número);  - Voz passiva (regência do agente da passiva);  - Conjunções /locuções coordenativas e orações coordenadas disjuntivas.</p> <p><b>1.3. Tema transversal</b>  Respeito pelo património escolar e regras da escola.</p>	<p><b>1. Textos Normativos</b>  <b>1.1. Textos específicos</b>  Declaração:  - dos Direitos Humanos;  - dos Direitos da Criança.</p> <p><b>1.2. Funcionamento da língua</b>  - Verbos irregulares <i>fazer, dar e poder</i>  - Flexão dos substantivos e adjectivos: regras gerais.</p> <p><b>1.3. Tema transversal</b>  Declaração dos Direitos Humanos e Democracia.</p>	<p><b>1. Textos Normativos</b>  <b>1.1. Textos específicos</b>  - Constituição da República.</p> <p><b>1.2. Funcionamento da língua</b>  Verbos irregulares: <i>pôr, querer, dever</i>  -Preposições: <i>após, perante, sob, sobre.</i></p> <p><b>1.3. Tema transversal</b>  Género e equidade</p>	<p><b>1. Textos Normativos</b>  <b>1.1. Textos específicos</b>  - Lei da família.</p> <p><b>1.2. Funcionamento da língua</b>  Formação de palavras: casos especiais  - diminutivos eruditos;  - derivação parassintética</p> <p><b>1.3. Tema transversal</b>  Agricultura</p>	<p><b>1. Textos Normativos</b>  <b>1.1. Textos específicos</b>  - Lei eleitoral.</p> <p><b>4. Funcionamento da língua</b>  Formação de palavras: casos especiais (derivações irregulares).</p> <p><b>1.3. Tema transversal</b>  Declaração dos Direitos Humanos e Democracia.</p>
<p><b>2. Textos Administrativos</b>  <b>2.1. Textos específicos</b>  - Requerimento;  - Aviso.</p> <p><b>2.2. Funcionamento da língua</b>  - Regras gerais de concordância verbal (pessoa e número);  - Verbos regulares: tempos do modo conjuntivo;  - Formas de tratamento.</p>	<p><b>2. Textos Administrativos</b>  <b>2.1. Textos específicos</b>  - Convocatória;  - Acta;  - Carta comercial.</p> <p><b>2.2. Funcionamento da língua</b>  - Tempos compostos: modos indicativo e conjuntivo</p>	<p><b>2. Textos Administrativos</b>  <b>2.1. Textos específicos</b>  - Carta Comercial;  - Curriculum Vitae.</p> <p><b>2.2. Funcionamento da língua</b>  - Conjugação pronominal;  - Pronomes pessoais reflexos: reflexivos propriamente ditos, recíprocos, se passivo;  - Tipos de palavras compostas;  - Flexão das palavras compostas.</p>	<p><b>2. Textos Administrativos</b>  <b>2.1. Textos específicos</b>  - Procuração;  - Exposição.</p> <p><b>2.2. Funcionamento da língua</b>  Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas concessivas, condicionais e finais</p>	

2.3. Tema Transversal Agricultura	2.3. Tema Transversal Desporto	2.3. Tema Transversal Comércio	2.3. Tema Transversal Comércio	
--------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	--

8º classe	9º classe	10º classe	11º classe	12º classe
<p><b>3. Textos Jornalísticos</b>  <b>3.1. Textos específicos</b>  - Notícia;  - Fait-divers.</p> <p><b>3.2. Funcionamento da língua</b>  - Advérbios de tempo, lugar e modo;  - Numerais cardinais e ordinais;  - Percentagem;  - Conjunções/locuções coordenativas adversativas e conclusivas;  - Verbos irregulares: <i>ser, ter, estar, haver</i>;  - Funções sintáticas: complementos circunstanciais (tempo, lugar e modo);  - Preposições <i>a, de, em, para, por</i>;  - Acentuação: regras gerais.</p> <p><b>3.3. Tema transversal</b>  Prevenção de doenças diarreicas: cólera, desintéria e outras.</p>	<p><b>3. Textos Jornalísticos</b>  <b>3.1. Textos específicos</b>  Texto publicitário</p> <p><b>3.2. Funcionamento da língua</b>  - Preposições: <i>até, com, contra, desde, entre, sem</i>;  - Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas comparativas, concessivas e consecutivas;  - Acentuação: casos especiais (monossilabos, hiatos, formas verbais dos verbos <i>ter, ver</i>);</p> <p><b>3.3. Tema transversal</b>  Prevenção de doenças: malária</p>	<p><b>3. Textos Jornalísticos</b>  <b>3.1. Textos específicos</b>  Entrevista</p> <p><b>3.2. Funcionamento da língua</b>  - Conjugação perifrástica: verbos auxiliares <i>estar a, começar a, acabar de, etc.</i>  - Orações subordinadas interrogativas (directas e indirectas);  - Funções do <i>que</i>: pronome relativo, conjunção integrante, causal e consecutiva.</p> <p><b>3.3. Tema transversal</b>  Prevenção de doenças: diabetes</p>	<p><b>3. Textos Jornalísticos</b>  <b>3.1. Textos específicos</b>  - Reportagem  - Crónica da actualidade</p> <p><b>3.2. Funcionamento da língua</b>  - Regência verbal: complemento indirecto (regência pela preposição <i>a</i>); complementos de verbos de movimento;  - Mudança linguística: evolução da língua portuguesa no tempo.</p> <p><b>3.3. Tema transversal</b>  HIV/SIDA</p>	<p><b>3. Textos Jornalísticos</b>  <b>3.1. Textos específicos</b>  - Artigo de opinião  - Artigo de fundo/editorial</p> <p><b>3.2. Funcionamento da língua</b>  - Regência verbal: complementos de verbos de separação; regência de orações integrantes;  - Variação da língua portuguesa no espaço: Brasil e Moçambique.</p> <p><b>3.3. Tema transversal</b>  Saúde e nutrição</p>
<p><b>4. Textos Multiusos</b>  <b>4.1. Textos específicos</b>  - Textos Didácticos e/ou Científicos:  • Instruções (de</p>	<p><b>4. Textos Multiusos</b>  <b>4.1. Textos específicos</b>  - Textos Didácticos e/ou Científicos:  • Instruções Várias;</p>	<p><b>4. Textos Multiusos</b>  <b>4.1. Textos específicos</b>  - Textos Didácticos e/ou Científicos:  • Texto</p>	<p><b>4. Textos Multiusos</b>  <b>4.1. Textos específicos</b>  - Textos Didácticos e/ou Científicos:  • Texto Expositivo-</p>	<p><b>4. Textos Multiusos</b>  <b>4.1. Textos específicos</b>  - Textos Didácticos e/ou Científicos:  • Texto Expositivo-</p>

<p>aparelhos, medicamentos...);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto Expositivo/explicativo.</li> </ul> <p>- Relato de acontecimentos.</p> <p><b>4.2. Funcionamento da língua</b>  - Verbos transitivos e intransitivos;  - Funções sintácticas: sujeito complemento directo e indirecto;  - Verbos regulares: tempos do modo indicativo;  - Pronomes indefinidos;  - Verbos regulares: modos imperativo, condicional e infinitivo;  - Verbos irregulares <i>dizer, pedir e ouvir</i>;  - Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas: temporais e condicionais.</p> <p><b>4.3. Tema transversal</b>  Desastres naturais: Cheias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos de Manuais Escolares;</li> <li>• Texto Expositivo/explicativo;</li> <li>• Guia Turístico.</li> </ul> <p>- Relato de viagem.</p> <p><b>4.2. Funcionamento da língua</b>  - Orações subordinadas integrantes;  Pronomes relativos e orações subordinadas relativas;  -Flexão dos substantivos e adjectivos: regras gerais;  - Presente generico.</p> <p><b>4.3. Tema transversal</b>  Desastres naturais : Seca</p>	<p>Expositivo/explicativo</p> <p>- Texto expositivo/Argumentativo.</p> <p><b>4.2. Funcionamento da língua</b>  - Orações reduzidas de gerúndio, participio e infinitivo;  -Adverbios/locuções adverbiais (ordem, dúvida e quantidade);  - Verbos com participio passado regular e irregular;  - Flexão dos substantivos e adjectivos: regras especiais.</p> <p><b>4.3. Tema transversal</b>  Desastres naturais: Sismos e erosão</p>	<p>explicativo</p> <p>-Texto Expositivo-argumentativo.</p> <p><b>4.2. Funcionamento da língua</b>  - Concordância verbal: orações subordinadas sem sujeito expreso; sujeito posposto ao verbo; verbos impessoais (<i>haver, tratar-se de, bastar que</i>); sujeitos complexos; pronomes relativos com a função de sujeito.</p> <p><b>4.3. Tema transversal</b>  Desastres naturais: Ciclone</p>	<p>explicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto Expositivo-argumentativo.</li> </ul> <p><b>4.2. Funcionamento da língua</b>  Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas comparativas e consecutivas.</p> <p><b>4.3. Tema transversal</b>  Desastres naturais: Maremoto</p>
--	---	--	---	---

8º classe	9º classe	10ª classe	11ª classe	12ª classe
<p><b>5. Textos Literários</b>  <b>5.1 Textos específicos</b>  <b>5.1.1 Textos narrativos:</b>  - Conto;  - Fábula;  - Romances (extratos).</p> <p><b>5.1.2. Texto Poético</b>  -Poesia de Noémia de Sousa, Orlando Mendes, José Craveirinha, Mia Couto, Manuel Alegre.</p> <p><b>5.1.3 Texto dramático:</b>  - Comédia</p> <p><b>5.2. Funcionamento da língua</b>  - Conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas: causais e finais;  - Verbos irregulares: <i>ir, vir, sair</i>;  -Funções sintáticas: nome predicativo do sujeito;</p>	<p><b>5. Textos Literários</b>  <b>5.1 Textos específicos</b>  <b>5.1.1 Textos narrativos:</b>  - Lenda  - Mito.</p> <p><b>5.1.2 Texto Poético:</b>  -Poesia de Orlando Mendes, Rui knopfli, José Craveirinha, Reinaldo Ferreira,  - Poesia de Luís de Camões.</p> <p><b>5.1.3 Texto dramático:</b>  -Drama</p> <p><b>5.2 Funcionamento da língua</b>  - Formação de palavras compostas: aglutinação e justaposição;  - Advérbios/locuções adverbiais (afirmação, intensidade e exclusão);</p>	<p><b>5. Textos literários</b>  <b>5.1 Textos específicos</b>  <b>5.1.1 Texto narrativo:</b>  - Romance</p> <p><b>5.1.2 Texto Poético:</b>  - Poesia de Rui de Noronha, Noémia de Sousa, Rui Nogar,  - Poesis de Agostinho Neto.</p> <p><b>5.1.3 Texto dramático:</b>  - Tragédia</p> <p><b>5.2 Funcionamento da língua</b>  -Funções sintáticas: atributo e aposto;  - Interjeições;  - Advérbios/locuções adverbiais (ordem, dúvida e quantidade);  - Verbos irregulares: <i>trazer, ver, caber, crer e conseguir</i>).</p>	<p><b>5. Textos Literários</b>  Evolução histórica e semântica do termo "Literatura":  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de Literatura</li> <li>• Oratura vs Literatura</li> </ul> <b>5.1 Textos específicos</b>  <b>5.1.1 Textos narrativos:</b>  -Extracto de romances;  -Conto tradicional, fábula, lenda, mito.</p> <p><b>5.1.2 Texto lírico</b>  -Canção tradicional;  -Poesia de Luís Vaz de Camões, Almeida Garrett e Fernando Pessoa;  -Poesia de Rui de Noronha, Noémia de Sousa e José Craveirinha;  -Poesia de Combate: Marcelino dos Santos, Sérgio Vieira, Armando guebuza...).</p> <p><b>5.1.3 Texto dramático</b>  -O teatro tradicional em Moçambique.</p> <p><b>5.2 Funcionamento da língua</b>  Concordância verbal em tempo: em frases complexas; com advérbios de tempo.  Figuras de estilo:  - de pensamento;  - de sintaxe.</p>	<p><b>5. Textos Literários</b>  <b>5.1 Textos específicos</b>  <b>5.1.1 Textos Narrativos</b>  - Extractos de textos narrativos de : Mia Couto, Ungulani Baka Kosa, Paulina Chiziane.</p> <p><b>5.1.2 Texto lírico</b>  -Poesia de Agostinho Neto;  -Poesia de Francisco Tenreiro;  -Poesia de Corsino Fortes;  -Poesia moçambicana Pós independência</p> <p><b>5.1.3 Texto dramático</b>  -O teatro contemporâneo em Moçambique.</p> <p><b>5.2 Funcionamento da língua:</b>  -Concordância do nome predicativo do sujeito com o sujeito.  Figuras de estilo:  - de pensamento;  - de sintaxe.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de palavras: prefixos e sufixos;</li> <li>- Discurso directo e indirecto;</li> <li>- Formas de tratamento.</li> </ul> <p><b>5.3 Temas transversais</b> Formas de prevenção e combate às doenças de transmissão sexual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ITS e HIV/SIDA;</li> <li>- Assédio sexual;</li> <li>- Casamentos prematuros.</li> </ul>	<p><b>5.3 Tema transversal</b> Assédio sexual; Gravidez precoce e suas consequências.</p>	<p><b>5.3 Tema Transversal</b> Assédio sexual; Gravidez precoce e suas consequências.</p>	<p><b>5.3 Tema transversal</b> Manifestação da identidade cultural através da literatura.</p>	<p><b>5.3 Tema transversal</b> Combate à estigmatização de pessoas vivendo com o vírus do HIV/SIDA.</p>
		<p><b>6. Textos de pesquisa e organização de dados</b> <b>6.1 Textos específicos</b> Relatório (estilo informal).</p> <p><b>6.2 Funcionamento da língua</b> Discurso Relatado</p> <p><b>6.3 Tema Transversal</b> Saneamento do meio</p>	<p><b>6. Texto de pesquisa e organização de dados</b> <b>6.1 Textos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referência bibliográfica</li> <li>- Resumo;</li> <li>- Ficha de leitura (resumo e transcrições).</li> </ul> <p><b>6.2 Funcionamento da língua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso do conector <i>pois</i> com valor conclusivo e causal;</li> <li>- Uso dos quantificadores em orações comparativas e consecutivas.</li> </ul> <p><b>6.3 Tema Transversal</b> Biblioteca</p>	<p><b>6. Texto de pesquisa e organização de dados</b> <b>6.1 Textos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de leitura (analítica e de comentário);</li> <li>- Síntese;</li> <li>- Sumário;</li> <li>- Inquérito;</li> <li>- Relatório (estilo formal).</li> </ul> <p><b>6.2 Funcionamento da língua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orações relativas: uso dos pronomes <i>cujo, onde</i></li> </ul> <p><b>6.3 Tema transversal</b> Biblioteca</p>