

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**Os Géneros do Discurso Académico em Moçambique:  
um diagnóstico, uma proposta de análise**

Ângelo Américo Mauai

Doutoramento em Estudos Portugueses na Área de Especialização de Linguística  
Portuguesa

2021

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**Os Géneros do Discurso Académico em Moçambique:  
um diagnóstico, uma proposta de análise**

*Ângelo Américo Mauai*

Tese realizada no âmbito de Doutoramento em Estudos Portugueses, na área de especialização de Linguística Portuguesa, do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, sob orientação científica do Professor Doutor Paulo Nunes da Silva.

2021

## Resumo

O presente trabalho propõe-se refletir sobre o grau de (in)adequação dos textos de géneros académicos produzidos por estudantes da Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza, como forma de contribuir para a melhoria da proficiência a nível da produção textual. Em Moçambique, várias esferas sociais (governo, professores, estudantes, encarregados de educação e a sociedade em geral) têm refletido sobre a qualidade do ensino e perspetivam-na como globalmente insatisfatória (Veiga e Neves, 2005; Marrengula, 2019; Siopa e Pereira, 2019). Esse facto traduz-se em textos que frequentemente manifestam dificuldades de adequação ao género em que se inserem, além da violação dos mecanismos de coesão (incluindo lapsos de regência, ortografia, acentuação e pontuação) e de coerência, em particular na segmentação dos conteúdos de acordo com o plano de texto e no uso das formas de tratamento, entre outros aspetos. Esta investigação apoia-se em diversos contributos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, em particular nos estudos que têm procurado refletir sobre o conceito e as propriedades dos textos (Halliday e Hasan, 1976, Silva, 2012, Mendes, 2013, Lopes e Carapinha, 2013) e dos géneros (Bakhtin, 2003; Maingueneau, 1997/2004; Bronckart, 2003/2008; Adam, 2001/2008; Swales 1990; Miller 1984/1994). Os autores destacados, entre outros referenciados ao longo do texto, apresentam diferentes propriedades (mas complementares) que permitem a identificação, caracterização e análise dos textos dos géneros académicos. Aliado a estas abordagens, o estudo inclui propostas de modelos de análise para cada género que se revelaram importantes no estudo dos exemplares selecionados, podendo também ser usados como modelos pedagógicos a serem seguidos na redação de textos. A análise incide em dez exemplares de cada género selecionado, entre os quais se contam um do domínio de divulgação de conhecimento ou ensino (prova de avaliação), um de investigação (resumo de monografia) e, por fim, um de gestão (requerimento). Reconhecendo que as propriedades dos géneros são heterogéneas, a análise e interpretação dos dados associa-se aos parâmetros situacionais e textuais, segundo as propostas de Adam (2001) e, principalmente a nível composicional, de Swales (1990). Nesse sentido, os exemplares dos três géneros académicos analisados apresentam irregularidades de natureza textual. A nível composicional, os textos denotam um menor grau de prototipicidade porque omitem alguns passos dos movimentos que os caracterizam/identificam ou distribuem de maneira desordenada os seus conteúdos. No domínio do parâmetro estilístico-fraseológico e da componente semântica, os produtos verbais atestam problemas de natureza gramatical, em particular a nível da regência verbal e lexical, como também da coesão temporal e referencial. Revelam, de igual modo, pontuação inadequada, colocação pronominal desajustada à sintaxe da frase, incorreções ortográficas e inconsistências, entre outros aspetos. Os exemplares do género prova de avaliação evidenciam índices elevados de incoerências no uso das formas de tratamento enquanto os do requerimento atestam oscilações em menor grau. As dificuldades diagnosticadas nos produtos verbais de estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique com papel socioprofissional de professores estagiários, investigadores e em contacto com a gestão académica demonstram a necessidade da sistematização rigorosa dos parâmetros dos géneros diversificados. Assim, revela-se adequada a abordagem perspetivada na “pedagogia de género” (Siopa e Pereira, 2019), que pode ser concretizada através de oficinas de géneros (textuais). Esta estratégia poderá promover o desenvolvimento da competência textual a partir da reflexão sobre as propriedades particulares do género selecionado circunscrita nos seguintes passos: planificação das atividades de produção textual; explicitação das propriedades situacionais dos produtos do género selecionado; sistematização das propriedades textuais do género em causa; produção de textos; análise dos textos produzidos em conformidade com os parâmetros do género selecionado; apresentação de conclusões e recomendações; criação de portefólios com géneros variados. É necessário produzir textos adequados às propriedades dos géneros ancorados em áreas de atividades específicas e com propósitos comunicativos particulares. Os textos elaborados pelos membros mais experientes da comunidade académica devem inspirar posteriores produções verbais coesas e coerentes.

**Palavras-chave:** Género, Prova de Avaliação, Resumo de Monografia, Requerimento, Pedagogia de género.

## **Abstract**

The present work intends to reflect on the level of inadequacy of academic texts written by Pedagogic University-Gaza Branch undergraduate students with the purpose of giving a contribution to the improvement of the academic writing proficiency. In Mozambique different social spheres (government, teachers, learners, parents and stakeholders as well as the society in general) have been reflecting on the quality of learning and they globally consider it as not satisfactory (Veigas and Neves, 2005; Marrengula, 2019, Siopa and Pereira, 2019). This is reflected on texts that frequently show lack of accuracy to the genre they belong to, apart from the violation of cohesive mechanisms (including gaps of agreement, orthography, the use of orthographic accents and punctuation) as well as the coherence, in particular on contents distribution according to the text plan and use of polite language, just to mention a few. This research is sustained in different contributions of Text Linguistics and Discourse Analysis, in particular studies that tend to reflect on the concept and the properties of the texts (Halliday and Hasan, 1976, Silva, 2012, Mendes, 2013, Lopes and Carapinha, 2013, among others) and of the genres (Bakhtin, 2003; Maingueneau, 1997/2004; Bronckart, 2003/2008; Adam, 2001/2008; Swales 1990; Miller 1984/1994). The highlighted authors, among other to be quoted throughout the text, present different points of view (but complementary) that allow the identification, characterization and analysis of academic texts. On the basis of these, different models of analysis were suggested for each genre which clearly stood out in the study of the selected samples; they can also to function as pedagogic models to be used in the writing of the texts. The analysis focused on ten samples of each selected genre, among which there is one on the realm of knowledge dissemination or learning (test), one on research (monograph abstract) and one on management (application letter). Taking into account that the properties of academic genres are heterogeneous, the analysis and interpretation of data were carried out taking into consideration the situational and textual parameters according to Adam (2001) and, mainly at the writing process level, Swales (1990). In this case, samples of the three academic genres analyzed presented irregularities from the text point of view. At the level of writing, the texts demonstrated a low level of prototypicality value since they omitted the steps of movements that characterize/identify them or they disclose them in a disorganized manner their content. In the phraseologic-stylistic and semantics components, texts show grammar problems, in particular at the level of verb and lexical valency, as well as at the level of temporal and referential cohesion. They also show inaccurate punctuation, the wrong use of pronouns according to the syntactic structure of the sentence, orthographic inconsistencies and several other mistakes. The test genre samples show high levels of inconsistencies in the use of polite language whereas the application letter samples demonstrated oscillations in a smaller scale. The problems diagnosed in the Pedagogic University of Mozambique undergraduate students' text with the socio-professional role of students on internship, researchers and in direct contact with academic activities show the need of a vigorous systematization of parameters of different genres. Therefore, the perspective approach of "genre pedagogy" (Siopa and Pereira, 2019) was confirmed adequate. This can be put to place through genre workshops. This strategy can promote the development of the textual competence on the basis of the reflection on selected genre's specific properties organized in the following steps: planning text production activities, discussion of the selected genre's situational properties, systematization of their text properties; production of texts, analysis of the produced texts on the basis of the selected genre's parameters, presentation of the conclusions and recommendations, creation of a portfolio with different genres. It is necessary to produce texts which are adequate to the properties of the genres anchored in specific activity areas with specific communicative purposes. The texts written by senior academic community members should inspire future verbal, cohesive, and consistent productions.

**Key Words:** Genre, Test, Monograph Abstract, Application Letter, Genre pedagogy.

## **Dedicatória**

Nada justificaria qualquer esforço, se não tivesse a quem consagrar as minhas conquistas. Nesse sentido, dedico o presente trabalho à minha preciosa família. De forma exclusiva, aos meus filhos

*Nórdia Altinézia,*

*Liques Racimo,*

*Euclásia Míria,*

*Miqueleta Lili,*

*Ângelo Júnior.*

Concretizar, com sucesso, o propósito de uma longa viagem dá ânimo para “viver” e perspetivar outras aventuras com confiança, sem se esquecer dos companheiros que colaboram, de maneira diversificada, para que a mesma fosse interessante. Esse reconhecimento faz experimentar a paz de adormecer sorrindo.

### **Agradecimentos<sup>1</sup>**

A presente tese de doutoramento não constitui uma obra de orgulho exclusivamente individual, pois resulta de um processo cooperativo envolvendo muitas pessoas especiais que não será possível mencionar, na sua totalidade, nestas páginas reservadas à expressão de gratidão em relação a todos os gestos prestados, em graus diversificados, para o sucesso de mais um sonho académico. Desse modo, cabe, por isso, agradecer de forma particular:

A Deus, meu maior orientador, pela saúde mental e física que me concedeu sem as quais jamais desenvolveria o presente estudo, como também pela presença constante em todas as minhas ações.

Aos meus pais, Américo Mauai (a quem manifesto eterna saudade) e Clementina Macarringue, não só por serem progenitores ou a razão da minha existência, como por terem sido a minha primeira escola de aprendizagem. Eles contribuíram imenso na formação da minha personalidade e, sobretudo, pela sua ação interventiva no meu percurso académico.

Ao meu orientador científico, o Professor Doutor Paulo Nunes da Silva, um exímio profissional, por me ter despertado interesse pelo estudo dos fenómenos linguísticos no âmbito da Linguística Textual. Fico grato por todas as palavras de incentivo permanente, as aprendizagens que me possibilitou ao longo dos anos da investigação, críticas/censuras necessárias, sugestões oportunas, toda a paciência generosa, empatia e compreensão. Em suma, as valiosíssimas contribuições, análises e reflexões proporcionadas para a produção desta tese, merecem o meu muito obrigado. Guardarei comigo e replicarei as experiências partilhadas.

---

<sup>1</sup> Contrariamente a outros géneros incluídos desta tese, nos elementos pré-textuais “agradecimento” e “dedicatória”, revela-se adequada a pessoalidade da linguagem ou o uso das formas verbais flexionadas na primeira pessoa gramatical do singular, no presente do indicativo, bem como dos pronomes pessoais e possessivos também correferentes à primeira pessoa do singular, como forma de manifestar o sentimento do investigador sem gerar possíveis ambiguidades.

À Direção da Universidade Pedagógica, por ter depositado confiança em mim para continuar com os estudos e, posteriormente, ter concedido Bolsa de Estudo para que pudesse concretizar o sonho de progressão académica. Em particular, à UP-Gaza por ter proporcionado o material empírico para o presente estudo.

Aos meus professores do Doutoramento em Estudos Portugueses, Prof. Dr. Paulo Nunes da Silva, Profa. Dra. Hanna Batoréo, Profa. Dra. Carla Almeida, pelos iluminados ensinamentos e pela partilha de conhecimentos no âmbito das unidades curriculares. Foram excelentes mestres que deixaram marcas indeléveis muito impactantes para a minha ação interventiva no meio profissional.

Aos colegas e amigos, em particular a Mestre Elda Santos, o Mestre José Marques, a Mestre Ana Verdial, o Mestre Nelpódio Miranda, o Mestre Mira Canhanga, a Mestre Nélia Zevute, o Doutor Alberto Cuambe, o Doutor Edson Fafetine e o Doutor Begénio Nganhane, que têm dado um estímulo muito positivo e incondicional nas análises dos fenómenos linguísticos diversificados relacionados com os textos que emergem em contextos académicos.

Aos meus estudantes, principalmente de Sintaxe, Semântica e Pragmática do Português, pela constante partilha de análises de produtos verbais dos géneros diversificados, com o principal propósito de demonstrar a competência de produção e de análise textual.

Aos meus irmãos, Américo, Anita, Lucrência, Paulo e Augusto, pela compreensão, solidariedade e confiança, bem como pelo apoio moral dispensados.

À minha esposa, Celina Massingue, pelo amor e carinho que me tem transmitido e, extensivamente, transmite aos nossos filhos. Esta tese resulta de sacrifícios de muitos momentos que seriam do nosso usufruto.

Aos meus filhos, Nórdia, Liques, Euclásia, Miqueleta e Júnior, a quem confesso não ter conseguido dar o carinho expetável de pai por diversas solicitações profissionais associadas às pesquisas no âmbito de produção deste trabalho. O vosso afeto, ânimo e carinho são um verdadeiro analgésico e tornam-me mais resiliente a qualquer situação aversiva aos meus propósitos de vida sócio-académica.

Finalmente, a todos, inclusive os não destacados, pela amizade, solidariedade e confiança, ou seja, pela contribuição de natureza diversa para a concretização do presente estudo,

O meu muito obrigado!

<b>Índice</b>	
Resumo .....	ii
Dedicatória.....	iv
Agradecimentos .....	v
Índice de tabelas.....	xi
Índice de gráficos.....	xi
Índice de figuras.....	xii
Lista de Abreviaturas, Siglas, Acrónimos e Símbolos.....	xiii
<b>1. Introdução .....</b>	<b>15</b>
1.1. Razões que nortearam a realização do presente trabalho .....	15
1.2. Contextualização da pesquisa sobre textos dos géneros do discurso académico 19	19
1.2.1. Contexto histórico, geográfico e social .....	19
1.2.2. Contexto institucional .....	20
1.2.3. A situação linguística em Moçambique e a produção de textos dos géneros académicos .....	22
1.3. Objetivos da pesquisa .....	26
1.3.1. Objetivos gerais.....	26
1.3.2. Objetivos específicos .....	26
1.4. Questões da investigação .....	27
1.5. Organização da tese .....	29
<b>2. Enquadramento teórico .....</b>	<b>33</b>
2.1. Conceito de texto .....	33
2.1.1. Parâmetros de textualidade .....	37
2.1.1.1. Coesão (gramatical e lexical / conetividade sequencial).....	37
2.1.1.2. Coerência textual (domínio linguístico, cognitivo e social).....	43
2.1.1.3. Parâmetros relativos à natureza sociocomunicativa dos textos.....	48
2.2. Formação (socio)discursiva (ou comunidade discursiva) e tipos de discurso ....	51
2.2.1. Perspetiva de Jean-Michel Adam.....	51
2.2.2. Perspetiva de John Swales .....	53
2.3. Tipos de discurso e vertentes das atividades académicas (ou géneros académicos) .....	56
2.4. Géneros .....	58
2.4.1. A génese das reflexões teóricas sobre os géneros.....	59
2.4.2. Perspetiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin).....	62
2.4.2.1. Géneros primários e secundários .....	66
2.4.2.2. Dialogismo nas produções textuais.....	67
2.4.3. Os géneros na perspetiva da Escola Francesa de Análise de Discurso (Maingueneau).....	68
2.4.4. Os géneros na perspetiva da Escola francesa da Linguística Textual (Adam) .....	70
2.4.5. Perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart).....	73

2.4.6.	Perspetiva retórica .....	77
2.4.6.1.	Perspetiva “sócio-retórica de carácter etnográfico” na linha do Inglês para Fins Académicos (Swales 1990) .....	77
2.4.6.2.	Perspetiva dos Estudos Retóricos dos Géneros (Miller) .....	80
2.5.	A relação entre género, subgénero, género incluído e género contíguo .....	82
2.6.	Considerações finais .....	84
<b>3.</b>	<b>Corpus e metodologia .....</b>	<b>86</b>
3.1.	Seleção e caracterização do <i>corpus</i> .....	86
3.2.	Metodologia de análise .....	90
<b>4.</b>	<b>O género prova de avaliação .....</b>	<b>92</b>
4.1.	Propriedades dos enunciados da prova de avaliação .....	92
4.1.1.	Modelo de análise da estrutura retórica do género prova de avaliação.....	93
4.1.2.	Componente estilístico-fraseológica .....	98
4.1.3.	A cortesia linguística e a problemática na seleção da forma de tratamento no GPA .....	99
4.1.4.	A importância da cortesia em enunciados das provas de avaliação.....	102
4.2.	Análise e interpretação dos dados recolhidos no <i>corpus</i> selecionado .....	105
4.2.1.	Propriedades situacionais (externas) dos enunciados do GPA .....	106
4.2.2.	Propriedades textuais (internas) dos enunciados do GPA.....	108
4.2.2.1.	Estrutura composicional dos exemplares analisados .....	108
4.2.2.2.	Discussão acerca da estrutura composicional das provas de avaliação analisadas .....	110
4.2.2.3.	Componente estilístico-fraseológica e componente semântica.....	119
4.2.2.3.1.	Regência verbal e aplicação inapropriada da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa.....	123
4.2.2.3.2.	Coordenação aditiva de termos gramaticais.....	125
4.2.2.3.3.	Colocação pronominal e pontuação inadequada .....	127
4.2.2.3.4.	Coerência perspetivada no uso das formas de tratamento .....	129
4.2.2.3.4.1.	Incoerência no tratamento reservado ao aluno na mesma instrução .....	135
4.2.2.3.4.2.	Incoerência no tratamento reservado ao aluno em instruções diferentes do mesmo enunciado .....	137
4.2.3.	Escolha apropriada da forma de tratamento no discurso pedagógico .....	138
4.3.	Considerações finais .....	141
<b>5.</b>	<b>O género resumo de monografia .....</b>	<b>145</b>
5.1.	Propriedades dos textos do género resumo (GR).....	151
5.1.1.	Subgéneros de resumo.....	156
5.1.2.	Propriedades do género resumo de monografia científica .....	161
5.1.2.1.	Propriedades externas (ou situacionais/não textuais).....	162
5.1.2.2.	Propriedades internas (textuais) .....	163
5.2.	Modelo de análise da estrutura retórica do GRM .....	166
5.3.	Corpus de textos do GRM analisado .....	170
5.4.	Análise e interpretação dos dados recolhidos no <i>corpus</i> selecionado .....	172
5.4.1.	Propriedades situacionais (externas) dos enunciados do GRM .....	172

5.4.2.	Propriedades textuais (internas) dos enunciados do GRM .....	174
5.4.2.1.	Estrutura composicional dos exemplares analisados .....	174
5.4.2.2.	Discussão sobre a estrutura composicional dos resumos analisados .....	179
5.4.2.3.	Componente estilístico-fraseológica e componente semântica.....	182
5.4.2.3.1.	Regência verbal inapropriada.....	184
5.4.2.3.2.	Coesão temporal.....	186
5.4.2.3.3.	Coesão referencial (incoerência).....	191
5.4.2.3.4.	Coesão estrutural (construções relativas).....	192
5.4.2.3.5.	Pontuação inadequada com incidência na colocação da vírgula.....	195
5.4.2.3.6.	Colocação pronominal desajustada .....	196
5.4.2.3.7.	Incorreções ortográficas e repetições desnecessárias de palavras e/ou construções .....	196
5.4.2.4.	Componente semântica perspeticada no movimento 3 “palavras-chave”	198
5.4.2.5.	Componente material .....	203
5.5.	Providências (medidas a adotar) mediante o panorama descrito .....	204
5.6.	Considerações finais .....	208
<b>6.</b>	<b>O género requerimento .....</b>	<b>210</b>
6.1.	Propriedades dos textos do género requerimento (GReq.) .....	211
6.1.1.	Propriedades externas (situacionais / não textuais).....	214
6.1.2.	Propriedades internas (textuais) .....	214
6.1.2.1.	Componente composicional .....	215
6.1.2.2.	Componente material .....	222
6.1.2.3.	Modelo de análise da estrutura retórica do género requerimento .....	223
6.1.2.4.	Componente estilístico-fraseológica .....	227
6.2.	Análise e interpretação dos dados recolhidos no <i>corpus</i> selecionado .....	233
6.2.1.	Análise das propriedades situacionais (externas) dos enunciados do género requerimento .....	234
6.2.1.1.	Componente enunciativa .....	234
6.2.1.2.	Componente pragmática.....	235
6.2.2.	Análise das propriedades textuais (internas) dos enunciados do género requerimento .....	237
6.2.2.1.	Estrutura composicional dos exemplares analisados .....	238
6.2.2.2.	Discussão sobre a estrutura composicional dos requerimentos analisados....	242
6.2.2.3.	Componente estilístico-fraseológica e componente semântica.....	247
6.2.2.3.1.	Regência verbal inapropriada.....	249
6.2.2.3.2.	Coesão estrutural e abreviação inadequada .....	250
6.2.2.3.3.	Coesão referencial .....	252
6.2.2.3.4.	Coesão referencial perspeticada no uso das formas de tratamento .....	254
6.2.2.3.5.	Pontuação inadequada com incidência na colocação da vírgula .....	256
6.2.2.3.6.	Incorreções ortográficas e de acentuação .....	257
6.3.	Considerações finais .....	258
<b>7.</b>	<b>Proposta de oficina de géneros .....</b>	<b>262</b>
7.1.	Considerações iniciais.....	262

7.2	Para um diagnóstico da situação revelada pela análise dos exemplares.....	264
7.3	Ensino-aprendizagem perspectivada na pedagogia de género.....	265
<b>8.</b>	<b>Conclusões, sugestões, limitações e perspetivas .....</b>	<b>271</b>
8.1.	Conclusões .....	271
8.1.1.	Componentes em que estão associados os aspetos (comuns e particulares) nos exemplares analisados.....	273
8.1.2.	Componentes em que se inscrevem os preceitos dos géneros mais violados nos textos analisados .....	275
8.2.	Sugestões para a melhoria da produção textual dos estudantes (cf. iii., na secção 1.4. Questões da investigação).....	276
8.3.	Limitações da presente investigação.....	278
8.4.	Perspetivas .....	279
<b>9.</b>	<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>280</b>
	<b>Anexos I – Exemplares de Género Prova de Avaliação .....</b>	<b>296</b>
	<b>Anexos II – Exemplares do Género Resumo de Monografia.....</b>	<b>328</b>
	<b>Anexos III – Exemplares do Género Requerimento.....</b>	<b>339</b>

## Índice de tabelas

Tabela 1: Modelo de análise da estrutura retórica do género prova de avaliação .....	94
Tabela 2: Estrutura retórica dos exemplares do GPA .....	108
Tabela 3: Problemas identificados nos exemplares do GPA .....	122
Tabela 4: Paradigma de tratamento nos exemplares analisados .....	132
Tabela 5: Semelhanças e diferenças entre os géneros .....	146
Tabela 6: Modelo de análise estrutura retórica do género resumo de monografia .....	167
Tabela 7: Identificação do <i>corpus</i> .....	171
Tabela 8: Movimentos e passos dos exemplares do GRM .....	175
Tabela 9: Proposta de contagem das palavras .....	178
Tabela 10: Problemas identificados nos exemplares do GRM .....	183
Tabela 11: Coesão temporal nos exemplares analisados .....	186
Tabela 12: Tempo verbal preferencial nos passos do movimento 2 .....	189
Tabela 13: Tridimensionalidade de conteúdos (título, índice e palavras-chave) .....	199
Tabela 14: Modelo de análise da estrutura retórica do género requerimento .....	224
Tabela 15: Requerimentos monogerados e poligerados .....	233
Tabela 16: Propósitos comunicativos dos exemplares do género requerimento .....	235
Tabela 17: Movimentos e passos dos exemplares do género requerimento .....	238
Tabela 18: O vocativo e a respetiva expressão referencial .....	240
Tabela 19: Problemas identificados nos exemplares do GReq. ....	248
Tabela 20: Síntese dos momentos de reflexão sobre os géneros textuais .....	268
Tabela 21: Aspetos identificados nos textos géneros académicos .....	271

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1: Seleção do <i>corpus</i> .....</b>	<b>89</b>
--	-----------

## Índice de figuras

Figura 1: Delegações da Universidade Pedagógica de Moçambique .....	21
Figura 2: Mecanismos de coesão .....	41
Figura 3: Tripartição de textos dos géneros do discurso académico .....	57
Figura 4: Cenário de interação verbal em sala de aulas .....	103
Figura 5: Subgénero Avaliação Contínua de Língua Portuguesa (PA1) .....	111
Figura 6: Subgénero Avaliação Periódica Trimestral de Língua Portuguesa (PA3) .....	111
Figura 7: Enunciado com instrução geral antes do texto (PA4) .....	113
Figura 8: Enunciado com a instrução geral depois do texto (PA6) .....	114
Figura 9: Enunciado sem instrução geral (PA7) .....	115
Figura 10: Instrução geral que evidencia coordenação aditiva inadequada (PA5) .....	126
Figura 11: Subgéneros do resumo .....	156
Figura 12: Modelo do requerimento constante do Manual da Língua Portuguesa da 7 <sup>a</sup> classe .....	216
Figura 13: Modelo do requerimento constante do Manual da Língua Portuguesa da 8 <sup>a</sup> classe .....	217
Figura 14: Formulário de pedido de reingresso .....	219
Figura 15: Formulário de pedido de transferência .....	220
Figura 16: Pedido de equivalência .....	246

## **Lista de Abreviaturas, Siglas, Acrónimos e Símbolos**

AC	(Avaliação Contínua)
AD	(Análise de Discurso)
APT	(Avaliação Periódica Trimestral)
ATD	(Análise Textual dos Discursos)
CADE	(Comunidade Académica para o Desenvolvimento)
CARS	( <i>Create a Research Space</i> , ou seja, Criar um Espaço de Pesquisa)
CC	(Componente Composicional)
CCu	(Culminação do Curso)
CE	(Componente Enunciativa)
CEF	(Componente Estilístico-Fraseológica)
Cf.	(Confronte)
CP	(Componente Pragmática)
CS	(Componente Semântica)
CTA	(Corpo Técnico Administrativo)
Dr.	(Doutor)
EB	(Ensino Básico)
EP	(Estágio Pedagógico)
ESG	(Ensino Secundário Geral)
FT	(Formas de Tratamento)
GPA	(Género Prova de Avaliação)
GR	(Género Resumo)
GReq.	(Género Requerimento)
GRM	(Género Resumo de Monografia)
ISD	(Interacionismo Sociodiscursivo)
ISP	(Instituto Superior Pedagógico)
LT	(Linguística Textual)
MA	(Mestre Académico)
MSc.	( <i>Master of Science</i> )
PA1	(Prova de Avaliação Um)
PA2	(Prova de Avaliação Dois)
PA3	(Prova de Avaliação Três)
PA4	(Prova de Avaliação Quatro)
PA5	(Prova de Avaliação Cinco)
PA6	(Prova de Avaliação Seis)
PA7	(Prova de Avaliação Sete)
PA8	(Prova de Avaliação Oito)
PA9	(Prova de Avaliação Nove)
PA10	(Prova de Avaliação Dez)
PE	(Português Europeu)
PM	(Português Moçambicano)
Prof. Dr.	(Professor Doutor)

Req.1	(Requerimento Um)
Req.2	(Requerimento Dois)
Req.3	(Requerimento Três)
Req.4	(Requerimento Quatro)
Req.5	(Requerimento Cinco)
Req.6	(Requerimento Seis)
Req.7	(Requerimento Sete)
Req.8	(Requerimento Oito)
Req.9	(Requerimento Nove)
Req.10	(Requerimento Dez)
RM1	(Resumo de Monografia Um)
RM2	(Resumo de Monografia Dois)
RM3	(Resumo de Monografia Três)
RM4	(Resumo de Monografia Quatro)
RM5	(Resumo de Monografia Cinco)
RM6	(Resumo de Monografia Seis)
RM7	(Resumo de Monografia Sete)
RM8	(Resumo de Monografia Oito)
RM9	(Resumo de Monografia Nove)
RM10	(Resumo de Monografia Dez)
S. Excia.	(Sua Excelência)
S. Maga.	(Sua Magnificência)
UC	(Unidade Curricular)
UP	(Universidade Pedagógica)
UPG	(Universidade Pedagógica de Moçambique - Delegação de Gaza)
UPM	(Universidade Pedagógica de Moçambique)
V. Excia.	(Vossa Excelência)
V. Maga.	(Vossa Magnificência)

## **1. Introdução**

Toda e qualquer atividade de produção de texto se inscreve no âmbito de um dado género discursivo e realiza linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (...) Os géneros são ações verbais socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controlo social... são nossa forma de inserção, ação e controlo social no dia-a-dia (Marcuschi, 2017).

As proposições do excerto acima citado favorecem uma reflexão sobre os textos dos géneros que são elaborados no seio académico. Esses géneros emergem e circulam em contextos particulares e visam concretizar determinados propósitos comunicativos. Cada novo texto inscreve-se num género em conformidade com as regularidades que o enformam, no que diz respeito à segmentação dos conteúdos, à seleção lexical adequada à área de atividade socioprofissional, aos objetivos que se pretendem atingir e aos destinatários, entre outras dimensões relevantes. Assim, é importante que os textos sejam analisados no contexto da sua produção, tomando em consideração as características e exigências de cada formação sociodiscursiva.

A seguir, neste capítulo inicial, são apresentadas reflexões preliminares sobre as razões que determinaram e influenciaram o desenvolvimento deste estudo, o contexto em que os produtos verbais dos géneros selecionados foram elaborados, os objetivos e as questões da pesquisa, incluindo a maneira como os conteúdos da tese estão estruturados.

### **1.1. Razões que nortearam a realização do presente trabalho**

As nossas atividades quotidianas inscrevem-se em práticas discursivas influenciadas pelas propriedades dos espaços socioculturais em que são produzidas e, por isso, a língua é usada em situações enunciativas concretas e condicionada pelo contexto social, cultural e profissional em que os falantes se inserem, tendo em conta os objetivos subjacentes à comunicação. Os indivíduos que estudam em instituições universitárias confrontam-se com situações que exigem a produção de textos, seja em contexto de avaliação, em contactos de natureza administrativa ou em estágios profissionalizantes.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe-se refletir sobre as propriedades de textos de géneros do discurso académico produzidos por estudantes que, de acordo com o contexto em que se encontram, assumem papéis de professores estagiários (género prova de avaliação), pesquisadores (género resumo de monografia) e em situação de contacto com os

serviços de gestão académica (género requerimento). Esta investigação recolhe contributos importantes da Linguística Textual e da Análise do Discurso, áreas de investigação nas quais os géneros são concebidos como modelos decisivos para a produção de textos, dado que articulam as propriedades da situação de enunciação com as características textuais (Adam, 2001).

A presente pesquisa apoia-se em diversos estudos que têm procurado refletir sobre o conceito e as propriedades dos géneros, a saber: a perspetiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2003), a da Escola Francesa<sup>2</sup> de Análise de Discurso (Maingueneau, 1997; 2004) e a da Linguística Textual / Análise Textual dos Discursos (Adam, 2001; 2008), a do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003; 2008) e a dos *Genre Studies*, na linha do Inglês para Fins Académicos (*English for Academic Purposes*) (Swales 1990) e no domínio dos Estudos Retóricos dos Géneros (*Rhetorical Genre Studies*) (Miller 1984; 1994). Estes autores, entre outros a serem destacados ao longo do texto, apresentam contributos que permitem a identificação, caracterização e análise dos géneros académicos.

As referências atrás indicadas demonstram, de forma clara e inequívoca, que, nas últimas duas ou três décadas, têm sido publicados múltiplos estudos com reflexões diversificadas acerca dos géneros em particular, nos contextos académicos. Esta situação resulta, em grande parte, da massificação do ensino superior e da investigação, assim como do processo de globalização em curso (que permite a mobilidade entre estudantes, docentes e pesquisadores), revelando como consequência dificuldades a nível da produção textual de acordo com as práticas habituais nesses contextos. Nesse sentido, os resultados das investigações das ciências da linguagem no discurso académico têm-se traduzido num conhecimento mais aprofundado acerca dos problemas da literacia e da expressão escrita. Os estudos terminam, frequentemente, com a apresentação de propostas que visam superar as inadequações identificadas nos produtos verbais.

Em Moçambique, várias esferas sociais (governo, professores, estudantes, encarregados de educação e a sociedade em geral) têm refletido sobre a qualidade do ensino e perspetivam-na como globalmente insatisfatória. Esse facto traduz-se em textos que

---

<sup>2</sup> Neste estudo, o conceito “Escola Francesa” é referente a autores que teorizam no domínio da Análise do Discurso e da Linguística Textual em língua francesa.

frequentemente manifestam dificuldades de adequação ao gênero em que se inserem, além da violação dos mecanismos de coesão (incluindo lapsos de regência, ortografia, acentuação e pontuação) que perturbam a (re)construção da coerência por parte dos interlocutores, em particular na distribuição dos conteúdos de acordo com o plano de texto e no uso das formas de tratamento, entre outros aspetos.

A título ilustrativo, a Comunidade Académica para o Desenvolvimento (CADE) aponta que a qualidade de ensino no País continua baixa. Por essa razão, grande parte dos formados no ensino superior não satisfaz as necessidades do mercado na componente prática. Essa situação tem origem nos primeiros anos de escolaridade, reflete-se mais tarde no ensino superior e, posteriormente, no mercado de trabalho, onde os recém-formados não têm demonstrado competências suficientes para desempenhar funções relacionadas com as suas áreas de formação (MINED, 2005; Albasini, 2012; Mara e Vieira, 2012). Por sua vez, Marrengula (2019) observa que a maioria dos textos produzidos por estudantes universitários atestam problemas de coerência. Face a esta constatação, os professores, como refere a autora, devem investir sistematicamente na prática de análise e produção textual, a fim de tornar os alunos proficientes na redação de textos dos gêneros académicos. À luz do mesmo pensamento, no seu artigo intitulado “Ensinar a recensão crítica através da pedagogia de género na universidade em Moçambique”, Siopa e Pereira (2019) concluem que os estudantes do ensino superior evidenciam insuficiência de pré-requisitos para o desenvolvimento de competências de literacia académica e propõem um conjunto de ações didáticas de ensino de um dos gêneros académicos, a recensão crítica, através da pedagogia de género. Nas suas reflexões sobre o “resumo académico”, Siteo (2018: 75) aponta que o sucesso de produção de textos de um dado género requer um trabalho didático sistemático, orientado por princípios pedagógicos adequados e baseado no conhecimento das reais necessidades dos estudantes.

Acresce a estas proposições que, tomando em consideração a experiência profissional do investigador, a nível da docência e da gestão universitárias (enquanto professor, orientador do estágio profissionalizante, diretor do Curso de Licenciatura em Ensino de Português), na Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM) - Delegação de Gaza, são realmente detetadas dificuldades nas práticas de produção textual quanto à maneira como os estudantes expõem, ordenam e articulam os conteúdos. No meio académico, estes sujeitos enunciadores produzem uma grande diversidade de textos que

denotam com frequência inadequação dos preceitos dos géneros particulares e incluem incorreções gramaticais; fazem uma seleção lexical desajustada à área de atividade socioprofissional em causa, violando os mecanismos de coesão e comprometendo a coerência textual (Halliday e Hasan 1978, Duarte 2003, Lopes e Carapinha 2013).

Além disso, há muitos trabalhos já publicados sobre as competências de expressão escrita dos falantes de português de Moçambique (em particular, artigos científicos e monografias científicas) que focam mais atenção no ensino primário e secundário (Faquir, 2016; Matusse, 2020). No entanto, não são abundantes as pesquisas acerca de problemas similares no contexto de ensino superior em Moçambique (Siopa, 2015; Siteo, 2018; Marrengula, 2019). Os problemas diagnosticados nos estudos realizados nos níveis anteriores também se manifestam na UPM, ainda que de forma diferente. Nessas circunstâncias, o presente trabalho inscreve-se na análise de um *continuum* de dificuldades atestadas na produção textual. Alguns membros da comunidade académica são também produto desse ensino que é perspectivado como deficitário a nível da escrita. No caso vertente, os autores de textos podem ter transportado problemas de expressão escrita diagnosticados em vários estudos para o ensino superior e, posteriormente, para o mercado de trabalho.

Em suma, os problemas detetados nos textos do contexto universitário podem resultar do escasso domínio de preceitos de natureza situacional e textual dos géneros, principalmente dos mecanismos de coesão, o que condiciona a construção de uma representação mental coerente. Os resultados da análise dos exemplares selecionados dos géneros constituem uma base de apoio válida para efetuar reflexões e elaborar propostas didáticas com o objetivo de atenuar ou superar os problemas identificados na produção textual, na UPM. No fim, este estudo, disponibilizado à comunidade académica, poderá contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos acerca das propriedades dos géneros, permitindo, por via disso, a melhoria da competência textual ao promover elevados índices de qualidade dos textos que os estudantes vão produzir, em particular no domínio de ensino superior em Moçambique.

## **1.2. Contextualização da pesquisa sobre textos dos géneros do discurso académico**

A investigação incidiu em textos que emergem no contexto da Universidade, enquanto área de atividades socioprofissionais cujos membros têm mecanismos comuns de intercomunicação, diferentes de qualquer outra comunidade discursiva. O estudo foi desenvolvido com a intenção de identificar as dificuldades recorrentemente atestadas nos exemplares selecionados. Os textos analisados foram produzidos por estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique, em particular na Delegação de Gaza (UPG), em contextos diversificados, nomeadamente como investigadores, docentes estagiários e no seu contacto com os serviços de gestão académica. Este estudo de caso visa essencialmente contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento das competências de expressão escrita dos locutores, em particular no que diz respeito à adequação da produção textual a géneros específicos utilizados em contexto académico.

### **1.2.1. Contexto histórico, geográfico e social**

A Universidade Pedagógica de Moçambique foi fundada como Instituto Superior Pedagógico (ISP) em 4 de dezembro de 1985, pelo diploma ministerial número 73/85, como uma Instituição cuja orientação vocacional é focada na formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação e de outros profissionais do setor da educação com nível superior. Os graduados desta Instituição devem estar dotados de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos que permitam uma qualidade desejável de ensino.

Com o aumento do número de faculdades, de cursos e da respetiva procura de vagas pelos estudantes, bem como do notável empenho no desenvolvimento social, económico e cultural através da execução das suas ações pedagógicas, facto que valeu reconhecimento pelas autoridades governamentais, o ISP passa a Universidade Pedagógica (UP) com aprovação dos Estatutos, ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de abril. A transformação do ISP em Universidade, que funcionava em Maputo (cidade capital do País), permitiu a redefinição da sua missão que devia ser consentânea com as necessidades da educação e das áreas nela ancoradas. Nesse sentido, a UP é uma instituição pública de ensino vocacional, cuja missão estatutária é a formação superior de professores para todos os níveis de ensino e de outros profissionais, principalmente para a área de educação, mas também para certas áreas da vida socioeconómica, cultural, administrativa e técnico-científica do País, e ainda investigadores dedicados à pesquisa e extensão em várias áreas de conhecimento.

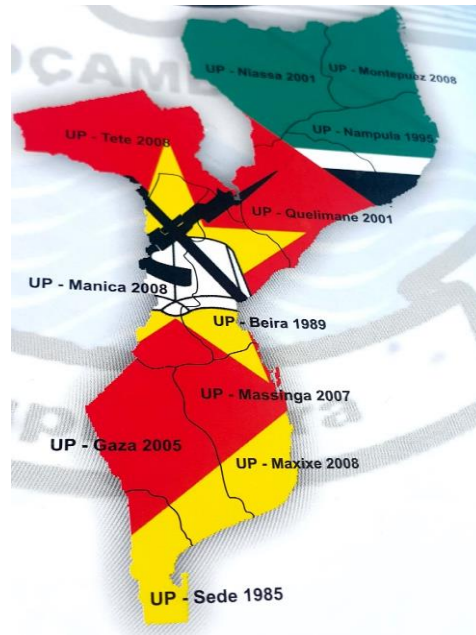
Além da sua função instrumental na disseminação de conhecimento para a transformação da sociedade moçambicana rumo ao desenvolvimento social, cultural e tecnológico, a UP, através dos seus pesquisadores, diagnostica as fragilidades no sistema educativo e, por fim, apresenta propostas para a melhoria da qualidade da educação em Moçambique. O trabalho da UP ocorre e decorre ao serviço da educação. Nessa perspetiva, enquanto docente da mesma Instituição, afeto à Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes, na Delegação de Gaza, têm sido identificados problemas a nível de produção textual dos estudantes que resultam do fraco domínio das propriedades de textualidade e dos parâmetros de géneros, o que justifica a realização do presente estudo.

Para se propor ações de melhoria, é essencial conhecer previamente a situação, no caso vertente, os usos atestados em textos escritos por estudantes e professores enquanto membros da formação sociodiscursiva académica. No âmbito das atividades socioprofissionais desenvolvidas nesta Instituição, os indivíduos produzem textos, tendo em conta múltiplos fatores, como o papel social dos interlocutores, os padrões de textualidade e as propriedades de um dado género. Assim, a realização da presente pesquisa insere-se na atividade de mapeamento da situação atual no que diz respeito ao uso dos géneros em contexto académico, em Moçambique.

### **1.2.2. Contexto institucional**

A UP foi a primeira Instituição a alargar as suas atividades para além da Cidade de Maputo, a partir de 1989, com a entrada em funcionamento da Delegação da Beira. Criou, de forma gradual, Delegações em todas as províncias moçambicanas, permitindo que os estudantes frequentem os cursos oferecidos pela/na UP, mantendo-se nas suas zonas de residência e diminuindo, significativamente, o fluxo migratório realizado em busca de oportunidades de formação.

**Figura 1: Delegações da Universidade Pedagógica de Moçambique**



Fonte: Brochura sobre os 30 anos da UP

O mapa da figura 1 visualiza todas as delegações da Universidade Pedagógica instituídas nas Províncias da República de Moçambique. A Delegação de Gaza (UP-Gaza) foi criada no dia 17 de maio de 2005, ao abrigo do Artigo 9, no seu número 1 dos Estatutos da UP, em conjugação com o programa do Governo de Moçambique para o Ensino Superior. Esta Delegação funciona com a Sede no Distrito de Chongoene, situado a Este da Província de Gaza, Estrada Nacional nº 1, Parcela nº76. A UP-Gaza surge em resposta ao Plano Estratégico da UP e aos objetivos da Província de Gaza, no que concerne ao aumento gradual das oportunidades de ingresso no Ensino Superior, e visa responder cabalmente à demanda de professores com qualidade para todos os subsistemas de ensino e outros quadros da educação.

Em 2019, a Universidade Pedagógica sofreu uma reestruturação por decisão do Governo, ou seja, a partir da UPM foram criadas cinco universidades (Universidade Pedagógica Maputo, Universidade Save, Universidade Pungue, Universidade de Licungo, Universidade de Rovuma). A Universidade Save (UniSave) foi criada a 29 de janeiro de 2019 (através da aprovação pelo Conselho de Ministros). O decreto que atesta a sua criação foi publicado oficialmente no Boletim da República de Moçambique a 15 de fevereiro de 2019, momento em que os trabalhos de pesquisa relativos a esta tese estavam em curso. Esta

Instituição (UniSave) compreende três delegações localizadas na zona sul do País, designadamente UP-Gaza (onde foram recolhidos todos os textos que serão analisados no presente estudo), UP-Maxixe e UP-Massinga. Assim, o novo figurino desta unidade orgânica inclui UniSave-Sede, UniSave-Maxixe e UniSave Massinga.

### **1.2.3. A situação linguística em Moçambique e a produção de textos dos géneros académicos**

Desde o tempo colonial, o ensino em Moçambique foi sempre feito na língua portuguesa. Depois da independência o cenário manteve-se, e, no meio de tantas línguas, o Português continuou sendo a única língua a gozar de prestígio, sendo usada como língua de ensino e como disciplina (Abdula, 2014: 31).

Nesta secção, inclui-se uma breve visão panorâmica da situação linguística do contexto em que emergem e circulam os textos dos géneros académicos selecionados para o presente estudo.

Moçambique é um país que fica na costa leste da África Austral e possui uma extensão territorial de 801.590km<sup>2</sup>. A nível administrativo, inclui dez províncias, das quais três da zona sul (Maputo, Gaza e Inhambane), quatro da zona centro (Sofala, Zambézia, Tete e Manica) e três da zona norte (Cabo Delgado, Nampula e Niassa). A Cidade de Maputo é a capital do País e tem estatuto de província.

A nível linguístico, é um país caracterizado pela heterogeneidade linguística. Firmino (2015) aponta que, no país, coexistem diversos idiomas, entre os quais se contam línguas autóctones de origem bantu, português e outras línguas estrangeiras de origem europeia (Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Russo, Alemão) e asiática (Chinês, Vietnamita, Hindi, etc.).

Segundo Ngunga (2014: 55), no país, são faladas cerca de vinte (20) línguas de origem bantu, autóctones, nomeadamente: Kiswahili, kimwani, Shimakonde, Ciyao, Emakhuwa, Ekoti, Elomwe, Echuwabo, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cishona, Xitswa, Xitsonga (Xichangana), Gitonga, Cicopi, Xirhonga, Swazi e Zulu. O autor não incluiu outras línguas como Ndaui, Citewe, Cimanika. Essas línguas estão em constante contacto e a maioria da população fala duas ou mais línguas, o que tem favorecido a influência entre umas e outras. Assim, o Português falado em Moçambique está em interação com as outras línguas, o que pode dar origem a fenómenos de interferência linguística.

Na perspectiva da política linguística do Estado Colonial, os portugueses, quando chegaram ao país, entre outros aspetos, promoveram uma educação assimilacionista assente no ensino da língua portuguesa, não se preocuparam com a valorização das línguas moçambicanas de origem bantu, obrigaram os nativos a “renegarem a sua própria língua a favor da língua e cultura portuguesa” (Abdula, 2014: 24). As línguas nativas eram usadas principalmente para “ajudar a ensinar melhor a única língua oficial, culta, civilizada e nacional do Estado Colonial” (Bila, 2019: 24).

Após a independência, conquistada em 25 de junho de 1975, o país passou por vários desafios, um dos quais foi encontrar uma língua de unidade nacional que permitisse a comunicação entre os moçambicanos de regiões distintas e com idiomas particulares. Na sequência disso, o português foi escolhido como língua oficial do país, a nível da administração pública, dos meios de comunicação, do ensino ou da educação formal e entre outras áreas, o que a torna a mais prestigiada entre as línguas do país. Nas suas reflexões sobre as razões que ditaram a escolha da língua portuguesa em detrimento das línguas bantu, Bila (2019: 25) sistematiza que o Português era:

(i) A única língua disseminada por todo o País e não marcada regional e etnicamente; (ii) a língua conhecida por todas as elites políticas e escolarizadas e na qual foram educadas sob uma ideologia assimilacionista; (iii) a única língua com *corpus* desenvolvido, isto é, com gramáticas, estudos descritivos, ortografia padronizada e dicionários; e (iv) a única língua com história de ser usada nas esferas socialmente elevadas.

Nesse sentido, o contexto sociolinguístico de Moçambique, como refere Bila (2019: 31), foi determinado pela herança histórica. Assim, várias reflexões mostram que, por causa do contato entre o português e outras línguas, sobretudo as de origem bantu, o português falado no país vai criando suas marcas de identidade nos **níveis fonético, fonológico, gramatical e lexical**.

Abdula (2014: 36) refere que o Português falado em cada região moçambicana revela marcas de identidade dos seus falantes, influenciado pela cultura e pelas línguas maternas, situação que pode ser também atestada através do recurso aos neologismos semânticos, como sucede na situação em que os falantes usam o termo cabrito (*o cabrito come onde está amarrado*) com sentido de o indivíduo agir ‘fora da lei, ou enveredar por atos de corrupção’,

mola para referir “dinheiro”, etc; a nível lexical, são incorporados empréstimos das línguas autóctones no português, como é o caso dos termos khanimambu e mahala que significam, respetivamente “obrigado” e “grátis” em português.

Nas últimas décadas, nota-se uma significativa progressão na análise e nas descrições gramaticais sobre a variedade do português falado em Moçambique, graças ao excelente trabalho de linguistas associados a diversas instituições vocacionadas à pesquisa, entre outras tarefas. A título exemplificativo, vários estudos descritivos focados na variedade do PM podem ser consultados no sítio da Cátedra de “Português Língua Segunda e Estrangeira” da Universidade Eduardo Mondlane<sup>3</sup>, entre os quais são identificados os trabalhos de Gonçalves e Stroud, 1998; Firmino, 2015; Timbane, 2011; Mendes, 2000; Maciel, 2013, Abdula, 2014, entre outros.

As produções verbais dos falantes do PM<sup>4</sup> são analisadas com base na norma de referência europeia que é também a norma pedagógica. Além disso, os textos oficiais, os livros dos alunos, os programas de ensino, os manuais escolares oficiais estão preferencialmente escritos nesta norma, pelo que as práticas discursivas desajustadas a essa norma são concebidas como erros ou desvios linguísticos (Maciel, 2021: 58). Nas suas reflexões sobre uma abordagem pluricêntrica da língua portuguesa com foco no PM, esta pesquisadora reconhece a necessidade de a variedade do Português em Moçambique ser explorada, no domínio de ensino, como um potencial criativo e um valor acrescido à riqueza da língua. Mas “isso não significa que se comece a considerar todas as estruturas produzidas pelos aprendentes ou falantes do português em Moçambique como corretas” (Maciel, 2021: 61).

Conforme foi referido anteriormente, acresce-se a essa perspetiva que, em geral, o ensino em Moçambique, incluindo a produção textual dos géneros do discurso académico, são regidos pela variante europeia do Português. Os textos produzidos no contexto académico exigem maior rigor a nível da clareza, coesão e coerência. Assim, o presente estudo ancora-se essencialmente na tese segundo a qual a inobservância das regras do português de referência (português europeu), nos textos escritos que emergem e circulam no

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://catedraportugues.uem.mz/>, acesso 21.12.2021.

<sup>4</sup> Entenda-se português de Moçambique (PM) como a língua portuguesa falada em Moçambique, e não uma variedade da língua padronizada. No país, o modelo de referência oficial, incluindo pedagógica, na produção textual é o português europeu.

meio acadêmico, constitui uma irregularidade (erro ou desvio) linguística resultante do conhecimento insatisfatório da língua portuguesa e, conseqüentemente, um desafio aos membros da formação sociodiscursiva (investigadores) identificarem estratégias para melhoria da competência textual a nível dos géneros académicos.

Realmente, as práticas verbais dos falantes do PM revelam, entre diversas irregularidades, problemas de natureza morfológica que podem ser notados na flexão verbal como “interviram” (equivalente a *intervieram*); construções com sintaxe inadequada: “Ele disse **de que...**” (Ele disse que...); “entrou **onde que** não foi chamado” (entrou onde não foi chamado); “**tira-se** fotocópias” (tiram-se fotocópias); “estão a chamar-te com mamã” (está a ser chamado pela mamã). No meio académico, são notadas algumas inconsistências, em particular dos pesquisadores que tentam legitimar as incorreções linguísticas como marcas do PM e, em contrapartida, penalizam os estudantes quando cometem erros nos testes ou trabalhos. Nas suas reflexões sobre “a emergência de uma língua portuguesa nacional em Moçambique”, Atanásio (2002: 142) aponta a necessidade de padronização do Português como língua nacional, evitando insegurança no uso de elementos linguísticos sob o perigo da proliferação de enunciados instáveis que possam perturbar a comunicação e o risco de bloqueio em relação ao modelo a considerar no ensino da língua. Neste momento, essa situação parece legitimar a posição anteriormente explicitada de que as incorreções atestadas nos produtos verbais não são marcas do PM, aliás, ainda nem existe um português padronizado de Moçambique; pelo contrário, os problemas de coesão e coerência diagnosticados nos textos dos géneros académicos configuram objeto de reflexão e definição de estratégias para a sua superação ou mitigação.

Na verdade, são vários estudos desenvolvidos que demonstram a existência de especificidades da variedade do português falado em Moçambique. Os aspetos neles explicitados revelam alta (e urgente) necessidade de padronização do PM, nos próximos anos. Esta variedade poderá refletir-se nos contextos didáticos, em particular na produção e análise de textos dos géneros académicos.

Explicitada a situação histórica, geográfica, institucional e linguística de produção textual em Moçambique, contexto em que os produtos verbais emergem e circulam, a seguir são apresentados os objetivos a serem concretizados com a presente pesquisa.

### **1.3. Objetivos da pesquisa**

#### **1.3.1. Objetivos gerais**

Na generalidade, com o presente estudo objetiva-se:

- a) analisar textos de diversos géneros académicos produzidos por estudantes da UP – Delegação de Gaza;
- b) avaliar o grau de (in)adequação dos textos de géneros académicos elaborados na Universidade Pedagógica de Moçambique;
- c) sistematizar os tipos de dificuldades mais frequentemente atestadas na produção de textos de géneros académicos;
- d) contribuir para a melhoria da proficiência a nível de produção de textos de estudantes no contexto de ensino superior, especificamente na Universidade Pedagógica de Moçambique - Delegação de Gaza.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

Com base nos objetivos gerais, pretende-se:

- a) explicitar as propriedades típicas dos géneros Prova de Avaliação<sup>5</sup>, Resumo de Monografia e Requerimento;
- b) descrever as situações em que os produtos verbais emergem, os papéis socioprofissionais que os locutores assumem ao produzir os textos dos géneros selecionados (componente enunciativa) e os objetivos que se pretendem atingir com os mesmos (componente pragmática);
- c) analisar as propriedades textuais nos exemplares dos géneros referidos em (a) que foram produzidos por estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM), Delegação de Gaza, com enfoque particular nas “componentes composicional, estilístico-fraseológica e componente semântica” (Adam, 2001);
- d) propor modelos de análise da estrutura textual dos géneros selecionados;
- e) identificar problemas nos textos analisados associados às componentes indicadas em c), a nível da (não) conformidade na distribuição dos conteúdos que os produtos verbais evidenciam, assim como em relação aos mecanismos de coesão e à coerência;

---

<sup>5</sup> Entenda-se Prova de Avaliação como um enunciado elaborado por professores com o objetivo de proceder à avaliação dos estudantes. Estes docentes são, simultaneamente, estudantes da UPM, que assumem o papel socioprofissional de professores estagiários.

f) atestar se os aspetos de coesão e coerência violados são extensíveis a todos os géneros estudados;

g) apresentar um conjunto de sugestões com a finalidade de contribuir para a melhoria da proficiência de estudantes da UPM na redação de textos dos géneros analisados.

Na sequência dos objetivos da investigação expostos que estão relacionados com os textos dos géneros académicos, seguem-se as questões científicas que os complementam e nas quais o estudo está ancorado, procurando dar-lhes resposta.

#### **1.4. Questões da investigação**

A prática textual, enquanto processo e produto de comunicação verbal, move-se num “tabuleiro social que tem suas convenções (...) cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas” (Koch, 2014: 23), tomando em consideração o papel social daquele que escreve e a quem se dirige num contexto específico.

“Falamos e escrevemos para comunicar algo a alguém num espaço e num tempo determinados, em situações específicas, localizadas institucionalmente, sujeitas, portanto, a regras que nos transcendem como sujeitos falantes individuais, sem que, no entanto, nos anulem como indivíduos” (Pedro, 1996: 450).

Nessa perspetiva, a produção textual circunscreve-se em conceitos éticos, acordos prévios (explícitos ou implícitos), normas de um determinado grupo social ou formação sociodiscursiva e pressupõe uma “competência discursiva” (Maingueneau, 1997) no âmbito de um determinado “contrato de comunicação” (Greimas, 1973), considerando os papéis posicionais (simétricos ou assimétricos) dos interlocutores. A adaptação das relações à atividade de linguagem manifesta-se, expetavelmente, em desempenhos que resultam em textos adequados ao contexto de enunciação.

Cada texto deve ser produzido em conformidade com as convenções particulares de género quanto ao conteúdo, à estrutura e ao estilo de linguagem (Bakhtin, 2003), o que favorece a avaliação e identificação de produtos verbais que melhor tipificam o grupo (prototipicidade, Adam e Heidmann, 2009). Essas propriedades permitem examinar se um texto cumpre os padrões particulares do género implicado que são esperados no seio da comunidade discursiva, em função do propósito previsto. Desse modo, os exemplares dos géneros académicos devem ser caracterizados por propriedades como clareza, rigor, sobriedade e coerência na exposição dos conteúdos (Silva, 2020).

A partir deste enquadramento e dos objetivos apresentados anteriormente, justifica-se proceder a uma análise textual e produzir reflexões que visam encontrar respostas para questões que a seguir são formuladas, tomando em consideração a conceção adotada por Adam (2001), segundo a qual as propriedades dos géneros são heterogéneas e inserem-se em oito componentes (enunciativa, pragmática, composicional, semântica, estilístico-fraseológica, material, peritextual e metatextual) (cf. 3.2.1).

- (i) Em que componentes estão ancorados os aspetos (comuns e particulares) atestados nos exemplares analisados?
- (ii) Em que componente(s) se inscreve(m) os preceitos dos géneros mais violados nos textos analisados?
  - a) O (des)respeito por preceitos de uma dada componente encontra-se associado a um dado género ou é extensível a todos os géneros analisados?
  - b) Há propriedades relativas à componente composicional sistematicamente desrespeitadas em cada um dos géneros analisados?
  - c) Que mecanismos de coesão são mais frequentemente violados nos textos analisados?
  - d) Que aspetos de coerência são desrespeitados nos exemplares dos géneros analisados?
  - e) A violação de um determinado mecanismo de coesão é extensível a todos os géneros analisados ou há mecanismos cujo desrespeito se pode associar com mais frequência a um dado género?
  - f) A violação de um aspeto específico da coerência é extensível a todos os géneros analisados ou é associada com mais frequência a um determinado género?
- (iii) Que proposta(s) de abordagem dos géneros pode(m) contribuir para a melhoria da produção textual dos estudantes?

Na busca de respostas para estas questões, em cada género são desencadeadas análises situadas em dois tipos de parâmetros. Em primeiro lugar, o estudo incide nas propriedades externas (ou situacionais) que incluem a explicitação da situação em que os produtos verbais emergem e os papéis que assumem os interlocutores dos textos de um dado

género (componente enunciativa), bem como a identificação dos objetivos ilocutórios que o locutor pretende atingir ao produzir um texto (componente pragmática).

Em segundo lugar, a análise é perspectivada em aspetos de natureza textual (propriedades internas) que dizem respeito à maneira como são segmentados ou distribuídos os conteúdos, em confrontação com as propriedades de um género particular convencionalizadas no seio da formação sociodiscursiva (componente composicional). Segundo Silva (2020: 13), as práticas verbais, no contexto académico, “concretizam-se em situações de comunicação recorrentes (...), reguladas por complexas normas e refletindo relações socioprofissionais específicas, assim como visões particulares do mundo”. Para o efeito, procurou-se adotar uma abordagem que permita contemplar aspetos externos e internos dos textos analisados.

Além disso, são descritos os parâmetros do domínio textual que compreendem aspetos relacionados com as escolhas lexicais, a pontuação, a correção gramatical e ortográfica, entre outros, isto é, envolvem os mecanismos de coesão que permitem a (re)construção da coerência textual por parte dos interlocutores (Halliday e Hasan, 1976; Mendes, 2013, Lopes e Carapinha, 2013). As reflexões apresentadas sobre os géneros selecionados associam-se às componentes propostas por Adam (2001). Assim, as respostas às questões desta tese são decisivas para elaborar propostas de melhoria da competência genérica dos locutores, em particular dos estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique.

### **1.5. Organização da tese**

Os conteúdos que perfazem a presente pesquisa estão distribuídos e sequenciados em oito capítulos, conforme pode ser observado na explicitação seguinte.

O capítulo inicial (introdução) contempla uma breve descrição das razões que nortearam a realização do presente estudo sobre textos dos géneros do discurso académico, e explanação do contexto em que os produtos verbais selecionados emergem, com enfoque nos contextos histórico, geográfico, social e institucional. Além disso, inclui a definição dos objetivos e a apresentação das questões da investigação.

O capítulo dois, o de enquadramento teórico, compreende as noções-chave e inter-relacionadas da presente pesquisa, designadamente texto, formação sociodiscursiva, tipo de

discurso e género. Começa por incidir a atenção no conceito de texto e nas respetivas propriedades (a coesão, a coerência e os parâmetros relativos à natureza sociocomunicativa dos produtos verbais). A seguir, procura-se caracterizar o conceito de formação sociodiscursiva (ou comunidade discursiva), no seio da qual os textos são produzidos e circulam. Posteriormente, aborda-se o conceito de tipo de discurso e as vertentes em que se inserem os diversos géneros académicos (investigação, ensino e gestão). Por fim, no âmbito dos objetivos elencados anteriormente, esta secção apresenta reflexões sobre o conceito de género, incidindo de maneira particular nos critérios que permitem identificar e caracterizar os textos de um dado género, segundo as diversas perspetivas adotadas pelos autores, entre os quais se contam Bakhtin (2003), Maingueneau (2004), Adam (2001), Bronckart (2003), Swales (1990) e Miller (1984), entre outros.

O capítulo três é relativo à descrição dos procedimentos teórico-metodológicas adotados na constituição e caracterização do *corpus* de produções textuais selecionadas para este estudo. Este incidiu em dez textos de cada género, entre os quais contam o género prova de avaliação, género resumo de monografia e género requerimento. Desse modo, são trinta textos analisados que foram produzidos na Universidade Pedagógica-Delegação de Gaza. O trabalho de análise dos produtos verbais depende da adequação das propostas teóricas associadas a metodologias específicas da área em que o estudo se situa e ao material linguístico concretizado em situações particulares. Assim, a análise consistiu na identificação dos preceitos de género desrespeitados, tendo em conta os parâmetros situacionais e textuais associados às componentes previstas por Adam (2001) e, a nível composicional, por Swales (1990).

Deve ser esclarecido que o género requerimento, por exemplo, não é um género de investigação, mas um género académico da área da gestão. Apesar de não se tratar de criar um espaço de pesquisa, como sucede nas introduções de textos académicos de investigação, não nos parece inadequada a adaptação do modelo CARS ao género requerimento (ou a outros géneros) no que diz respeito unicamente à aplicação de movimentos e de passos retóricos que prevê. Desse modo, neste estudo, pretendeu-se elaborar modelos válidos e operatórios de análise dos diversos géneros inspirados no modelo CARS, porque ele permite descrever os movimentos e os passos retóricos que podem ocorrer nos textos de um dado género, ou seja, contribui para que se conheça os tipos de conteúdos e a estruturação dos géneros aos quais se aplica. Com base nas conclusões do estudo ancoradas nas componentes

de Adam (2001) e no modelo CARS de Swales (1990), foi elaborada uma proposta de oficina de géneros (cf. capítulo 7), a qual tem como objetivo melhorar a proficiência a nível de expressão escrita e das competências genéricas dos docentes/investigadores e estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique.

Os três capítulos seguintes (quarto, quinto e sexto) estão reservados à análise de textos dos géneros académicos que compõem o presente estudo. O capítulo 4 consiste na análise dos exemplares do género prova de avaliação (GPA); inclui a explicitação das propriedades estruturais prototípicas do GPA, bem como a proposta de um modelo de análise dos textos deste género, inspirado no modelo CARS, de Swales (1990). Além disso, contempla os aspetos relativos à cortesia linguística, com enfoque particular na problemática de seleção das formas de tratamento (FT). Por fim, incide na análise dos exemplares selecionados, especificamente nos parâmetros situacionais e nos aspetos textuais, incluindo os mecanismos de coesão recorrentes e a coerência prospectada nas FT reservadas aos interlocutores no contexto de produção de textos do género prova de avaliação. As reflexões são associadas às componentes propostas por Adam (2001).

O capítulo cinco aborda o género resumo de monografia (GRM); começa por refletir acerca das características de alguns géneros que evidenciam semelhanças, como o resumo, a síntese, a resenha, o sumário e a sinopse. Em seguida, são explicitadas as propriedades do género resumo e os seus subgéneros. Depois das abordagens gerais acerca desta classe de textos, foca-se a atenção nas propriedades estruturais prototípicas do GRM, incluindo a apresentação de uma proposta de modelo de análise dos exemplares deste género, inspirada no modelo CARS, de Swales (1990). Para concretizar os objetivos pretendidos com o estudo, efetua-se a análise do *corpus*, que incide nos parâmetros situacionais e nos aspetos textuais, associados às componentes propostas por Adam (2001). Por fim, são apresentadas reflexões com o objetivo de atenuar os aspetos relacionados com as irregularidades identificadas na análise dos textos.

O capítulo seis contempla reflexões sobre o género requerimento (GR). Esta secção incide na explicitação das propriedades situacionais, com destaque para o papel socioprofissional dos autores dos textos e para os objetivos que se pretendem atingir com os produtos verbais. Além desses aspetos externos ao texto, são analisados os parâmetros textuais que integram elementos constitutivos dos requerimentos e a sua respetiva

estruturação, incluindo a apresentação de uma proposta de modelo de análise dos exemplares deste género, inspirada no modelo CARS, de Swales (1990). Depois das abordagens gerais acerca da segmentação dos conteúdos nos textos, o presente capítulo foca a atenção na correção gramatical, na seleção lexical e na cortesia linguística, como também no suporte de apresentação, na extensão, nos aspetos de natureza tipográfica e nas fronteiras de texto. Por fim, conclui-se a análise do *corpus* com o objetivo de aferir as (ir)regularidades manifestadas nos exemplares selecionados, que incidem nos parâmetros situacionais e nos aspetos textuais, associados também às componentes propostas por Adam (2001).

O capítulo sete, o da oficina de género, enfatiza a necessidade de abordagem dos textos perspectivada na pedagogia de género; compreende um conjunto de reflexões que visam ajudar os estudantes na melhoria da proficiência a nível de produção textual no contexto de ensino superior. Nesse sentido, são expostas considerações relacionadas com o contexto em que emerge a proposta da oficina de géneros e as constatações a partir dos exemplares dos géneros analisados, com incidência nas limitações atestadas na produção textual dos estudantes da UP-Gaza; por fim, são apresentadas propostas de atividades no âmbito de ensino-aprendizagem no domínio da pedagogia de género.

O capítulo oito é reservado às conclusões da tese, que se focam nos aspetos mais importantes constatados ao longo do estudo efetuado. Nele, também são apresentadas as limitações do estudo efetuado e projetam-se outras pesquisas que possam complementar a presente investigação. Em seguida, consta a lista de referências bibliográficas, além dos anexos de exemplares dos géneros analisados.

Diante do exposto, a seguir apresentamos as coordenadas teóricas que enformam o estudo, um quadro perspectivado em quatro dimensões, designadamente os conceitos de texto, de formação sociodiscursiva, de tipo de discurso e vertentes da atividade académica e, por fim, de género.

## 2. Enquadramento teórico

Ao longo desta secção, são apresentadas reflexões várias de autores que alicerçam o estudo de textos dos géneros do discurso académico, na sequência dos objetivos da investigação atrás elencados (cf. secção 1.3). O capítulo começa por incidir a atenção no conceito de texto enquanto objeto de estudo da Linguística Textual e contempla a explicitação das propriedades que permitem a caracterização do texto, com enfoque nos parâmetros de domínio intratextual ou de superfície (coesão), de natureza sociocognitiva ou socio-interacional (coerência) e de dimensão sociocomunicativa dos textos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade). A seguir, o capítulo tem por intuito caracterizar o conceito de formação sociodiscursiva (ou comunidade discursiva)<sup>6</sup>, no seio da qual os textos são produzidos e circulam, como também a noção de tipo de discurso associado às vertentes das atividades académicas (investigação, ensino e gestão). Por fim, visa apresentar as propriedades mais relevantes do conceito de género e a relação que este tem com subgénero, género incluído e género contíguo. Em suma, as reflexões deste capítulo incluem uma quadridimensionalidade de conceitos (designadamente texto, tipo de discurso, formação sociodiscursiva e género) que são noções-chave da presente pesquisa.

### 2.1. Conceito de texto

O texto era, tradicionalmente, encarado como uma unidade de língua escrita (cf. Gouveia, 2008: 113). Em conformidade com o que é atualmente consensual no âmbito da Linguística, assume-se, nesta pesquisa, o pressuposto de que o texto é uma manifestação linguística, falada ou escrita, com uma extensão indeterminada<sup>7</sup>, que é produzida em contextos particulares e com um objetivo (ou mais do que um) a cumprir, configurando uma unidade sociocomunicativa, semântica e formal (isto é, um objeto linguístico coeso e

---

<sup>6</sup> Em rigor, segundo aponta Silva (2020: 99-100), os conceitos de formação sociodiscursiva e de comunidade discursiva apresentam ligeiras diferenças que refletem suas origens, assim como as áreas disciplinares e as teorizações em que são predominantemente usados. Para Swales (1990: 24-27), as comunidades discursivas, entre outras propriedades, orientam-se por um conjunto de objetivos comuns, possuem mecanismos próprios de intercomunicação entre os seus membros, dispõem de géneros diversos e comuns que os ajudam a atingir os propósitos comunicativos e usam vocabulário específico da sua atividade. Assim, ao longo desta tese, assume-se que o conceito de comunidade discursiva é equivalente ao de formação sociodiscursiva, inicialmente proposto por Foucault (1969) e adotado por diversas escolas de língua francesa (Bronckart, 1977; Adam, 2008; Maingueneau, 2011) (cf. secção 2.2).

<sup>7</sup> Um texto pode ser, em alguns casos, monoléxico, isto é, formado por uma só palavra, por exemplo, *entre* ou *pare*, ou por muitas palavras combinadas em orações, períodos e parágrafos.

coerente) cuja interpretação envolve não apenas conhecimentos linguísticos como também cognitivos, sociais e interacionais (cf. Bronckart, 1999; Adam, 2008; Silva, 2012, Koch e Elias, 2017).

Na componente de análise dos exemplares selecionados para a presente investigação, o quadro privilegiado é o da Linguística Textual (LT), uma disciplina que tem como objeto de estudo o texto. O seu objetivo primário consiste em descrever e sistematizar os meios pelos quais as unidades menores se concatenam e formam os textos (unidades maiores dotadas de coesão e coerência). Nesse âmbito, os investigadores desta área têm-se dedicado, entre outros aspetos, a estudar os mecanismos de coesão e os seus contributos para a significação global do produto verbal, os critérios para a delimitação de textos, os fatores responsáveis pela coerência, tomando em consideração que cada texto é perspectivado como uma unidade significativa global no processo comunicativo (ou uma unidade de linguagem em uso) que se insere num dado género (ou em mais do que um). Um objetivo subsidiário consiste em didatizar as principais conclusões, ou seja, usar esses conhecimentos em contextos de ensino-aprendizagem, de modo que os sujeitos falantes tenham consciência dos padrões de textualidade e os adotem nas suas práticas discursivas. Um dos principais objetivos da LT é contribuir para que os falantes desenvolvam as competências de natureza textual, que possibilitem o reconhecimento de produtos verbais dos mais variados géneros e permitam a comunicação eficiente capaz de satisfazer os objetivos pretendidos.

No seio dos estudos atuais da linguagem, existem diferentes conceções no que diz respeito à definição do conceito de “texto”. Alguns autores (em especial, de escolas de língua francesa) estabelecem uma oposição entre *texto* e *discurso*, segundo os modelos teórico-metodológicos das áreas de estudo em que se situam, com destaque particular para Adam (2008), um dos principais teorizadores da Linguística Textual no domínio da língua francesa. Este investigador caracteriza os conceitos de seguinte modo:

- o **texto** é uma unidade abstrata que se liga a factos linguísticos “puros”, sem se ter em consideração as suas condições de produção; de acordo com esta conceção, a análise do texto deve incidir prioritariamente nas propriedades da sua configuração interna, e não nas relações que ele estabelece com a situação em que emergiu;

- o **discurso** é um produto verbal enraizado numa situação de enunciação singular, num espaço e tempo determinados, envolvendo interlocutores investidos de papéis sociais

específicos. Nesta perspectiva, a análise deve incidir prioritariamente nos aspetos externos aos textos, procurando detetar de que forma eles condicionam a sua produção e se refletem no texto analisado.

Os argumentos favoráveis à categorização distintiva dos dois conceitos (texto e discurso) são questionados por vários estudiosos das ciências da linguagem. Lopes e Carapinha (2013: 11-12) consideram redutora a conceção do discurso como uma produção verbal complexa (gerada de acordo com as regras da língua) e relacionada com as condições de produção para agir ou produzir efeito sobre alguém e a noção do texto enquanto um produto acabado da ação verbal descontextualizada ou independente das condições em que emerge. Esta ideia é corroborada por Coutinho (2004: 29), que considera não ser rigoroso colocar o texto e o discurso em níveis distintos, uma vez que os textos são “produções linguísticas atestadas que realizam uma função comunicativa e se inserem numa prática social”. Na verdade, é impossível produzir um texto sem pensar no contexto de enunciação, ou seja, “não há fronteira real que separe a textualidade da contextualidade (...), não há texto que não esteja contextualmente inserto, nem contexto que não encapsule textos” (Guimarães, 2013: 130).

Numa visão integradora dos termos, Fonseca (1992: 105) encara “texto” e “discurso” como conceitos sinónimos referentes a qualquer segmento linguístico de extensão variável (dotado de unidade semântica e relevância pragmática), produzido intencionalmente por um locutor, numa situação enunciativa concreta, e visando obter um efeito comunicativo sobre um determinado interlocutor. Desse modo, a materialidade linguística requer um *saber global da situação de comunicação* (o local, o papel que o locutor assume como autor do texto, os objetivos da comunicação, o destinatário, o ambiente e o suporte de circulação do texto), um *conhecimento do plano de texto* previamente estabelecido numa dada formação sociodiscursiva; ou seja, exige do locutor que revele diferentes tipos de competências:

“competência comunicativa<sup>8</sup>, competência situacional<sup>9</sup>, competência pragmática<sup>10</sup> e competência dialógica<sup>11</sup>” (Koch e Elias, 2017). Nesta perspectiva, o texto é, portanto, uma unidade de linguagem em uso, pois depende das condições contextuais da sua produção.

As designações de texto e discurso, segundo aponta Silva (2012a: 15), são usadas para referir conceitos operatórios definidos em função da área em que os investigadores se situam e decorrem de posicionamentos teóricos e metodológicos próprios do campo de investigação (Linguística Textual, Análise do Discurso, Teoria do Texto, Sociolinguística Interacional, entre outras), bem como de modelos de análise específicos. Por exemplo, o objeto de estudo da **Linguística Textual** é o texto (uma unidade transfrásica que pode ser primeiramente perspectivada como independente da situação em que é usada) e a **Análise do Discurso** trabalha o discurso, ou seja, um produto verbal contextualizado.

Esta situação indicia a existência de diversos quadros teóricos (em especial, nas escolas de língua francesa) que perspectivam o conceito de texto de maneiras divergentes. Na sequência dos modelos de análise de produtos verbais, Adam, a partir de 2008, assume que a sua perspectiva é a da Análise Textual dos Discursos (ATD), ou seja, uma espécie de Linguística Textual focada nos textos, mas também nos contextos em que eles emergem. Esta designação “ATD” é semelhante à de “Análise do Discurso” e “Análise de Textos de Comunicação”, de Maingueneau (1997 e 2004, respetivamente), cujas propostas teóricas essenciais se centram nos textos perspectivados no seio de um dado contexto de enunciação.

Desse modo, no presente estudo, assume-se que texto e discurso referem o mesmo objeto. Em todas as circunstâncias são analisados produtos verbais em que a sua atualização

---

<sup>8</sup> A competência comunicativa pressupõe a capacidade de o locutor produzir e compreender textos adequados a determinados propósitos comunicativos e ao contexto da sua produção e circulação, ou seja, é a capacidade de o locutor produzir enunciados apropriados às situações concretas de comunicação, tendo em conta os conteúdos, o estilo e os planos de texto, as regularidades linguísticas ou gramaticais, os valores (padrões) sociais e os objetivos de uma dada comunidade.

<sup>9</sup> A competência situacional remete para a capacidade de um falante escolher um género e estilo de linguagem a utilizar em situações de interação distintas. Há que reconhecer que as pessoas, em função do contexto, assumem papéis sociais diferentes (por exemplo, um reitor pode ser simultaneamente docente e fora da esfera de trabalho pode ser pai, marido, entre outros papéis sociais), o que exige do falante a capacidade de produzir um discurso adequado à situação (tempo e local) concreta de interação.

<sup>10</sup> A competência pragmática manifesta-se na descodificação dos mecanismos ligados à situação de enunciação (Neves e Oliveira, 2001: 179), ou seja, remete para o conjunto de saberes que o locutor possui e convoca na troca verbal (na produção e interpretação de enunciados) em contextos específicos.

<sup>11</sup> A competência dialógica diz respeito à capacidade de o locutor produzir enunciados que são adequados ao nível do conhecimento dos destinatários particulares ou à comunidade discursiva, o que exige rigor na seleção das palavras, nas citações, entre outros aspetos.

depende do contexto da sua produção e circulação. Esta visão revela-se adequada para analisar produtos verbais, quer a nível da sua estrutura e do seu estilo, quer a nível das situações específicas<sup>12</sup> em que emergem, caracterizáveis, entre outros aspetos, pelos objetivos com que são produzidos e pelos papéis socioprofissionais que os autores assumem quando os produzem. É necessário que esses parâmetros estejam em conformidade com as regras instituídas pelas respetivas comunidades discursivas; no caso vertente do presente estudo interessa a comunidade discursiva da Universidade Pedagógica de Moçambique.

### **2.1.1. Parâmetros de textualidade**

Um contributo teórico relevante sobre padrões de textualidade foi proposto primeiramente por Beaugrande (1980) e Beaugrande e Dressler (1981). De acordo com os autores, há um conjunto de princípios constitutivos do texto (também denominados padrões / parâmetros / elementos / fatores de textualidade) que permitem aos falantes de uma determinada língua distinguir um texto de um amontoado desconexo de palavras, ou seja, um não texto. De acordo com a sua natureza, os parâmetros relevantes para caracterizar um texto como um todo de sentido são delimitados nas categorias seguintes: a coesão, a coerência e os que dizem respeito à natureza sociocomunicativa dos textos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade).

#### **2.1.1.1. Coesão (gramatical e lexical / conetividade sequencial)**

A noção de coesão está ligada à seleção e à distribuição dos diferentes tipos de informação manifestada no texto, assim como à sua concatenação através de mecanismos linguísticos. Ou seja, a coesão revela-se na superfície textual, por meio de elementos léxico-gramaticais responsáveis pela organização do texto (a sintaxe de textualização). Desta forma, o processo coesivo envolve a ordem linear do texto (por intermédio de palavras e de frases), as relações gramaticais, a retoma de entidades referidas anteriormente no texto, a utilização dos marcadores que asseguram a ligação entre as frases (cf. Koch e Travaglia, 2011: 15).

---

<sup>12</sup> Nessa mesma perspectiva, Fonseca (1992) advoga que a produção do discurso é condicionada pelo contexto de interação (situação de enunciação) organizado em torno das coordenadas *locutor* que deve assumir um comportamento ou uma atitude aceitável (cortês) perante o seu *interlocutor*, ambos situados num dado *espaço* (geográfico ou social) e *momento de interação* (contexto situacional). A agregação destas quatro coordenadas associa-se à integração de um universo de saberes, um conhecimento enciclopédico dos falantes, seguramente mais vasto, que o locutor faz igualmente presidir, de imediato, à produção do texto (Fonseca, 1992: 315-318).

Um texto coeso é, portanto, caracterizado pela continuidade na apresentação e articulação da informação veiculada pelas expressões linguísticas que o compõem.

Halliday e Hasan (1976), na obra *Cohesion in English*, observam que, num produto verbal, a coesão pode ser explicitamente atestada não só através de marcas linguísticas manifestadas na superfície textual (relação sintática ou gramatical), como também a partir da relação entre os elementos superficiais do texto. O modo como as formas lexicais ou (os constituintes de) frases se combinam permite que um elemento seja interpretado por referência ao outro (relação semântica) no desenvolvimento do conteúdo proposicional. Na sequência disso, os autores dividem os mecanismos linguísticos de coesão em cinco categorias, das quais quatro ocorrem ao nível gramatical (coesão gramatical) e uma ao nível lexical (coesão lexical).

A **coesão gramatical** é concretizada por meios linguísticos que asseguram as ligações intra e interfrásicas e processa-se por meio de quatro tipos de mecanismos, designadamente: a referência, a substituição, a elipse e a conjunção.

A *referência* diz respeito aos itens da língua que não podem ser interpretados por si mesmos, mas remetem para outros elementos do discurso necessários à sua interpretação. Este mecanismo pode ser de tipo exofórico (operando em direção a um elemento da situação extratextual) ou endofórico (operando em direção a um elemento do contexto verbal). Ainda, se o referente precede o item coesivo, deparamo-nos com a anáfora, mas, se ocorre após esse item, estamos na presença da catáfora, conforme se pode notar nos exemplos seguintes:

1. [A docente]<sub>referente</sub> está mal-humorada. [Ela]<sub>pronome anafórico</sub> não gostou do comportamento dos alunos e [-]<sub>elipse do sujeito anafórico</sub> está intolerante.

2. Só desejamos [isto]<sub>pronome catafórico</sub>: [férias]<sub>referente</sub>.

3. [Você]<sub>pronome catafórico</sub>, [Carlos]<sub>referente</sub>, recolhe todas as provas e entregue-mas.

A coesão referencial endofórica por anáfora é marcada através de uma expressão referencialmente dependente que retoma, total ou parcialmente, um elemento já expresso na superfície textual. A anáfora, segundo Koch e Elias (2017: 51), estabelece uma relação de correferência ou de referência entre elementos presentes no texto ou recuperáveis através da inferenciação. Com a remissão anafórica, estabelecem-se no texto cadeias coesivas ou referenciais. Decorrente disso, no exemplo 1, o pronome pessoal “ela” constitui o termo anafórico, pois retoma a expressão nominal “a docente”, que também, embora não tenha sido

explicitado, é recuperado através da forma verbal na oração “está intolerante”. A categoria vazia é uma elipse do sujeito anafórico “a docente” recuperável facilmente pelo contexto.

Por seu turno, a coesão referencial por catáfora (remissão para o referente de um constituinte que ocorre adiante no texto) é manifesta quando uma expressão reporta um elemento enunciado posteriormente, ou seja, o constituinte que denota o referente aparece depois do item coesivo. Em 2 e 3, as formas lexicais “isto” e “você” antecipam elementos ainda não expressos nas construções apresentadas, respetivamente os itens “férias” e “Carlos”.

A elipse e a conjunção são outros dois mecanismos que ocorrem na produção verbal, como pode ser observado a partir da frase “O João foi à escola, **mas** não [-] assistiu às aulas”. A *elipse* baseia-se na omissão de item lexical recuperável pelo contexto. Este mecanismo pode ser de natureza nominal, verbal ou frásica. No caso desta construção, a categoria vazia é uma **elipse do sujeito anafórico** “João” recuperável facilmente pelo contexto da oração coordenante. Por fim, a *conjunção* permite estabelecer relações específicas entre orações e outros segmentos textuais. Entre esses tipos, incluem-se os de natureza aditiva, adversativa, causal, temporal. Assim, o item contrajuntivo “mas”, conjunção adversativa, destacado no enunciado, foi usado para exprimir um contraste em relação à informação do membro precedente.

A nível da **coesão lexical**, há dois mecanismos distintos: a *reiteração*, que se institui na repetição de um mesmo item lexical ou das mesmas expressões linguísticas; e a *substituição*, que consiste no uso de sinónimos (termos com sentidos idênticos: *carro/viatura*), antónimos<sup>13</sup> (palavras de significado oposto: *aprovado/reprovado*), hiperónimos (referentes a uma classe genérica de entidades: *animal*) / hipónimos (designam lexemas de significado mais específico: *cachorro*) ou holónimos (itens que assinalam a totalidade: *computador*) / merónimos (formas lexicais que denotam parte dessa totalidade: *teclado*).

Os mecanismos de coesão gramatical e lexical apontados por Halliday e Hasan (1976) são retomados e desenvolvidos com adaptações por diversos estudiosos das ciências de linguagem. Diferentemente destes autores, Mendes (2013) considera três níveis de

---

<sup>13</sup> Sobre tipos de antonímia, leia-se Lopes e Carapinha (2013: 47).

mecanismos de coesão textual que são *a coesão referencial, a coesão temporal e a coesão estrutural*.

A **coesão referencial (referência ou capacidade referencial)** diz respeito à nomeação de uma entidade particular do universo do discurso cujas expressões referenciais são os pronomes pessoais e os pronomes demonstrativos; ou seja, a coesão referencial pode ser realizada através de:

- *pronomes*, que configuram um processo coesivo que inclui a anáfora, a catáfora e um referencial indeterminado (pronome “se” e pronome nulo);

- *pró-formas*, que consistem na atualização de expressões adverbiais de localização temporal como *então, agora*, dos determinantes demonstrativos *este, esse, aquele* (e suas variantes morfológicas) e dos sintagmas preposicionais como *nessa altura, nesse/aquele tempo/período*, que têm valor anafórico;

- *anáfora fiel (ou reiteração)* assinala uma relação em que o elemento de retoma é igual ao referente antecedente;

- *anáfora infiel* ocorre quando a retoma na cadeia referencial se manifesta através da paráfrase de uma expressão nominal que tem o mesmo referente, mas com denotação diferente. Esta situação é notável, por exemplo, em *epítetos*, pois a retoma de antecedente é feita com uma expressão que, além de fazer uma substituição, introduz outras propriedades como as de qualificação, quer seja ela positiva ou negativa;

- *anáfora conceptual / resumativa* retrata situações em que uma expressão nominal retoma um conteúdo proposicional apresentado anteriormente, ou seja, descreve uma cadeia de expressões que referem uma situação antes explicitada;

- *anáfora associativa* configura um processo coesivo em que não existe identidade referencial entre as expressões e cada uma tem o seu próprio referente. Neste caso, a dependência das expressões é feita através da relação parte-todo.

Além dos aspetos explicitados, a coesão referencial pode ser manifestada com recurso à polifonia linguística, um processo assente na referenciação das contribuições de outros falantes ou retoma de textos já existentes de maneira explícita ou implícita (intertextualidade).

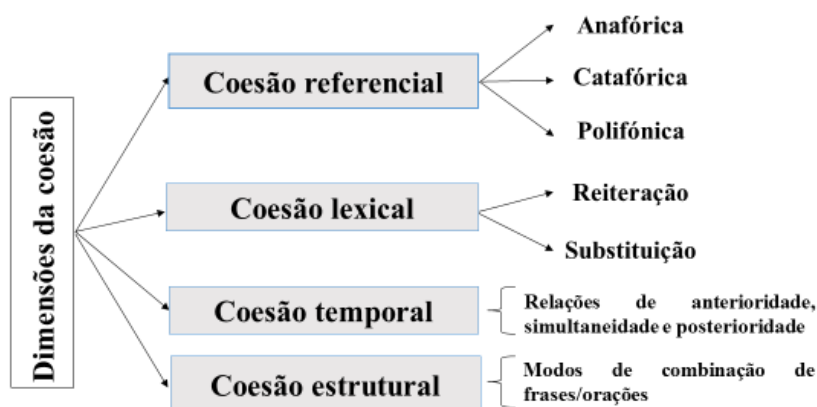
A **coesão temporal**, segundo Mendes (2013: 1712), é assegurada, por um lado, através de tempos verbais que permitem localizar temporalmente as situações como se sobrepondo no tempo ou ocorrendo em tempos diferentes. Por outro, os adjuntos adverbiais

que ocorrem numa sucessão de frases têm a função de localização temporal da situação descrita na oração, tais como: *nesse tempo, naquele tempo, naquela altura, até então*. Outras formas lexicais com significado inerentemente temporal ou determinantes para a coesão temporal do texto são *previamente, em seguida, a seguir, por conseguinte, durante uma hora, posteriormente*, e os estruturadores do discurso como *em primeiro lugar, para começar, em segundo lugar, continuando, por fim/último, finalmente*.

A nível da **coesão estrutural**, segundo Mendes (2013: 1714), os elementos de um texto são concatenados através de nexos semânticos de várias ordens (tais como a junção aditiva, contrajuntiva, alternativa). As conexões estruturais podem ligar entre si elementos integrados na mesma frase (coesão estrutural intrafrásica ou simplesmente frásica) ou podem estabelecer uma relação interoracional (coesão interfrásica), configurando estruturas que se ancoram em macroprocessos designados por coordenação e subordinação.

Em rigor, o mecanismo de coesão estrutural está estreitamente relacionado com o processo designado por conjunção por Halliday e Hasan (1976). Ambos os mecanismos incidem na análise dos elementos coesivos que ligam orações, períodos e parágrafos entre si. Além disso, na descrição da coesão referencial, Mendes (2013) inclui a reiteração (anáfora fiel) e a substituição (anáfora infiel e anáfora associativa) enquanto processos que integram conteúdos associados aos mecanismos de coesão lexical segundo a conceção de Halliday e Hasan. Face a estas aproximações, e para efeito da presente pesquisa, considera-se mais adequado que a análise da coesão de um dado texto seja perspectivada nas quatro dimensões apresentadas na figura 2.

**Figura 2: Mecanismos de coesão**



Fonte: Autor

Os mecanismos de coesão sistematizados na figura 2 revelam-se mais adequados para a análise de textos dos gêneros acadêmicos, pois é necessário “estudar como os recursos linguísticos são utilizados pelos interlocutores para fins de interação, e como eles emergem, configuram-se e reconfiguram-se no curso das ações” verbais (Ilari, 2017: 144-145). Os textos tendem a apresentar níveis diversificados de elementos coesivos, o que justifica a existência de diferentes dimensões de coesão atualizadas no produto verbal.

Note-se que, além da remissão retrospectiva (anáfora) - situação em que uma expressão (no caso a primeira) tem a função de guiar a interpretação de outra(s) – ou prospectiva (catáfora), isto é, uma expressão cuja interpretação é dependente dela precede a que a rege, a **coesão referencial** abrange a análise da “polifonia linguística” (cf. Charaudeau e Maingueneau, 2018: 388) que consiste na forma como os locutores fazem a referenciação ou integram os pensamentos de outros autores ou de expressões fraseológicas no seu texto, tomando em consideração as convenções da formação sociodiscursiva. De acordo com Freitas (2009: 35), os enunciadores têm consciência da pontuação polifônica utilizada na referenciação remissiva, ou seja, da modalidade dos sinais de desdobramento enunciativos, como as aspas, os parênteses, entre outros, incluindo a variação tipográfica dos segmentos textuais e a apresentação das referências bibliográficas finais, no caso de artigos científicos, dissertações de mestrado, etc.

Na mesma perspectiva de Halliday e Hasan (1978), Duarte (2003: 114-115) aponta a reiteração e a substituição como processos que garantem a **coesão lexical**: o primeiro tipo de mecanismo revela-se importante, pois vezes há em que o locutor repete uma expressão linguística com intenção de salientar uma dada temática ou ideia. Porém, o processo de reiteração pode empobrecer a elaboração do texto, ou seja, a atualização de mesmas formas lexicais na produção textual pode confundir-se com uma manifestação de conhecimento vocabular insatisfatório. Desse modo, o segundo (a substituição lexical) permite que o enunciador evite repetições desnecessárias de unidades lexicais por outras que, por exemplo, mantenham relações semânticas de sinonímia.

Como foi referido, a **coesão temporal** é assegurada por tempos verbais, adjuntos adverbiais e outras formas lexicais com significado inerentemente temporal (Mendes, 2013). Este mecanismo contribui para a organização temporal e/ou hierárquica dos produtos verbais e permite a interpretação segundo a qual os valores atualizados refletem relações de anterioridade, de simultaneidade e de posterioridade relativamente a um ponto de referência

(cf. Oliveira, 2003: 130). Os membros de uma determinada formação sociodiscursiva reconhecem os tempos verbais predominantes nos textos dos gêneros acadêmicos<sup>14</sup>. Na sequência disso, tem sido salientado, por exemplo, o uso privilegiado dos verbos procedimentais no imperativo afirmativo, em particular para a elaboração das instruções, nos textos do gênero prova de avaliação.

Por fim, o mecanismo de **coesão estrutural** (também designada interfrásica ou interoracional) manifesta-se na produção de segmentos textuais complexos que envolvem frases (não) conectadas por conjunções (mecanismo de coesão por conjunção na concepção de Halliday e Hasan, 1976). Desse modo, é importante analisar a forma como os locutores elaboram diferentes estruturas oracionais dos textos de gêneros acadêmicos, entre as quais se contam as construções combinadas por subordinação (orações completivas, orações relativas e orações adverbiais) e as frases coordenadas, entre outras formas de organização linguística.

Na verdade, produzir um texto com uma qualidade satisfatória pressupõe a observância rigorosa das propriedades do domínio textual (mecanismos de coesão), bem como da coerência que se (re)constrói com base quer em informação manifestada na superfície textual, quer em conhecimentos de natureza enciclopédica. No âmbito da identificação e caracterização das propriedades de texto, a coesão é indissociável da coerência, na medida em que os mecanismos de coesão atestados no produto verbal promovem a coerência (Charaudeau e Maingueneau, 2018: 98).

#### **2.1.1.2. Coerência textual (domínio linguístico, cognitivo e social)**

A coerência depende de uma intrincada rede de fatores de ordem linguística, semântica, cognitiva, pragmática e interacional, a compreensão é apenas um processo cognitivo (Koch e Travaglia, 2011: 103).

O conceito de coerência sofreu uma evolução considerável. Nas propostas de Beaugrande (1980) e Beaugrande e Dressler (1981), a coerência situava-se na superfície do texto. Posteriormente, porque se verificou a existência de textos que são coerentes mesmo

---

<sup>14</sup> O presente do indicativo é o tempo preferencialmente utilizado, por exemplo, nos produtos verbais dos gêneros resposta de desenvolvimento e, segundo Lopes e Carapinha (2013: 99), ocorre com um valor atemporal de localização, suscetível de plasmar reflexões gerais ou fundamentadas em diversas leituras. As autoras apontam também o presente com um valor de localização temporal défita. Este (o presente) permite localizar a situação referida no momento em que o enunciado está a ser produzido. A título ilustrativo, numa sala de sala de aulas, se o locutor diz “os estudantes entregam o teste ao docente”, a forma verbal “entregam” tem um valor de presente real (défita).

quando não evidenciam coesão na superfície textual (Lopes e Carapinha, 2013: 33), ele passou a ser encarado numa perspectiva não exclusivamente textual, mas também de natureza sociocognitiva e situacional (Koch e Elias, 2008: 208).

A coerência depende da seleção temática, da estruturação da informação mediante o protótipo do gênero em causa e do estilo, que diz respeito às escolhas lexicais e às estruturas sintáticas, condicionados pela situação em que o locutor se encontra, pelo grau de (in)formalidade que mantém com o(s) interlocutor(es), etc. Cada enunciado é produzido com um certo propósito comunicativo que é geralmente compartilhado pelos membros da formação sociodiscursiva. No domínio da interpretação, segundo aponta Lopes (2005: 5), a coerência é, portanto, concebida como uma representação mental do alocutário que (re)constrói as informações manifestadas no texto através de um conjunto de operações cognitivas guiadas por pistas textuais (mecanismos de coesão). Desse modo, a coerência depende do (maior ou menor) grau de coesão de um texto e também de conhecimentos de natureza extratextual, assim como de processos inferenciais realizados pelos interlocutores.

Charolles (1981)<sup>15</sup> propõe quatro metarregras relevantes para que um texto se torne coerente, designadamente: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. A **metarregra da repetição** assenta no pressuposto de que um produto verbal, para ser coerente, deve conter elementos de recorrência estrita no seu desenvolvimento linear. Assim, o locutor ao produzir o texto pode recorrer ao mecanismo de coesão referencial endofórica, pois favorece a retoma, total ou parcialmente, de elementos anteriormente expressos na superfície textual (anáfora) ou a remissão para o referente de um constituído que ocorre adiante do texto (catáfora), estabelecendo-se, portanto, no texto cadeias coesivas ou referenciais. Para evitar a repetição excessiva de palavras<sup>16</sup>, na retoma de elementos já anunciados, o locutor deve recorrer ao uso de pronomes e de termos sinónimos, entre outros mecanismos linguísticos.

Segundo a **metarregra de progressão**, é necessário que o texto denote uma continuidade de sentido ou interdependência de significados entre os elementos que o compõem; ou seja, na sequenciação das ideias, as diferentes partes do produto verbal devem

---

<sup>15</sup> *Apud* Neves e Oliveira (2001: 28-42)

<sup>16</sup> Na verdade, as regras de coesão dependem do gênero em causa. Em textos publicitários, é frequente (e aceitável) atestar repetição (reiteração) de termos.

ser interdependentes. A ausência de rutura das ideias manifestadas no produto verbal preserva um equilíbrio aceitável (que está relacionado com o parâmetro de aceitabilidade) entre progressão temática e continuidade semântica (*nível semântico*).

À luz da **metarregra de não contradição**, o locutor ao produzir um texto não deve incluir elementos que contradigam os conteúdos antes apresentados. Um texto coerente cumpre “princípios lógicos básicos, evitando emitir afirmações e, em seguida, o contrário das mesmas” (Marrengula, 2019: 253). A compatibilidade entre as ideias deve ser respeitada tanto a nível intratextual quanto no domínio externo (na relação do texto com o mundo a que se refere).

Por fim, a **metarregra de relação** é fundamentalmente pragmática, pois os factos ou conceitos enunciados no produto verbal devem estar articulados com o mundo representado. A título ilustrativo, a seleção das formas de tratamento ao redigir um requerimento é adequada ao papel socioprofissional do interlocutor e às convenções da formação sociodiscursiva em causa. Em outras palavras, a cadeia dos constituintes presentes na estrutura superficial do texto deve estar em conformidade com fatores sócio-históricos e culturalmente situados. Esta situação favorece uma unidade de sentido compreensível, inteligível para o interlocutor, de modo que o texto seja reconhecido como uma unidade dotada de sentido. Ao atualizar uma sequência de elementos linguísticos, o locutor pretende fazer-se entender por forma a cumprir um propósito comunicativo junto do interlocutor. Assim, o conhecimento do mundo (fator de natureza extralinguística), incluindo a capacidade de produzir raciocínios inferenciais, a partilha de conhecimentos circunstanciais (ou seja, saber usar a língua em função do contexto) e das normas e crenças sociais entre os interlocutores são fatores determinantes na produção do texto de um dado género.

Em suma, a coerência não deve ser perspetivada apenas como uma propriedade intrínseca do texto (que se deteta na superficial textual), mas algo instaurado numa dada situação de interação entre indivíduos que partilham modelos cognitivos e culturais comuns ou semelhantes. Um texto é coerente em relação ao contexto de enunciação e a ele mesmo (se for coeso); é coerente quanto ao plano de texto (estrutura organizacional do produto verbal) e à estabilização da experiência humana ativada na interpretação. Tomando em consideração as proposições anteriormente explicitadas, no presente estudo, assumem-se

quatro dimensões de coerência que podem ser descortinadas de forma direta ou inferencialmente (cf. Lopes, 2007, Koch e Travaglia, 2011, Koch e Elias, 2017), a saber:

**a) Coerência referencial**, suportada pelas formas das expressões anafóricas ou catafóricas, bem como pelas categorias vazias interpretadas anaforicamente. Estes mecanismos linguísticos funcionam como uma espécie de reativação de um mesmo tópico discursivo (cf. Lopes, 2007: 62, Koch e Trovaglia, 2011: 8) que pode ser compreendido a partir do seguinte texto:

4. O Carlos e o José são estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino Básico e vivem no mesmo condomínio. O primeiro frequenta o 3º Ano e o segundo está no 4º Ano. Ambos estudam no período de tarde. Um dia, o do 3º Ano disse ao colega: hoje estou cansado, não irei à Faculdade. O outro não concordou, dizendo que perderia aulas muito importantes (adaptado de Mateus et al, 2003: 118).

Nesta sequência, o sujeito composto “O Carlos e o José” introduz o tópico discursivo de todo o texto cuja retoma é feita pelas anáforas nominais que se dividem em dois outros tópicos singulares (o primeiro, o segundo), pelo quantificador universal dual “ambos” e sem a realização lexical mas inferido a partir da forma verbal. A análise desta dimensão inclui também a observação da forma como os interlocutores integram as ideias dos outros autores. As fontes consultadas na produção de um dado texto são referenciadas em conformidade com as normas de produção e publicação dos trabalhos científicos de uma dada formação sociodiscursiva.

**b) Coerência semântica**, respeitante ao conteúdo proposicional, nomeadamente à construção de um texto livre de contradições “o princípio de não contradição” (Koch e Elias, 2017: 196), em que as ideias sejam expostas segundo um desenvolvimento ordenado e lógico, tendo em conta a intenção comunicativa. Esta dimensão liga-se à “coerência relacional”, ou seja, às relações de sentido que permitem interligar segmentos textuais, estabelecendo relações de contraste, enquadramento, resultado, lista, circunstância, avaliação, entre outras (Lopes, 2007: 63).

**c) Coerência genérica**, que assenta no pressuposto segundo o qual um texto é coerente quando se insere num dado género disponível no seio de uma formação sociodiscursiva. É necessário que os produtos verbais sejam adequados ao tipo de discurso desenvolvido numa dada área de atividades socioprofissionais, ao género e ao respetivo plano textual previamente estabelecido (ou às partes de que se compõe o texto, à extensão,

ao conteúdo temático, ao suporte). A estruturação adequada dos textos permite ao interlocutor realizar operações cognitivas destinadas a compreender o texto na sua totalidade (isto é, entender o seu conteúdo, o plano global e o propósito comunicativo) (Koch, 2017: 29). Assim, nas interações verbais, o locutor deve revelar competência genérica, uma vez que cada área de atividade socioprofissional se caracteriza por fatores de ordem psicossociocultural determinantes na elaboração de textos atestados como pertencentes a um dado gênero e o produto verbal funciona como indicador para a reconstituição da intenção do locutor subjacente no texto.

**d) Coerência pragmática**, referente à situação da comunicação, ao contexto sócio-histórico e cultural, à sequência de atos de fala (Koch e Travaglia, 2011: 21). Numa prova de avaliação, quando se faz uma pergunta<sup>17</sup>, por exemplo, o que se espera do interlocutor é uma resposta e, se essa expectativa for quebrada, observa-se um claro exemplo de incoerência pragmática. A violação desta dimensão de coerência também ocorre em situações de interação em que o locutor manifesta um comportamento verbal inconveniente ou descortês (tendo em conta o papel socioprofissional dos falantes e o contexto de comunicação), sujeitando-se à censura dos participantes e, por vezes, à frustração do propósito de comunicação. O locutor pode dizer algo correto ou que constitua uma verdade atestável, mas não conveniente naquele contexto.

É necessário reconhecer que os interlocutores possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades e episódios da vida social em que estão envolvidos. Tais conhecimentos, quando ativados na memória, tornam a comunicação efetiva ou bem sucedida. Esta abordagem pode ser compreendida, por exemplo, através do seguinte enunciado retirado de Lopes (2009: 242):

5. *Está gente em casa, porque as luzes estão acesas.*

A compreensão do discurso opera-se por mecanismos de construção de suposições que constituem um ambiente sociocognitivo, num processo criativo, analógico e associativo de criação de hipóteses, ajustadas ao conhecimento do mundo (mundivivências) e aos dados disponíveis do indivíduo. Na sua Teoria da Estrutura Retórica, Mann e Thompson (1987) propuseram a análise da organização textual com base nas relações de significado inferíveis

---

<sup>17</sup> Rodrigues (1998: 12) concebe o conceito de “pergunta” como ato pragmático ou entidade ilocutória enquanto a “interrogação” configura um aspeto formal de um enunciado, isto é, uma entidade meramente gramatical. A pergunta pode provir de uma estrutura diferente que não seja interrogativa.

entre proposições ou segmentos textuais. Nessa perspectiva, a construção bioracional em 5, segundo Lopes (2009: 245), assinala uma relação explicativa ou justificativa da conclusão inferida no primeiro segmento “está gente em casa” a partir da visualização das luzes acesas.

A informação implícita alicerça-se num pressuposto básico de que a luz acesa significa a presença humana. No entanto, a atitude de deixar as luzes acesas, por vezes com o televisor ligado, pode resultar de esquecimento ou da intenção de criar ilusão em pessoas (mal-intencionadas) que se aproveitam da ausência dos residentes da casa para entrar e apossar-se de bens alheios. Esta última hipótese (de deixar as luzes acesas numa dada casa sem a presença de alguém), quando for propositada, constitui uma estratégia de autodefesa de violência cuja eficácia resulta das representações mentais e formas de atuação comumente aceites (ao sair de casa, geralmente, apaga-se a luz e desliga-se o televisor), com exceção de situações em que as lâmpadas emitam automaticamente a luz ao anoitecer. O significado implícito no exemplo 5 é probabilístico, mas pode ser deduzido a partir de um conhecimento do mundo que os falantes desenvolvem culturalmente, dependendo, por isso, de processos inferenciais (cf. Koch e Travaglia, 2011: 70-74). Deste modo, observa-se coerência pragmática no enunciado “está gente em casa, porque as luzes estão acesas”.

Para levar a bom termo a comunicação, os textos caracterizam-se por constituir um todo estruturado de forma coerente e adequada à situação de enunciação e a determinados propósitos comunicativos. A produção de textos, por exemplo, de géneros do discurso académico, exige que o locutor convoque saberes diversos, dentre os quais o conhecimento de natureza linguística (referente à relação gramatical ou aos mecanismos linguísticos morfossintáticos e léxico-semânticos que se atualizam na produção textual), o domínio do conteúdo, um propósito comunicativo e a capacidade de mobilizar os saberes de forma pertinente e eficaz nas situações novas que lhe são apresentadas (Figueiredo, 2006: 72).

### **2.1.1.3. Parâmetros relativos à natureza sociocomunicativa dos textos**

Além da coesão e coerência, Beaugrande e Dressler (1981) apresentam outras propriedades que são igualmente determinantes para que haja um texto<sup>18</sup>, nomeadamente: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

---

<sup>18</sup> Cf. Duarte (2003: 87-88) e Mendes (2013: 1694-1701).

A **intencionalidade** diz respeito à produção de um texto como resultado dos propósitos comunicativos do locutor, entre os quais se inclui o objetivo de produzir um “todo de sentido”. O locutor procura dotar o seu produto verbal de coesão e coerência para que o interlocutor consiga compreender o conteúdo proposicional. Por seu turno, a **aceitabilidade** relaciona-se com a atitude do interlocutor em considerar que o locutor, através da sua configuração linguística, tem intenção de produzir um todo de significado, um produto verbal coerente e com informações relevantes. Assim, um produto verbal é encarado como texto quando for adequado e apropriado ao seu contexto sociocultural de uso (**situacionalidade**). Por exemplo, espera-se que os textos dos géneros do discurso académico, como artigos científicos, manifestem propriedades de natureza composicional, temática e estilística que os tornem adequados ao contexto em que são produzidos e no qual circulam.

Em suma, estes três parâmetros são interdependentes. Os dois primeiros são uma espécie de reflexo um do outro, dado que um depende do locutor (a intencionalidade ou objetivo da comunicação) e o outro do alocutário (a aceitabilidade do produto verbal como unidade semântica adequada à situação de enunciação), e o comportamento verbal de ambos é condicionado pelo contexto em que o texto emerge e pela relevância do conteúdo do texto (a situacionalidade). Deste modo, os sentidos dos textos são processados (analisados e interpretados) na relação “autor-texto-leitor-contexto”, ou seja, o autor produz o texto de um dado género em função das características socioprofissionais dos interlocutores, do propósito comunicativo e do contexto de comunicação, isto é, na produção textual, o sujeito constitui-se na relação com outros sujeitos (intersubjetividade<sup>19</sup>) da formação sociodiscursiva, tomando em consideração os objetivos da comunicação.

---

<sup>19</sup> Para Benveniste (1966: 259-260), a concepção da linguagem como uma atividade intersubjetiva pressupõe o estabelecimento de uma relação de alocação (que comporta um agir do locutor sobre o alocutário, criando uma mudança cognitiva), interlocução (manifesta pela troca sequencial de papéis do locutor e do alocutário ou alternância de vozes) e interação (respectivamente “dimensão” causativa do discurso do locutor sobre o alocutário, troca de enunciados ligada à intermutabilidade sequencial dos papéis de locutor e alocutário e jogo de influência recíproca entre eles) (cf. Fonseca, 1992: 277-278). Ainda, Benveniste (1991: 288) refere que a subjectividade é a capacidade de o locutor se propor como “sujeito” que tem como condição a linguagem: “é na linguagem e pela linguagem que o Homem se constitui como sujeito”. A subjectividade é percebida materialmente num enunciado através de algumas formas (pronomes de tratamento, formas nominais, formas verbais) que a língua disponibiliza ao enunciador.

A **informatividade** relaciona-se com duas das máximas conversacionais de Grice (1975). Este parâmetro liga-se mais especificamente à máxima de Quantidade e, de alguma maneira, também à máxima de Qualidade, na medida em que, numa situação de comunicação, o locutor deve prestar informações na medida certa, e não em excesso (máxima de Quantidade), assim como se espera que sejam sinceras e verdadeiras (máxima de Qualidade)<sup>20</sup>. Desse modo, quando um texto apresenta um baixo grau de informatividade – isto é, um produto verbal não contém (quase) nenhuma informação que o locutor não conheça ou apresenta informação insuficiente em relação ao nível de expectativa criada pelos interlocutores –, pode ter efeitos negativos sobre a atenção do alocutário, enquanto um texto com elevado grau de informatividade e que traga novidades potencia a atenção de quem o ouve ou lê.

Também a **intertextualidade** é um parâmetro de textualidade proposto por Beaugrande e Dressler (1981), que consiste na retoma de outros textos de modo explícito ou implícito; a produção e recepção de um texto dependem, em parte, do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona. Portanto, cada texto é construído, não isoladamente, mas condicionado por outros já existentes, que exercem uma influência maior ou menor no novo texto, podendo ser a nível da estruturação, do estilo e dos conteúdos expostos.

Os cinco parâmetros mencionados permitem a percepção de que um texto é dependente do contexto em que ocorre, e a ponderação quanto à aceitabilidade e à intencionalidade deriva da relação entre os interlocutores e o espaço sociocultural em que os textos emergem e circulam. Decorrente disso, nos textos a analisar, serão testados os mecanismos que dizem respeito expetavelmente aos parâmetros de coesão e da situacionalidade, com enfoque nos índices de coerência em função dos padrões que caracterizam a formação sociodiscursiva cujos enunciados são produzidos de acordo com convenções (composicionais, temáticas, linguísticas) particulares.

---

<sup>20</sup>O sucesso da comunicação entre interlocutores, segundo Grice (1975), exige também que o locutor preste informações relevantes conforme o assunto em causa (máxima de Relação) e com clareza (máxima de Modo).

## **2.2. Formação (socio)discursiva (ou comunidade discursiva) e tipos de discurso**

O conceito de “formação (socio)discursiva” foi inicialmente proposto por Michel Foucault (1969) e posteriormente adotado no âmbito da Escola Francesa de Análise de Discurso (Maingueneau, 2014) e da Linguística Textual (Adam, 2011), bem como no Inglês para Fins Académicos, por Swales (1990) como “comunidade discursiva”. Na explicitação da noção da comunidade discursiva (que, no essencial, corresponde à de formação discursiva<sup>21</sup>, como veremos) serão privilegiadas as perspetivas de dois autores (Adam e Swales) cujas pesquisas estão centradas, respectivamente, na Linguística Textual (LT) e no Inglês para Fins Académicos. Esta opção deve-se ao facto de o estudo de textos de géneros do discurso académico (objeto da presente pesquisa) ser desenvolvido no âmbito destas perspetivas de análise das produções verbais.

### **2.2.1. Perspetiva de Jean-Michel Adam**

Na visão de Adam (2011), os enunciadores dos textos estão inseridos num complexo social e histórico de práticas discursivas institucionalizadas. Por isso, qualquer ação de linguagem inscreve-se num dado sector de atividades cujos membros configuram uma formação sociodiscursiva. Esta constitui um lugar social associado ao uso particular de linguagem e a géneros de discurso que funcionam como fatores de estabilização e regulação de enunciados.

Adam (2011: 44-45) sublinha que as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito num dado contexto. Para que um sentido seja atribuído a um texto, é necessário que seja projetado sobre o pano de fundo de um esquema preexistente numa instituição, tendo por condição uma dada cultura e objetivos comuns. Um grupo de indivíduos é reconhecido como uma comunidade discursiva quando os seus participantes estabelecem os procedimentos e as práticas a serem utilizadas entre eles. Assim, a produção textual, no âmbito da comunidade discursiva académica, por exemplo, é orientada por géneros específicos adotados com o intuito de regular as interações verbais, de acordo com os valores e os objetivos da formação e o público a que se destinam os textos.

Nesta linha, Silva (2012a) reflete sobre o conceito de formação sociodiscursiva, associado ao de tipo de discurso e género, como noções intrinsecamente relacionadas, pois

---

<sup>21</sup> Nas reflexões, no domínio deste estudo, os três conceitos (formação sociodiscursiva, comunidade discursiva, formação discursiva) são utilizados como equivalentes.

encontram-se ancoradas em comportamentos socioprofissionais manifestados de acordo com convenções discursivas específicas e condicionados por fatores como a área de atividade socioprofissional e os propósitos comunicativos da formação. Formação sociodiscursiva refere-se, então, a

um conjunto de locutores integrados numa mesma área socioprofissional, na qual a produção de textos é simultaneamente uma atividade com relevância sociocultural (na comunidade em que a formação discursiva está inserida) e uma propriedade que os identifica e os distingue de outras comunidades discursivas (Silva, 2012a: 55).

Por exemplo, os professores e estudantes universitários fazem parte de uma comunidade universitária que se dedica à atividade de produzir textos, quer na modalidade oral (numa aula, numa conferência, num encontro com estudantes para esclarecimento de dúvidas), quer na modalidade escrita (publicados em revistas, livros, e outros suportes). Eles constituem uma formação discursiva responsável pela produção de textos do discurso acadêmico, ou seja, entre os membros da universidade, há mecanismos comuns de intercomunicação que os individualizam e os legitimam dentro e fora da comunidade.

Por outro lado, o conceito de tipo de discurso está intimamente relacionado com o de formação sociodiscursiva, na medida em que os gêneros se inscrevem em esferas sociais de uso da língua, por exemplo, esferas políticas, publicitárias, literárias, jornalísticas, religiosas (Silva, 2012a). Um tipo de discurso engloba um conjunto de textos produzidos por locutores de uma dada formação sociodiscursiva, desde que estejam no exercício das suas funções enquanto membros dessa comunidade. Segundo a área de atividade desenvolvida pelo locutor e o papel social que desempenha no momento em que se fala e escreve, os textos podem ser inseridos no discurso político relacionado com as diferentes instâncias cujos membros se dedicam à atividade política, como os órgãos do governo, os partidos políticos, a assembleia da república, entre outros; o discurso religioso inclui textos produzidos por membros das instituições religiosas; o discurso científico/acadêmico integra textos produzidos por indivíduos ligados às instâncias que se dedicam à investigação e divulgação científica, de que as universidades e os centros de estudos constituem exemplos (Silva, 2012a: 59).

Assim, a inserção de um texto num dado tipo de discurso é determinada pela área de atividade socioprofissional em que o locutor se integra. Os textos do mesmo tipo de discurso

apresentam geralmente regularidades em diversos níveis e evidenciam algum grau de similitude a nível lexical, sintático, temático, composicional, entre outros aspetos.

Convém sublinhar que as formações sociodiscursivas não constituem grupos homogéneos, na medida em que os respetivos membros podem ter linhas de orientação, ideias ou opiniões diferenciadas, situação, por exemplo, comprovável em textos políticos e académicos, entre outros. A existência de cursos específicos e áreas de pesquisa nas universidades condiciona a produção escrita dos membros, tomando em consideração os conteúdos, o vocabulário próprio e os propósitos comunicativos pretendidos com o texto. Os produtos verbais são orientados por mecanismos próprios de intercomunicação (que permitem validar textos de um dado género, podendo ser de divulgação de conhecimento ou ensino, investigação e gestão) entre os seus membros e, quiçá, outros indivíduos instruídos que possam ter acesso aos textos mesmo sem fazer parte da mesma comunidade. Dada a diversificada orientação científica e tendo em consideração os variados papéis sociais dos locutores da formação sociodiscursiva universitária, é inevitável que os textos produzidos pelos seus membros atestem diferenças a nível de posicionamentos ideológicos, abordagens temáticas, usos linguísticos, entre outros aspetos.

### **2.2.2. Perspetiva de John Swales**

Swales (1990), em *Genre Analysis: English in academic and research settings*, concebe os conceitos de comunidade discursiva e de género como intrinsecamente relacionados e inerentes à produção de textos orientada por convenções específicas que regulam o comportamento dos membros de uma dada esfera de atividade social. O autor defende que uma comunidade discursiva é uma rede sociorretórica reconhecida pelo facto de um grupo de indivíduos:

- se orientar por um conjunto de objetivos públicos comuns, formalmente expressos ou não;
- possuir mecanismos próprios de intercomunicação entre os membros;
- promover a participação dos membros com intenção de viabilizar a troca de informações e para fornecer um *feedback*;
- desenvolver géneros específicos de forma compartilhada;
- utilizar um léxico específico que favorece os seus objetivos.

Uma comunidade acadêmica, por exemplo, pode ser reconhecida, tendo em consideração os objetivos das pesquisas, as metodologias de investigação, as normas de produção e publicação de trabalhos científicos, as convenções discursivas compartilhadas, etc. Os membros da comunidade selecionam, de forma específica, os planos de texto ou os elementos formais discursivos, os tópicos que importa abordar, entre outros aspetos. Os critérios convencionalizados e adotados pela comunidade devem ser suficientemente claros para melhor orientarem as suas produções verbais e, no domínio da avaliação, permitirem que elas possam ser aceites ou rejeitadas por outros pesquisadores.

Embora os membros da comunidade perfaçam uma rede sociorretórica, possuam familiaridade com géneros particulares, compartilhem o léxico que serve os objetivos comuns, o autor entende que, numa formação discursiva, há alguns indivíduos que são mais experientes e reconhecidos em termos de qualidade (eles têm mais conhecimento do discurso e do conteúdo) e constituem guardiões na esfera académica (os *gatekeepers*). Estes avaliam e orientam os membros menos experientes, procurando promover a sua entrada na comunidade académica.

No entanto, a visão de Swales (1990) sobre a comunidade discursiva pode revelar-se imprecisa, ou seja, não é devidamente aplicável a esferas sociais ou instituições com diversos níveis de “comunidades” ou grupos de indivíduos com características particulares. Uma instituição como a Universidade Pedagógica de Moçambique constitui uma comunidade discursiva que abrange subcomunidades; ou seja, a questão de pertença a uma comunidade torna-se mais complexa, tendo em consideração que a Universidade é constituída por faculdades e departamentos diversos, tais como Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes, Faculdade de Educação e Psicologia, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente, Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas, Faculdade de Ciências Físicas e Desportos, entre outras e escolas superiores. No caso vertente, que comunidades discursivas podem ser identificadas?

Na tentativa de busca de resposta, Swales (1990) apresenta uma visão renovada ao distinguir comunidade discursiva local e comunidade discursiva global. A título exemplificativo, os membros da macrocomunidade discursiva académica compartilham normas gerais, mas podem seguir perspetivas diferentes em função dos propósitos comunicativos que direcionam as atividades linguísticas. Para o autor, este é um critério

decisivo, sobretudo para identificar, caracterizar e definir um género específico, bem como para selecionar um léxico que favoreça os objetivos dos falantes.

Desse modo, a comunidade discursiva local refere um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e partilham objetivos comuns. Os seus membros têm um autoconhecimento sobre os valores e a identidade que devem adotar na esfera de atividades socioprofissionais. As práticas discursivas dos indivíduos que integram a comunidade discursiva local devem estar em conformidade com as tradições da mesma, os papéis socioprofissionais que desempenham (professor, investigador, estudante) e os propósitos definidos pelo grupo. Swales (1990: 204) observa que:

- a) os membros do grupo adotam uma série de géneros, orais e escritos, para atender aos seus propósitos e papéis, integrando-se numa rede interativa que permite validar as suas atividades fora da sua própria esfera;
- b) a comunidade discursiva constitui um espaço de circulação responsável pela (re)produção de um grande número de géneros que têm como função a validação das atividades interacionais dentro e fora da própria comunidade. Cada comunidade discursiva possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser reformulados pública e explicitamente e podem ser estabelecidos pelos seus membros, de forma consensual ou não, mas sempre relacionados com as atividades e os objetivos gerais que a comunidade pretende atingir.

Considerando as reflexões dos autores (Adam e Swales), o conceito de formação sociodiscursiva (ou comunidade discursiva) é entendido como um lugar social associado ao uso particular de linguagem (rede sociorretórica) entre um conjunto de indivíduos que têm propósitos públicos comuns e desenvolvem géneros específicos de forma compartilhada. Na verdade, os professores, estudantes, pesquisadores da universidade são membros que fazem parte da comunidade discursiva universitária. Eles estão integrados numa mesma área de atividade socioprofissional cujos textos se inserem em géneros específicos que denotam propriedades particulares e o seu uso permite identificá-los e distingui-los dos membros de outras formações sociodiscursivas. Enquanto investidos de papéis sociais inerentes às atividades de domínio universitário, os locutores são responsáveis pela produção de textos de um determinado tipo de discurso (o académico) que realizam com eficácia os seus objetivos comuns, de acordo com o género a que estão ancorados.

### 2.3. Tipos de discurso e vertentes das atividades acadêmicas (ou gêneros acadêmicos)

Para Silva (2012: 57-59), um tipo de discurso inclui os textos produzidos por membros de uma dada comunidade discursiva. Esta define-se como entidade produtora de textos associados a um determinado tipo de discurso como o **religioso** (associado a instituições religiosas); o **político** (utilizado frequentemente pelos membros que se dedicam às atividades de natureza política, como sucede nos órgãos do governo, na assembleia da república, entre outras instâncias); o **literário** (ligado aos escritores, editores e críticos de obras literárias), o **jornalístico** (relacionado com a imprensa), o **jurídico** (utilizado por indivíduos das instituições que administram a justiça); e o **académico ou científico** (associado às instâncias que se dedicam à investigação e divulgação científica). Ou seja, os textos produzidos numa instituição de ensino superior inserem-se, de modo geral ou totalmente, no discurso académico (referentes a formas de pensar e de usar a língua existente na academia) e, de modo particular, no discurso científico, os quais estão relacionados com a descoberta, construção, organização e difusão do conhecimento.

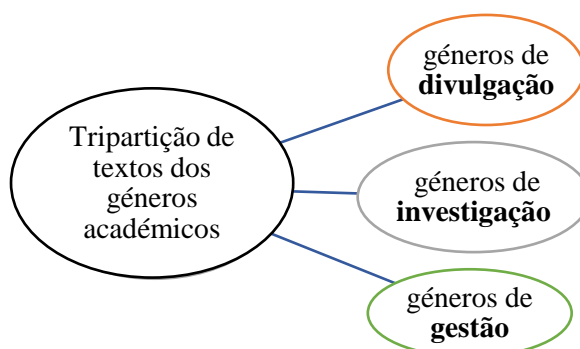
Os produtos verbais que emergem e circulam no seio de uma dada formação sociodiscursiva apresentam características específicas não textuais relativas à situação de comunicação, ao papel socioprofissional que os interlocutores assumem ao produzir os textos e aos objetivos ilocutórios que lhes subjazem; a nível textual, evidenciam propriedades particulares no que diz respeito à estruturação textual, às escolhas lexicais, às construções sintáticas, aos conteúdos temáticos, aos aspetos tipográficos, à extensão dos produtos verbais, entre outras dimensões.

Desse modo, as práticas verbais na universidade (orais ou escritas) possuem propriedades recorrentes e, por isso, atestam algum grau de similitude a nível composicional, semântico, estilístico-fraseológico, etc. Trata-se de parâmetros que os identificam como produtos do **discurso académico** caracterizado por uma tripartição de textos dos gêneros: o ensino, a investigação e a gestão universitária (Silva, 2020a: 14). Segundo o autor, os gêneros de **divulgação do conhecimento** ou **ensino** incidem na divulgação de conhecimentos já (re)conhecidos como a Prova de Avaliação, a Aula, o Plano de Aula, a Resposta de Desenvolvimento; os gêneros de **investigação** assentam na produção de novos conhecimentos: a Monografia, o Artigo Científico, a Dissertação de Mestrado, a Tese de

Doutoramento, a Aula Inaugural ou Oração de Sapiência, a Recensão, o Ensaio; por fim, os géneros de **gestão** estão associados à administração das instituições universitárias em diversos níveis, e entre eles fazem parte o Requerimento, o Aviso, a Convocatória, a Circular, o Diploma, o Certificado, a Pauta.

A categorização das vertentes dos géneros académicos proposta fundamenta-se no pressuposto de que a função subjacente ao texto de um género específico está intrinsecamente relacionada com o propósito comunicativo ligado à esfera de atividades socioprofissionais académicas (Bakhtin, 2003). Ou seja, os géneros atendem às necessidades dos interlocutores e variam em função do objetivo que o locutor pretende atingir com o produto verbal e da imagem que ele pretende passar no contexto institucional em que se encontra (Brockart, 2003).

**Figura 3: Tripartição de textos dos géneros do discurso académico**



Fonte: autor

Em suma, os textos de um dado tipo de discurso evidenciam certo grau de afinidade, razão pela qual os membros mais experientes e mais qualificados das formações sociodiscursivas académicas, por exemplo, definem normas flexíveis (ou padrões de natureza linguística, estrutura interna e extensão dos textos, intenções comunicativas subjacentes aos textos) recorrentemente atualizadas. Os princípios convencionalizados permitem regular produções e publicações de textos de diferentes tipos de trabalhos científicos, tais como teses de doutoramento, dissertações de mestrado, monografias

científicas, artigos científicos, textos de apoio, resumos, entre outros géneros, bem como avaliar a proficiência a nível de expressão escrita e das competências genéricas dos membros.

As regularidades adotadas com o objetivo de orientar a produção de textos dos géneros do discurso académico (ou científico) configuram mecanismos próprios de intercomunicação (que permitem validar textos de um dado género) entre os seus membros e outros instruídos que não façam parte da mesma comunidade. Um locutor pode pertencer a uma subcomunidade no interior de uma formação discursiva global<sup>22</sup>. A multifuncionalidade das produções verbais do discurso académico (orientadas para interlocutores diversificados e ancoradas em objetivos públicos comuns), da responsabilidade dos membros da formação sociodiscursiva universitária, manifesta-se também numa diversidade de géneros (discursivos ou textuais). O conceito de género está, portanto, relacionado intimamente com os de formação sociodiscursiva e de tipo de discurso, como foi apontado, pelo que será definido e caracterizado, com minudência, em 2.4.

#### **2.4. Géneros**

Muitas atividades humanas do nosso quotidiano são mediadas pela linguagem e os géneros (categorias abstratas) concretizam-se e são identificáveis através dos textos (objetos empíricos). Assim, torna-se relevante a compreensão do conceito de género, uma vez que constitui um conceito central desta pesquisa focada na análise de textos de géneros do discurso académico.

O objetivo desta secção consiste em refletir criticamente sobre algumas das principais perspetivas teóricas que têm procurado definir, distinguir e caracterizar o conceito de género. Trata-se de um modelo teórico que convoca diversos contributos, entre os quais se destaca: a dimensão **sócio-histórica e dialógica** (Bakhtin, 1986/2003); no domínio da **Escola Francesa** foram relevantes as contribuições da **Linguística Textual** ou **Análise Textual dos Discursos** (Adam, 2001/2008), assim como **da Análise do Discurso** (Maingueneau, 2004/2014); numa outra dimensão, foram incluídas as reflexões do **Interacionismo Sociodiscursivo** (Bronckart, 1999/2003); por fim, a nível retórico, foram

---

<sup>22</sup> É importante observar que um locutor pode também pertencer a comunidades discursivas distintas, ou seja, um indivíduo inserido na formação sociodiscursiva académica pode fazer parte de uma outra comunidade. Face a esta situação, é necessário que o enunciador saiba agir de acordo com os princípios da comunidade onde estiver inserido.

também importantes contributos do **Inglês para Fins Académicos** (Swales, 1990/2004), nomeadamente o **modelo CARS**, que serviu de inspiração para propor modelos analíticos e pedagógicos relativos aos três géneros que foram objeto de estudo na tese e dos **Estudos Retóricos dos Géneros** (Miller, 1984/1994).

Na presente secção, em primeiro lugar, será feita uma breve exposição acerca da génese do conceito de género e, a seguir, serão expostas reflexões sobre as principais teorizações atualmente disponíveis.

#### **2.4.1. A génese das reflexões teóricas sobre os géneros**

A problemática dos géneros tem a sua origem na antiguidade clássica e esteve ligada a textos com valor literário. A delimitação das classes de textos que designamos géneros foi, inicialmente, introduzida pelo filósofo grego Platão na sua obra *A República* (394 a.C), em que o autor distingue três categorias de textos literários: *a tragédia, a épica e a lírica* (Marcuschi, 2017: 147).

As categorias propostas por Platão são atualmente, em particular nos estudos literários, designadas por “modos literários”, uma categorização concebida exclusivamente com base no critério de natureza enunciativa que está relacionado com quem intervém ou toma a palavra no texto literário. Deve ser ressaltado que os modos integram um conjunto diversificado de géneros literários concebidos como categorias caracterizadas por elementos “sócio-histórico-culturais que os textos manifestam” (Silva, 2015: 5). Em relação às três espécies (ou modalidades) de poesia ou de ficção, Silva (2012a: 99) sistematiza que:

a) **o modo lírico** configura uma espécie ou modalidade simples e integra textos literários em que intervém apenas o autor e inclui géneros literários como a cantiga, o soneto, a balada, a écloga, entre outros;

b) **o modo narrativo (ou épico)** equivale a uma espécie mista e compreende textos literários em que intervêm o autor e as personagens. Inserem-se neste modo géneros como o conto, a novela, a fábula, a epopeia, o romance (que, em função do conteúdo e da estrutura, comporta subgéneros como romance policial, romance cor-de-rosa, romance de ficção

científica, romance sociológico, romance histórico, romance psicológico, romance epistolar)<sup>23</sup>;

c) **o modo dramático** é uma espécie inteiramente imitativa que inclui os textos literários em que intervêm exclusivamente as personagens. Os géneros inscritos neste modo são a comédia, a tragédia, o drama, a farsa, o auto, entre outros.

Na mesma perspetiva de classificação de textos literários, Aristóteles, na sua obra *Poética*, referiu apenas duas destas três espécies: a de *natureza imitativa* (na estruturação de textos, tomando em consideração o ritmo, a harmonia e o metro)<sup>24</sup> e a de *natureza mista* (que compreende tanto a narração como a atuação, ou seja, embora caracterizado pela predominância de representação, tem fragmentos narrativos). A espécie de produção textual de natureza imitativa proposta por Platão está associada ao modo lírico. Os enunciados de dimensão mista incluem textos dos modos narrativo e dramático.

À luz dos conhecimentos atuais, as classes que Aristóteles apresenta constituem géneros, pois configuram categorias textuais que se definem, caracterizam e distinguem a partir de critérios múltiplos e heterogéneos (internos e externos); ou seja, são géneros porque se baseiam em parâmetros que focalizam dimensões linguísticas e extralinguísticas diversas (o papel social dos interlocutores, o conteúdo temático, a estruturação do produto verbal, o propósito comunicativo, o suporte em que o texto é publicado, entre outros aspetos) (cf. Adam, 2001). Assim, Aristóteles delimitou a classificação de textos literários de forma tripartida:

- a) **o género epopeia** abrange textos literários através dos quais são representados acontecimentos que fazem apelo a uma análise intelectual ou isenta de envolvimento emocional. Os acontecimentos narrados numa epopeia são sérios e protagonizados por heróis;

---

<sup>23</sup> A definição e caracterização desses géneros e subgéneros pode ser encontrada em Silva (2012a: 101-103) e Jones (1995: 19-25).

<sup>24</sup> Jones (1995: 16) defende que nenhum texto literário é uma produção isolada, pois apresenta características comuns a outros textos, fazendo parte de um sistema ou hipercódigo literário. O género literário reflete regras atinentes a aspetos formais, estilísticos e temáticos que o escritor pode optar por seguir (total ou parcialmente). Esta ideia associa-se ao parâmetro da intertextualidade, proposto por Beaugrande e Dressler (1981), segundo o qual cada produção textual é condicionada por produtos verbais já existentes, que exercem uma influência maior ou menor no novo texto, podendo ser a nível da estruturação, do estilo e dos conteúdos expostos.

- b) **o gênero tragédia** inclui textos literários em que são celebrados acontecimentos altamente comoventes focados em homens superiores/virtuosos ao homem comum (reis e nobres), sob o ponto de vista ético e moral;
- c) **o gênero comédia** integra textos literários em que são representados homens inferiores (em relação aos reis e nobres), retratando de forma satírica acontecimentos da sociedade. A intenção das representações ironizadas ou ridicularizadas da vida dos indivíduos medíocres é, geralmente, despertar o humor.

Na sua obra *Retórica*, Aristóteles considerou também a existência de três gêneros retóricos, portanto não literários, nomeadamente os seguintes<sup>25</sup>:

- a) **o gênero deliberativo** corresponde aos textos em que se mostra a (in)utilidade com intenção de (des)aconselhar o público-alvo em relação a uma decisão que, depois de tomada, se refletirá no futuro;
- b) **o gênero judicial** inclui os textos argumentativos em que se promove a defesa ou acusação de alguém, por causa de atos cometidos no passado;
- c) **o gênero epidíctico** compreende os textos que louvam ou censuram alguém e que se focam, por isso, no presente.

A partir destes breves contributos, é importante reter que a classificação de textos em **modos literários** assenta no critério exclusivamente de natureza enunciativa que incide em quem intervém no texto, podendo ser apenas o autor (em textos líricos), as personagens (em textos dramáticos) e o autor e as personagens (em textos narrativos).

Já a categorização de produtos verbais em **gêneros literários** incide sobre aspetos internos (que podem ser diretamente atestados no texto como, por exemplo, o tema, a estrutura/composição e as propriedades estilístico-fraseológicas) e externos aos textos (que não podem ser atestados diretamente no produto verbal, mas reconhecidos ou inferidos com base na situação de comunicação em que o texto é produzido, sendo, entre outros, os objetivos que se pretendem atingir e o estatuto socioprofissional do autor). A classificação

---

<sup>25</sup> Esta dupla abordagem dos gêneros apresentada por Aristóteles deu origem a duas tradições distintas: uma estritamente literária e outra eminentemente retórica (e que foi usada durante séculos na disciplina designada Retórica).

em géneros é, portanto, determinada por critérios múltiplos e heterogéneos que podem ser, por exemplo, de natureza formal, temática, funcional, ilocutória (Silva, 2015: 2)<sup>26</sup>.

Nesta secção, devido ao maior interesse pela perspectiva linguística de abordagem de géneros, não há intenção de aprofundar a discussão sobre o conceito de género, de acordo com a tradição literária, pelo que não incluímos outros autores que, situando-se na área da teoria da literatura, ao longo dos tempos e, em particular, no século XX, apresentaram propostas relevantes acerca dos géneros literários. A principal intenção de inclusão da perspectiva literária consiste em indicar de forma breve que a génese das reflexões teóricas acerca dos géneros se deu no âmbito dos estudos literários.

Na verdade, as reflexões sobre géneros, principalmente as que se focam nos textos literários, constituem um marco fundamental e de referência para diversas perspectivas de análise das produções verbais na área dos estudos linguísticos, desde meados do século XX. Segundo observa Silva (2020: 96), “com a proliferação de estudos não literários no âmbito das disciplinas linguísticas, multiplicaram-se as propostas teóricas acerca do género e de noções que lhe estão associadas”. Desse modo, na secção seguinte, justifica-se refletir de forma exaustiva sobre a abordagem de Bakhtin (uma perspectiva que cabe no âmbito e nos objetivos do nosso estudo).

#### **2.4.2. Perspetiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin)**

Na sua teorização, Bakhtin (2003) considera que os géneros estão intrinsecamente relacionados com a forma de utilização da língua por interlocutores particulares ligados a uma dada esfera de natureza socioprofissional. Assim, entre as principais ideias, o autor entende que os géneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados no seio de diferentes áreas da atividade humana (Bakhtin, 2003: 268). Cada esfera tem um conjunto de géneros disponíveis que são utilizados para permitir a comunicação entre os seus membros, procurando atingir os objetivos particulares.

---

<sup>26</sup> Ainda, no âmbito das diferentes formas de designações textuais, Silva refere que os produtos verbais podem também ser classificados em **tipos de texto** (Werlich, 1975) e em **tipos de sequências textuais** (Adam 1992). A primeira designação incide em textos completos e assenta exclusivamente no critério de natureza cognitiva, enquanto a classificação em tipos de sequências textuais se baseia “predominantemente num critério de natureza cognitiva, combinado com um critério enunciativo, e se aplica geralmente a textos de extensão inferior à totalidade do texto” (Silva, 2015: 2).

Os gêneros configuram classes abstratas que se materializam em textos (objetos empíricos) e estão ancorados em comunidades de falantes específicas, num tempo e num espaço (físico, geográfico e social) concretos que os interlocutores ocupam. São categorias provisoriamente estabilizadas, na medida em que acompanham a dinâmica de atividades socioprofissionais e dependem de fatores como o conhecimento da língua que o locutor manifesta, o papel socioprofissional que assume, os objetivos (comunicativos ou outros) que ele pretende atingir, a imagem que tem do destinatário, entre tantos aspetos. Desse modo, os gêneros são relevantes para o locutor, uma vez que o orientam na produção do texto, visando atingir um propósito específico, e para o alocutário, porque servem de guia no processamento dos conteúdos e na compreensão de textos de um dado género.

Cada texto é produzido tendo em conta o destinatário, que pode ser um interlocutor direto, uma coletividade diferenciada de especialistas de alguma esfera de comunicação cultural, um público mais ou menos diversificado, uma pessoa íntima ou estranha, um subordinado ou um superior hierárquico. Além das características do destinatário, o grau de informação que o locutor tem da situação, os seus conhecimentos especializados relativos a uma determinada área científica ou esfera social, as suas opiniões e convicções, influenciam a organização discursiva dos textos de um dado género (Bakhtin, 2003: 301).

Nesse sentido, qualquer produção verbal parte de uma estrutura já conhecida que orienta os interlocutores na produção e receção de textos. O discurso é elaborado de acordo com as propriedades específicas do género em causa e do contexto de interação: ao pensar nas primeiras palavras de um dado texto, um locutor antevê a estrutura composicional do género e a extensão aproximada do produto verbal.

Como as situações sociocomunicativas e as formas do uso da linguagem são diversificadas e decorrem em função do campo da atividade humana, o autor caracteriza a abundância e diversidade dos gêneros (isto é, a sua heterogeneidade) nos seguintes termos:

A riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repositório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2003: 279).

Os gêneros refletem as mudanças que ocorrem na vida social ou nas esferas de utilização da língua e são concebidos como formatos textuais simultaneamente estáveis e dinâmicos, dado que sofrem constantes atualizações ou transformações. A conceção dos

gêneros como classes “relativamente estáveis” mostra que, tal como a sociedade, eles se modificam para atender às necessidades dos membros de cada área de atividades socioprofissionais. Nesse sentido, cada esfera conhece os gêneros apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados tipos de enunciados caracterizados por uma estabilidade provisória a nível temático, estilístico e composicional. Estas três dimensões são as propriedades internas ou textuais geralmente consideradas como as mais relevantes dos gêneros (Bakhtin, 2003).

No domínio das atividades universitárias, há gêneros relacionados com o uso da língua escrita, nomeadamente o artigo científico, a dissertação de mestrado, a tese de doutoramento, a monografia científica, o relatório de estágio, a prova de avaliação, a resposta de desenvolvimento, o requerimento, entre outros. Na modalidade de uso da língua oral, existem os seguintes gêneros: a conferência, as aulas, os exames orais, os seminários, a apresentação da tese, a arguição da tese, etc. Com o acesso às novas tecnologias de comunicação, tendem a emergir outras formas de interação verbal à distância entre os membros de uma comunidade discursiva, dando origem a gêneros como mensagem/carta eletrónica (*e-mail*), mensagem eletrónica de “whatsapp”, entre outros. Cada situação social pode dar origem a um género com características particulares, pelo que a diversidade dos gêneros se baseia em condicionalismos sociais e históricos de uma dada esfera ou universo social.

Com incidência nos parâmetros exclusivamente textuais, Bakhtin (2003) propõe uma tridimensionalidade de critérios que permitem caracterizar e identificar os produtos verbais de um dado género, designadamente:

a) **Tema** – referente a conteúdos que tipicamente ocorrem nos textos de um determinado género; por exemplo, os textos do género resumo da monografia comportam informação sumária da pesquisa do tema numa área específica;

b) **Estilo** - integra propriedades de natureza sintática e lexical que tipicamente são atestadas em textos de um dado género; por exemplo, a ata e o requerimento caracterizam-se por um estilo tendencialmente impessoal, mas a carta pessoal apresenta um estilo subjetivo;

c) **Composição** – assinala estruturas que tipicamente se observam em textos de um dado género; por exemplo, o soneto<sup>27</sup>, que possui 14 versos distribuídos por duas quadras e dois tercetos, e a tese de doutoramento, que inclui introdução, diversos capítulos e conclusões, bem como índice, resumo, lista da bibliografia consultada, entre outros elementos.

Nos géneros do discurso académico, um locutor pode delimitar um tema para estudar, em particular para subgéneros de investigação (artigo científico, monografia científica, etc.). Em geral, os textos são produzidos mediante uma estrutura retórica (plano de texto) própria do género. A escolha do estilo (selecção de formas lexicais e gramaticais) reflete, em maior ou menor grau, a individualidade do locutor que produz os enunciados, tendo em conta, por um lado, a sua visão do mundo, os seus juízos de valores, as particularidades do interlocutor; e, por outro lado, o objeto do seu discurso e as propriedades expectáveis do género do texto que é produzido. O vocabulário pode ser mais formal ou menos formal, especializado (ou seja, apresentar termos técnicos de determinada área de conhecimento), etc. A estrutura sintática pode privilegiar a sobriedade (incluir períodos mais ou menos longos, ausência de ponto de exclamação e de reticências, por exemplo).

Quando o locutor produz um texto, procura adequá-lo ao género em causa, dando-lhe uma forma reconhecida no contexto em que se insere. Mesmo que o estilo possa corresponder a traços particulares (individuais) de produção de enunciados, o texto não pode estar desajustado das propriedades sociocomunicativas do género, sob pena de não ser aceite ou reconhecido no domínio da esfera de atividade humana; ele deve estar adequado ao conjunto de propriedades do género selecionado e ao contexto em que emerge, circula e é interpretado.

---

<sup>27</sup> Contrariamente ao italiano, o soneto inglês inclui 14 versos distribuídos por 3 quadras e 1 dístico.

#### **2.4.2.1. Géneros primários e secundários**

Bakhtin (2003) observa uma enorme heterogeneidade de géneros (orais e escritos) e sublinha a dificuldade daí emergente para definir a natureza do enunciado, bem como para identificar um plano único para o seu estudo. Face a essa problemática, os géneros, segundo (Bakhtin, 2003: 263-264), são categorizados em primários (tidos como mais simples) e secundários (vistos como complexos): os géneros primários materializam-se em contextos específicos de interação verbal informal, são concebidos como tipos elementares que se constituem em circunstâncias de comunicação, geralmente orais e mais espontâneas. Os géneros secundários ocorrem em contextos mais formais e são predominantemente produzidos na modalidade escrita da língua, como, por exemplo, no discurso científico (artigo científico, monografia científica), literário (romance) e jornalístico (editorial, artigo de opinião), entre outros. Os textos dos géneros secundários exigem geralmente mais cuidado e rigor na sua elaboração, uma coesão mais trabalhada e coerência mais explícita. Entretanto, no discurso literário (contos, romances, por exemplo), a coerência pode não ser explícita, sendo exigido que o leitor a reconstrua.

Na verdade, o que nos permite identificar um texto como pertencendo a um dado género é o contexto em que os enunciados foram produzidos, o conteúdo exposto, o estilo, a estruturação do texto. Por exemplo, o romance pode incorporar vários géneros primários, como um diálogo e uma carta, entre outros. E um exame oral exige a seleção de vocabulário adequado à esfera de atividade socioprofissional, à situação de comunicação e à área científica, correção gramatical, coerência e resposta consentânea com a pergunta; uma apresentação ou defesa oral de pesquisa científica (defesa da monografia, dissertação de mestrado, etc.) é apoiada na produção escrita, e exige rigor metodológico na estruturação da comunicação, a qual se revela fundamentalmente dialógica.

Na secção seguinte, refletir-se-á acerca da relevância do conceito de dialogismo nos textos dos géneros académicos.

#### 2.4.2.2. Dialogismo<sup>28</sup> nas produções textuais

Nas práticas verbais quotidianas, Bakhtin (2003: 297) observa que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva”, ou seja, em todos os enunciados é possível detetar dialogismo. Não existe monologismo no discurso, uma vez que cada enunciado é definido em função dos interlocutores (situação determinante na seleção de conteúdos, formas sintáticas e de tratamento reservado aos interlocutores, por exemplo, em provas de avaliação) e carrega consigo “vozes” de outros, como sucede com as citações. Na produção discursiva, é necessário tomar em consideração que

Toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e ouvinte [ou leitor, nosso acréscimo]. (...) Através da palavra, defino-me em relação ao outro (Bakhtin, 1997: 113 *apud* Gonçalves, 2007: 44).

Esta proposição corrobora a conceção defendida por Benveniste (1966) segundo a qual a linguagem é uma atividade intersubjetiva; ao produzir um dado texto, o locutor deve posicionar-se em conformidade com o seu papel socioprofissional, o contexto em que estiver imbricado, as convenções sociais e culturais, entre outros aspetos. Na verdade, os textos do discurso académico são plenos de tonalidades dialógicas. Eles comportam não somente as palavras do autor, mas também inserem discursos de outros locutores, o que configura casos de polifonia. Esta situação pode ser atestada em artigos científicos através de citações, paráfrases e resumos ou referenciação bibliográfica. Nos textos do género resposta de desenvolvimento, em particular nas produções escritas de tipo argumentativo, é frequente os locutores incluírem argumentos alheios e antagónicos para, posteriormente, poderem refutá-los. São os interlocutores para quem se escreve e os objetivos comunicativos pretendidos que condicionam a composição e o estilo adotado no texto.

---

<sup>28</sup> No âmbito do dialogismo circunscrito nas interações verbais, Koch e Elias (2017) entendem que o texto escrito é um evento sociocomunicativo caracterizado pela coprodução manifestada na consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre o escritor e o leitor. Nele, o dialogismo constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com um determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê (Koch e Elias, 2017: 13). Por sua vez, Fiorin (2017: 28) aponta que o termo chave do dialogismo é diálogo. Este configura aceções diferentes: entre outras, pode ser definido como toda a interação verbal que envolve dois ou mais interlocutores; pode significar também ‘solução de conflitos’, ‘busca de entendimento’, ‘promoção de consenso’, ‘busca de acordo’.

Em suma, os géneros correspondem a práticas de comunicação sócio-historicamente definidas, evoluindo incessantemente com a esfera de atividades socioprofissionais em que são usados. Os textos de géneros do discurso académico que apresentam certo grau de estabilidade revelam, geralmente, corporização de ideias de outrem ou pensamentos construídos socialmente ao longo da história. Um novo enunciado apoia-se, portanto, noutros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva, o que Beaugrande e Dressler (1981) consideram como intertextualidade entre os produtos verbais.

Cada texto constitui um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas (referentes à natureza semântica de construção de sentido) e sociais (respeitantes às relações interpessoais). A produção textual é, desse modo, condicionada pela situação de comunicação: o local, o papel que o locutor assume como autor do texto, os objetivos da comunicação, o papel do interlocutor, o ambiente e o suporte de circulação do texto. A produção de um texto pressupõe o conhecimento dos géneros usados no seio dessa comunidade discursiva e a conceção de um destinatário típico.

#### **2.4.3. Os géneros na perspetiva da Escola Francesa de Análise de Discurso (Maingueneau)**

Para Maingueneau (2004), os géneros são dispositivos de comunicação adotados por membros qualificados de uma comunidade específica e condicionados por fatores sócio-históricos. A perspetiva deste autor situa-se na área da Análise de Discurso (AD), cujo objeto de estudo privilegia a situação enunciativa e os fatores extralinguísticos que condicionam a produção de textos. O contexto situacional em que um texto emerge e circula reveste-se de grande interesse, na medida em que determina as propriedades de cada texto. Assim, o discurso surge como objeto de investigação associado às condições de produção de enunciados, as quais estão vinculadas a uma instituição que regula atividades através da linguagem (cf. a secção 2.1).

Todos os textos se inserem num género que constitui um modelo de comunicação definido pela formação sociodiscursiva. Desse modo, Maingueneau (2004: 66-68) sistematiza as cinco condições determinantes para caracterizar e identificar textos de um dado género:

a) o **propósito de comunicação** que se pretende alcançar com o texto. Este é definido pelo locutor e geralmente identificável ou recuperável pelo destinatário;

b) o **estatuto dos interlocutores** envolvidos na interação, ou seja, o papel exercido pelos indivíduos que participam, com legitimidade, no ato comunicativo;

c) as **circunstâncias locais e temporais de interação**, respeitantes ao lugar (geográfico, social, cultural, virtual, etc.) e aos momentos de produção de textos de um dado género;

d) o **suporte (material ou meio) de difusão ou partilha de informação**, que corresponde ao meio através do qual um texto (oral ou escrito) é produzido e difundido. O suporte que condiciona o género pode ser em formato virtual como também físico e o texto pode ser exclusivamente verbal ou multimodal (isto é, articulado com imagens estáticas ou dinâmicas, som, grafismo, etc.).

e) o **modo de organização textual** refere-se à existência de formas mais ou menos ritualizadas de estruturação interna de segmentos linguísticos, ou seja, diz respeito à maneira como as diferentes partes do texto estão concatenadas, pois “dominar um género de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis” (Maingueneau, 2004: 68).

São estes fatores que, segundo o autor, regulam os géneros atualizados nas mais diversas práticas discursivas. A caracterização da língua como entidade dinâmica associada à questão da multiplicidade de géneros em função da evolução das atividades sociais torna os géneros como “tipos relativamente estáveis” (Bakhtin, 2003) e o processo da sua análise complexo.

Maingueneau (1997) catalogou duas categorias de géneros, nomeadamente, os *géneros conversacionais* e os *géneros instituídos*. Os primeiros são típicos das interações verbais orais, as quais são caracterizadas por menor estabilidade, informalidade e sem grandes exigências de rigor na organização temática, isto é, a interação entre os interlocutores decorre com adaptações e negociações constantes. Segundo o autor, estes géneros são mais difíceis de identificar e de classificar do que os géneros escritos, geralmente mais estáveis e mais facilmente distinguidos e caracterizados. Desse modo, os textos selecionados para a análise inscrevem-se na categoria dos géneros instituídos e são interações vinculadas a um lugar institucional (Universidade Pedagógica de Moçambique)

cujos interlocutores têm papéis específicos e as suas produções verbais orientam-se por regras estabilizadas.

#### **2.4.4. Os géneros na perspetiva da Escola francesa da Linguística Textual (Adam)**

As reflexões de Adam inserem-se predominantemente na área da Linguística Textual (LT) cujo objeto de estudo é a maneira como unidades menores se concatenam de forma coesa e coerente visando configurar um texto. A perspetiva de Adam da LT foi inicialmente entendida, de forma restrita, como estando focada apenas em aspetos internos dos textos. Desde a publicação de 2008, o autor usa a designação de “Análise Textual dos Discursos”, uma conceção em que integra, nas suas análises e reflexões, aspetos internos e externos aos textos. Assim, a LT é concebida como “um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas” (Adam, 2008: 43).

Adam (2008) concebe os géneros como práticas discursivas orientadas por um sistema de regras cujas propriedades os locutores reproduzem ou replicam e, de alguma maneira, introduzem inovações. Estes dois princípios (o de repetição e o de inovação) são aparentemente opostos mas, sobremaneira, complementares, na medida em que a inovação se manifesta no seio da repetição das propriedades dos géneros, permitindo a sua variação. Esta constatação determina também “a existência de planos de textos convencionais (pré-determinados de forma fixa ou muito estabilizada, como no soneto) e planos de texto ocasionais (em que a flexibilidade é aceite em graus variáveis, seja na totalidade do texto, seja em certos segmentos textuais)” (Silva, 2016: 195).

Um ato de linguagem inscreve-se “num dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação discursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua e a géneros do discurso” (Adam, 2008: 68). O género é, portanto, concebido como

um reservatório de memória que torna possível (preservando ou proscurendo) a formulação dos enunciados, tanto na produção como na interpretação, nas comunidades sociodiscursivas de autores, de editores (no sentido amplo de instâncias responsáveis pela fixação e pela difusão de um texto sobre um suporte-meio) e de leitores-ouvintes (interpretantes)” (Adam, 2008: 45).

O autor observa que as várias formações discursivas potenciam o aparecimento de diferentes géneros, ou seja, categorias que regulam, com maior ou menor grau de flexibilidade, as práticas discursivas e sociais, sendo que a produção e receção de textos deve

ter em consideração essas regularidades sócio-históricas. Na perspectiva de Adam, a análise dos géneros não pode ser separada das condições de produção dos textos, devido à sua permanente diversidade e mutabilidade em decurso, bem como à sua ancoragem em práticas sociais e discursivas. Este pressuposto de Adam é relevante para o estudo de produtos verbais e relaciona-se com outras assunções, em particular a perspectiva de que existe um conjunto de géneros disponíveis em cada área de atividades que permitem a comunicação entre os seus membros e esses géneros são utilizados para atingir objetivos específicos (Bakhtin, 2003). Corroborando a mesma ideia, como se viu anteriormente, Maingueneau (2004) também observa que o contexto situacional no qual um texto emerge e circula condiciona a produção de textos, ou seja, a situação enunciativa e os fatores extralinguísticos determinam a elaboração textual; por essa razão, a atividade de linguagem verbal deve ser analisada no ambiente social em que se insere (Bronckart, 2003).

Assim, as diferentes perspectivas destes autores (Adam, Bakhtin, Maingueneau, Bronckart), quanto às propriedades que permitem identificar, distinguir e caracterizar os géneros, partilham diversas conceções, ou seja, denotam uma relação de complementaridade, pois repetem determinados princípios e salientam a indexação dos géneros à prática sociodiscursiva. Algumas reflexões focam a atenção exclusivamente em aspetos de natureza textual (como sucede com Bakhtin, 2003). No seio das escolas de língua francesa mencionadas (Adam, 2001: 40-41; Maingueneau, 2014: 127-129), assume-se que os géneros se caracterizam por possuírem propriedades múltiplas e heterogéneas e incluem parâmetros textuais e não textuais (Petitjean, 1989).

Nessas circunstâncias, Adam (2001: 40-41) apresenta uma proposta operativa e integradora para a identificação, distinção e caracterização dos géneros que prevê oito componentes de natureza distinta: enunciativa, pragmática, composicional, semântica, estilístico-fraseológica, material, peritextual e metatextual. Silva (2012b: 250-256) refere que:

- a **componente enunciativa** circunscreve-se às propriedades que se enraízam diretamente na situação de enunciação em que cada texto é produzido, tendo em conta a área de atividade socioprofissional e os papéis que assumem os interlocutores dos textos de um dado género. As propriedades indexáveis a esta componente determinam o tipo de discurso (académico, religioso, jornalístico, etc.) em que se integra o género atualizado;

- a **componente pragmática** contempla os objetivos ilocutórios que o locutor pretende atingir ao produzir um texto;

- a **componente composicional** diz respeito à estruturação do texto a nível dos conteúdos e da segmentação, ou seja, compreende as sequências textuais e os planos de texto, bem como, em textos multimodais, a relação entre texto e imagem;

- a **componente semântica** tem enfoque nos temas tratados, no valor de verdade das proposições dos textos e na utilização de vocabulário e de “expressões consideradas corteses” (nosso acréscimo);

- a **componente estilístico-fraseológica** manifesta-se sobretudo nas escolhas lexicais e de estruturas sintáticas, bem como na pontuação, na acentuação, nos aspetos ortográficos e na extensão das frases;

- a **componente material** integra dimensões como o suporte de apresentação do texto, a sua extensão e, nos textos escritos, envolve questões de natureza tipográfica, como o domínio icónico do texto (mancha gráfica, o tipo e o corpo de letra, entre outros aspetos);

- a **componente peritextual** assinala as fronteiras do texto, incluindo a capa, as referências bibliográficas e os anexos;

- a **componente metatextual** relaciona-se com as referências no corpo do texto ao género em que ele se integra e, de um modo geral, diz respeito às reflexões sobre o género produzidas no seio da formação sociodiscursiva na qual o texto foi elaborado.

No domínio da escola de língua francesa da Linguística Textual, o produto verbal é visto como um complexo objeto de estudo, uma vez que ele pode ser analisado numa dimensão textual e numa perspetiva discursiva. Diferentemente de Maingueneau (2004: 59-69), que foca a sua atenção nos géneros de discurso, por se interessar preferencialmente pelo estudo das condições espaço-temporais em que um texto é produzido, pelo estatuto dos interlocutores e pelo contexto da sua circulação, as investigações de Adam incidiam primeiramente no género textual (ou seja, em categorias genéricas definidas com base em propriedades internas). Porém, ao adotar a Análise Textual dos Discursos, Adam (2008) reconhece que as suas reflexões contemplam, de igual modo, aspetos situacionais. Por essa

razão, as suas propostas circunscritas na Linguística Textual<sup>29</sup> incidem em géneros (textuais e discursivos). Um dos objetivos principais deste paradigma analítico é descrever as maneiras como se concatenam unidades menores para configurar a unidade maior que é o texto, e, neste caso, os contextos interessam na medida em que permitem compreender por que motivo uns textos apresentam certas características e outros apresentam propriedades diferentes.

Mais do que discutir os paradigmas “género discursivo” (numa perspetiva em que se confere destaque às condições de produção) e “género textual” (perspetiva em que se sublinham as propriedades internas dos textos), bem como o número ou a natureza das componentes consideradas, revela-se importante reter que toda a ação de linguagem é condicionada pelo espaço social e pelas propriedades do género implicado. Estes são factores determinantes para que o locutor através do texto atinja os objetivos da comunicação e sejam concretizadas as expectativas dos membros da formação discursiva quanto ao reconhecimento do género.

#### **2.4.5. Perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart)**

A perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) relaciona-se e, de algum modo, contempla as propostas da Análise do Discurso (Maingueneau), da Análise Textual dos Discursos (Adam) e dos *Genre Studies* (Swales, por um lado, e Miller, por outro). O ISD funda-se no pressuposto de que a atividade de linguagem verbal deve ser analisada no ambiente social em que se insere, pois a linguagem permite, regula e promove as ações sociais. Cada texto inscreve-se necessariamente num género (ou releve de um modelo de género). O indivíduo que produz o texto encontra-se sempre numa situação de ação de linguagem particular operada, na produção textual, mediante representações mentais que o

---

<sup>29</sup> Adam concebe também, neste domínio de análise de produtos verbais, a noção classificatória de sequências textuais como “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (Adam, 2008: 203-204); ele identifica e caracteriza as diferentes sequências prototípicas, descreve como elas se processam na composição textual ou na sua estrutura interna e distingue cinco categorias de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. No âmbito deste trabalho, não incorporaremos reflexões sobre sequências textuais por não ser um conceito decisivo na nossa pesquisa. Todavia, é importante referir que uma produção verbal pode atualizar diferentes protótipos textuais, ou seja, quando as sequências distintas são combinadas num texto ocorre heterogeneidade composicional. Por isso, na identificação/nomeação de certa tipologia textual, se considera o predomínio de um “tipo de sequência de base”. Assim, as sequências têm um estatuto fundamentalmente dialógico (Cunha, 2006: 5), já que num produto verbal podem estar imbricados tipos sequenciais distintos e cada texto é concebido e interpretado como “um todo com sentido” quando for coeso e coerente.

agente constrói em relação aos parâmetros do contexto sócio-subjetivo (o lugar social da produção, o papel social do produtor, o papel social do recetor e os objetivos) e, também, quanto aos conhecimentos disponíveis relativos ao conteúdo temático veiculado no texto (Bronckart, 1997: 40; 2004: 105; 2005: 65 *apud* Miranda, 2008: 83). Além disso, qualquer falante dispõe de um conhecimento pessoal e particular do conjunto dos géneros em uso na sua comunidade (conjunto esse que é denominado arquiteyto).

Desse modo, os géneros textuais, segundo Bronckart (2008), são a materialização das práticas sócio-históricas de uso da linguagem impostas pelas formações sociodiscursivas e que permitem ao ser humano agir numa determinada situação de forma adequada ou segundo as características e exigências dessa comunidade.

A título exemplificativo, uma formação sociodiscursiva académica orienta-se por um conjunto de objetivos públicos comuns, partilha entre os seus membros mecanismos de intercomunicação, utiliza formas que promovem a participação dos elementos nela filiados (docentes, estudantes, direção, entre outros) para proporcionar a troca de informações, através do uso de diversos géneros que lhe são inerentes. A produção escrita é desejavelmente manifestada com conteúdos adequados ao que é expectável num discurso especializado, tendo em consideração as metas que se pretendem alcançar com os textos. Os propósitos comunicativos são efetivados por meio dos géneros específicos da formação sociodiscursiva, ou seja, o texto é condicionado pela estabilização pública e normativa do sistema de géneros próprio de cada comunidade discursiva (uma conceção similar à perspectiva do Inglês para Fins Académicos de Swales, 1990).

Bronckart (2003) observa que um género é indissociável de um determinado agir de linguagem e que, dada a adaptabilidade dos géneros, alguns tendem a desaparecer, outros a reaparecer ou readaptar-se a novas realidades, o que não permite uma plena estabilidade dos géneros utilizados em diversas atividades de linguagem. Os sujeitos falantes reúnem conhecimentos sobre os géneros de uma dada esfera social que são convocados para produzir novos textos empíricos como forma de legitimação discursiva circunscrita na relação sócio-histórica subjacente à interação entre os interlocutores. Em função dos objetivos pessoais e das especificidades das esferas da atividade humana, os indivíduos produzem textos diversificados que, como apontava Bakhtin, apresentam características relativamente estáveis.

No entendimento de Bronckart (2003), os géneros encontram-se no intertexto (arquivo), que consiste no conjunto de géneros já elaborados pelas gerações precedentes e que são utilizados pelos falantes com algumas adaptações e atualizações permanentes. O locutor escolhe um género específico por ser mais adequado ao objetivo pretendido e de acordo com a imagem que ele pretende passar no lugar social/institucional em que se encontra. O novo texto empírico integra, simultaneamente, os traços do género escolhido (ou adotado) e os traços do processo de adaptação às particularidades da situação. A produção de textos implica um processo de escolha de mecanismos estruturantes condicionados pelas esferas sociais em que ocorre a atividade de linguagem<sup>30</sup>. Mesmo que se reconheça a possível heterogeneidade de escolhas, tendo em conta a própria diversidade dos mecanismos e as operações de organização de texto, é possível identificar algumas regularidades que constituem os géneros textuais.

Desse modo, como postula Bronckart<sup>31</sup>, a elaboração do texto de um dado género requer que o locutor considere, primeiro, a situação contextual em que está inserido. Posteriormente, deve optar por um género disponível no intertexto. Por fim, o locutor deve adequar as opções contextuais ao plano geral do texto, aos tipos de discurso (formas linguísticas) e tipos de sequência. Estes três últimos parâmetros configuram, segundo Bronckart, a **infra-estrutura geral dos textos** (ou plano do texto, na perspectiva de Adam, 2008), que, associada aos mecanismos de textualização e aos enunciativos, formam o que o

---

<sup>30</sup> Deve ser salientado que os **mecanismos de textualização** são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática e da coesão, que se explicita por meio de organizadores textuais. Ou seja, os mecanismos de textualização são todos os que possibilitam a existência de textos. Já os **mecanismos de realização textual** estão situados no plano empírico e concretizam os parâmetros de género (situados no plano abstrato). Na perspectiva de superação da dificuldade metodológica de análise dos géneros, Coutinho e Miranda (2009) (autoras que desenvolvem reflexões no quadro teórico do ISD) apresentam três conceitos para situar as classes genéricas e os textos, a saber: **parâmetro de género** que integra as propriedades previsíveis de cada género, as quais são relativamente estáveis; **mecanismo de realização textual** respeitante à atualização, no plano empírico dos textos, dos parâmetros de género; **marcadores de género** constituem mecanismos semióticos que evidenciam, de forma inequívoca, a inserção de um dado texto num determinado género. Os mecanismos podem ser autorreferenciais (os que etiquetam a categoria do género em que o texto se insere) e inferenciais (os que permitem o reconhecimento de que o texto se insere num dado género) (Coutinho e Miranda, 2009: 41-42). Os três conceitos, segundo Silva (2012b: 248), permitem, em primeiro lugar, distinguir o processo de análise associado ao plano abstrato dos géneros (os parâmetros de género) e ao plano empírico dos textos (os mecanismos de realização textual e marcadores de género); em segundo lugar, permitem destacar, no âmbito dos mecanismos específicos dos textos, os que apontam inequivocamente para o facto de um texto se inscrever num género e não num outro (os marcadores de género).

<sup>31</sup> *Apud* Gonçalves (2007: 58).

autor denomina **folhado textual**. De acordo com Gonçalves (2007: 58), esta expressão constitui uma metáfora usada por Bronckart para explicitar a organização interna do texto.

De facto, no seu modelo de arquitetura textual, Bronckart (2003: 119) distingue três níveis que permitem caracterizar e identificar a organização dos textos de um dado género, designadamente:

a) o **plano de texto**, que inclui a organização geral do texto, a extensão, o conteúdo temático, o suporte; combina modalidades de articulação de diversos tipos de discurso<sup>32</sup> (interativo, teórico, narrativo e relato interativo)<sup>33</sup>, sequências e outras formas de planificação;

b) a **textualização** integra mecanismos de coesão e coerência (cf. 3.1.1 Parâmetros de textualidade) que tipicamente são atestados em textos de um dado género;

c) a **enunciação** é entendida como dimensão responsável pela manutenção da coerência pragmática através de posicionamentos enunciativos como a inserção de vozes no texto (a polifonia de linguagem) e as modalizações.

Em suma, cada texto empírico insere-se num dado género selecionado no seio do repertório de géneros disponíveis em cada esfera de atividade socioprofissional. Por isso, qualquer texto é dependente da prática social em que emerge. Nesta perspetiva, a análise de textos deve ser efetuada a partir da observação prévia da atividade social que deu origem à prática discursiva que se pretende estudar, ou seja, numa abordagem descendente. Na produção textual, o locutor escolhe o género adequado ao contexto em que se encontra, ao seu propósito comunicativo e procura ajustar (a essa situação) o plano de texto, os mecanismos de textualização, bem como de enunciação.

---

<sup>32</sup> A designação “tipos de discurso” não refere o mesmo no ISD e em AD (Maingueneau) ou na LT (Adam). No ISD, tipos de discurso equivale sensivelmente a modalidades de enunciação. Nas outras perspetivas, corresponde a grupos de textos enraizados em lugares sociais específicos, produzidos por formações sociodiscursivas (ou comunidades discursivas) singulares.

<sup>33</sup> O discurso interativo caracteriza-se por ser dialogado, oral ou escrito (conversa, entrevista radiofónica, entre outras formas), e o relato interativo é monologado e produzido em situações reais ou peças de teatro apresentada por uma personagem; o discurso teórico caracteriza-se por ser monologado e relaciona-se, por exemplo, com exposições de monografias científicas, e o discurso narrativo caracteriza-se por ser monologado e é manifestado em géneros como conto. Esta classificação em tipos de discurso proposta por Bronckart, segundo o critério relacionado com o ato de produção, não será aprofundada, nem adotada no presente trabalho. Para mais informações sobre esta abordagem, ver Bronckart (2003).

#### **2.4.6. Perspetiva retórica**

Na perspetiva dos Estudos Retóricos dos Géneros (ou *Rhetorical Genre Studies*), são destacadas reflexões sobre os géneros na visão de Swales (1990) e Miller (1984/1994), porque também são adequadas ao enquadramento teórico-metodológico que subjaz ao objeto do presente estudo: “os géneros do discurso académico em Moçambique”.

##### **2.4.6.1. Perspetiva “sócio-retórica de carácter etnográfico”<sup>34</sup> na linha do Inglês para Fins Académicos (Swales 1990)**

A conceção de Swales (1990) circunscreve-se na linha da escola norte-americana formal, em particular no âmbito da área conhecida como Inglês para Fins Académicos (ou *English for Academic Purposes*), cujas pesquisas estão focadas na análise de géneros que decorrem, especialmente, dos contextos académicos e profissionais de uso da linguagem. Na teorização deste autor, são sublinhados os conceitos de comunidade discursiva (cf. 3.2.2) e género.

Para Swales (1990), um género compreende uma classe de eventos comunicativos protagonizados por membros vinculados a uma comunidade discursiva específica e orientados por objetivos comuns. Na formulação da concepção de género e na caracterização das propriedades dos textos de um dado género, Swales (1990: 58) aponta que os propósitos comunicativos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem um parâmetro decisivo na identificação de um dado género. São essencialmente os objetivos comunicativos, em associação com a comunidade discursiva em que o texto é produzido, que condicionam a estrutura esquemática do discurso (ou o plano de texto, segundo Adam, 2002), influenciam e restringem as escolhas de conteúdo e estilo. Os exemplares de um género, conforme observa o autor, exibem vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência. Por essa razão, se num exemplar forem concretizados ou manifestados adequadamente os parâmetros de um determinado género, esse exemplar será visto como prototípico pela comunidade discursiva em que circula (Swales, 1990: 58).

De acordo com este autor, os critérios que permitem caracterizar e identificar textos de um dado género são explicitados nos seguintes termos:

---

<sup>34</sup> Expressão utilizada por Marcuschi (2017: 153).

a) Os géneros constituem uma **classe de eventos comunicativos**, isto é, cada classe compreende textos que evidenciam semelhanças a vários níveis (contexto de produção e receção, papéis socioprofissionais, objetivos comunicativos, propriedades temáticas, estruturais e estilísticas);

b) A cada género associa-se um determinado **propósito comunicativo** (intencionalidade com que se produzem os textos do mesmo género): de acordo com Swales, este é o critério decisivo, uma vez que, se dois textos evidenciam propósitos comunicativos distintos, então inserem-se em géneros diferentes. É o propósito comunicativo que direciona as atividades linguísticas de uma dada área de atividade socioprofissional, a seleção da estrutura do género, as escolhas quanto ao conteúdo e ao estilo. Os exemplares dos géneros que compartilham os mesmos propósitos comunicativos são aceites pelos membros mais experientes das comunidades discursivas que reconhecem a lógica (composicional, estilística, etc.) que lhes subjaz. No entanto, a produção de textos de um dado género, segundo o autor, pode ser motivada por mais de um propósito;

c) Cada texto deve ser produzido em conformidade com as convenções particulares de género quanto ao conteúdo, à estrutura e ao estilo de linguagem, o que favorece a avaliação e identificação de produtos verbais que melhor tipificam o grupo (prototipicidade), ou seja, permite avaliar se um texto cumpre os padrões particulares do género (respeitando a sua lógica subjacente) que são esperados no seio da comunidade discursiva, em função do propósito previsto.

d) A terminologia elaborada pela comunidade discursiva manifesta-se na utilização adequada dos termos criados pelos membros integrados numa mesma área de atividade socioprofissional para nomear os géneros. No caso do discurso académico, os termos monografia científica, ensaio, resumo de monografia, prova de avaliação, entre outros, mostram como os seus membros entendem a ação retórica dos eventos comunicativos relativos aos géneros em causa.

Entre as suas principais ideias, Swales (1990), por um lado, destaca que os géneros emergem das práticas sociais (podendo ser, por exemplo, académicas, jornalísticas, políticas, etc.) e os textos reconhecidos como exemplares de um dado género demonstram padrões de similaridade, mas podem evidenciar variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Por outro lado, observa que os locutores integrados na mesma área de atividade

socioprofissional desenvolvem um léxico próprio da esfera científica, em conformidade com as convenções discursivas do género atestado.

Os estudos de Swales (1990) incidem em aspectos formais de construção do texto, no seu propósito comunicativo, nas práticas sociais responsáveis pelas escolhas linguísticas que configuram os textos em cada género, etc. Entre as suas propostas mais conhecidas e generalizadas, conta-se o modelo de organização retórica denominado CARS (*Create a Research Space*, ou seja, Criar um Espaço de Pesquisa). O autor desenvolveu este modelo com o objetivo fundamental de, a partir da análise da estrutura dos artigos científicos de diferentes áreas disciplinares, oferecer subsídios para que os membros da comunidade académica, em particular os estudantes,

exercitem o reconhecimento de géneros, identificando as suas características formais e funcionais, e desenvolvam a capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativos, de acordo com o género a que pertencem (Rodrigues, Hemais e Araújo, 2009: 17).

O modelo CARS foi aplicado no estudo de um *corpus* de introduções de artigos científicos (que configura um género incluído no macrogénero artigo científico) e comporta os denominados *moves* (movimentos) entendidos como unidades semânticas e funcionais do discurso. Cada movimento é uma unidade discursiva ou retórica que realiza uma função comunicativa coerente no discurso escrito ou oral (Swales, 1990). Os movimentos retóricos refletem propósitos comunicativos responsáveis pela estruturação esquemática do discurso, influenciando a escolha de conteúdo e o estilo de linguagem. Os *steps* (passos) são concretizações (mais específicas) dos movimentos.

Na análise dos géneros, Swales (1990) constatou a existência de regularidades na forma de apresentação dos produtos verbais. O autor advertiu para a necessidade de os textos reconhecidos como exemplares dos géneros serem perspetivados no contexto em que emergem, e a sua análise não pode incidir exclusivamente nos elementos linguísticos. Na verdade, a reflexão de Swales (1990) aproxima-se de um dos pressupostos de Maingueneau (2004), pois este autor defende que a situação enunciativa e os fatores extralinguísticos condicionam a produção textual. Por essa razão, e conforme propõe Bronckart (2003), cada texto deve ser analisado no ambiente social em que se insere, ou seja, a análise dos géneros é indissociável das condições de produção dos textos (Adam, 2001). As diversas teorizações (Swales, Maingueneau, Bronckart e Adam) mostram que, para a concretização dos objetivos da comunicação e das expectativas dos interlocutores, o locutor deve ter o domínio da língua

(o vocabulário e as regras sintáticas) aliado ao conhecimento do espaço social da interação ou padrões da formação sociodiscursiva (o que justifica, por exemplo, a existência de normas que orientam a produção e publicação de trabalhos científicos dos membros das comunidades acadêmicas) e às propriedades do gênero implicado.

Em suma, Swales concebe o gênero como uma classe de eventos comunicativos protagonizados por membros vinculados a uma comunidade discursiva (no nosso estudo, interessa-nos em particular a comunidade acadêmica) e orientados por objetivos comuns. Espera-se que esses membros reconheçam o propósito comunicativo do gênero em causa e produzam textos que evidenciem as propriedades típicas do gênero atestado, em particular a nível do plano de texto, dos temas abordados e do estilo adotado. De acordo com a concepção de Swales (1990), os textos podem ser perspectivados como sendo compostos por blocos retóricos (*moves*) que se subdividem em passos (*steps*). Esta proposta de análise dos produtos verbais será adotada (com adaptações) na presente pesquisa, para o estudo dos gêneros prova de avaliação, resumo de monografias e requerimento.

#### **2.4.6.2. Perspectiva dos Estudos Retóricos dos Gêneros (Miller)**

Nas suas reflexões, Miller (1984) enfatizou os elementos da situação de comunicação e o seu carácter sócio-histórico e cultural, defendendo que, nas práticas discursivas, os indivíduos aprendem a agir retoricamente através do discurso adequado aos padrões socioculturais da comunidade. Entre as principais propostas, a autora concebe os gêneros como formas de ação social corporizadas na linguagem vinculada a uma dada área de atividade socioprofissional em que os textos emergem. São os gêneros que determinam o modo de participação dos indivíduos em ações da comunidade discursiva, ou seja, eles são formas de produção verbal provisoriamente estabilizadas e recorrentes nas situações em que os textos de cada gênero emergem. Cada texto ocorre em comunidades cujas práticas verbais se inscrevem em domínios discursivos específicos como resposta a situações recorrentes que são definidas socialmente e funcionam como um meio para a realização dos propósitos comunicativos.

Esses pressupostos justificam a tendência de os estudos atuais dos gêneros nesta área de investigação incidirem mais na explicação de como eles se constituem e circulam socialmente, de acordo com padrões sociocomunicativos característicos e definidos por estruturas composicionais específicas, por objetivos enunciativos e por diversos estilos de

linguagem (Miller, 1984: 24). Como construtos sociais determinados pelo contexto de cultura, os géneros ajustam-se a vários tipos de atividades sociais; eles (os géneros) emergem e circulam em comunidades discursivas específicas e com eles pretende-se atingir objetivos específicos. Por isso, um texto é considerado adequado quando está em conformidade com o que é expectável no seio da área de atividade socioprofissional na qual emerge. O conhecimento dos géneros é decisivo para que os membros de uma comunidade académica, por exemplo, tenham consciência das finalidades que pretendem alcançar com os textos construídos a partir da experiência social, que é atestada através do uso da linguagem adequada à esfera de atividade social em que se situam.

Nesse âmbito, os textos de um dado género, segundo Miller, podem ser caracterizados e identificados a partir das propriedades seguintes:

a) **O objetivo enunciativo (motivação)** reconhecido a partir da identificação do propósito social convencionalizado. Ao produzir textos, procuramos concretizar objetivos de natureza diversa e aprendemos a adotar motivações sociais de modo a satisfazer intenções particulares através de ações retóricas (Miller, 1984: 35-36). Por exemplo, os textos de géneros de investigação (como a tese de doutoramento ou o artigo científico) visam, principalmente, partilhar informações de pesquisas realizadas;

b) A **comunidade retórica/discursiva** relacionada com a situação ou o contexto em que o texto de um dado género emerge. Um texto produzido com propriedades inerentes a textos de géneros próprios de uma comunidade religiosa pode não ser adequado à comunidade académica e um produto verbal destinado aos estudantes da universidade mostra-se inadequado aos alunos do ensino primário.

c) A **composição** focada na observância de modelos do uso da linguagem que são tipicamente ritualizados na estruturação de textos de um dado género.

As contribuições de Miller (1984) procuram mostrar que os fatores sociais, culturais e institucionais condicionam a produção e interpretação de diferentes géneros. Em particular, o que distingue as propostas desta área das que são adotadas no Inglês para Fins Académicos é fundamentalmente o foco de estudo, o ponto de vista preferencial das respetivas pesquisas ou aquilo a que em cada área se confere mais atenção na sua investigação. Nos Estudos Retóricos dos Géneros, privilegia-se o carácter recorrente das situações em que os textos de um dado género ocorrem e o facto de se concretizar uma dada ação social. Na área do Inglês

para Fins Académicos, incide-se preferencialmente a atenção no objetivo comunicativo associado ao contexto eminentemente académico.

Assim, o género funciona como meio retórico de mediar intenções particulares e exigências sociais. Cada grupo de géneros, segundo Miller, representa um sistema de ações e interações que têm lugares e funções sociais específicos. Desse modo, os géneros são formas de ação retórica e organização textual importantes na estrutura comunicativa de uma dada sociedade, cultura ou instituição. Para os membros de cada comunidade académica, os géneros servem como indicadores de modelos culturais de produção e interpretação textual. Diferentemente do Inglês para Fins Académicos, os Estudos Retóricos focam preferencialmente a atenção em géneros de comunidades discursivas profissionais não académicas, ou seja, não incidem em formações sociodiscursivas referentes a diversos subsistemas de ensino, entre os quais se contam o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior. Porém, algumas das suas propostas são relevantes para o estudo dos géneros académicos, nomeadamente o facto de os perspectivarem como ações retóricas que ocorrem em situações recorrentes e tipificadas.

### **2.5. A relação entre género, subgénero, género incluído e género contíguo**

Ao longo do presente trabalho, são utilizados os conceitos de subgéneros, em especial na abordagem dos subgéneros do resumo, e géneros incluídos, particularmente na análise dos exemplares do género resumo de monografia (cf. secção 5.1.1). Trata-se de conceitos intrinsecamente associados ao género que podem suscitar equívocos; por essa razão, releva-se importante que sejam explicitados de maneira mais clara.

Deve ser salientado que os **géneros** são definidos como classes de textos relativamente estáveis (Bakhtin, 2003) que evidenciam propriedades de natureza situacional, com enfoque no contexto em que os produtos verbais emergem e circulam, nos papéis socioprofissionais que os interlocutores assumem, bem como nos objetivos que se pretende atingir com o produto verbal; e propriedades de natureza textual que assentam nos conteúdos ou na maneira como os mesmos são distribuídos e no estilo (Adam, 2001).

Nas suas reflexões, Silva (2020: 119) refere que a relação entre género e subgénero tem sido objeto de reflexão no âmbito da Teoria da Literatura. Um **subgénero** constitui um exemplar do “género maior” ou de “nível superior”. Assim, as etiquetas dos subgéneros incluem necessariamente a designação do género maior de que dependem. A título

exemplificativo, o género dicionário compreende subgéneros como o dicionário bilingue, o dicionário unilingue, o dicionário de sinónimos, o dicionário de antónimos, o dicionário temático, o dicionário ilustrado, entre outros. No domínio dos subgéneros literários, o romance compreende subgéneros dependentes, designadamente: o romance histórico, o romance epistolar, o romance radiofónico, o romance de família, o romance policial, o romance queirosiano, etc. (Silva, 2020: 102-119). Decorrente disso, cada subgénero distingue-se dos restantes essencialmente em função dos conteúdos nele abordados.

Na perspetiva de Rastier (1989/2001)<sup>35</sup>, em textos de géneros maiores integram-se **géneros incluídos**, como resumo, introdução, conclusão, que são elementos textuais inseridos em textos dos géneros tese de doutoramento, monografia científica, artigos científicos, entre outros. Segundo Silva (2020: 121), os produtos verbais dos géneros incluídos são identificados com recurso a etiquetas diferentes, tendo em conta os objetivos que os respetivos textos concretizam, os conteúdos incorporados, a maneira como as informações são estruturadas, a sua localização no seio do texto do género “maior”. O autor observa que alguns géneros partilham a mesma designação, mas podem revelar propriedades internas distintas, a nível dos conteúdos que integram, dos recursos estilístico-fraseológicos usados, da estruturação adotada e da extensão previsível. Esta situação pode ser atestada, por exemplo, nos resumos que ocorrem em artigos científicos, monografia científica e tese de doutoramento.

A relação entre dois géneros incluídos no seio de um género maior é de complementaridade, isto é, os géneros resumo, introdução e a conclusão da monografia científica constituem, portanto, **géneros contíguos** ou **complementares**. Os “agradecimentos” configuram um género incluído quando perspetivados no género maior (monografia científica) e, simultaneamente, um género contíguo, desde que seja concebido na sua relação com o índice, dedicatória, resumo, introdução, conclusão, entre outros.

Depois da explicitação quadrimensional dos conceitos (género, subgénero, género incluído e género contíguo), seguem-se as considerações gerais do capítulo 2.

---

<sup>35</sup> *Apud* Silva e Santos (2018: 178).

## 2.6. Considerações finais

As teorizações expostas ao longo do capítulo 2 sobre a produção de textos inseridos num dado género não são totalmente diferentes ou incompatíveis. Em certos aspectos, elas convergem; por exemplo, no que diz respeito ao carácter recorrente das situações em que os textos de um dado género ocorrem e o facto de cada género concretizar uma dada ação social (Miller, 1984) segundo um determinado propósito comunicativo (Swales, 1990). Dito de outro modo, em todas as conceções, a situação enunciativa, os fatores extralinguísticos condicionam decisivamente a produção de textos e as propriedades internas que estes evidenciam (Maingueneau, 2004, Bronckart, 1997).

As condições determinantes para identificar, distinguir e caracterizar os textos de um dado género apresentadas pelos diversos autores dialogam ou apresentam afinidades. A título exemplificativo, no domínio dos parâmetros não textuais, as abordagens da “componente enunciativa” (Adam) interligam-se sobremaneira com as dos parâmetros relativos ao “estatuto dos interlocutores” e “as circunstâncias locais e temporais de interação”, conforme a conceção de Maingueneau (2004). A “componente pragmática” remete para as reflexões no âmbito do “propósito comunicativo” (Swales, 1990; Maingueneau, 2004) ou “objetivo comunicativo/motivação” (Miller, 1984). A nível dos parâmetros textuais, inscreve-se uma relação entre as condições identificadas pelos autores como (i) “componente semântica” (Adam, 2001), “tema” (Bakhtin, 2003), “conteúdo” (Swales, 1990); (ii) “componente estilístico-fraseológica”, “estilo” (Bakhtin, 2003) e “estilo de linguagem”; (iii) “componente composicional” (Adam, 2001), “composição” (Miller, 1984; Bakhtin, 2003) e os aspetos associados ao “modelo CARS” (Swales).

Em cada área de actividades, existe um conjunto de géneros disponíveis que permitem a comunicação entre os seus membros e que são utilizados para atingir objetivos específicos (Bakhtin, 2003), razão pela qual a análise dos géneros não pode ser separada das condições de produção dos textos (Adam, 2001, Maingueneau, 2004 e Bronckart, 2003). Assim, cada texto de um dado género, como propõe Bronckart (2003) no domínio do ISD, deve ser analisado no ambiente social em que emerge, uma vez que os formatos textuais são adequados às características e exigências de cada formação sociodiscursiva. Desse modo, a análise dos textos reconhecidos como exemplares dos géneros não deverá incidir exclusivamente nos elementos linguísticos (Swales, 1990), porque a sua produção e interpretação é condicionada por fatores sociais, culturais e institucionais (Miller, 1984).

Em suma, as teorizações dos autores selecionados enfatizam que os gêneros são formas particulares de uso da linguagem vinculadas a uma dada área de atividades socioprofissionais. As atividades humanas estão relacionadas com o uso da linguagem que é condicionado por uma série de fatores, como o conhecimento que os sujeitos falantes têm sobre os gêneros próprios de uma dada esfera de actividades. Ou seja, os gêneros configuram categorias provisoriamente estáveis, materializadas em contextos particulares de interação verbal, de acordo com as condições de produção e o suporte de circulação do texto, e com os objetivos da comunicação inerentes a uma dada comunidade discursiva.

De acordo com Bakhtin (2000: 303), “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”. Face a esta situação, interessa-nos refletir ou aferir se os textos produzidos no seio de instituições do ensino superior estão em conformidade com as propriedades dos gêneros atestados. Por vezes, os textos do domínio universitário evidenciam que os locutores têm escasso domínio dos parâmetros dos gêneros, dos mecanismos linguísticos de coesão e do uso da terminologia específica de determinadas áreas. Os locutores nem sempre produzem textos adequados ao contexto, no que diz respeito às propriedades específicas dos gêneros, ao rigor na seleção e estruturação dos conteúdos, ao uso do vocabulário específico da área de atividade socioprofissional, aos objetivos que se pretende atingir e ao público a que se destinam, entre outras dimensões relevantes. Os textos de um dado gênero apresentam, deste modo, além de aspetos previsíveis inerentes à sua própria identidade, propriedades singulares e estilos mais ou menos individualizados passíveis de serem estudados, descritos e ensinados.

### **3. *Corpus* e metodologia**

A ciência, enquanto conjunto de procedimentos subjacentes à produção e sistematização de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação da teoria com a realidade; ou seja, a cientificidade de um determinado trabalho depende da confluência da teoria e dos dados empíricos em que se consubstancia o estudo (Severino, 2009: 219). Em decorrência disso, no presente capítulo, são focalizadas questões teórico-metodológicas relacionadas com a constituição e caracterização do *corpus*, bem como os procedimentos adotados para a sua análise.

#### **3.1. Seleção e caracterização do *corpus***

O estudo incidiu em textos de três gêneros (prova de avaliação, resumo de monografia e requerimento) elaborados por estudantes com intenções diferentes no seio da Instituição. Os mesmos foram produzidos, segundo as condições comunicativas da formação sociodiscursiva acadêmica em que os interlocutores se inserem e os objetivos que pretendem atingir; ou seja, como foi referido ao longo da secção 2.4, o propósito da comunicação, os papéis sociais dos interlocutores e os parâmetros da situação física e socio subjetiva em que os textos de um dado género emergem são fatores determinantes nas escolhas dos autores, nomeadamente a nível dos temas a tratar, da extensão, da estrutura e do estilo.

Segundo Silva (2020: 13-15), as práticas verbais que se concretizam em situações de comunicação recorrentes no âmbito das atividades universitárias inscrevem-se em três vertentes distintas, designadamente ensino, investigação e gestão. Nesse sentido, os textos dos géneros selecionados para o estudo ancoram-se em três domínios do discurso académico, a saber: Prova de Avaliação (vertente do ensino), Resumo de Monografia (vertente da investigação) e Requerimento (vertente da gestão).

Os exemplares dos géneros selecionados são representativos de cada domínio produzidos por locutores com papéis socioprofissionais específicos e com propósitos comunicativos particulares, como também satisfazem o objetivo do estudo: o de testar o grau de adequação dos textos quanto aos preceitos dos géneros em causa. Além disso, os exemplares analisados evidenciam melhor as dificuldades de produção textual detetadas enquanto docente na Universidade e orientador de monografias científicas. Os textos não são demasiadamente curtos, nem muito extensos, o que permite uma análise detalhada das

propriedades de textualidade e são, portanto, adequados para serem objeto de estudo no âmbito de uma investigação para a obtenção do grau de doutoramento.

Deve ser salientado que estes produtos verbais analisados foram elaborados por indivíduos que fizeram o Estágio Pedagógico na área da sua especialização e encontravam-se na fase de produção de monografias científicas como forma de conclusão do curso. A partir deste pressuposto, é, portanto, expectável que, na condição de estudantes finalistas de um dado curso, estejam em condições de elaborar textos adequados à situação enunciativa, tomando em consideração os objetivos que se pretendem atingir, bem como proporcionar aos seus estudantes uma formação teórica e conhecimentos práticos que permitam produzir textos adequados em diferentes esferas de atividades socioprofissionais.

Na constituição do *corpus* da pesquisa, foram selecionados dez textos de cada género produzidos na Universidade Pedagógica-Delegação de Gaza, o que perfaz um total de trinta textos analisados. Esses produtos verbais são suficientemente representativos quer em número, quer em extensão, e permitem diagnosticar as principais tendências da realidade da UP-Gaza no que diz respeito à produção textual dos géneros do discurso académico. Os textos foram elaborados por estudantes em contextos diversificados: como investigadores, docentes estagiários e no seu contacto com os serviços de gestão académica. Possivelmente, o panorama descrito nesta instituição é extensível à realidade moçambicana. Na análise textual, respeitou-se o direito ao anonimato em relação à autoria dos produtos verbais selecionados. Por isso, a referência aos textos foi efetuada através de designações convencionais.

No domínio do ensino, a análise incidiu em textos do género Prova de Avaliação obtidos nos relatórios finais produzidos em 2018 no âmbito do Estágio Pedagógico em Português, que decorreu nas escolas secundárias da Cidade de Xai-Xai e Distrito de Chongoene, na Província de Gaza. Os autores dos textos destes géneros são estudantes do 4º ano dos Cursos de Licenciatura em Ensino de Português, que se encontram em exercício de docência, ou seja, as provas de avaliação foram elaboradas pelos estudantes enquanto professores no ensino secundário. Tomando em consideração que os exemplares analisados emergem em contextos escolares e a nível das práticas profissionalizantes, os locutores pretendem avaliar o nível de aprendizagem dos seus alunos. A partir das dificuldades manifestadas na resolução das provas administradas, os autores dos textos reexaminam as

próprias ações didáticas no que diz respeito às estratégias de mediação de conteúdos de aprendizagem. Outro propósito não menos importante prende com o facto de cada estudante-estagiário procurar mostrar a sua competência na produção de textos do género selecionado. Assim, os locutores avaliam as aprendizagens dos seus alunos e, simultaneamente, são avaliados pelos seus supervisores (docentes da Universidade) e tutores (professores das turmas onde se realiza o estágio pedagógico).

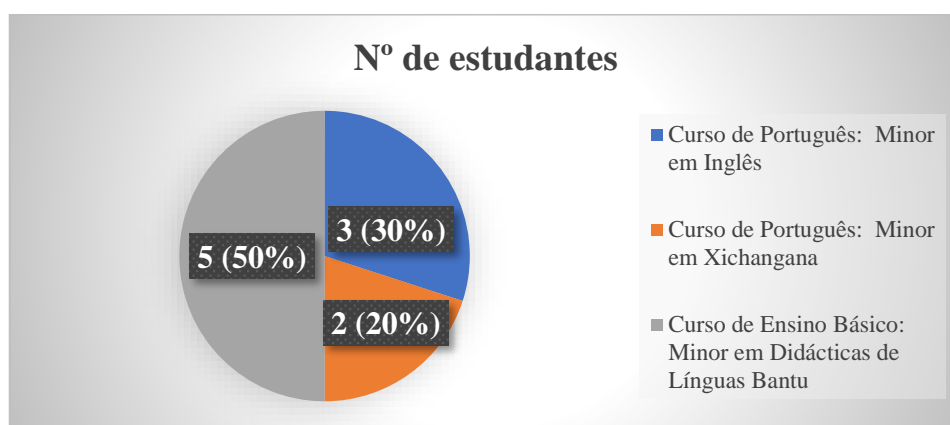
Na vertente da investigação, a análise esteve focada nos textos do género Resumo de Monografia (científica ou de pesquisa de campo) produzidos entre 2017 e 2019 por estudantes que simultaneamente desempenham papel socioprofissional de pesquisadores em situação de conclusão do curso de graduação. Os produtos verbais foram obtidos das monografias (nos elementos pré-textuais) que, quando apresentadas e defendidas, ficam disponíveis na biblioteca ou nos arquivos dos cursos da Universidade Pedagógica-Delegação de Gaza. Os mesmos são elaborados com o objetivo de divulgar ou apresentar a pesquisa e permitir que o leitor capte os conteúdos centrais do estudo desenvolvido. Para os exemplares do género implicado merecerem uma avaliação positiva, as informações neles integradas devem ser apresentadas de forma concisa, organizada, coesa e coerente.

A nível da gestão, a análise incidiu nos textos do género Requerimento elaborados, entre 2017 e 2018, pelos estudantes que entravam em contacto com serviços de gestão universitária (cursos, departamentos, reitoria, entre outros) orientados por objetivos específicos e mediante um plano de texto estabilizado. Os locutores estavam vinculados à graduação e cada autor do requerimento pretendia alcançar um propósito particular. Entre os objetivos pretendidos, contam o reingresso no curso, a integração no novo plano curricular, a inscrição na disciplina, a realização do exame final da disciplina, a mudança do curso, a anulação da matrícula, a transferência da UP-Gaza para os outros polos da Universidade, a regularização da inscrição. Os exemplares selecionados estão arquivados nas direções dos cursos ou na secretaria geral da Instituição.

Os autores dos produtos verbais analisados neste estudo frequentavam o último ano da sua formação (4º ano académico) e compreendem uma amostra constituída por dez estudantes da UP-Gaza: cinco do Curso de Licenciatura em Ensino de Português, dos quais três frequentam o *minor* em Ensino de Inglês e dois o *minor* em Ensino de Xichangana, que é uma Língua de origem Bantu, falada no Sul de Moçambique. Os outros cinco locutores

são estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino Básico com Habilitações em Didática de Línguas Bantu (no caso vertente, a Língua Xichangana). Num futuro próximo, eles serão professores de língua(s), além de alguns serem estudantes que desempenham simultaneamente o papel de docentes de Português. Nesse sentido, espera-se que eles tenham competências ótimas a nível da produção textual em língua portuguesa, em particular no domínio da adequação dos textos aos géneros em que se inserem.

**Gráfico 1: Seleção do *corpus***



Fonte: Autor

De acordo com o Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa (2014: 14), cada formando, entre outros objetivos, deve ser capaz de:

integrar os saberes da sua especialidade bem como os saberes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares na resolução de problemas inerentes ao ensino do Português e de outras áreas do saber correspondentes aos minores da UP por ele escolhido; desenvolver uma consciência deontológica ao nível da sua atitude no relacionamento com alunos e conduta profissional; utilizar criativamente saberes, recorrendo às fontes de informação disponíveis para a resolução de problemas referentes ao conhecimento e ensino de línguas.

Os cursos ministrados têm o objetivo de habilitar professores e técnicos para responderem aos desafios e às exigências da Educação e de outros sectores de trabalho, proporcionando o desenvolvimento de competências teóricas e práticas adequadas às atividades profissionais ancoradas em diversas esferas sociais. Em relação à importância da produção textual, Garcia (2015: 303) advoga que aprender a escrever é, basicamente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que a mente não tem, não se pode estruturar um conteúdo sem plano previamente delineado.

Na secção seguinte, são descritos os procedimentos adotados para análise dos produtos verbais.

### **3.2. Metodologia de análise**

A curiosidade do espírito em busca de princípios certos é o primeiro passo para a conquista da sabedoria (Sócrates)

O estudo pretendido constitui, em primeiro lugar, uma abordagem qualitativa que visa essencialmente a compreensão da proficiência da expressão escrita dos estudantes e surge da necessidade de abordar quer o uso da língua em textos de géneros específicos, quer a adequação das propriedades dos géneros atestados nos textos. Os textos recolhidos foram analisados, primeiramente, de maneira quantitativa: foram identificadas, por meio da contabilização, a frequência de ocorrências de violação de preceitos genéricos nos textos, tendo sido esses dados transpostos para tabelas e gráficos. Esta perspectiva subsidiou a descrição e explicação dos preceitos dos géneros, isto é, a abordagem essencialmente qualitativa e interpretativa de textos, em confrontação com os parâmetros dos géneros selecionados. Desse modo, no presente estudo, adotou-se uma metodologia de natureza mista (qualitativa e quantitativa).

Segundo Marconi e Lakatos (2017: 14), a análise de textos compreende a decomposição dos elementos essenciais e sua classificação, permite observar os componentes de um conjunto, perceber as suas possíveis relações. A partir de uma dada ideia-chave, torna-se possível decifrar um conjunto de ideias mais específicas, passar à generalização e, finalmente, à crítica. Assim, a análise de textos de cada género consistiu, primeiro, em descrever as situações em que ocorrem, as ações que realizam e os objetivos que concretizam, assim como a possibilidade de um género ter múltiplos propósitos imbricados. Além disso, teve em consideração o plano de texto adotado, os temas abordados e os aspetos de natureza estilístico-fraseológica. A análise dos produtos selecionados incluiu os passos e as tarefas seguintes:

- a) identificação dos mecanismos de coesão violados nos textos de cada género;
- b) contabilização do número de ocorrências de violações ou de desrespeito de cada mecanismo de coesão nos diversos textos analisados;
- c) sistematização dos valores atestados e compilados em b) através do uso de tabelas e gráficos;
- d) identificação dos preceitos de género desrespeitados;

- e) associação dos preceitos genéricos violados às componentes previstas por Adam (2001), bem como aos modelos resultantes da adaptação do modelo CARS (*Create a Research Space*, ou seja, Criar um Espaço de Pesquisa) proposto por Swales (1990), nos produtos verbais dos géneros prova de avaliação, resumo de monografia e requerimento;
- f) contabilização do número de violações ou de desrespeito de cada preceito genérico nos textos analisados;
- g) sistematização dos valores atestados e compilados no passo anterior, com recurso a tabelas;
- h) análise e interpretação dos dados recolhidos, tendo em conta os parâmetros situacionais e textuais associados às componentes previstas por Adam (2001) e, a nível composicional, por Swales (1990);
- i) elaboração da proposta de oficina de géneros (cf. capítulo 7), com base nas conclusões do estudo, a qual tem como objetivo melhorar a proficiência a nível de expressão escrita e das competências genéricas dos docentes/investigadores e estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique.

Depois da explicitação inerente à forma como foi operacionalizada a pesquisa, segue-se a análise dos textos escritos de três géneros académicos.

#### **4. O género prova de avaliação**

A presente secção compreende a contextualização relativa ao género prova de avaliação (GPA). Nela, são explicitadas as propriedades estruturais prototípicas do mesmo e propõe-se um modelo de análise dos textos deste género, inspirado no modelo CARS, de Swales (1990). Além disso, reflete-se sobre os aspetos inerentes à cortesia linguística, com enfoque particular na problemática de uso das formas de tratamento (FT). Por fim, efetua-se a análise do *corpus*, que incide nos parâmetros situacionais (não textuais) e nos aspetos textuais dos exemplares selecionados, incluindo os mecanismos de coesão recorrentes e a coerência prospectada nas FT reservadas aos interlocutores no contexto de produção de textos do GPA.

##### **4.1. Propriedades dos enunciados da prova de avaliação**

Ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua e escrever é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes (Marques, 2006: 18).

Os textos do género prova de avaliação (GPA) são de natureza diversa e, em função da extensão e da duração da sua realização, compreendem subgéneros designados testes, exames, entre outros. São produtos verbais concebidos com intenção de verificar a eficácia do ensino (mediado pelo professor) e da aprendizagem (conhecimentos adquiridos pelos alunos que são atestados por capacidades e habilidades, ou seja, por competências).

A prova de avaliação constitui um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, pois permite que, por um lado, o professor conheça o nível de assimilação dos conteúdos abordados numa dada unidade curricular ou o grau de satisfação dos propósitos da aprendizagem já atingido num determinado ponto do percurso, e que, por outro lado, reflita sobre os possíveis problemas manifestados na aprendizagem e reexamine a sua forma de ensinar, uma vez que a dificuldade da apreensão dos conteúdos pode resultar de práticas ineficazes de ensino. Além disso, o contacto com os enunciados deste género constitui uma oportunidade de o aluno avaliar o seu próprio conhecimento, de modo a redefinir as suas estratégias de aprendizagem. A consciência da função da avaliação revela-se importante na produção textual circunscrita nas interações pedagógicas.

A elaboração de textos do GPA exige que o locutor observe um conjunto de requisitos, tais como conhecer as particularidades dos interlocutores, definir os objetivos que pretende atingir, selecionar os conteúdos que serão objeto de avaliação, apresentar questões

claramente interpretáveis pelos destinatários, determinar a estrutura da prova, fixar o tempo de execução da avaliação (tomando em consideração o nível de escolaridade dos interlocutores), o formato e o número total de questões (tendo em conta a natureza dos conteúdos a serem avaliados, os tipos de perguntas e o respetivo grau de exigência) e definir os pesos relativos de cada objetivo a avaliar. Outro aspeto importante a tomar em consideração numa prova bem elaborada é a distribuição das questões pelos níveis taxonómicos. Assim, na estruturação dos enunciados, é aconselhável apresentar, em primeiro lugar, as questões com grau de exigência ou dificuldade mais baixo, para encorajar o aluno a prosseguir e diminuir a sua tensão (Gatti, 2003: 107). Também, no âmbito da elaboração da prova de avaliação, é geralmente um requisito necessário apresentar uma proposta de resposta para cada questão, ou seja, construir um guião de correção da prova e a respetiva distribuição da cotação pelas respostas, bem como indicar o material de apoio que o aluno pode consultar para responder com eficácia às questões colocadas.

#### **4.1.1. Modelo de análise da estrutura retórica do género prova de avaliação**

Os dez exemplares em estudo concretizam um plano prototípico do GPA. São produtos verbais articulados segundo uma base comum de estruturação retórica em situações recorrentes (Miller, 1984: 159). Desse modo, os textos denotam características relativamente estáveis (Bakhtin, 2003) e são perspetivados em consonância com as propriedades situacionais indicadas na secção anterior. Para proceder à análise dos exemplares selecionados, foi adotado um modelo inspirado no modelo *CARS* de Swales (1990) (cf. secção 4.2.), que integra unidades e subunidades retóricas (movimentos e passos, respetivamente), as quais remetem para a estrutura previsível dos textos do género prova de avaliação. Assim, cada conjunto de passos contribui para a concretização de diferentes movimentos retóricos.

Nesse sentido, na tabela 1, propõe-se um modelo de análise da estrutura dos textos do GPA, no qual estão descritos movimentos e passos diversos que compreendem os conteúdos geralmente incluídos e as ações retóricas concretizadas por textos deste género.

**Tabela 1: Modelo de análise da estrutura retórica do género prova de avaliação**

<b>Movimentos (moves)</b>	<b>Passos (steps)</b>
Mov. 1: Introdução	Passo 1 – Identificação da área de atividade socioprofissional do texto.
	Passo 2 – Especificação do subgénero (exame, teste, etc.).
	Passo 3 – Especificação da disciplina curricular da prova de avaliação.
	Passo 4 – Indicação do nível de escolaridade (ou ano curricular).
	Passo 5 – Indicação do (tri)semestre em que se realiza a prova.
	Passo 6 – Indicação da data de realização da prova.
	Passo 7 – Delimitação da duração da prova.
	Passo 8 – Indicação da cotação global da prova.
Mov. 2: Questionário	Passo 1 – Instrução geral da atividade orientada.
	Passo 2 – Indicação do texto <sup>36</sup> , imagem ou tabela que é objeto das questões seguintes.
	Passo 3 – Arrolamento de questões da prova de avaliação.
Mov. 3: Fecho	Passo 1 – Expressão de desejos orientados aos estudantes.
	Passo 2 – Indicação do nome do enunciador (professor).

Fonte: Autor

O modelo proposto na tabela 1 visa apoiar a análise de produtos verbais do GPA e resulta das abordagens de Gatti (2003) sobre o género selecionado. Na presente pesquisa, foi adotado com adaptações, a partir do modelo de Swales (1990). Deve ser salientado que, entre as pesquisas atualmente disponíveis, nenhum modelo de análise deste género foi identificado. Assim, a presente proposta servirá de modelo arquetípico aplicável na análise de todos os enunciados deste género, ainda que alguns exemplares não incluam todos os passos que ele prevê. A análise servirá também para aferir o grau de adequação e de validade deste modelo ao objeto de estudo: o GPA. Na verdade, como se verá adiante, não ocorre nenhum segmento de texto nos exemplares do género prova de avaliação selecionados para esta pesquisa que não esteja previsto neste modelo.

<sup>36</sup> Em rigor, o texto pode ser verbal, não verbal ou híbrido (quando associa o material verbal e não verbal, podendo ser uma imagem). No caso vertente, entenda-se texto como material/objeto verbal.

A atividade de elaboração dos textos do GPA é orientada por convenções compartilhadas pelos membros da comunidade académica, no domínio de ensino, quanto ao plano global de texto (que é previsível e relativamente convencional, apresentando uma divisão em diferentes partes). Há casos em que os alunos são solicitados a responder às questões da prova diretamente no enunciado. Para o efeito, os produtos verbais escritos incluem espaços para o registo do nome do aluno, do número que lhe foi atribuído e da turma na qual está integrado. Embora em 90% de exemplares analisados conste esta informação, não se trata de um passo pertinente para ser integrado no modelo de análise do GPA, pois ocorre em função da opção (estilística) de cada locutor, mas não se associa aos objetivos do género em causa. A integração dos dados referentes à identificação de cada estudante só se revela pertinente quando a resolução da prova é feita no próprio enunciado.

Assim, os produtos verbais, como se observa na tabela 1, comportam três movimentos retóricos que se subdividem em passos. Entre outros aspetos relevantes, a análise textual dos enunciados do GPA, com base no modelo proposto e nos objetivos da pesquisa, incide essencialmente em cinco tipos de propriedades ou componentes apontadas por Adam (2001), designadamente a componente enunciativa (área de atividade socioprofissional na qual os textos emergem e papel socioprofissional que os interlocutores assumem), a componente pragmática (objetivos comunicativos inerentes aos enunciados), a componente composicional (estruturação dos textos a nível dos conteúdos e da segmentação, no caso vertente movimentos e passos retóricos) e a componente estilístico-fraseológica associada à componente semântica (seleção lexical, sintaxe e temas abordados, que contribuem para promover índices elevados de coesão e de coerência dos textos).

O **Movimento 1** do GPA “introdução” incide nas propriedades referentes à situação da enunciação em que os exemplares do género são produzidos, nos papéis que os interlocutores dos produtos verbais assumem e nos propósitos comunicativos que devem ser atingidos com o género selecionado. De acordo com o modelo proposto, esta unidade retórica contempla oito passos, dos quais o passo 1 identifica o espaço socioprofissional dos textos (no caso vertente, a escola onde emergem ou são aplicados os textos). O passo 2 inclui a explicitação do subgénero em que se insere o texto (teste, exame, avaliação contínua, avaliação periódica trimestral, entre outras designações adotadas no seio de cada formação sociodiscursiva). O passo 3 especifica a disciplina no âmbito da qual se realiza a prova de avaliação. O passo 4 foca-se na indicação do nível de escolaridade em que se encontram os

alunos. O passo 5 consiste na especificação do período letivo (trimestre/semestre) no qual é realizada a prova e, de forma mais precisa, o passo 6 indica a respetiva data da realização. O passo 7 incide na delimitação temporal<sup>37</sup>. Por fim, o passo 8 diz respeito à indicação da cotação global da prova. Assim, para o estudo dos exemplares do GPA, o movimento 1 oferece subsídios relevantes a nível da componente enunciativa (área de atividades em que os textos emergem e papel socioprofissional dos interlocutores) e da componente pragmática (objetivos da comunicação) (Adam, 2001).

O **Movimento 2** “questionário”, em contraste com os restantes movimentos, pode concretizar-se mais do que uma vez nos exemplares do GPA, em particular na situação em que haja mais do que um texto (produto verbal, imagem, tabela, gráfico, etc.) para analisar e interpretar. A presente unidade textual desdobra-se em três passos, dos quais o passo 1 consiste na apresentação da “instrução geral da prova”. Esta pode ser simples, ou seja, em forma de monocomando *Leia atentamente o seguinte texto*, ou complexa, quando incluir mais de uma instrução. As mesmas são frequentemente coordenadas de modo aditivo, como sucede na construção *Leia atentamente o texto e responda às seguintes questões*.

O passo 2 inclui o objeto (texto, imagem ou tabela) de suporte das questões seguintes. Na prova de língua portuguesa, por exemplo, as questões são frequentemente relacionadas com um texto (verbal, imagético ou multimodal) selecionado, tendo em conta os objetivos pretendidos com a avaliação. Na verdade, como referem Rojo e Cordeiro (2011: 8-9), o texto é objeto de uso, como também de ensino enquanto suporte para questões da avaliação, desenvolvimento de estratégias, habilidades de leitura e de redação, entre outros aspetos.

O passo 3 assenta na listagem de questões relativas aos conteúdos abordados numa dada unidade curricular a que o interlocutor deverá responder. A prova pode conter mais do que um grupo introduzido por um texto (ou uma imagem, uma tabela, um esquema, etc.): em cada um deles, pode ocorrer uma instrução geral e um conjunto de questões. Este passo integra, fundamentalmente, a formulação de questões, mas pode incluir elementos como (excertos de) textos, citações, tabelas, esquemas, diagramas, gráficos, fotografias, entre

---

<sup>37</sup> Embora não configure um objetivo deste estudo, a especificação da duração da prova permite analisar, por um lado, se o aluno tem capacidade de produzir textos em resposta ao questionário do enunciado dentro do limite temporal fixado, ou seja, se usa de forma integral o tempo disponibilizado para a prova. Por outro lado, permite avaliar se o professor faz uma definição proporcional / suficiente do tempo, tendo em conta os pesos de cada objetivo a avaliar ou alcançar.

outros. Os aspetos apontados têm, geralmente, uma ligação (ou nexos de complementaridade) com as questões nas quais se solicita uma tarefa ao estudante.

Desse modo, o movimento 2 é mais central e decisivo em produtos verbais do género prova de avaliação. Se um dado texto não incluir principalmente o passo 2 do movimento 2, não se está em presença de um exemplar do GPA. Trata-se de uma unidade importante para a análise da componente estilístico-fraseológica associada à componente semântica, com enfoque particular na coesão e coerência. Os restantes dois movimentos (em particular o movimento 3) não são tão indispensáveis nem tão centrais (em termos de objetivos do texto). Contrariamente ao movimento 2, o movimento 1 tem uma função de enquadramento da ação pretendida com os enunciados enquanto a relevância do movimento 3 é de âmbito semântico-pragmático, em particular no domínio da cortesia necessária na interação verbal entre interlocutores.

**O Movimento 3** “fecho” concretiza “esquemas situacionais e rituais” (Almeida, 2012: 108) típicos das práticas discursivas académicas. Esta secção compreende dois passos, dos quais o passo 1 incide na expressão de desejos orientados aos estudantes avaliados. No domínio da cortesia, esta atitude do locutor é “direcionada à valorização das faces dos interlocutores, à manifestação de apreço e de expectativas positivas, à expressão de modéstia” (Almeida, 2012: 173) e contribui para o sucesso da interação verbal; o passo 2 consiste na indicação do nome do enunciador do produto verbal. Deste modo, o movimento 3 favorece essencialmente reflexões sobre a cortesia linguística que se integram no domínio da componente semântica e da componente pragmática.

Dada a sua maior importância para o alcance dos objetivos pretendidos com os produtos verbais, os passos do movimento 1 (que contém informações sobre o local onde emerge e é aplicado o teste, o nível de escolaridade ou classe frequentada pelos alunos, a disciplina curricular e a duração da prova) e o passo 2 do movimento 2 (que inclui questões específicas da prova) são decisivos para o alcance dos propósitos comunicativos. O locutor perspetiva os seus enunciados em função da situação de comunicação, das especificidades dos interlocutores (grau de escolaridade) e do parâmetro temporal de realização da atividade. Por essa razão, os passos apontados são de concretização obrigatória na produção textual. A apresentação do passo 1 do movimento 2 (instrução geral) é relevante para orientar o estudante na realização da prova. O registo dos passos do movimento 3 (expressão de desejos

orientados aos estudantes e a indicação do nome do enunciador) pode ser encarado como dependente da opção estilística do locutor.

Além da maneira como os conteúdos dos textos do GPA são distribuídos, revela-se importante a consciência de que todos os textos, segundo refere Bakhtin (2003), são dialógicos (incluindo o texto monogerado), tendo em conta que o produto verbal produzido pelo locutor e dirigido ao interlocutor é condicionado por fatores como o nível de saberes/conhecimentos dos alunos, a imagem socioprofissional e afetiva que liga os interlocutores presentes no momento e no local em que acontece a interação. Assim, no domínio da cortesia verbal associada ao género selecionado, a atualização dos passos do movimento 3 revela respeito pelo interlocutor, tomando em consideração o nível de injunção da atividade orientada, e pelas convenções que caracterizam as práticas verbais da formação sociodiscursiva académica.

No âmbito da produção textual, é determinante o reconhecimento das particularidades dos indivíduos envolvidos na interação verbal, dado que produzir uma prova de avaliação para estudantes do ensino superior é necessariamente diferente de elaborar um teste para o ensino primário ou secundário, o que se reflete a nível da estrutura do texto, da sua extensão e da seleção lexical, entre outros aspetos. Esta informação revela-se importante na ordenação dos conteúdos, no estilo adotado e na extensão do enunciado, bem como na seleção da forma de tratamento reservada aos interlocutores, como se pode notar no género prova de avaliação (no qual o professor, ao elaborar o questionário, se dirige a alunos investidos de um papel socioprofissional hierarquicamente inferior).

#### **4.1.2. Componente estilístico-fraseológica**

A elaboração das questões da prova de avaliação exige uma seleção lexical adequada e uma ordenação apropriada dos conteúdos. Ao produzirem novos textos, os autores replicam o modelo de produtos verbais do GPA que conhecem (a nível do estilo e dos conteúdos expostos). Os interlocutores integrados numa comunidade discursiva académica reconhecem os procedimentos e as práticas utilizadas na produção verbal do género selecionado, por isso, eles não têm dificuldades em deduzir o referente dos segmentos textuais e o autor do enunciado (o docente), mesmo que a sua identidade não seja explicitada nos produtos verbais.

Os enunciados do GPA incluem os **verbos procedimentais** (verbos operatórios, de comando ou de instrução), a **elipse** e as **construções de tipo interrogativo**. No seu estudo sobre os verbos utilizados em exercícios e avaliações escolares, Tatiane et al. (2011) denominam *verbos operatórios (ou de comando)* aqueles que podem orientar os alunos na construção de seu pensamento, permitindo assim que sejam delimitadas operações mentais necessárias à elaboração de uma resposta adequada. Nessa perspectiva, como refere Silva (2020: 164), ao elaborar a prova de avaliação, o professor deve selecionar os verbos de comando de forma criteriosa, em função do objetivo pretendido com a instrução e tomando em consideração as características do interlocutor.

A *elipse* manifesta-se na relação de correferência ou de referência entre elementos presentes no texto ou recuperáveis através da inferenciação. A análise da construção [*A docente*]<sub>referente</sub> *está mal-humorada*. [*Ela*]<sub>pronome anafórico</sub> *não gostou do comportamento dos alunos* e [-]<sub>elipse do sujeito anafórico</sub> *está intolerante* (cf. 2.1.1.1) demonstra que o pronome pessoal feminino “ela” constitui o termo anafórico, pois retoma a expressão nominal “a docente”, que também, embora não tenha sido explicitado, é recuperado através da forma verbal na oração “está intolerante”. Na descrição das propriedades da elipse, Matos (2013: 2352) observa que este mecanismo de coesão tem o objetivo de evitar a repetição ou explicitação de material linguístico facilmente inferível.

Desse modo, a categoria vazia na oração coordenada conclusiva sindética resulta da elipse do sujeito anafórico “a docente” recuperável pelo contexto verbal (mecanismo que Matos, 2013, designa elipse nominal anafórica). Ou seja, o material linguístico omitido na construção não obsta à transmissão integral dos conteúdos. Pelo contrário, a elipse permite ao locutor evitar a redundância nos enunciados e, conseqüentemente, apresentar com mais economia a informação que pretende veicular (Matos, 2013: 2386).

#### **4.1.3. A cortesia linguística e a problemática na seleção da forma de tratamento no GPA**

As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser... elas fazem-nos deixar de ser. Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio (Couto, 2011: 13-14)

A teoria da cortesia relaciona-se com as marcas discursivas que contribuem para gerar empatia e harmonia entre os falantes, assentando na utilização de vocabulário e de expressões consideradas corteses, geralmente associadas aos conceitos de boa-educação e de *face* (ou seja, a autoimagem do falante) (cf. Goffman, 1975), que garantem a integridade pessoal e social dos interlocutores e contribuem para definir o sucesso da comunicação. Kerbrat-Orecchioni (2004) acentua a função reguladora da cortesia ligada ao contexto, isto é, cada falante deve adaptar a cortesia verbal a um género específico, dado que ela é socioculturalmente situada. Decorrente disso,

O professor de Português (...) não pode limitar-se a ensinar normas, formas retóricas e modelos cuja distância com as práticas sociais e até escolares vividas por muitos alunos é enorme (Pereira, 2000: 194).

Para o ensino da produção textual, é necessário adotar uma perspetiva integradora, que valoriza as suas dimensões sociocultural, interativa, intersubjetiva, construídas entre um professor e vários alunos (contendo características diversas). Na verdade, as formas de tratamento (FT)<sup>38</sup> relacionam-se com a gramática, obedecendo não só a regras morfológicas e sintáticas, mas também lexicais e pragmáticas. Elas inserem-se, portanto, no uso da língua em situação, associado ao conhecimento das formas verbais flexionadas em pessoa, tendo em consideração a cortesia (como *leia* – você, senhor, em detrimento de *lê* – tu), ao papel socioprofissional do interlocutor e ao contexto de comunicação. A produção verbal pressupõe o respeito pelas normas relativas às formas de interagir com o outro, de acordo com as respectivas posições socioprofissionais, as circunstâncias de interação e os objetivos da comunicação. São as regras sociais e as restrições linguísticas que determinam usos diferenciados da linguagem. Segundo Marques (1988),

A interação e as regras sociais, tanto quanto as restrições linguísticas, determinam escolhas entre os modos de acção e estratégias discursivas culturalmente aceites, embora sempre de acordo com determinada intenção de comunicação, por parte do sujeito enunciativo (Marques, 1988: 134).

A autora observa que o estudo das formas de tratamento é importante para correlacionar escolhas verbais e fatores sociais ou culturais. Como refere Carreira (2019: 25), para o sucesso da comunicação, os locutores precisam de ter conhecimentos de natureza linguística, histórica e cultural. Os mesmos ajudam a definir os modos como os

---

<sup>38</sup> Segundo Pratas (2017: 14-15), as formas de tratamento são expressões linguísticas que os falantes utilizam quando interagem com os outros, tomando em consideração as hierarquias socioprofissionais e os objetivos da comunicação.

interlocutores agem dentro de um determinado sistema social, a identificar e descrever estruturas sociolinguísticas, e a verificar se as comunidades as usam (in)devidamente ou apresentam diferenças nos tratamentos.

A nível da coerência pragmática, em particular da dimensão sócio-histórica e cultural, as formas de tratamento são classificadas, por um lado, como de *intimidade, familiaridade, solidariedade, proximidade, afectividade, informalidade* e, por outro lado, de *distanciamento, hierarquia, formalidade, respeito, poder*, etc. (Rodrigues, 2003: 284). Considerando a complexidade do sistema de formas de tratamento na língua portuguesa, no presente estudo, não se pretende fazer uma abordagem exaustiva sobre o seu uso e a sua evolução, pelo que a análise do *corpus* incide em dois paradigmas, designadamente as formas de *tuteamento (tu)* e de *voceamento (você)* porque são as mais utilizadas pelos professores quando se dirigem aos seus alunos.

Gyulai (2011: 23-25) aponta três categorias das formas de tratamento classificadas através dos critérios morfossintácticos ou semântico-pragmáticos. As formas *pronominais* compreendem três paradigmas: tuteamento (tu), voceamento (você) e voseamento (vós); ou seja, no sistema de tratamento da língua portuguesa são utilizadas as formas pronominais *tu, você e vós*.

As formas *nominais* são usadas para referir nomes de profissão (professor), títulos académicos (doutor), políticos (ministro), civis (presidente), militares (coronel), religiosos (bispo), nomes de relação especial (camarada, vizinha, etc.), nomes de afeto (querido), nomes de parentesco (pai), nomes próprios (Eduardo), nomes nobiliários (príncipe), senhor/a, dona, insultos (burro, estúpido). Os tratamentos nominais podem vir acompanhados ou não de determinantes (definidos e/ou possessivos) e de adjetivos. Muitas vezes alguns destes nomes são precedidos de “senhor/senhora”, por exemplo, “senhor ministro”, “senhora doutora”.

Por fim, as formas *verbais*, em português, permitem a dedução do sujeito (tal sucede porque o português é uma língua de sujeito nulo)<sup>39</sup> e, por consequência, a forma de tratamento subjacente à interação verbal. Em função do papel socioprofissional dos interlocutores e da situação de enunciação, o locutor usa as formas verbais da 2ª ou 3ª pessoa

---

<sup>39</sup> Sobre a parametrização do sujeito, leia-se Campos e Xavier (1991).

do singular, respetivamente *tu* e *você*, ou da 2ª e 3ª pessoa do plural *vós* e *vocês*. Mesmo que os interlocutores não utilizem os pronomes de tratamento de forma explícita, a ocorrência das formas verbais nos enunciados permite inferir os paradigmas em que se processam os tratamentos e as relações que os interlocutores estabelecem.

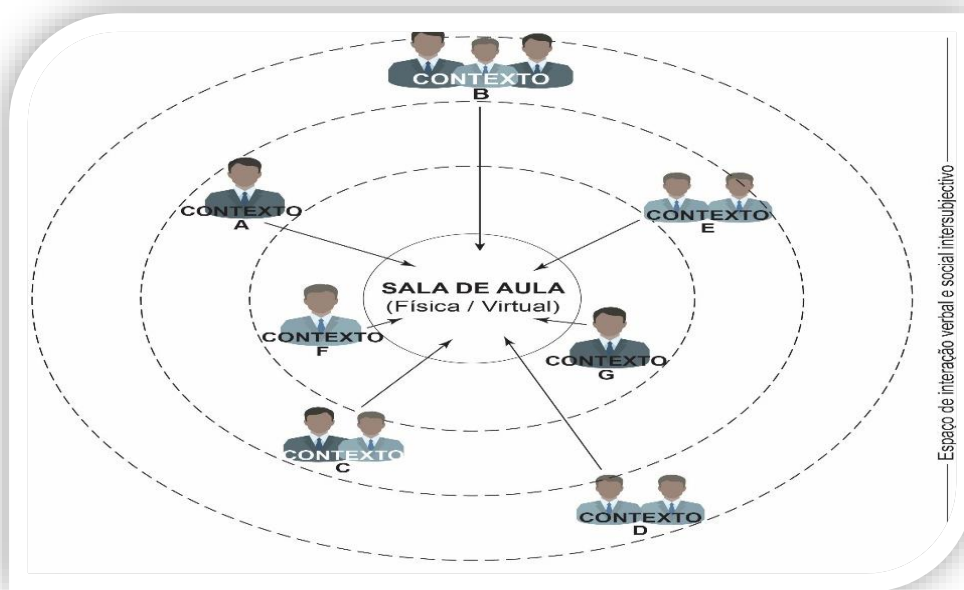
Nessa perspetiva, em contexto pedagógico, *tu* e o tratamento verbal da 2ª pessoa manifestam relação de intimidade entre interlocutores, ou seja, é uma forma apropriada na situação de interação entre os estudantes (como indivíduos com papel socioprofissional simétrico) do ensino básico e secundário, principalmente do regime laboral em que os alunos são de faixa etária muito próxima. Neste nível de ensino, o *tuteamento* pode ocorrer marcando distanciamento quando existe assimetria ou dissimetria de papéis socioprofissionais, isto é, este paradigma pode ser utilizado na produção textual do professor, sendo a mesma orientada aos seus alunos.

*Você* e a forma verbal da 3ª pessoa do singular denotam um tratamento que situa a interação no quadro da cortesia, podendo ser utilizadas na comunicação entre estudantes (um tratamento igualitário) ou de docente ao estudante (tratamento de um indivíduo hierarquicamente superior para inferior, na esfera de atividade socioprofissional). Carreira (2019) adverte que o grau de cortesia de um tratamento depende da adequação pragmática, por isso pode ser inadequada a utilização do pronome “você” no caso em que exista assimetria ou dissimetria socioprofissional e de idade entre interlocutores. Para evitar mal-entendidos e situações desconfortáveis, a autora aconselha que se privilegie o uso da FT verbal de 3ª pessoa de singular com sujeito nulo (Carreira, 2019: 27-29).

#### **4.1.4. A importância da cortesia em enunciados das provas de avaliação**

As escolas moçambicanas caracterizam-se pela heterogeneidade e/ou diversidade de índole cultural, linguística, etária e da capacidade de assimilação dos conteúdos (Mondlane, 2018: 420); por isso, revela-se importante que o professor adote os preceitos da teoria da cortesia nos enunciados das provas de avaliação. De uma forma geral, cada turma é heterogénea e multicultural, pois abrange alunos de parâmetros etários, culturais e sociolinguísticos diversificados. Deste modo, as salas de aula são geralmente espaços de interação verbal e social intersubjetivo, ou seja, constituem uma esfera de diversidade cultural de sujeitos que transportam diferentes saberes, valores e experiências socioculturais.

**Figura 4: Cenário de interação verbal em sala de aulas**



Fonte: autor

O contexto de ensino e aprendizagem em Moçambique, de forma particular o ensino secundário e universitário, caracteriza-se pela frequência de estudantes com percursos escolares e trajetórias de vida diversificadas: compreende “estudantes tradicionais” (os que frequentam os níveis de escolaridade a tempo inteiro e dentro de uma faixa etária expectável) e “estudantes adultos não tradicionais” (Seco et al, 2012: 7). Estes, por várias razões, interromperam os estudos em dada altura do seu percurso e estão inseridos, na maioria dos casos, em atividades profissionais de natureza diversa, podendo estar a desenvolver, por exemplo, negócios próprios, a trabalhar na função pública ou em organizações não governamentais, etc.; são, portanto, estudantes com responsabilidades familiares, sociais, profissionais e académicas. Dada a heterogeneidade das turmas a vários níveis (sociocultural, etário, entre outros), revelam-se particularmente relevantes os preceitos de cortesia em enunciados das provas de avaliação.

De acordo com Amor (2001: 66), os fenómenos comunicativos no contexto da sala de aula têm sido objeto de estudo, visto serem um meio de aprendizagem geral a todas as disciplinas e, por isso, parte intrínseca do processo pedagógico. Cada produção textual na esfera académica tem simultaneamente objetivos educacionais e sociolinguísticos; por essa

razão, pressupõe o estabelecimento de relações interpessoais corteses (de harmonia e equilíbrio), consoante a situação de comunicação e os fatores socioprofissionais previamente estabelecidos, como a adequação ao destinatário e o respeito pelos parâmetros de um dado género textual. Dado que os interlocutores têm diversas origens étnicas e possuem línguas, culturas e visões do mundo distintas, para elaborar um texto, é fundamental que o locutor reflita sobre a projeção da pluridentidade dos alunos na sala de aula concebida como espaço de interação verbal e social intersubjetivo (Mondlane, 2018: 409).

Através dos seus textos, o professor age de acordo com as características heterogêneas que são consubstanciadas num conjunto de valores, atitudes e comportamentos baseados no reconhecimento da face dos interlocutores. Na verdade, ninguém gosta de ver a sua imagem desvalorizada. Nesta perspetiva, o conhecimento que o locutor tem a respeito dos seus interlocutores é fundamental no sucesso das interações académicas, em particular no alcance dos objetivos pretendidos com os textos de um dado género.

Assim, à luz do dialogismo nas produções textuais, apontado por Bakhtin (2003), é necessário que o locutor perspetive os seus enunciados em função dos interlocutores e da situação de comunicação, os quais são subsídios determinantes na seleção do conteúdo, das construções sintáticas e das formas de tratamento, entre outros aspetos. Ou seja, o enunciator tem de ter em conta o conjunto de papéis sociocomunicativos da esfera de atividades académicas, considerando o grau de escolaridade (classe frequentada pelos alocutários), o estatuto socioprofissional, o grau de proximidade ou distância na relação e o nível de (in)formalidade da situação discursiva. As experiências socioculturais locais dos interlocutores comportam conhecimentos passíveis de serem aproveitados em novas aprendizagens. Além disso, permitem que o aluno construa conhecimento através de analogias, identifique as diferenças socioculturais e a necessidade de realizar o ato verbal em função do propósito comunicativo ancorado nos parâmetros da formação sociodiscursiva no seio da qual se insere no momento em que comunica.

Naturalmente, o locutor domina um dado género quando tem consciência clara das propriedades particulares da sua produção e dos modos de encadeamento dos constituintes em diferentes níveis (Maingueneau, 2004: 68). Os produtos verbais devem estar adequados ao conjunto de parâmetros do género selecionado, ao contexto em que emergem, circulam e são interpretados, configurando, portanto, enunciados relativamente estáveis (Bakhtin,

2003). Em rigor, um sujeito falante que ignora esses fatores denota, geralmente, problemas na sua competência textual, na qual é relevante a observância da cortesia linguística e a seleção adequada das formas de tratamento reservadas aos interlocutores em contextos particulares de comunicação. Tomando em consideração as propriedades do género associadas ao modelo explicitado na tabela 1, proceder-se-á à análise dos enunciados produzidos pelos professores.

#### **4.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos no *corpus* selecionado**

As informações que constam desta secção visam aferir o grau de (in)adequação dos textos elaborados pelos locutores a nível das propriedades situacionais, incluindo a componente enunciativa (situação em que os produtos verbais emergem e papéis socioprofissionais dos interlocutores) e a componente pragmática (os objetivos comunicativos). Também contemplam a análise dos parâmetros internos (textuais) do género selecionado, com especial enfoque na componente composicional, na componente estilístico-fraseológica e na componente semântica (Adam, 2001).

Para facilitar a confrontação da organização retórica prototípica do género estudado com o *corpus*, as provas de avaliação foram codificadas como PA1 até PA10, equivalentes aos enunciados que foram analisados. Os exemplares analisados da 11ª classe e 12ª classe contêm questões de resposta de escolha múltipla (PA8, PA9 e PA10), ou seja, são enunciados caracterizados por questões fechadas, enquanto os outros (PA1 a PA7) incluem, predominantemente, perguntas abertas (cf. anexos 1); 80% das provas emergem no âmbito do término de um ciclo de instrução (trimestre), para determinar em que medida foi assimilado o conjunto de aprendizagens desenvolvidas ao longo do período em causa (Avaliação Periódica Trimestral de Português) (PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8 e PA9). Por outro lado, 20% dos exemplares visam aferir o nível de compreensão dos conteúdos tratados ao meio/durante o percurso do trimestre, podendo ser matérias abordadas depois de uma sessão, unidade temática, etc. (Avaliação Contínua de Português) (PA1 e PA10).

A análise dos produtos verbais integra as fases seguintes: confrontação dos exemplares selecionados com o modelo de análise do GPA; associação dos preceitos genéricos às componentes previstas por Adam (2001); identificação dos mecanismos de coesão recorrentes e dos mecanismos violados nos textos do GPA; a sistematização das

propriedades do gênero atestados nos exemplares analisados através do uso de tabelas; a análise e interpretação dos dados recolhidos, quer relativamente às propriedades estruturais, quer no que diz respeito aos mecanismos de coesão e coerência.

Os resultados da análise deverão revelar se os produtos verbais estão em consonância (ou não) com as propriedades associadas ao GPA. Além disso, podem constituir uma base essencial para a apresentação de propostas pedagógicas que visam resolver problemas específicos diagnosticados nos textos selecionados. As construções retiradas dos enunciados foram numeradas apenas para facilitar a análise e não têm relação com a sua numeração nas provas de avaliação que configuram o material empírico desta pesquisa.

#### **4.2.1. Propriedades situacionais (externas) dos enunciados do GPA**

Cada texto de um determinado gênero é produzido por um dado locutor para atingir objetivos específicos (Bakhtin, 2003) e o contexto situacional no qual o produto verbal emerge condiciona a sua produção (Bronckart, 2003).

No domínio das componentes propostas por Adam (2001), é importante, entre outros aspetos, identificar e caracterizar a área de atividade na qual o texto emerge, o papel socioprofissional que os autores dos enunciados assumem (componente enunciativa) e os propósitos da comunicação a serem concretizados em consonância com a expectativa dos membros da formação discursiva (componente pragmática).

A nível da **componente enunciativa**, os exemplares analisados emergem em contextos escolares e denotam regularidades a nível dos papéis socioprofissionais. São textos produzidos por locutores da formação sociodiscursiva académica (Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza) que desempenham o papel socioprofissional de docentes estagiários no ensino secundário e ensino básico.

No domínio da **componente pragmática**, os enunciados selecionados evidenciam padrões de similaridade em termos de propósitos comunicativos que são convencionalizados e reconhecidos pelos membros da comunidade universitária ou académica (alunos e docentes, entre outros). Cada enunciado é elaborado com intenções diversificadas, pois permite que:

- nas respostas, o professor verifique as aprendizagens dos alunos em correspondência com os objetivos propostos e oriente a tomada de decisões em relação às atividades didáticas subsequentes. Ou seja, com as dificuldades diagnosticadas de

assimilação dos conhecimentos, o professor reexamina as próprias ações didáticas (as possíveis falhas no seu trabalho), sistematiza as principais conclusões e redefine as suas práticas de trabalho com o objetivo final de alcançar os propósitos pretendidos. A título exemplificativo, com uma instrução geral como *Leia atentamente o texto e responda com clareza \*as<sup>40</sup> questões que se seguem*, presume-se que os textos foram elaborados, principalmente, com o propósito de avaliar o nível de assimilação dos conteúdos abordados ou o grau de satisfação dos objetivos de ensino já atingido na disciplina de Português, num determinado ponto de percurso (por exemplo, a meio ou no final de um trimestre). Desta forma, é responsabilidade do aluno responder às questões apresentadas, cabendo ao professor aferir o grau de (in)sucesso da aprendizagem.

- o aluno tome consciência do seu grau de assimilação dos conteúdos, desenvolva autoconfiança na aprendizagem ou desperte para a necessidade de melhorar o seu (des)empenho, visando o alcance de bons resultados no estudo.

- seja avaliado o desempenho dos autores (docentes) na elaboração de textos do género selecionado. Este terceiro propósito decorre da situação específica dos docentes que são, simultaneamente, estudantes a realizar Estágio Pedagógico em Ensino da Língua Portuguesa. Os locutores, além de avaliarem as aprendizagens dos seus alunos, aperfeiçoam as suas aprendizagens no domínio de produção de textos deste género.

Em suma, os textos são orientados para um público-alvo (alunos de uma dada classe) e contemplam **propósitos comunicativos múltiplos**, nomeadamente: avaliar o nível de aprendizagem dos seus interlocutores (alunos); além deste objetivo explícito, há outros propósitos implícitos, como o de reexaminar as ações didáticas do(s) próprio(s) professor(es) no que diz respeito às estratégias de mediação de conteúdos de aprendizagem, em função dos problemas identificados na resolução das provas. Cada locutor procura mostrar a sua competência na produção de textos do género selecionado, ou seja, os enunciados permitem que o supervisor do Estágio Pedagógico em Ensino da Língua Portuguesa avalie o desempenho dos seus supervisandos (no caso vertente docentes em situação de prática profissionalizante). Assim, os locutores avaliam as aprendizagens dos seus alunos e,

---

<sup>40</sup> O verbo “responder”, quando ocorre com o sentido de “dar resposta a”, rege a preposição “a”. Por essa razão, no contexto da instrução geral destacada, a preposição “a” deve ser contraída com o artigo definido feminino no plural “as”, resultando em “às”.

simultaneamente, são avaliados pelos seus supervisores (docentes da Universidade) e tutores (professores das turmas onde se realiza o estágio pedagógico).

Além das propriedades externas (não textuais) típicas do GPA (componentes enunciativa e pragmática), a seguir são analisados parâmetros de natureza textual.

#### 4.2.2. Propriedades textuais (internas) dos enunciados do GPA

Entre outros aspetos relevantes, a análise textual dos enunciados do GPA incide essencialmente em três tipos de propriedades<sup>41</sup> que podem ser associadas às componentes apontadas por Adam (2001), designadamente a componente composicional e a componente estilístico-fraseológica associada à componente semântica.

##### 4.2.2.1. Estrutura composicional dos exemplares analisados

A análise da estrutura retórica dos textos selecionados visa aferir o seu grau de prototipicidade em relação ao modelo anteriormente apresentado (ver tabela 1). Como foi referido, Swales (1990) propôs um modelo de análise da introdução do género artigo científico baseado em unidades situadas em dois níveis: os movimentos e os passos; os segundos (mais específicos) servem para concretizar os primeiros (mais genéricos). Inspirado por essa conceção, foi proposto, na secção 4.1.1.1, um modelo de análise do GPA. O estudo da estrutura retórica dos textos selecionados (movimentos e passos) permite testar se os enunciados produzidos pelos professores-estagiários são mais ou menos prototípicos do género prova de avaliação. A tabela 2 apresenta os movimentos e os passos detetados nos exemplares do GPA que foram objeto de análise.

**Tabela 2: Estrutura retórica dos exemplares do GPA**

Prova de Avaliação	Movimento 1								Mov. 2			Mov. 3	
	P 1.1	P 1.2	P 1.3	P 1.4	P 1.5	P 1.6	P 1.7	P 1.8	P 2.1	P 2.2	P 2.3	P 3.1	P 3.2
PA1 (6ª classe) <sup>42</sup>	+	+	+	+	+	-	+	±	+	+	+	-	-
PA2 (7ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	±	+	+	-	-
PA3 (8ª classe) <sup>43</sup>	+	+	+	+	+	+	+	-	±	+	+	-	-
PA4 (9ª classe)	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-
PA5 (9ª classe)	+	+	+	+	+	-	-	-	±	+	+	-	-

<sup>41</sup> Cada componente diz geralmente respeito a mais do que uma propriedade.

<sup>42</sup> Os estudantes/docentes estagiários que são responsáveis pelos textos do GPA da 6ª e 7ª classes inserem-se no curso de Licenciatura em Ensino Básico. Eles são preparados para lecionar todas as disciplinas curriculares do 1º ao 5º ano de escolaridade, bem como disciplinas seleccionadas do 6º e 7º ano de escolaridade.

<sup>43</sup> A formação dos estudantes do Curso de Português incide na leccionação da disciplina de Português da 8ª à 12ª classe.

PA6 (10ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
PA7 (10ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-
PA8 (11ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
PA9 (12ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
PA10 (12ª classe)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-

Fonte: Autor

Nesta tabela, o sinal [+] significa que o texto do género prova de avaliação apresenta o passo do movimento em referência. O sinal [-] simboliza a não inclusão da subunidade do movimento em causa. O sinal [+/-] denota que os autores dos textos selecionam os conteúdos previstos num determinado passo, mas não os expõem ou estruturam de maneira lógica ou coerente. A boa ordenação e a adequada interligação das ideias facilitam a interpretação do produto verbal.

Dos oito passos do movimento 1, em todos os exemplares analisados (100%) são atestados cinco passos, isto é, os enunciados incluem a identificação da área de atividade socioprofissional em que emergem os textos; especificação da modalidade de avaliação inerente à prova em causa, no caso vertente, avaliação contínua (AC, ver PA1) e avaliação periódica trimestral (APT); especificação da disciplina curricular (Língua Portuguesa); indicação do nível de escolaridade (6ª classe a 12ª classe) e do trimestre (2º e 3º trimestres).

Entretanto, no seio do mesmo movimento, 20% dos exemplares não contempla a indicação da data de realização da prova, bem como 30% dos textos não apresenta a delimitação da duração da mesma; 80% dos produtos verbais não integra o passo 8 “cotação global da prova” do movimento 1, porém, na PA1, a mesma ocorre distribuída em cada instrução específica, ou seja, a cotação consta do passo 2 do movimento 2, que é referente ao questionário. Esta situação revela que algumas informações previstas no modelo proposto não têm de ocorrer necessariamente no seio do mesmo movimento; elas podem ser incluídas entre passos de outros movimentos, como sucede com a cotação da prova que ocorre em passos dos movimentos 1 e 2. Além disso, a expressão de desejos orientados aos estudantes (passo 1 do movimento 3) também pode ser redigida imediatamente a seguir à instrução geral (passo 1 do movimento 2).

No domínio do movimento 2, todos os exemplares analisados (100%) incluem o texto que suporta as perguntas específicas do enunciado (passo 2) e as questões da prova (passo 3). Estas subunidades são decisivas nos produtos verbais do GPA, em particular para a concretização dos propósitos comunicativos. Entretanto, 90% apresenta o passo 1 deste movimento, mormente à instrução geral (IG) da atividade orientada, dos quais quatro

enunciados (40%) incluem-no numa ordem que atesta incoerência, pois os autores apresentam o texto e depois a instrução *leia o texto...* Um enunciado (10%) não apresenta o passo 1. Em suma, segundo a estruturação adequada ao modelo de análise (plano de texto) do GPA, apenas 50% dos exemplares analisados integra os passos do movimento 2 de forma expetável e coerente.

No movimento 3, apenas um texto (10%) inclui o passo 1 (expressão de desejos orientados aos estudantes) e nenhum exemplar apresenta o passo 2 do movimento 3 (indicação do nome do enunciador). Os locutores dão pouca relevância aos segmentos linguísticos do movimento 3, com exceção da Prova 4 que inclui a expressão de desejos<sup>44</sup> orientados aos interlocutores: “Votos de boa reflexão!”. Em geral, os sujeitos enunciadorees encaram os passos deste movimento como facultativos ou irrelevantes.

#### **4.2.2.2. Discussão acerca da estrutura composicional das provas de avaliação analisadas**



No domínio académico, a produção textual é orientada por convenções compartilhadas pelos membros da formação sociodiscursiva. Os locutores usam uma **terminologia adequada** adotada no seio da comunidade académica na designação relativa à prova e à modalidade de avaliação (passo 2 do movimento 1), conforme pode ser observado, por exemplo, nos enunciados que a seguir se apresentam (cf. excertos destacados).

---

<sup>44</sup> A expressão de desejo pode também ocorrer imediatamente a seguir à instrução geral, como por exemplo: *Leia com atenção o enunciado e responda com clareza e precisão às questões que lhe são colocadas, seguindo a ordem e evitando rasuras. Votos de bom trabalho!*

**Figura 5: Subgénero Avaliação Contínua de Língua Portuguesa<sup>45</sup> (PA1)**

*Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade*



*Por uma escola livre do SIDA*

**República de Moçambique  
Governo do Distrito de Chongone**

**Escola Secundária Primária do 1º e 2º Graus Ndambine 2000**

**AC de Língua Portuguesa**

**6ª Classe      III Trimestre      Duração: 90 minutos**

Lê atentamente o texto e responde como clareza as questões que se seguem.

1. Onde se situa a Vila de Zunine? (1.0)
2. Identifica as personagens do texto? (1.5)

**Figura 6: Subgénero Avaliação Periódica Trimestral de Língua Portuguesa  
(PA3)**

*Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade*



*Por uma escola livre do SIDA*

**República de Moçambique  
Governo da Província de Gaza  
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano  
Departamento de Direcção Pedagógica**

Escola \_\_\_\_\_

**Avaliação Periódica Trimestral de Português**

**8ª Classe    II Trimestre    Data: 25/07/2018    Duração: 90 minutos    V.1**

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

TEXTO

**Banho de luz e calor**

O sol já inunda todo o quintal e a azáfama<sup>1</sup> caseira aumentou. Na cozinha improvisada<sup>2</sup> ao fundo do quintal, à sombra da mafirreira<sup>3</sup>, vovó faz um molho para o carapau. Carolina tinha “bichado” no dia anterior esse peixe agora nosso todos os dias.

<sup>45</sup> Na instrução desta prova ocorre um lapso no registo da expressão “como clareza”, quando deveria ser “com clareza”.

Através das figuras acima, depreende-se que os locutores categorizam os eventos comunicativos ou testes, indicando a modalidade de avaliação em causa<sup>46</sup>, ou seja, *avaliação contínua de Língua Portuguesa* (20% de produtos verbais, especificamente PA1 e PA10) e *avaliação periódica trimestral de Língua Portuguesa* (80% dos textos, concretamente PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8 e PA9).

Em rigor, o GPA pressupõe um diálogo de duas réplicas, pois funciona como um texto dialogal, inclui perguntas que constituem a PA (= enunciado) e respostas que constituem também PA (= prova do aluno). Esta (prova feita pelo aluno) pode ser caracterizada por um conjunto de géneros contíguos, tais como “resposta curta”, “resposta de desenvolvimento”, “preenchimento de tabela”, etc. No seu estudo sobre técnicas de expressão e comunicação académica, Silva (2020: 71) sublinha que, nesta área de atividades, “há requisitos específicos para a comunicação, em geral, e para a redação de textos em particular. Trata-se de requisitos mais exigentes do que noutros contextos do quotidiano em que os sujeitos falantes são solicitados a escrever textos”. Todavia, os estudantes, segundo constata o autor, têm dificuldades diversas em expor e estruturar as ideias nas provas de avaliação, comprometendo seriamente a coerência na interligação das ideias. Nessa perspetiva, revela-se importante aferir a maneira como os conteúdos estão distribuídos nos exemplares do GPA selecionados. Para melhor compreensão da segmentação dos passos do movimento 2, vejam-se as imagens de três exemplares analisados.

---

<sup>46</sup> A modalidade dos enunciados da prova de avaliação também é designada *exame* (que pode ser anual, no caso do ensino básico e do ensino secundário geral).

## Figura 7: Enunciado com instrução geral antes do texto (PA4)

Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade



Por uma escola livre do SIDA

República de Moçambique

Escola Secundária de Xai-Xai

Língua Portuguesa  
III Trimestre / 2018

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ 9ª classe

Leia atentamente o texto e responde como clareza as questões que se seguem.

### TEXTO

À deriva

Na manhã brumosa de 1 de Agosto de 1907, Corvo e Serra, bisavô de Mário, (...) estava sentado ao balcão do trocadero quando, movido pela lassidão da ressaca, resolveu desfolhar as páginas do Jornal “O Futuro”. As noites em branco, o álcool em excesso, as doenças venéreas, os escarros sem fim, deixaram o corpo mole. Era alto e de olheiras profundas. Puxou um cigarro, tossiu e escarrou, sobre o pavimento da madeira. Um preto varria preguiçosamente o chão, as cadeiras estavam penduradas sobre as mesas. Um Barman meio ensonado limpava os copos. Raios de luz coavam-se mansamente pelos batentes. Cânticos de lamento vinham do cais apinhado de pretos que carregavam os valeiros (...).

Bebeu de um trago a cerveja que restara. Pagou a conta. Empurrou os batentes. Os raios de sol inundavam-lhe o rosto cansado. Enfiou o chapéu na cabeça. As botas provocavam um som seco no empedrado dos passeios; meteu-se pela rua da Gávea, passou pelo armazém do baneane Aboobakar e meteu-se pela Travessa da Palmeira. Tinha as mãos metidas nos bolsos e o cigarro pendia-lhe nos lábios queimados. Andava à deriva, sem pensar.

1. O texto que acabaste de ler é um Relato de Acontecimentos quanto ao seu género. Indique a tipologia textual.

R: \_\_\_\_\_

—

2. Marca com X o espaço onde a história deu-se.

a) Em casa do amigo. \_\_\_\_\_ b) No restaurante. \_\_\_\_\_ c) No mercado. \_\_\_\_\_

3. Localize a história no tempo e justifique a sua resposta com uma passagem do texto.

R: \_\_\_\_\_

—

4. Caracterize psicologicamente Corvo e Serra.

R: \_\_\_\_\_

—

—

## Figura 8: Enunciado com a instrução geral depois do texto (PA6)

*Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade*



*Por uma escola livre do SIDA*

**República de Moçambique  
Governo da Província de Gaza  
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano  
Departamento de Direcção Pedagógica**

Escola \_\_\_\_\_

**Avaliação Periódica Trimestral de Português**

**10ª Classe II Trimestre Data: 25/07/2018 Duração: 90 minutos V.1**

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

### TEXTO ELEIÇÕES

Um dia os animais reuniram-se para a escolha do rei. O elefante, dada a sua corpulência e força, era da preferência da maioria.

Nwapfundla (coelho) levantou-se e disse:

- Meus senhores, a escolha do rei não pode depender só do aspecto físico, mas sim de quem tem conhecimento de guerra, porque qualquer dia podemos ser atacados por outros animais nossos inimigos.

Começou então a concorrer para o lugar de chefia e todos perguntaram com muito interesse, se Nwapfundla podia desafiar o elefante. Nwapfundla começou a saltitar e disse-lhes:

- Basta dar-lhe uma bofetada com esta mão e o elefante cai e adormece logo.

A disputa despertou a atenção de todos os animais, que escolheram uma larga clareira para que os contendores ficassem com iguais possibilidades.

Nwapfundla arranjou uma cabacinha, encheu-a de água misturada com purgante e levou-a.

A distância era longa e a certa altura da viagem o elefante começou a queixar-se de sede.

Nwapfundla disse:

- Amigo, eu tenho água que dá para encher a planície toda: faz o favor de beber.

O elefante levou a cabacinha à boca e bebeu:

- Obrigado, amigo, não aguentava andar mais por causa da sede.

Passado pouco tempo, o elefante começou a sofrer de diarreia, precisamente quando estavam quase a chegar ao sítio do combate, e todos os outros animais pensaram que o elefante purgava de medo de lutar com Nwapfundla. Quando chegaram ao sítio que fora escolhido para a luta, Nwapfundla e o elefante ficaram no meio, rodeados pelos outros animais.

O elefante, exausto, caiu de joelho, e Nwapfundla, saltando dava-lhe murros na cabeça. O elefante continuava a purgar e por fim Nwapfundla segredou-lhe:

- Dorme a vontade que eu não te bato mais. Estes socos que te dei, foram só para afugentar as moscas que estavam a aborrecer-te. Deita-te no chão e descansa. Olha, vou arranjar-te uma corda para amarrar a tua tromba, para não ficar apoiada no chão, senão as formigas incomodam-te.

O elefante que tanto medo tinha das formigas, vencido pelo cansaço, deitou-se no chão.

Nwapfundla amarrou-o com uma corda bem grossa, e voltou-se para outros animais dizendo:

- Então, é este que querem que seja o vosso rei? Olhem para a figura dele. Bati-lhe e amarrei-o ao chão.

Nwapfundla foi eleito rei.

**Contos Moçambicanos**

### Glossário

**Nwapfundla** – coelho.

**Contendor** – adversário.

**Depois de leres o texto com atenção, responde às questões que se seguem:**

1. Localiza a história que acabas de ler no tempo.

R: \_\_\_\_\_

## Figura 9: Enunciado sem instrução geral (PA7)

Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade



Por uma escola livre do SIDA

República de Moçambique  
Governo da Província de Gaza  
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano  
Departamento de Direcção Pedagógica

Escola \_\_\_\_\_

Avaliação Periódica Trimestral de Português

10ª Classe II Trimestre Data: 25/07/2018 Duração: 90 minutos V.3

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

### TEXTO

#### **Vida difícil**

O tio tinha chegado há uma semana das minas. A doença do peito estava a piorar. Tinha até baixado ao hospital uma vez lá no Transvaal. Ele agora já não tinha forças para continuar a trabalhar.

Também os brancos disseram que estava acabado e que era melhor ficar na terra. A machamba, perto do rio Maputo, dava bem, problemas só com cheias e às vezes gafanhotos. Os

filhos estavam crescidos e o mais velho fora trabalhar para Durban. Rebeca, a mais nova, já estava uma mulher, ajudava a mãe em casa e no campo e qualquer dia ia casar.

-Está aí, mana! E vocês aqui como estão?

Agora era a vez de mamã cumprimentar - contando a sua história.

O Silva, o papá, andava muito doente, mesmo naquela hora não estava ali, porque fora ao

hospital tirar análises. A vida estava difícil. Cinco filhos e o mais velho só tinha doze anos. Mas tinha sorte, gostavam de estudar. O dinheiro da reforma do Silva é que era pouco e ainda por cima tinha que mandar uma parte para Portugal. O que valia era a banca de peixe e camarão no bazar da baixa, que sempre dava alguma coisa. Começara também a vender ximatana (1) e xicalabiça (2). Era uma grande ajuda, mas o Silva andava muito preocupado com as complicações que isso podia trazer com a polícia. Eram proibidas as nossas bebidas. Mas os fregueses bebiam lá atrás da casa, no quintal. O pior, mesmo, era o barulho que faziam, pois do outro lado do caniço era o muro da casa de dona Lucinda, muito bisbilhoteira e capaz de alertar a polícia. Mas o problema principal era realmente a doença do velho.

- Se ele morrer, que vai ser de mim e das crianças?

Calane da Silva

(1) Bebida fermentada, tipo cerveja, que é consumida principalmente por mulheres

(2) Bebida tradicional mais alcoólica do que a ximatana.

1. «O tio tinha chegado há uma semana das minas.»

a) Qual era a profissão do tio?

As três figuras acima apresentadas são de avaliações periódicas da prova de Língua Portuguesa produzidas em 2018, sendo uma do terceiro trimestre do nono ano de escolaridade (PA4) e duas do segundo trimestre da décima classe (PA6 e PA7). Estas são, portanto, variantes aplicadas no mesmo dia para os alunos da classe específica.

Deve ser salientado que, a nível da segmentação dos conteúdos, o movimento 2 inclui frequentemente a instrução geral, o texto e as questões da prova (ou instruções específicas). Todavia, dos enunciados analisados, apenas 50% integram adequadamente a instrução geral (passo 1; cf. figura 7); um número significativo de estudantes/docentes estagiários (40%) seleciona os conteúdos do passo 1, mas assinala-os de maneira inconsistente/desarticulada (PA2, PA3, PA5 e PA6). Na figura 8, a instrução geral ocorre a seguir ao texto, em vez de preceder o objeto sobre o qual incide; um número reduzido (10%) dos produtos verbais (PA7) não contempla a instrução geral da atividade esperada (passo 1 do movimento 2; cf. figura 9).

Decorrente disso, o modelo de análise proposto revela-se importante para aferir as propriedades relativas à estrutura ou organização dos textos do GPA. Tomando em consideração os passos do movimento 2, conclui-se que apenas 50% dos produtos verbais selecionados incluem as informações (a instrução geral, o texto e as questões) estruturadas de maneira coerente; 40% distribuem inadequadamente os conteúdos (integram o texto, a instrução geral e as questões); por fim, 10% contém apenas o texto e o questionário, isto é, o autor não apresenta a instrução geral. A falta ou integração inadequada do passo 1 do movimento 2 pode ser prejudicial para a orientação dos estudantes enquanto fazem a prova. O estudante precisa de compreender que o sucesso da resolução do questionário apresentado na prova é condicionado pela leitura prévia e atenta do texto.

No movimento 3, como foi referido anteriormente, apenas 10% de exemplares inclui o passo 1 (expressão de desejos orientados aos estudantes) e nenhum exemplar apresenta o passo 2 do movimento 3 (indicação do nome do enunciador). O comportamento verbal manifestado pelos locutores viola o princípio da cortesia que constitui uma espécie de contrato conversacional, isto é, um conjunto de regras mantidas na esfera de atividades socioprofissionais que mostram consideração e respeito entre as pessoas (Mauai, 2015). Se uma produção textual (na qual as questões de cortesia são relevantes) tem uma secção introdutória, parece ser conveniente que apresente também uma subunidade de fecho (passo 1 do movimento 3), pois desempenha um papel fundamental no estabelecimento de boas relações socioprofissionais determinadas essencialmente pelo(s) propósito(s) comunicativo(s). A não inclusão do passo 1 do movimento 3 nos textos analisados revela a falta de consciência de que o ato injuntivo de orientação de uma atividade académica permite

a censura da imagem do enunciador, dado que este pode ser visto como um indivíduo insensível em relação às particularidades dos seus estudantes.

Terminar o enunciado da prova pela sequência “votos de bom trabalho”, “excelente reflexão”, entre outras formas possíveis, é um ato de cortesia (de respeito, de consideração e até de alguma dose de afetividade com os interlocutores). Desejar sucessos na orientação e realização de qualquer atividade pedagógica significa que o locutor presta atenção aos seus alunos e tem um valor de incitação da autoestima dos interlocutores, constituindo, portanto, um preceito relevante para o sucesso do propósito comunicativo. O locutor parte do pressuposto de que, na verdade, os conteúdos do teste, por exemplo, podem ser fáceis para alguns alunos e inacessíveis para outros, em função do nível de preparação.

É importante que o docente/avaliador, enquanto representante e funcionário de uma entidade socioprofissional, use formas linguísticas corteses para mitigar o peso da imposição subjacente aos textos do GPA. Esse uso constitui uma estratégia discursiva fundamentalmente de caráter ‘compensatório’, pois visa preservar a harmonia na interação verbal, ou seja, amenizar o ato injuntivo<sup>47</sup>/a força ilocutória de ordem (Carreira, 1994: 108) manifestada nas sequências dos enunciados através dos verbos procedimentais (verbos de comando ou de instrução) que pretendem levar os alunos a realizar uma ação verbal ou a fornecer informações relacionadas com os conteúdos selecionados.

Quanto ao passo 2 do movimento 3, os autores dos textos analisados dão pouca relevância aos aspetos de cortesia na interação verbal. A falta da assinatura depende das escolhas do locutor e, no caso dos produtos verbais selecionados, pode ser condicionada pelo facto de serem provas de autoria poligerada. Os enunciados dos subgéneros exames e provas de avaliação trimestral são elaborados por um grupo de professores de uma dada disciplina para serem aplicados em diferentes escolas, como sucede em 80% dos exemplares analisados. O comportamento verbal manifestado por locutores que elaboram os textos do GPA e não o assinam pode resultar das práticas habituais da instituição de ensino onde lecionam. Neste âmbito, os autores consideram irrelevante a sua assinatura no enunciado por estar implícito quem o elaborou, pois é o professor que lecionou os conteúdos, tem interesse

---

<sup>47</sup> A injunção almeja incitar à realização de uma ação verbal ou não verbal. No caso vertente, está ligada ao comportamento dos alunos (como devem fornecer a informação) depois de lerem o enunciado elaborado pelo docente/avaliador.

em atestar o grau de assimilação dos mesmos, e fornece os textos (pessoalmente ou não) a cada estudante no ato de realização da prova. No entanto, a inexistência da assinatura também pode denotar a falta de confiança em relação à qualidade do enunciado partilhado. Para este caso, o autor tem consciência de que o produto verbal poderá ser apreciado por outros membros (quicá mais experientes) da formação sociodiscursiva ou por outros elementos da sociedade, pelo que constitui uma estratégia de preservação da sua face. Assim, com exceção de enunciados de autoria poligerada, é importante indicar o nome como forma de o autor associar a sua identidade ao texto elaborado.

Na verdade, é importante contemplar todos os passos nos textos do GPA, incluindo os que são considerados facultativos por alguns locutores. A apresentação da instrução geral da atividade orientada e o fecho através de expressão de desejos de sucessos dirigidos aos estudantes que têm a responsabilidade de responder aos quesitos da prova são perspetivados como uma estratégia de “manifestação de cortesia direcionada à acomodação intersubjetiva e, mais ainda, à valorização das faces dos interlocutores” (Almeida, 2012: 173). A forma respeitosa demonstrada pelos professores na produção verbal favorece a mitigação do ato injuntivo orientado aos interlocutores. De igual maneira, como o docente assinala a área de atividade socioprofissional (escola) onde o texto emerge e onde ele trabalha (uma informação passível de ser inferida e considerada redundante para os membros da formação sociodiscursiva), incluir o nome constitui apanágio de um locutor que pretende identificar-se com o seu texto.

Um dos aspetos mais interessantes da sistematização apresentada na tabela 2 consiste na ratificação de que a apropriação de um dado género por um sujeito falante constitui um mecanismo de socialização e inserção nas atividades socioprofissionais (Bronckart, 2003). Tomando em consideração o comportamento verbal dos autores dos enunciados interpretado a partir dos dados da tabela 2, pode-se concluir que todos os textos apresentam os passos centrais e decisivos, principalmente o questionário ou arrolamento das questões da prova (passo 3 do movimento 2). No movimento 1, podem ser aferidos como passos predominantemente recorrentes os seguintes: identificação do contexto em que os textos emergem (passo 1), especificação da disciplina em que a prova se insere (passo 3), indicação do nível de escolaridade e da duração (esta informação, embora ocorra em 80% dos produtos verbais, é relevante para os estudantes fazerem uma gestão adequada do tempo na resolução das atividades do teste) (passo 4). Os sujeitos enunciadores assinalam de forma clara e

inequívoca estes elementos informativos porque são aqueles cuja inclusão permite reconhecer os exemplares dos textos do GPA. Ou seja, estas subunidades são decisivas para que o locutor atinja os propósitos comunicativos e sejam parcialmente concretizadas as expectativas dos membros da formação sociodiscursiva universitária.

Nesse sentido, os textos analisados denotam um grau elevado de **prototipicidade** quanto às propriedades textuais determinantes para os objetivos da comunicação. Os locutores seguem um modelo de uso de linguagem tipicamente ritualizado (e expetável) de estruturação dos produtos verbais do género selecionado. Entretanto, os exemplares do género em análise denotam uma distribuição inadequada dos conteúdos dos três passos do movimento 2 e quase total ausência do movimento 3 (apenas o PA4 inclui o passo 1 do mesmo).

A seguir, a análise incidirá na componente estilístico-fraseológica associada à componente semântica (coesão e coerência).

#### **4.2.2.3. Componente estilístico-fraseológica e componente semântica**

Os produtos verbais em análise enquadram-se nos géneros secundários (Bakhtin, 2003) que ocorrem em contextos formais de ensino e, a nível das componentes estilístico-fraseológica e semântica, exigem geralmente mais rigor na correção gramatical, um elevado grau de coesão (com enfoque nos elementos léxico-gramaticais responsáveis pela organização do texto) e de coerência (que inclui questões relativas às formas de tratamento e às instruções dos enunciados) (Lopes e Carapinha, 2013). Desse modo, serão abordados, ao longo desta secção, temas relacionados com os mecanismos de coesão relevantes em textos do GPA, salientando, em particular, os verbos procedimentais por serem determinantes na elaboração das instruções e outros aspetos em que se observou usos agramaticais ou inadequados nos textos analisados.

Na distribuição das informações da prova de avaliação, em particular dos passos 1 e 3 do movimento 2, os elementos das instruções do GPA são caracterizados pela omissão de sujeito enquanto propriedade estrutural das imperativas. Nesta tipologia frásica, o sujeito pode ser explicitado através do vocativo quando se pretender enfatizá-lo. No que diz respeito

ao tipo de questões, as construções mais usadas nos enunciados do GPA são as **imperativas** e **interrogativas**<sup>48</sup>.

Em relação às frases imperativas, os enunciados atestam situações em que o interlocutor é incluído na instrução através dos verbos procedimentais<sup>49</sup> (*identifica*, *classifique*) ou das construções interrogativas diretas (*O que aprendeste...*). Estas questões, na sua totalidade, atestam omissão do sujeito, que é recuperável por meio da flexão verbal, situação que pode ser confirmada nos seguintes segmentos.

6. [-] *Lê<sub>tu</sub> o texto e [-] responde<sub>tu</sub> claramente \* as questões que se seguem* (PA1). (instrução geral, tratamento por tu)
7. [-] *Escolha<sub>você</sub> a alternativa correcta e [-] preencha<sub>você</sub> a matriz de respostas* (PA9). (instrução geral, tratamento por você)
8. [-] *Classifique<sub>você</sub> morfologicamente as palavras boldadas* (PA4). (instrução específica, tratamento por você)
9. [-] *Indica<sub>tu</sub> a opção que apresenta apenas as palavras parassintéticas* (PA8). (instrução específica, tratamento por tu)

Nestas construções, são relevantes os verbos de comando, pois indicam de forma clara e inequívoca o que o estudante deve concretizar em cada uma das respostas às questões formuladas (Silva, 2020: 164). Também essas formas verbais permitem deduzir se o professor trata os seus alunos por “você” ou “tu”. O sinal de pontuação mais usado, no fim da frase imperativa, é o ponto final.

O referente “aluno” (alocutário/interlocutor) não é lexicalmente expresso no texto, mas é interpretado através do conhecimento das propriedades sociocomunicativas do género seleccionado, ou seja, é facultado a partir do contexto socioprofissional em que os textos emergem, do propósito da comunicação, da situação de enunciação. Na perspectiva de Halliday e Hasan (1976), este mecanismo é designado por *coesão referencial exofórica*, um processo de interação verbal ancorado nas convenções da formação sociodiscursiva enquanto mecanismo próprio de intercomunicação entre os seus membros (alunos, docentes, corpo técnico administrativo) (cf. Silva, 2012a: 55). Nesse âmbito, embora não ocorra

---

<sup>48</sup> A abordagem sobre tipos de frases pode ser aprofundada em Brito, Duarte e Matos (2003: 433-506).

<sup>49</sup> No seu estudo sobre os verbos utilizados em exercícios e avaliações escolares, Tatiane et al. (2011) denominam *verbos procedimentais* (*operatórios ou de comando*) aqueles que podem orientar os alunos na construção de seu pensamento, permitindo assim que sejam delimitadas operações mentais necessárias à elaboração de uma resposta adequada.

nenhum termo que identifique o interlocutor (por exemplo: *aluno, caro/prezado/estimado estudante... lê...responde...; escolha... preencha...*), a comunidade acadêmica interpreta facilmente o referente ocultado por via da elipse nominal.

Em suma, apesar de estar implícito, os interlocutores reconhecem que os enunciados foram elaborados por um professor e dirigidos aos alunos. O destinatário dos enunciados que contêm as formas verbais em causa (integradas em orações com elipse do sujeito que refere o interlocutor) é subentendido, pois não é um estudante específico, por exemplo, “o João”, “o Carlos”, ou a “Maria”. Por designar um interlocutor não explicitado, o destinatário pode ser qualquer pessoa. Todavia, esta indefinição é minimizada com a inclusão de outros elementos informativos, como o nível de escolaridade e a instituição de ensino onde os textos emergem ou a que se destinam.

Os enunciados atestam também questões em forma de frases interrogativas diretas, que terminam com um ponto de interrogação, conforme se pode notar a partir das seguintes construções:

10. *O que aprendeste com este relato de acontecimentos?* (PA4, tratamento por tu).
11. *Qual é o processo de formação da palavra “molhinho”.* (PA3, forma impessoal)

Para Brito, Duarte e Matos (2003: 460), as frases interrogativas “expressam um ato ilocutório diretivo, através do qual o locutor pede ao seu alocutário que lhe forneça verbalmente uma informação de que não dispõe”. Face a esta proposição, é necessário compreender que, na interação pedagógica, os autores dos exemplares do género prova de avaliação pretendem aferir se os alunos têm conhecimento por eles ensinado, ou seja, os professores geralmente dispõem do conhecimento que avaliam.

A frase em 10 termina expetavelmente por ponto de interrogação e a forma verbal “aprendeste” permite a inferência de que o interlocutor (aluno) é tratado informalmente (por tu). Já a construção em 11 evidencia uma colocação inadequada do ponto final (ao invés do ponto de interrogação) e manifesta total apagamento do sujeito. Esta inscreve-se no domínio da impessoalização da linguagem e é formulada de forma tendencialmente aceitável, adequada ao género selecionado, cumprindo, portanto, a intenção comunicativa pretendida.

Em suma, ambas as frases (imperativas e interrogativas) concretizam atos ilocutórios diretivos, esperando que o estudante realize posteriormente uma ação e num intervalo de

tempo definido (podendo ser de 45, 90 ou 120 minutos, conforme as regras instituídas no estabelecimento de ensino em causa, o ano de escolaridade, a extensão, a complexidade do conteúdo bem como o objetivo pretendido) e através da modalidade verbal escrita. Em outras palavras, são construções que apresentam semelhanças a nível do objetivo ilocutório, pois visam solicitar ao interlocutor a realização de uma ação verbal de resposta ao quesito formulado, com correção e precisão em diversos domínios (ortografia, acentuação, pontuação, sintaxe, seleção lexical, entre outros aspetos). Os membros da comunidade académica partilham essas convenções textuais que são determinantes para o alcance do propósito comunicativo.

Além dos aspetos explicitados no domínio desta componente, contam-se as seguintes inadequações diagnosticadas nos exemplares selecionados: falta de coesão na regência verbal; aplicação inadequada da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa; falta de coesão estrutural (coordenação aditiva de termos referentes a categorias gramaticais diferentes); pontuação inadequada; incoerência no tratamento reservado ao estudante na mesma instrução (geral ou específica); incoerência no tratamento reservado ao aluno em instruções diferentes do mesmo enunciado. Relativamente a estes aspetos, a tabela 3 contém a sistematização dos diferentes tipos de erros ou inadequações identificadas nos exemplares analisados.

**TABELA 3: Problemas identificados nos exemplares do GPA**

Ord	Problemas identificados	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PA7	PA8	PA9	PA10
1	Falta de coesão na regência verbal	X					X				
2	Aplicação desviante da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa	X									
3	Coordenação aditiva de termos referentes a categorias gramaticais diferentes.					X					X
4	Colocação pronominal desajustada			X							
5	Pontuação inadequada	X			X						X
6	Incoerência no tratamento reservado ao aluno na mesma instrução (geral ou específica)				X	X	X				
7	Incoerência no tratamento reservado ao aluno em instruções diferentes do mesmo enunciado	X		X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Autor

Os dados apresentados na tabela 3 ilustram que os exemplares analisados atestam inadequações de natureza diversa, designadamente os seguintes: 20% dos enunciados denota falta de coesão (PA1 e PA6); 10% dos exemplares revela a aplicação desviante da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa (PA1); 20% dos textos revela uma coordenação aditiva de termos referentes a categorias gramaticais diferentes (PA5 e PA10); 10% apresenta uma colocação pronominal desajustada à sintaxe da frase (PA3); 30% evidencia uma pontuação inadequada (PA1, PA4 e PA10). Em 20% dos textos, foi aferida incoerência no tratamento reservado ao aluno na mesma instrução, podendo ser geral ou específica; 90% dos exemplares atesta miscigenação de duas FT, isto é, o uso desarticulado do tratamento reservado ao interlocutor em diferentes instruções do mesmo enunciado. Por fim, do material linguístico estudado, apenas 10% não apresenta falhas na formulação das instruções (PA2). Esses fenómenos linguísticos serão explicitados a seguir em secções autónomas ou agregadas, incluindo no máximo dois dos aspetos identificados na tabela.

#### **4.2.2.3.1. Regência verbal e aplicação inapropriada da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa**

As produções verbais analisadas atestam problemas de proficiência linguística dos estudantes/professores estagiários. Alguns autores dos enunciados cometem erros de regência verbal na elaboração de instruções quer gerais, quer específicas, conforme pode ser observado nas construções seguintes:

12. *Lê atentamente o texto e [-] responde claramente \*as questões que se seguem.* (PA1)
13. *Num máximo de 20 linhas, elabora um texto expositivo-argumentativo a concordar/discordar com a forma como o coelho foi eleito.* (PA6)
14. *\*Onde foi a avó Lunguissa?* (PA1)

A construção em 12 (instrução geral) constitui um ato injuntivo realizado pelo professor e dirigido ao aluno. Este deverá realizar a leitura do texto e, posteriormente, responder, com clareza, aos quesitos formulados pelo docente. No entanto, a instrução (e considerando a modalidade escrita de discurso) atesta **falta de coesão** a nível da regência verbal, uma vez que o predicador da oração coordenada aditiva sindética “responder” (quando assume o valor de dar resposta a algo ou alguém) é preposicional, ou seja, rege, pela sua natureza, a preposição “a” e não pode ser transitivizado diretamente, como sucede na

construção em análise<sup>50</sup>. Em alternativa, a frase imperativa correta ficaria: *Lêtu o texto e responde<sub>tu</sub> claramente às questões que se seguem.*

No segmento 13, verifica-se uma regência desviante do verbo de separação. O locutor estabeleceu uma conexão de dois verbos com propriedades distintas. Contrariamente ao predicador “concordar”, que é de ligação e rege a preposição “com”, “discordar” é um verbo de separação e seleciona a preposição “de” (isto é, discordar de algo). Para preservar as propriedades dos verbos, a alternativa gramatical ficaria: *Num máximo de 20 linhas, elabora um texto expositivo-argumentativo a concordar com / discordar de a forma como o coelho foi eleito.*

Em (14), deve ser salientado que na estrutura declarativa equivalente teríamos, por exemplo: *A avó Lunguissa foi à livraria.* Desse modo, a construção 14 resulta da aplicação da regra de movimento dos constituintes da sua posição básica (cf. Campos e Xavier, 1991). Esta situação pode ser demonstrada através dos índices de coindexação seguintes:

**Onde<sub>j</sub> foi<sub>i</sub> a avó Lunguissa cv<sub>i</sub> cv<sub>j</sub>**

Esta construção interrogativa direta<sup>51</sup> evidencia um problema de coesão frásica que resulta da violação das propriedades particulares do predicador. O verbo “ir” é preposicional e, no caso vertente, pode reger as preposições “a” ou “para”, tendo em conta o período de tempo (mais curto ou mais longo, respetivamente) durante o qual o referente permanece no local de destino. As questões sintáticas, que envolvem as interrogativas-Q em frases simples, impõem a alteração da ordem de palavras, em particular a inversão sujeito-verbo (Brito, Duarte e Matos, 2003: 465). Assim, a preposição regida pelo verbo “ir” é movida da sua posição básica para a posição inicial junto do morfema interrogativo locativo, resultando num constituinte que designa o lugar de destino. O morfema interrogativo locativo “onde”, que ocorre na posição inicial da sequência linguística, deve ser antecedido por uma preposição. Assim, a construção correta seria a seguinte:

**Aonde/ para onde foi a avó Lunguissa?**

---

<sup>50</sup> O verbo “responder” impõe uma regência direta quando for utilizado para exprimir o teor da resposta, como sucede nas seguintes frases: *O docente respondeu que estava indisponível para consulta com estudantes; Eu respondi o que me foi solicitado.*

<sup>51</sup> A explicitação sobre tipos de frase pode ser encontrada em Brito, Duarte e Matos (2003).

O desvio manifestado nesta construção, entre outras, pode resultar da falta de leitura final atenta dos enunciados ou do insuficiente domínio da língua portuguesa. A aplicação da regra transformacional das frases exige a preservação das propriedades idiossincráticas dos predicadores (Campos e Xavier, 1991).

#### 4.2.2.3.2. Coordenação aditiva de termos gramaticais

A análise proposta sobre a combinação aditiva consubstancia-se na proposição de Peres e Mória (1995: 28), segundo a qual as estruturas que se coordenam são preferencialmente da mesma categoria sintática, embora sejam permitidas algumas combinações aditivas de expressões que pertencem a categorias diferentes como: *Começamos o trabalho alegres e com boa disposição*. Na mesma linha, Matos e Raposo (2013: 1762-1779) apontam que a coordenação combina elementos que pertencem à mesma classe de palavras ou à mesma classe sintagmática, podendo ser binária (quando envolve dois termos) ou múltipla (na situação em que inclui mais de dois termos)<sup>52</sup>. A proposição dos autores pode ser atestada nas construções seguintes:

15. *Lê atentamente o texto e [-] responde claramente \*as questões que se seguem.*

16. *Leia<sub>você</sub> e entendido o texto, responde<sub>tu</sub> com clareza às questões abaixo colocadas (PA5).*

No domínio da **coesão estrutural**, os elementos concatenados nas sequências linguísticas 15 e 16 estabelecem uma relação interoracional (coesão interfrásica) e ancoram-se em combinações paratáticas (coordenadas) (cf. Mendes, 2013: 1714). A construção em 15 é complexa e atesta co-ocorrência (ou coarticulação) da coordenação e subordinação. A nível da parataxe, é composta por duas orações, das quais uma *coordenante* “lê o texto” e outra *coordenada aditiva sindética* “e responde claramente as questões que se seguem”. Esta oração (a coordenada) inscreve-se na estrutura de subordinação, afigurando-se como bioracional: inclui uma oração subordinante “responde claramente \*as questões” da construção relativa restritiva “que se seguem” com antecedente nominal expresso “as questões”.

No entanto, a construção 16 evidencia dois problemas, dos quais um está relacionado com a ordenação coerente dos conteúdos e o outro é referente à coordenação aditiva dos

---

<sup>52</sup> Segundo Matos e Raposo (2013: 1779), a coordenação múltipla é tipicamente usada na elaboração de listas em que se enumeram vários elementos como: *A Introdução às Ciências de Linguagem, Morfologia, Lexicologia, Sintaxe, Semântica, Dialectologia e Psicolinguística*.

termos de categorias gramaticais diferentes “leia e entendido”. Esta situação pode ser observada no enunciado PA5.

**Figura 10: Instrução geral que evidencia coordenação aditiva inadequada (PA5)**

Este é um exemplar de uma prova de Língua Portuguesa de Moçambique, III Trimestre / 2018, para a Escola Secundária de Xai-Xai. O documento contém o seguinte conteúdo:

**Língua Portuguesa** Manhã

**III Trimestre / 2018**

República de Moçambique  
Escola Secundária de Xai-Xai

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ 9ª classe

**RARA CIRURGIA SALVA MENINA COM 4 BRAÇOS E 4 PERNAS**

A complexa cirurgia para salvar a menina indiana que nasceu com quatro braços e quatro pernas foi um grande sucesso. Lakshmi Tatma, de 2 anos, ainda corre risco, mas a sua situação é considerada relativamente boa. Sem cirurgia, Lakshmi morreria antes de chegar à idade adulta.

A previsão inicial era de que a cirurgia duraria cerca de 40 horas. Mas a equipa liderada pelo cirurgião Sharan Patil conseguiu concluir a operação num período menor: 27 horas. “Aguentou a cirurgia, está a salvo e a melhorar. Vamos acompanhá-la de perto pelas próximas 72 horas”, explicou o médico.

Patil disse-se “optimista” em relação à chance de sobrevivência da menina. Em entrevista transmitida ao vivo para toda a Índia – o caso fascinou o país – o médico explicou que os médicos “trabalharam de forma incansável durante a noite toda para concluir um procedimento bem-sucedido” e assegurou que tudo correu como o previsto.

De acordo com os médicos, Lakshmi nasceu com os membros de uma gémea siamesa que não se desenvolveu totalmente na barriga da sua mãe. A menina vivia numa vila perto da fronteira com o Nepal. Os moradores da região não queriam a cirurgia – eles tratavam a menina como uma reencarnação da deusa hindu da riqueza, Lakshmi.

A chance de sobrevivência de gémeos siameses operados é de 5% a 25%. O nascimento de gémeos siameses ocorre em média uma vez a cada 200.000 nascimentos. O registo histórico desses casos nos últimos 500 anos mostra que cerca de 600 pares de gémeos chegaram à vida adulta. Mais 70% dos sobreviventes eram mulheres.

*Adaptado. O Popular Fim-de-semana, 12 a 18 de Novembro de 2007*

**Leia e entendido o texto, responde com clareza às questões abaixo colocadas**

1. Classifica o texto quanto à mancha gráfica e justifique a tua resposta.

O exemplar PA5 revela, por um lado, problemas de coerência, tomando em consideração a segmentação intrínseca e lógica das diversas partes de organização retórica do género prova de avaliação. O locutor apresenta a instrução geral “Leia [o texto]” após a transcrição do texto, ou seja, ele orienta a leitura de um texto já lido. A instrução deveria ocorrer antes do texto.

Por outro lado, a construção 16 é uma estrutura de coordenação binária desviante, pois inclui a conjunção coordenativa copulativa “e”, que coneta duas formas verbais referentes a tempos e modos diferentes. “Leia” denota uma flexão verbal no presente do conjuntivo com valor de imperativo e “entendido” ocorre no particípio passado com valor perfetivo. Desse modo, seria correto encontrar um enunciado equivalente como o seguinte:

*Leia o texto e, depois de o ter entendido*<sup>53</sup>, *responda com clareza às questões abaixo colocadas* (neste caso, são combinadas duas formas verbais do presente do conjuntivo com valor imperativo). Em alternativa, o locutor poderia escrever *Depois de lido e entendido o texto, responda com clareza às questões abaixo colocadas* ou *Lido e entendido o texto, responda com clareza...* (coordenação binária de formas verbais do particípio passado com valor perfeitivo). Este uso de formas do particípio passado (em orações subordinadas participiais) concretiza um ato ilocutório diretivo orientado ao leitor para “ler e entender o texto”.

#### **4.2.2.3.3. Colocação pronominal e pontuação inadequada**

Os enunciados do GPA apresentam outros desvios linguísticos, designadamente a pontuação irregular e a colocação desajustada do pronome na instrução. Estes aspetos podem ser atestados, por exemplo, nas construções seguintes:

17. *\*Identifica as personagens do texto?* (PA1)

18. *\*Marca com X o espaço onde a história deu-se.* (PA3)

Nestas construções, foram sublinhados alguns elementos com o objetivo de destacar os aspetos relevantes para a análise. A instrução em (17) configura uma frase imperativa introduzida por um verbo procedimental (verbo de comando) “identifica”. No quadro da atividade ilocutória, esta construção constitui uma injunção dirigida ao interlocutor, ou seja, pretende-se atingir o objetivo ilocutório de levar o aluno a responder posteriormente à pergunta formulada, no âmbito dos acordos ancorados na formação sociodiscursiva académica que são determinantes para o alcance dos propósitos comunicativos. Ao formular uma pergunta<sup>54</sup> (através de uma frase imperativa), o locutor pressupõe que o seu alocutário esteja em posse da informação e disposto a partilhá-la consigo (Rodrigues, 1998: 22). Tratando-se de um ato diretivo, por si só, não se justifica a inclusão do ponto de interrogação no fim da frase. Para o professor estagiário, provavelmente o imperativo afirmativo expresso através do verbo “identifica” não cumpre claramente a orientação, visando a elaboração de uma resposta adequada ao objetivo pretendido, pelo que o ponto de interrogação tem uma função de reforço do ato diretivo. De qualquer maneira, a co-ocorrência do verbo

---

<sup>53</sup> A forma verbal composta “ter entendido” atesta a flexão no infinitivo composto, por oposição ao infinitivo simples “entender”.

<sup>54</sup> No seu estudo sobre *Sequência discursiva pergunta-resposta*, Rodrigues aponta que a estrutura interrogativa tem a função de veicular uma pergunta, ou seja, realiza um ato ilocutório diretivo. “O termo interrogação refere-se apenas ao aspeto formal de um enunciado, enquanto o conceito de pergunta releva do âmbito pragmático” (Rodrigues, 1988: 12).

procedimental e do ponto de interrogação é desnecessária e incorreta. Nesse âmbito, a construção correta seria a seguinte: *Identifica as personagens do texto.*

Na instrução (18), o clítico reflexo sublinhado ocorre em posição pós-verbal numa oração subordinada relativa restritiva com antecedente nominal locativo expreso: o pronome relativo “onde”, segundo Veloso (2013: 2102), caracteriza-se por ser semanticamente Locativo [+lugar]; no caso vertente, é correferente ao nome “espaço” e constitui um elemento proclisador do pronome “se”, ou seja, o morfema focalizador de lugar “onde” atrai o clítico reflexo para a posição pré-verbal. Assim, pode ser observada a seguinte proposta gramatical alternativa: *Marca com X o espaço onde a história se deu.*

Em suma, os exemplares analisados atestam de forma inequívoca problemas diversos, designadamente:

- a) Falta de coesão na regência verbal, em particular na utilização dos verbos preposicionais (10% dos enunciados);
- b) Aplicação desviante da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa (10% dos textos);
- c) Coordenação aditiva de termos referentes a categorias gramaticais diferentes (20% dos produtos verbais);
- d) Pontuação inadequada das instruções (30% dos enunciados);
- e) Colocação pronominal desajustada à sintaxe da frase (10% dos textos);
- f) Incoerência no tratamento reservado ao estudante na mesma instrução (geral ou específica) (30% dos produtos verbais);
- g) Incoerência no tratamento reservado ao aluno em instruções diferentes do mesmo enunciado (90% dos enunciados).

As situações referidas em f) e g) são retomadas e explicitadas de forma mais detalhada nas secções seguintes em que estão descritos e destacados os itens lexicais (cf. tabela 4) que permitem a dedução das formas de tratamento atualizadas nos exemplares analisados da prova de avaliação.

#### 4.2.2.3.4. Coerência perspectivada no uso das formas de tratamento

A coerência é analisada segundo uma multiplicidade de fatores que podem ser não só de natureza exclusivamente linguística (referentes à relação gramatical ou aos mecanismos linguísticos morfossintáticos e léxico-semânticos), como também de domínio do conteúdo, do propósito que se pretende atingir com os textos de um dado género e da situação comunicativa, que inclui a capacidade de mobilizar os saberes de forma pertinente e eficaz em situações particulares de comunicação.

Assim, o estudo da coerência inclui aspetos diversos, designadamente os seguintes: as **propriedades externas dos textos** contemplam a especificação e caracterização da área de atividades em que os produtos verbais emergem, a identificação do propósito comunicativo pretendido com os mesmos e do papel socioprofissional dos interlocutores (cf. secção 4.2.1); as **propriedades textuais** assinalam a análise da estrutura composicional dos exemplares selecionados, do estilo e dos conteúdos, ou seja, incluem o estudo da maneira como a informação é estruturada mediante o modelo arquetípico do GPA, da terminologia adotada no seio da formação sociodiscursiva e dos mecanismos de coesão (cf. secção 4.2.2).

Os aspetos apontados (de natureza extratextual e de superfície) foram suficientemente tratados nos capítulos precedentes e permitiram atestar que todos os enunciados analisados são coerentes, por exemplo, quanto aos objetivos ilocutórios: eles visam avaliar o nível de aprendizagem dos alunos na disciplina de Português, reexaminar as ações didáticas dos próprios professores e aperfeiçoar as aprendizagens dos locutores no domínio da produção de textos do género selecionado (**componente pragmática**). Do mesmo modo, todos os enunciados analisados emergem no contexto escolar e são elaborados por locutores que desempenham o papel socioprofissional de docentes estagiários no ensino básico e secundário (**componente enunciativa**).

A nível da **componente composicional**, todos os textos selecionados cumprem com os passos decisivos para a concretização dos propósitos comunicativos dos textos do GPA; por exemplo, incluem os passos inerentes ao arrolamento de questões da prova, à duração da prova, entre outros (cf. tabela 2 na secção 4.2.2.1). Desse modo, os exemplares analisados são globalmente coerentes quanto à sua estrutura, mas alguns revelam maior grau de prototipicidade, quanto às propriedades textuais determinantes para os propósitos da comunicação, quando incluem subunidades centrais para os objetivos que se pretendem

atingir com os textos (como é o caso de PA4, que apenas não inclui o passo 2 do movimento 3 referente à assinatura do autor do texto).

Outros enunciados denotam menor grau de prototipicidade porque omitem passos não menos relevantes para a realização da atividade orientada, tendo em conta o modelo de análise dos produtos verbais do género selecionado. Esta situação pode ser aferida em PA6 e PA7, pois são enunciados que não contemplam as instruções gerais (passo 1 do movimento 2), os desejos orientados aos estudantes (passo 1 do movimento 3), nem a assinatura dos autores dos textos (passo 2 do movimento 3). Deve ser salientado que o passo 1 do movimento 2 é relativamente mais central do que os passos do movimento 3 (que não ocorrem tão frequentemente nem são tão decisivos para se atingir os objetivos comunicativos nos textos do GPA).

Assim, os exemplares do GPA são perspetivados como totalmente coerentes quanto ao contexto de enunciação, aos propósitos de comunicação, ao papel socioprofissional dos interlocutores, e parcialmente coerentes no que diz respeito ao plano de texto, ao estilo e à ativação da experiência humana na produção verbal.

No domínio da **componente estilístico-fraseológica**, consubstanciado na assunção de que um texto é igualmente coerente quando for coeso<sup>55</sup>, foram identificadas falhas de coesão na regência verbal (20% dos enunciados), na aplicação da regra de movimento de constituintes na estrutura interrogativa (10% dos exemplares), na coordenação aditiva de termos referentes a categorias gramaticais diferentes (20% dos produtos verbais), bem como problemas na pontuação (30% dos enunciados) e na colocação pronominal inadequada nos textos (10%).

---

<sup>55</sup> Embora não seja um objetivo central do nosso estudo, dos textos produzidos pelos locutores, no contexto universitário, constatamos que a avaliação de respostas fechadas (testes de língua baseados na “múltipla escolha”, geralmente utilizados no ensino secundário) contribui para as dificuldades de produção escrita. Este modelo de avaliação não fornece meios de disciplinar o raciocínio, de estimular o espírito de observação de factos e expressá-los, claramente, de forma escrita, ou seja, não promove práticas de escrita corretas e adequadas, o que se traduz em dificuldades visíveis, quer dos estudantes, quer dos professores. Desse modo, temos que repensar as soluções metodológicas para os problemas da escrita, como afirma Fernanda Irene Fonseca: “não são os conteúdos que têm que se adaptar aos métodos, são os métodos que têm que se adaptar aos conteúdos” (Fonseca, 2001: 139).

As informações expostas visam apenas demonstrar que a coerência nos exemplares do GPA pode ser perspectivada em domínios distintos, dos quais fazem parte a componente composicional, a componente estilístico-fraseológica no que diz respeito à coesão, entre outros aspetos. Na perspectiva de evitar redundâncias e em consonância com os objetivos da pesquisa, para o caso da presente secção, a análise da coerência nos enunciados selecionados incide essencialmente nas **formas de tratamento** inferidas a partir dos verbos procedimentais (ou verbos de comando ou de instrução). Dos exemplares analisados, 90% (PA1, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9 e PA10) atestam desarticulação do tratamento reservado ao aluno em diferentes instruções do mesmo enunciado. Se os estudantes/docentes estagiários não utilizam as FT de forma correta e adequada, há a probabilidade de esse problema ser perpetuado através do ensino. Decorrente disso, revela-se importante refletir sobre o uso das formas de tratamento no contexto da interação pedagógica.

Na linha dos aspetos atestados nos enunciados, Koch e Trovaglia (2011: 41-42) apontam tendências diversificadas dos textos científicos ou académicos. Os autores observam que

diferentes tipos de textos apresentam diferentes graus de coesão e diferentes elementos coesivos, ou seja, diferentes modos de dar pistas, na superfície, para chegar ao sentido global e, portanto, detectar sua coerência. Há tipos de textos que parecem ter uma tendência a apresentar mais elementos coesivos e outros que tendem a apresentar menor quantidade de elementos coesivos (...). Todavia, apesar das diferentes tendências, textos do mesmo tipo podem ter graus de coesão diferentes.

No caso dos enunciados do GPA, e tomando em consideração os objetivos do estudo, além de analisar a generalidade dos processos coesivos, é particularmente pertinente explicitar os mecanismos de coesão recorrentes ou presentes em todos os textos. Nesse contexto, as questões da prova são predominantemente caracterizadas pelo uso de verbos procedimentais (ou verbos de instrução/comando) (passos 1 e 2 do movimento 2), isto é, formas verbais flexionadas no imperativo afirmativo (Houaiss, 2009), selecionadas e dirigidas para a concretização de um dado objetivo como *indique, escreva, analise, caracterize, classifique, explique, preencha*, entre outros (enquanto formas próprias do tratamento por “você”), ou *indica, escreve, analisa, caracteriza, classifica, explica, preenche* (itens lexicais referentes ao tratamento por “tu”), tomando em consideração o padrão de tratamento reservado ao interlocutor. As formas verbais atualizadas permitem a inferência das formas de tratamento (tu/você).

Em função da esfera de atividades socioprofissionais, *tu* é a forma de tratamento de intimidade/proximidade e reserva-se geralmente às relações entre “iguais” (Gyulai, 2011: 37). O locutor usa *você* quando se dirige a um alocutário investido de um papel socioprofissional simétrico (tratamento de igual para igual) ou assimétrico na situação em que o indivíduo hierarquicamente “superior” se dirige a um “inferior”, como muitas vezes sucede no contexto em que os professores produzem textos que são orientados aos seus alunos. No domínio pedagógico, os estudantes, independentemente da sua faixa etária, devem tratar os seus docentes formalmente. Entretanto, alguns enunciados analisados denotam falta de rigor na atualização desses paradigmas:

- a) indivíduos cujo papel socioprofissional é considerado hierarquicamente “superior” dirigem-se aos estudantes cujo papel socioprofissional é considerado hierarquicamente “inferior” através da forma “você”, um comportamento circunscrito no domínio da cortesia verbal;
- b) indivíduos cujo papel socioprofissional é considerado hierarquicamente “superior” dirigem-se a “inferior” através da forma “tu”, quando não valorizam aspetos de natureza sociocultural ou intersubjetivos subjacentes à interação entre professor e alunos;
- c) utilização desarticulada, arbitrária ou incoerente de ambos os paradigmas (*tuteamento* e *voceamento*) na produção textual, ou seja, o locutor, encontrando-se no mesmo contexto de enunciação e com a mesma intenção comunicativa, trata formal e informalmente os seus interlocutores.

Das produções textuais estudadas, 30% dos exemplares analisados atesta situações de incoerência na mesma construção/instrução (PA4, PA5 e PA6); em 90% dos enunciados, os autores utilizam simultaneamente as FT de intimidade e formalidade quando se dirigem aos alunos, o que revela incoerência no tratamento reservado aos interlocutores por um dado locutor e num determinado contexto enunciativo. Esta situação é sistematizada na tabela 4.

**Tabela 4: Paradigma de tratamento nos exemplares analisados**

<b>Prova de Avaliação</b>	<b>Formas verbais e pronominais de tratamento utilizadas nos exemplares analisados</b>	<b>FT(s) utilizada(s)</b>	<b>FT predominante</b>
PA1 (6ª classe)	<i>Lê<sub>tu</sub></i> (...) e <i>responde<sub>tu</sub></i> como clareza as questões que se seguem 2 <sup>56</sup> . <i>Identifica<sub>tu</sub></i> as personagens do texto? 5. <i>Identifica<sub>tu</sub></i> o tipo de sujeito nas frases abaixo. 6. <i>Identifica<sub>tu</sub></i> o tempo verbal nas frases seguintes.	Informal (tu) Formal (você)	Informalidade

<sup>56</sup> Esta enumeração coincide com a do material linguístico analisado.

	<p>7. <i>Elabore</i><sub>você</sub> uma frase com o pronome relativo “onde”.</p> <p>8. (...) <i>faz</i><sub>tu</sub> uma redacção, falando da importância da escola.</p>		
PA2 (7ª classe)	<p>Depois de <i>leres</i><sub>tu</sub> o texto com atenção, <i>responde</i><sub>tu</sub> às questões que se seguem</p> <p><i>Explica</i><sub>tu</sub> por palavras <i>tuas</i><sub>tu</sub> o sentido do verso acima.</p> <p>4. <i>Indica</i><sub>tu</sub> (...) o texto da <i>tua</i><sub>tu</sub> prova.</p> <p>5. (...) <i>tira</i><sub>tu</sub> do texto (...). <i>Classifica</i><sub>tu</sub> sintacticamente a palavra destacada na frase nº 6. <i>Confirma</i><sub>tu</sub> estas palavras por uma passagem textual.</p> <p>8. <i>Explica</i><sub>tu</sub> por palavras <i>tuas</i><sub>tu</sub> o sentido do último verso.</p> <p>9. <i>Indica</i><sub>tu</sub> as rimas que encontra na 3ª estrofe do texto.</p> <p>10. Nas <i>tuas</i><sub>tu</sub> aulas <i>trataste</i><sub>tu</sub> o tema transversal. E não <i>achas</i><sub>tu</sub> que há violação dos direitos do velhinho na história do texto. (...) <i>faz</i><sub>tu</sub> uma redacção.</p>	Informal (tu)	Informalidade
PA3 (8ª classe)	<p>Depois de <i>leres</i><sub>tu</sub> o texto com atenção, <i>responde</i><sub>tu</sub> às questões que se seguem: 1. <i>Marca</i><sub>tu</sub> com X onde a história deu-se.</p> <p>2. (...), <i>indica</i><sub>tu</sub> as outras pessoas (...)</p> <p>Que conclusões <i>tira</i><sub>você</sub>?</p> <p>7. (...) como é que <i>classificas</i><sub>tu</sub> as palavras <u>mas</u> e <u>de</u> (...)</p> <p>c) (...) <i>diz</i><sub>tu</sub> se o verbo <u>ter</u> é regular ou irregular.</p> <p><i>Defende</i><sub>tu</sub> a <i>tua</i><sub>tu</sub> resposta.</p> <p>8.a) <i>Passa</i><sub>tu</sub> a forma verbal (...) <i>faz</i><sub>tu</sub> uma redacção (...)</p>	Informal (tu) Formal (você)	Informalidade
PA4 (9ª classe)	<p><i>Leia</i><sub>você</sub> atentamente o texto e <i>responde</i><sub>tu</sub> (...)</p> <p>1. O texto que <i>acabaste</i><sub>tu</sub> de ler é um Relato (...) quanto ao <i>seu</i><sub>você</sub> género. <i>Indique</i><sub>você</sub> a tipologia textual.</p> <p>3. <i>Localize</i><sub>você</sub> a história no tempo e <i>justifique</i><sub>você</sub> a <i>sua</i><sub>você</sub> resposta com uma passagem do texto.</p> <p>4. <i>Caracterize</i><sub>você</sub> psicologicamente Corvo e Serra.</p> <p>5. (...) <i>Justifique</i><sub>você</sub> a <i>tua</i><sub>tu</sub> resposta com uma passagem do texto.</p> <p>7. <i>Indique</i><sub>você</sub> o sinónimo (...)</p> <p>8.1 <i>Analise</i><sub>você</sub> sintaticamente a frase.</p> <p>8.2 <i>Classifique</i><sub>você</sub> (...).</p> <p>8.4 <i>Indique</i><sub>você</sub> (...)</p> <p>9. O que <i>aprendeste</i><sub>tu</sub> (...)</p> <p>10. <i>Elabore</i><sub>você</sub> uma composição (...).</p>	Formal (você) e informal (tu)	Formalidade
PA5 (9ª classe)	<p><i>Leia</i><sub>você</sub> e entenda o texto, <i>responde</i><sub>tu</sub> com clareza às questões colocadas.</p> <p>1. <i>Classifica</i><sub>tu</sub> o texto quanto à mancha gráfica e <i>justifique</i><sub>você</sub> a <i>tua</i><sub>tu</sub> resposta.</p> <p>5. Com base no texto, <i>descreva</i><sub>você</sub>... <i>indique</i><sub>você</sub> (...)</p>	Formal (você) e informal (tu)	Formalidade

PA6 (10ª classe)	<p>Depois de <i>ler</i><sub>tu</sub> o texto com atenção, <i>responde</i><sub>tu</sub> às questões que se seguem:</p> <p>1. <i>Localiza</i><sub>tu</sub> a história que <i>acabas</i><sub>tu</sub> de ler no tempo.</p> <p>2.b) (...) <i>Indica</i><sub>tu</sub> aquele que é uma descrição.</p> <p>2.c) <i>Menciona</i><sub>tu</sub> as personagens (...) do texto da <i>tua</i><sub>tu</sub> prova.</p> <p>4. <i>Classifica</i><sub>tu</sub> o narrador (...). <i>Justifica</i><sub>tu</sub> a <i>tua</i><sub>tu</sub> resposta (...)</p> <p>5.c) Como é que <i>designas</i><sub>tu</sub> a palavra sublinhada (...)</p> <p>6.b) <i>Substitui</i><sub>tu</sub> a palavra sublinhada pelo <i>seu</i><sub>você</sub> antónimo.</p> <p>6.c) “<u>ELEIÇÕES</u>” é o título deste <i>teu</i><sub>tu</sub> texto. <i>Substitui</i><sub>tu</sub>-o por outro título à <i>tua</i><sub>tu</sub> escolha.</p> <p>7. (...) <i>elabora</i><sub>tu</sub> um texto (...). <i>Deves</i><sub>tu</sub> respeitar a estrutura e linguagem do tipo de texto que se pede.</p>	<p>Informal (tu)</p> <p>Formal (você)</p>	Informalidade
PA7 (10ª classe)	<p>1b) <i>Descreva</i><sub>você</sub> o <i>seu</i><sub>você</sub> estado de saúde.</p> <p>2b) <i>Explica</i><sub>tu</sub> por <i>tuas</i><sub>tu</sub> palavras o sentido da expressão sublinhada na frase nº2.</p> <p>2c) (...) <i>classifica</i><sub>tu</sub> o <u>se</u> (...)</p> <p>3c) <i>Classifica</i><sub>tu</sub> morfologicamente (...)</p> <p>5. a) <i>Apresente</i><sub>você</sub> dois aspectos (...) 6. <i>Explica</i><sub>tu</sub> (...)</p> <p>7. b) <i>Classifica</i><sub>tu</sub> a oração sublinhada (...)</p> <p>9. (...) <i>produz</i><sub>tu</sub> o <i>teu</i><sub>tu</sub> <u>Curriculum Vitae</u>. <i>Deves</i><sub>tu</sub> respeitar a estrutura (...).</p>	<p>Formal (você) e informal (tu)</p>	Informalidade
PA8 (11ª classe)	<p><i>Escolha</i><sub>você</sub> a alternativa correcta e <i>preencha</i><sub>você</sub> a matriz de respostas.</p> <p>21. <i>Indica</i><sub>tu</sub> a opção que apresenta <u>apenas</u> as palavras parassintéticas.</p> <p>30. <i>Completa</i><sub>tu</sub> o provérbio que se segue, com a opção correspondente</p>	<p>Formal (você)</p> <p>Informal (tu)</p>	Formalidade
PA9 (12ª classe)	<p><i>Escolha</i><sub>você</sub> a alternativa correcta e <i>preencha</i><sub>você</sub> a matriz de respostas.</p> <p>11. Como <i>classifica</i><sub>você</sub><sup>57</sup> a quarta estrofe (...)</p> <p>20. Que funções de linguagem predominam no texto da <i>sua</i><sub>você</sub> prova?</p> <p>25. De que nacionalidade é o autor do texto da <i>sua</i><sub>você</sub> prova?</p> <p>30. <i>Completa</i><sub>tu</sub> o provérbio que se segue, com a opção correspondente:</p>	<p>Formal (você) e informal (tu)</p>	Formalidade

<sup>57</sup> Por causa do morfema interrogativo “como”, a forma verbal patente “classifica” é formal, ou seja, é correferente ao tratamento por “você”. Seria informal, por exemplo, se fosse “Como classificas...?”.

PA10 (12ª classe)	<i>Escolhe<sub>tu</sub> a alternativa correcta e preenche<sub>tu</sub> a matriz.</i> 16. Quanto ao tipo, como se classifica o texto da <i>sua<sub>você</sub></i> prova? 30. <i>Indica<sub>tu</sub> a opção que completa o provérbio seguinte.</i>	Formal (você) e informal (tu)	Formalidade
-------------------	---	-------------------------------	-------------

Fonte: Autor

A tabela acima elucidada que a FT é deduzida a partir das formas verbais e pronomes utilizados pelos professores na produção verbal, uma vez que os textos do GPA não incluem as formas nominais. Em outras palavras, a forma de tratamento reservado ao estudante é deduzida a partir das formas verbais e pronominais em 60% dos exemplares selecionados; já em 40% dos textos a FT é inferida exclusivamente através da maneira como os verbos estão flexionados. Nessa perspectiva, convém salientar que apenas 10% dos produtos verbais (PA2) evidenciam uma seleção coerente, na qual o docente se dirige através da forma *tu* na escrita de textos orientados aos estudantes; 90% dos exemplares assinalam o uso desarticulado de *você* e *tu* no mesmo enunciado orientado para alunos de uma dada classe/turma e com a mesma intenção comunicativa (PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9 e PA10). Dito de outra maneira, a tabela 4 permite-nos observar o nível elevado de utilização arbitrária ou incoerente de ambos os paradigmas (*tuteamento* e *voceamento*) na produção textual.

Quanto à FT predominante nos enunciados, em 60% dos textos do género prova de avaliação (PA1, PA2, PA3, PA6, PA7 e PA10), prevalece a utilização do tratamento informal (isto é, mais de metade das instruções são próprias do tratamento por “tu”, inferido a partir dos verbos procedimentais e dos pronomes possessivos). Em 40% dos textos (PA4, PA5, PA8 e PA9), predomina o tratamento formal concretizado pelo uso de “você” (também inferido a partir das formas verbais e dos pronomes possessivos). Desse modo, os enunciados revelam uma tendência ligeiramente superior do uso do tratamento informal reservado aos interlocutores no discurso escolar.

#### 4.2.2.3.4.1. Incoerência no tratamento reservado ao aluno na mesma instrução

Os enunciados das provas de avaliações evidenciam oscilações quanto à escolha das formas de tratamento adequadas ao alocutário, ao contexto comunicativo ou às convenções adotadas no seio da formação sociodiscursiva académica. As instruções (30%) revelam desarticulação na seleção das FT, entre o “tuteamento” e “voceamento”, reservado aos

alunos na mesma instrução. Com base na seleção lexical, as inconsistências de tratamento reservado aos alunos podem ser verificadas nas instruções seguintes:

19. *Evite<sub>você</sub> o consumo prematuro de álcool e drogas ilícitas! O teu<sub>tu</sub> futuro é mais importante que tudo isso! (PA4)*
20. *Classifica<sub>tu</sub> o texto quanto à mancha gráfica e justifique<sub>você</sub> a tua<sub>tu</sub> resposta. (PA5)*

Em (19), o primeiro período evidencia a flexão do verbo “evitar” no presente do conjuntivo com valor imperativo “evite”, uma expressão referente ao tratamento formal “você”. Porém, no segundo período, o locutor trata o mesmo aluno por “tu”, como ilustra o uso do pronome possessivo “teu, tua”. A alternância da forma de tratamento também pode ser notada na estrutura de coordenação em (20), pois, na oração coordenante, “classifica o texto quanto à mancha gráfica”, o professor trata o seu aluno informalmente (tu). Já na estrutura coordenada aditiva “e justifique a tua resposta”, o interlocutor é interpelado formal (você) e informalmente (tu), conforme se pode observar através de uso, respetivamente, do verbo de comando “justifique” e do pronome possessivo “tua”.

A falta de rigor na uniformização do tratamento reservado aos interlocutores pode ser igualmente notada nas seguintes instruções gerais:

21. *Leia<sub>você</sub> atentamente o texto e responde<sub>tu</sub> com clareza às questões que se seguem (PA4).*
22. *Leia<sub>você</sub> e entendeu o texto, responde<sub>tu</sub> com clareza às questões abaixo colocadas (PA5).*

Como se pode comprovar nos exemplos 21 e 22, a testagem das sequências do passo 1 do movimento 2 evidencia baixo nível de coerência, com particular enfoque na alternância das formas de tratamento. Estas são inferidas a partir das formas verbais usadas, das quais umas são próprias do tratamento mais informal (as da 2ª pessoa do singular: *responde* nos dois exemplos) e outras são adequadas ao tratamento formal (3ª pessoa do singular quando dirigidas diretamente ao interlocutor: *leia* nos dois exemplos). As formas verbais atualizadas nestas sequências atestam dois paradigmas pronominais (*tu* e *você*), interpretados por dedução. Este comportamento verbal evidencia, portanto, incoerência no uso das formas (de maior intimidade e maior distanciamento) orientadas aos interlocutores que desempenham o mesmo papel socioprofissional e estão situados no mesmo contexto de enunciação, especificamente alunos de determinadas classes e escola.

#### 4.2.2.3.4.2. Incoerência no tratamento reservado ao aluno em instruções diferentes do mesmo enunciado

Além dos problemas identificados na elaboração da mesma instrução, a falta de coerência na atualização de verbos procedimentais é recorrente nas diferentes questões ou instruções de uma dada prova de avaliação (90%), conforme se pode notar nos exemplos seguintes do enunciado PA4:

23. *O texto que acabaste<sub>tu</sub> de ler é um Relato de acontecimentos quanto ao seu género. Indique<sub>você</sub> a tipologia textual do mesmo texto.*
24. *Analise sintacticamente a frase.*

Nestas construções, o enunciador utiliza, primeiramente, os verbos procedimentais “acabaste” e depois as formas “indique / analise”, que estabelecem o nexos de coesão com as formas pronominais “tu” e “você”, respetivamente. O locutor dirige-se, portanto, aos seus interlocutores com diferentes graus de (in)formalidade. O problema de desarticulação do tratamento é recorrentemente manifestado nos exemplares do GPA. O mesmo enunciado denota instruções específicas elaboradas de forma coesa, mas com falta de coerência na seleção das formas de tratamento reservadas aos alunos, como podemos observar nas construções seguintes, retiradas da PA9.

25. *Esta prova contém 30 perguntas com 4 alternativas de resposta cada uma. Escolha<sub>você</sub> a alternativa correcta e preencha<sub>você</sub> a matriz de respostas.*
26. *Em que tipologia textual enquadrarias<sub>tu</sub> o texto que leste<sub>tu</sub>?*

Em (25), os verbos procedimentais “escolha” e “preencha” denotam que a interação verbal estabelecida entre o sujeito enunciador e os interlocutores é formal, ou seja, o locutor utiliza a forma verbal em consonância com o tratamento ou pelo pronome “você”. Em seguida, o mesmo interlocutor é tratado por “tu” através das formas verbais “enquadrarias” e “leste”.

No que diz respeito ao tratamento dos desvios linguísticos identificados, Siopa observa que

o erro é um vestígio do estágio de aprendizagem em que o estudante se encontra, o que poderá permitir uma intervenção pedagógica adequada (...) a identificação dos erros é sempre feita em relação a uma norma, a variedade padrão, que se constitui como a língua de instrução formal que é a variedade europeia do Português (SIOPA, 2015a: 109).

Nesta perspectiva, os problemas identificados nos exemplares selecionados constituem uma fonte de informação para o supervisor dos professores estagiários, que pode organizar atividades e instrumentos de trabalho focados nos alunos, uma oficina gramatical, a partir de dados retirados do contexto real de uso da língua. Assim, é importante sistematizar os problemas identificados nos textos do género selecionado e refletir sobre ações pedagógicas que podem ser concretizadas para a sua superação. Este constitui um dos objetivos que se pretende atingir adiante, ou seja, será proposto um conjunto de sugestões que permitam contribuir para a superação dos problemas detetados e, conseqüentemente, para a melhoria a nível da expressão escrita e da competência genérica dos professores estagiários.

Os problemas identificados podem resultar da falta de domínio das particularidades do uso dos paradigmas de tratamento em Português ou da despreocupação com a imagem do aluno, enquanto indivíduo que assume um papel socioprofissional hierarquicamente inferior. Parece ser seguro que os autores dos enunciados possuem um conhecimento insatisfatório sobre as características do género selecionado. Nesse contexto, é necessário promover ocasiões de reflexão (seminários, *workshops*, entre outras formas) sobre as propriedades do GPA, dando enfoque aos aspetos de natureza composicional (plano de texto), estilístico-fraseológica (mecanismos de coesão recorrentes), bem como semântica (coerência baseada na utilização das formas de tratamento). Para o efeito, revela-se importante a troca de experiências entre os professores estagiários e os docentes mais experientes no ensino da Língua Portuguesa que podem estar integrados em áreas de atividades socioprofissionais diversas, como escolas secundárias, universidades, entre outras.

#### **4.2.3. Escolha apropriada da forma de tratamento no discurso pedagógico**

Em virtude das diferenças etárias que existem entre o docente e os alunos, bem como do papel socioprofissional assimétrico que os interlocutores desempenham no contexto escolar, a escolha do tratamento formal pode ser opcional, dependendo da intenção do falante. Quando, na elaboração do texto, o locutor presta maior atenção às especificidades sociais e culturais dos seus alunos (respeito que deve ser reservado a um indivíduo de idade superior, posição socioprofissional fora da escola, entre outros aspetos), justifica-se a escolha da forma de tratamento formal “você” nos contextos pedagógicos em que as turmas sejam heterogéneas (ou seja, incluem alunos adultos e/ou com experiências culturais diversificadas).

As vertentes de comportamentos verbais evidenciados pelos enunciadores indiciam violações de preceitos básicos de natureza psicossociocultural e socioprofissional que são determinantes para tornar a comunicação efetiva e bem-sucedida. Embora não se associe diretamente aos objetivos deste estudo, é importante observar que as dificuldades manifestadas pelos locutores na atualização de paradigmas de tratamento podem resultar do fraco domínio do português, que é predominantemente língua segunda para muitos falantes em Moçambique (Siopa, 2015b: 7). O sistema de formas de tratamento das línguas de origem Bantu dos estudantes é diferente do (sistema) usado em Português. Porém, o sistema daquelas, como é o caso de Xichangana, parece ser mais cortês. Na esfera de falantes desta língua, o interlocutor é encarado como representante ou membro de um grupo sociocultural (família), ou seja, ele transporta os seus parentes vivos e ancestrais. Quando interpelado através da produção verbal, numa situação de cortesia, usa-se frequentemente a forma correspondente a “vocês/vós” para expressar respeito, como por exemplo: “Minjhani, Carlos?”<sup>58</sup> (tradução direta: Como estão, Carlos?). Com base nisso, pode ser compreendido que os problemas atestados nos enunciados não resultam da interferência das propriedades da língua materna dos sujeitos falantes no Português, que é língua segunda para muitos moçambicanos, mas emergem do fraco domínio das particularidades do uso dos paradigmas de tratamento em Português ou da despreocupação com a imagem do aluno enquanto indivíduo que assume um papel socioprofissional hierarquicamente inferior.

Tomando em consideração o papel dos locutores dos textos e a esfera de comunicação (académica), é necessário que haja uma seleção lexical rigorosa e sejam observadas as regularidades linguísticas do género em causa, dado que a manifestação de ações verbais incoerentes ou inconvenientes ao contexto de enunciação pode contribuir para a frustração do(s) propósito(s) de comunicação. Desse modo, a escolha da FT é determinada pela preocupação que cada locutor deve ter de tratar adequadamente o seu alocutário, de acordo com o contexto enunciativo associado aos fatores de natureza socioprofissional e cultural (cf. Pratas, 2017: 67).

A seleção do tratamento dirigido aos alunos nos textos do género prova de avaliação deve ser rigorosa e coerente. Ademais, a interação verbal ocorre no seio de uma formação

---

<sup>58</sup> No contexto do tratamento informal em Xichangana (uma língua bantu falada no sul de Moçambique), é frequente a atualização da construção como “Unjhani, Carlos?” equivalente em Português a “Como está, Carlos?”.

sociodiscursiva acadêmica com o propósito de avaliar o nível de assimilação dos conteúdos na aprendizagem. Os interlocutores assumem papéis socioprofissionais próprios (professor e aluno). O professor ocupa um papel hierarquicamente superior em relação aos seus alunos, no que diz respeito ao acordo estabelecido na esfera de atividade socioprofissional e, por vezes, no domínio etário, em particular nas turmas do curso diurno do ensino secundário. Nesse âmbito, é necessário que os interlocutores façam uma seleção das formas de tratamento, estando conscientes do seu impacto sociodiscursivo. O uso da forma “*você*” pode ser estratégico (ou cortês), pois visa construir e preservar uma imagem pública positiva enquanto docente, mas também do alocutário que vê a sua face valorizada.

O comportamento verbal atestado através do uso da forma “*tu*” dirigida aos alunos pode ser aceitável no ensino primário e secundário, em particular no regime laboral, tendo em conta uma possível grande diferença de idade entre professor e estudantes associada à relação assimétrica estabelecida na interação, uma vez que o docente assume um papel socioprofissional hierarquicamente superior ao produzir o texto orientado para interlocutores de posição socioprofissional inferior (alunos). Porém, o tuteamento não é aconselhável para o contexto pedagógico, em particular no ensino universitário e, quiçá, secundário (principalmente no regime pós-laboral), pois o seu uso pode denotar um ato de descortesia, tendo em conta a faixa etária e as práticas socioculturais dos estudantes. O tuteamento demonstra (ou pode ser interpretado dessa maneira) que o professor não tem preocupação com aspetos de natureza valorativa ou sociolinguística determinantes na preservação da harmonia interacional com os seus alunos, ou seja, na garantia de uma comunicação bem-sucedida. Em suma, pelas razões explicitadas, revela-se pertinente o uso de FT formais nas interações verbais do ensino secundário e universitário.

Nessas circunstâncias, além de promover abordagens pedagógicas das formas de tratamento (diálogos sobre diversas formas de tratar interlocutores diferentes em situações comunicativas particulares, análise de textos autênticos que emergem em diversificadas áreas de atividades), os professores devem privilegiar a pedagogia do exemplo na sua produção textual. Os enunciados das provas que foram analisados são da disciplina de Português e surgem com o propósito comunicativo de avaliar as aprendizagens inerentes a esse domínio de ensino. Assim, é expectável que os produtos verbais configurem um repositório de boa produção textual, de referência e inspirador nas ações verbais posteriores

dos alunos. Não raras vezes, os interlocutores identificam-se com determinadas práticas discursivas e reproduzem os modelos de estruturação verbal dos seus mestres (professores), razão pela qual os produtos verbais devem evidenciar a pretensão de apresentação de textos coesos e coerentes passíveis de serem reconhecidos no seio da formação sociodiscursiva como bons exemplares do género.

Em suma, no domínio da competência genérica e da preservação da boa imagem socioprofissional (uma vez que o expetável, no seio da comunidade académica, é que o docente produza textos com elevada qualidade, ou seja, com um nível reduzido/nulo de desvios linguísticos), o professor devia, portanto, evitar situações de incoerência na produção textual e saber posicionar-se (se pretende marcar distância ou aproximação) face aos seus interlocutores e ao contexto de comunicação.

Ser professor de língua, implica, em simultâneo, ser o fornecedor de modelos textuais aos aprendentes. Se os textos produzidos em contextos escolares (no caso vertente, os do GPA) continuarem a evidenciar problemas de natureza diversa (inadequação quanto às propriedades de género, à coesão e coerência), os alunos não terão referências no domínio da produção textual. No universo do discurso pedagógico como lugar de interação, as produções verbais dos professores interferem na escrita do estudante. Para que os alunos consigam usar devidamente a língua portuguesa, devem ser “expostos a um *input* compreensível e rico, em quantidade considerável, com registos variados e de diferentes géneros discursivos, obviamente de documentos reais” (Duarte, 2015: 58). É dever do docente de línguas fazer com que o aluno saiba produzir textos de diferentes géneros ancorados em áreas de atividades específicas e com propósitos comunicativos particulares e pluridimensionais. A atenção que se reserva ao interlocutor é uma competência que se tem de treinar no aluno, com exercícios apropriados, e deve ser uma constante na produção textual do próprio professor.

### **4.3. Considerações finais**

O estudo realizado e apresentado ao longo deste capítulo procurou aferir o grau de (in)adequação de textos do género prova de avaliação produzidos na Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Gaza, quanto aos preceitos do género, à coesão e à coerência (esta incidiu essencialmente na análise do uso das formas de tratamento).

Relativamente à **componente enunciativa**, os enunciados emergem em contextos escolares e denotam regularidades a nível dos papéis socioprofissionais. Os autores dos textos assumem a função de docentes estagiários no ensino secundário e básico. No domínio terminológico, eles adotam designações como, por exemplo, avaliação periódica trimestral, teste / exame de língua portuguesa. São produtos verbais semelhantes, pois, logo no início, fazem uma autorreferência explícita ao género em que o texto se insere.

No que diz respeito à **componente pragmática**, os textos foram produzidos com a finalidade de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos na disciplina de Português, reexaminar as ações didáticas dos próprios professores e aperfeiçoar as aprendizagens dos locutores no domínio do género selecionado.

A nível da **componente composicional** (propriedades estruturais e retóricas), foi proposto um modelo de análise do GPA que permitiu o estudo dos dez exemplares selecionados. A mesma proposta pode ser adotada enquanto modelo pedagógico a ser seguido pelos membros da comunidade académica quando redigirem ou analisarem os enunciados do género prova de avaliação. No movimento 1, todos os textos analisados atestam a identificação do contexto em que os textos emergem (passo 1); a especificação da disciplina em que a prova se insere (passo 3); a indicação do nível de escolaridade; e 80% dos produtos verbais incluem a duração da prova (esta informação é relevante para os estudantes fazerem uma gestão adequada do tempo na resolução das atividades do teste) (passo 4). Assim, os locutores assinalam de forma clara e inequívoca estes elementos informativos porque são aqueles cuja inclusão permite reconhecer os exemplares dos textos do GPA e concretizar os propósitos comunicativos que com eles se pretende atingir.

No domínio do movimento 2, 90% dos enunciados apresentam o passo 1, mormente a instrução geral (IG) da atividade orientada, dos quais quatro enunciados (40%) incluem numa ordem que atesta incoerência (os autores apresentam o texto e depois a instrução geral); um enunciado (10%) não apresenta o passo 1; todos os textos (100%) incluem o passo 2 (o texto de suporte às questões específicas) e o passo 3 referente ao questionário. Em suma, segundo a estruturação adequada ao modelo de análise (plano de texto) do GPA, apenas 50% dos exemplares analisados integram os passos do movimento 2 de forma expetável e coerente.

Os exemplares analisados não apresentam os passos do movimento 3, com a exceção de um texto (10%) que inclui o passo 1 referente à expressão de desejos orientados aos estudantes (“Votos de boa reflexão!”). Esta situação revela despreocupação dos locutores no que diz respeito aos aspetos de cortesia ou falta de conhecimento acerca da relevância de inclusão desse passo.

No domínio da **componente estilístico-fraseológica** e da **componente semântica**, os locutores revelam problemas de proficiência linguística na produção textual, uma vez que os exemplares analisados atestam de forma inequívoca problemas diversos. Entre outros aspetos identificados nos enunciados, contam a falta de coesão na regência verbal, em particular na utilização dos verbos preposicionais (20%); a aplicação desviante da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa (10% dos textos); a coordenação aditiva de termos referentes a categorias gramaticais diferentes (20%); a pontuação inadequada das instruções (30%); a colocação pronominal desajustada à sintaxe da frase (10%). Além disso, nos produtos verbais, foi diagnosticada desarticulação no tratamento reservado ao estudante na mesma instrução (geral ou específica) (30%), como também um significativo grau de incoerência nas FT utilizadas nas instruções diferentes do mesmo enunciado (90% dos enunciados). Este último dado é mais preocupante, pois, se os estudantes/docentes estagiários não utilizam as FT de maneira correta e adequada, há probabilidade desse problema ser perpetuado através do ensino.

Em geral, os exemplares do GPA são perspectivados como totalmente coerentes quanto ao contexto de enunciação, aos propósitos de comunicação, ao papel socioprofissional dos interlocutores, e parcialmente coerentes no que diz respeito ao plano de texto, ao estilo e à ativação da experiência humana na produção verbal. As dificuldades diagnosticadas nos enunciados de estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique com papel socioprofissional de professores estagiários demonstram que a produção de textos do GPA ainda carece de um tratamento rigoroso e deve ser complementada por uma sistematização adequada para a transmissão e assimilação dos parâmetros do género em contextos diversificados. O estudo dos produtos verbais no interior de cada género, nomeadamente a identificação de dificuldades que os sujeitos falantes manifestam, pode trazer contributos relevantes para o aperfeiçoamento da competência textual dos interlocutores. Dito de outra maneira, a abordagem dos textos segundo a “pedagogia de género pode ter efeitos positivos na qualidade textual dos géneros universitários” (Siopa e

Pereira, 2019: 175), pois visa buscar soluções (de forma cientificamente contextualizada e justificada) focadas em dificuldades específicas dos produtos verbais de um dado género.

Os membros da comunidade académica esperam encontrar nos textos elaborados pelos professores referências que os inspirem para posteriores produções verbais coesas e coerentes. Mapeados os problemas detetados nos textos, podem ser promovidos momentos de reflexão conjunta (em forma de oficina gramatical<sup>59</sup>, palestras, *workshops*, entre outros géneros) no seio dos grupos disciplinares, bem como nas jornadas pedagógicas que envolvem professores de diferentes áreas disciplinares, sobre as propriedades de textualidade a partir da análise de materiais autênticos produzidos por alunos ou professores.

---

<sup>59</sup> Para efeito do estudo de um determinado género, a oficina gramatical da língua portuguesa pode contemplar as seguintes partes: (i) planificação e calendarização das atividades de produção textual; (ii) sistematização das propriedades dos géneros em causa; (iii) elaboração de textos; (iv) análise dos textos produzidos em conformidade com os parâmetros do género selecionado; (v) apresentação de conclusões e recomendações.

## 5. O género resumo de monografia

Neste capítulo, em que se irá abordar o género resumo de monografia, revela-se importante começar por refletir acerca das características de alguns géneros que evidenciam semelhanças, como o resumo, a síntese, a resenha, o sumário e a sinopse. Precisamente por haver propriedades que partilham, muitas vezes não é fácil identificar e delimitar cada um deles de forma clara e inequívoca, sendo mesmo confundidos em contextos académicos. Em seguida, são explicitadas as propriedades do género resumo e dos seus subgéneros (Ribeiro, 2006, Oliveira e Rodrigues, 2013). Depois das abordagens gerais acerca desta classe de textos, foca-se a atenção nas propriedades estruturais prototípicas do género resumo de monografia (GRM), incluindo a apresentação de uma proposta de modelo de análise dos exemplares deste género, inspirada no modelo CARS, de Swales (1990). Para concretizar os objetivos pretendidos com o estudo, efetua-se a análise do *corpus*, que incide nos parâmetros situacionais (não textuais) e nos aspetos textuais dos exemplares selecionados, associados às componentes propostas por Adam (2001). Por fim, são apresentadas reflexões com o objetivo de minimizar os aspetos relacionados com as irregularidades identificadas na análise dos textos.

Segundo Jorge (2019: 151), a produção de um texto, baseada na seleção do conteúdo mais relevante de um outro produto verbal, é uma tarefa frequentemente solicitada em contextos académicos e concretiza-se por meio de géneros diversos, cuja apropriação decorre essencialmente da aprendizagem das propriedades particulares. No seio das produções textuais em contexto académico, há géneros que apresentam propriedades similares, tendo etiquetas/designações diferentes, tais como resumo, síntese, sumário, sinopse e resenha (crítica). A tabela 5 identifica e sistematiza as diferenças e semelhanças entre os géneros mencionados, tomando como base a componente enunciativa (CE), a componente pragmática (CP), a componente semântica (CS), a componente composicional (CC) e a componente estilístico-fraseológica (CEF) (cf. secção 2.4.4).

**Tabela 5: Semelhanças e diferenças entre os gêneros**

Características		Resumo	Síntese	Resenha	Sumário	Sinopse
Comuns	CP	<ul style="list-style-type: none"> <li>têm como objetivo explicitar de forma abreviada os conteúdos de um dado texto.</li> </ul>				
	CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>evidenciam apropriação do essencial e evitação de colagem de passagens do texto de partida no novo produto verbal;</li> <li>denotam respeito pelo pensamento do autor do texto-fonte, ou seja, trata-se de uma contração do texto-fonte em que se reformulam as estruturas linguísticas e se salvaguarda uma rigorosa objetividade.</li> </ul>				
	CEF	<ul style="list-style-type: none"> <li>sistemizam as ideias principais do produto verbal original de forma objetiva, concisa, coesa e coerente;</li> <li>revelam originalidade na expressão linguística.</li> </ul>				
Distintivas	CE	Redigido pelo próprio autor ou por outra pessoa que não seja o autor do trabalho, de forma lógica, coesa e coerente.	Geralmente, elaborada por outro autor distinto do autor do texto-fonte.	Elaborada por um especialista que não seja o autor do trabalho original.	Produzido pelo próprio autor ou por outra pessoa que não seja o autor do trabalho.	Normalmente, redigido pelo próprio autor do texto/da obra em questão ou por editores.
	CP	Informar sem tomada de posição: não inclui opiniões do autor em relação ao texto fonte.	Informar com ou sem tomada de posição: pode apresentar juízo de valor ou comentários sobre o conteúdo em questão.	Expor os conteúdos e tecer comentários sobre o texto analisado, ou seja, informar com tomada de posição.	Informar sem tomada de posição: não inclui opiniões do autor em relação ao texto fonte.	Informar sem tomada de posição: não pode conter opiniões do autor em relação ao texto original.
	CS	Sistematização fidedigna dos conteúdos principais do texto original.	Apresentação abreviada e comentada dos aspectos mais importantes do texto fonte.	Apresentação das informações mais importantes da obra (livro, filme, peça de teatro, etc.) de forma descritiva e opinativa/crítica (inclui comentários sobre o valor do texto).	Exposição breve das ideias principais de um trabalho.	Apresentação de uma visão geral do trabalho, ou seja, condensação concisa e global do conteúdo do texto com intenção de despertar interesse pela obra original.

		Tem caráter predominantemente informativo.	Apresenta-se de três formas: explicativa, argumentativa e crítica.	Apresenta informações mais aprofundadas de forma descritiva (com foco nos pontos mais importantes da obra) e opinativa/crítica (inclui comentários sobre o valor do texto).	Tem caráter predominantemente informativo.	Tem caráter predominantemente informativo.
	CC	Manutenção da hierarquia da informação do texto fonte.	Admite liberdade na organização das ideias.	Manutenção da hierarquia da informação do texto fonte.	Recurso à ordem sequencial dos conteúdos do texto fonte.	Admite liberdade na sua estruturação.
		Texto independente ou incluído num texto mais extenso.	Texto independente.	Texto independente.	Texto independente ou incluído num texto mais extenso.	Texto incluído num produto verbal mais extenso.
	CEF	Marcação da distância enunciativa, isto é, preferência por um estilo formal, técnico, impessoal e tendencialmente objetivo (uso da 3ª pessoa gramatical, 1ª pessoa do plural, construções passivas sem complemento agente da passiva, sujeito indeterminado).	Marcação da distância enunciativa através do uso da 3ª pessoa, bem como da integração de expressões que remetem para o autor do texto-fonte ( <i>segundo o autor, o enunciador chama atenção para o facto de</i> ) e para a intenção ( <i>referir, argumentar, corroborar, defender, sustentar</i> ).	Marcação da distância enunciativa, isto é, recurso ao estilo formal, técnico, impessoal e tendencialmente objetivo (uso da 1ª pessoa do plural, construções passivas sem complemento agente da passiva, sujeito indeterminado).	Marcação da distância enunciativa, isto é, preferência pelo estilo impessoal através da utilização de formas nominalizadas, tais como: <i>correção do trabalho de casa; leitura e interpretação do texto; formação de grupos de trabalho.</i>	Elaborada na 3ª pessoa de forma objetiva e atrativa.

		Texto coeso e coerente que inclui a utilização de conectores linguísticos, preservando a integridade do texto de partida.	Texto coeso e coerente sem o uso de frases completas do texto original.	Texto coeso e coerente sem recurso a frases completas do texto original.	Listagem ou enumeração de tópicos, privilegiando frases curtas, claras e precisas.	Texto coeso e coerente.
--	--	---	---	--	--	-------------------------

Fonte: Autor inspirado em Jorge (2019: 153)<sup>60</sup>.

A tabela 5 inclui os principais aspetos que aproximam ou afastam os cinco géneros do discurso académico associados aos parâmetros propostos por Adam (2001), conforme a explicitação que a seguir será apresentada. A caracterização destes géneros académicos é essencialmente ancorada nas reflexões de Severino (2016), Marconi e Lakatos (2017), Jorge (2019), Pires (2019) e Jorge e Coutinho (2019). Assim, serão explicitadas, primeiro, as propriedades comuns a estes géneros e, depois, os parâmetros que os distinguem.

A nível da **componente pragmática**, segundo refere Jorge (2019: 151), os produtos verbais dos géneros resumo, síntese, sumário, sinopse [e resenha, nosso acréscimo] têm em comum o facto de serem formatos de textos que se baseiam em operações cognitivas-linguísticas complexas, que resultam da articulação de capacidades, por um lado, de leitura e compreensão do texto a condensar; por outro lado, da elaboração de novo produto verbal com base na informação selecionada. Os autores de exemplares destes géneros expõem de maneira abreviada as informações principais de um texto, segundo o grau da importância que lhes conferem. Sem se preocupar com pormenores/detalhes, os enunciadores procuram dar ao leitor o sentido global do conteúdo de um texto mais extenso. Assim, a conceção dos textos dos géneros em referência compreende a apreensão das ideias dominantes manifestadas num texto-fonte e a sua explicitação num novo texto, tendo em conta as propriedades particulares do género em que o texto se insere.

No que diz respeito à **componente semântica**, as informações veiculadas nos novos textos devem estar em consonância com os conteúdos manifestados no texto-fonte. A atividade de sistematização das principais ideias do produto verbal original exige a atenção do enunciador no sentido de evitar possíveis incorreções e contradições na apresentação dos

---

<sup>60</sup>No seu estudo intitulado “a síntese como género escolar transdisciplinar”, Jorge (2019: 153) sistematiza em forma de quadro as características comuns e distintivas de resumo e síntese. Por sua vez, Jorge e Coutinho (2019: 86-99) refletem sobre as características do género resumo.

conteúdos. Por outras palavras, a qualidade e a validade dos textos dos géneros resumo, síntese, resenha, sumário e sinopse depende do grau de compreensão dos conteúdos do texto de partida, bem como do rigor que se imprime na veiculação das informações.

No domínio **estilístico-fraseológico**, ao apropriarem-se do essencial do texto de partida, os enunciadores devem privilegiar a originalidade na expressão linguística, podendo esta ser em menor ou maior grau, conforme o género. A título exemplificativo, o resumo de monografia pode conter segmentos textuais próximos dos do texto original. No entanto, é importante compreender que a colagem de passagens do produto verbal original, em geral, desabilita ou empobrece a capacidade exepetável de sistematização dos conteúdos enquanto atividade que é frequentemente concretizada nos textos académicos. Além disso, é necessário evitar a utilização de frases demasiado extensas e complexas, pois esta atitude pode dificultar o processamento de informações ao interlocutor. Em suma, os autores devem privilegiar a clareza, o rigor, a coesão e a coerência na produção verbal.

Além dos aspetos comuns apresentados, cada um dos géneros indicado na tabela tem características próprias. Entre outros aspetos da **componente semântica**, o *resumo* é seletivo, objetivo e destituído de comentário crítico em relação às ideias do texto original; o *sumário* consiste na sistematização clara, objetiva, inequívoca e isenta de juízo avaliativo do conteúdo do produto verbal de base; a *sinopse* configura uma condensação bem concisa, na qual se explicita o tema geral da obra. Um dos aspetos em que se assemelha esta tríade de géneros (resumo, sumário e sinopse) é a “neutralidade epistémica” ou a fidedignidade na apresentação das informações selecionadas (Jorge, 2019: 153). Nesse sentido, o autor não desenvolve opiniões avaliativas em relação aos conteúdos do texto de base. A *síntese* constitui uma ferramenta de trabalho frequentemente utilizada na comunicação (oral e escrita), em que o autor apresenta tópicos importantes para a compreensão do leitor, ajudando na maior fixação dos conteúdos propostos; não inclui o juízo crítico acerca do produto verbal original; porém, quando o elabora com a intenção de se apropriar de um determinado conteúdo e de construir novo conhecimento, o autor pode fazer comentários relativamente à verdade, falsidade e relevância dos conteúdos do texto analisado, podendo cruzar as ideias de outros textos que justifiquem a sua argumentação. Em oposição, a *resenha* (ou *recensão crítica*) envolve menor ou maior avaliação, julgamento de valor, apreciação e crítica em relação às informações do texto-fonte. Os produtos verbais deste género são de

carácter subjetivo e valorativo, basicamente argumentativo, em que o autor faz análise crítica do texto original, podendo ocorrer no último parágrafo ou no decorrer do texto. Em suma, as propriedades da componente semântica permitem distinguir claramente a **resenha** (geralmente redigida por um especialista da área científica) e, em parte, da **síntese**; mas não o **resumo**, o **sumário** e a **sinopse**. Para isso, é necessário recorrer a propriedades de outras componentes.

Relativamente à **componente enunciativa**, os textos dos diferentes géneros em referência emergem em contextos diversificados, incluindo os académicos, e configuram ações verbais do próprio autor do texto ou de alguém que não seja autor do texto original. Nesse âmbito, o resumo, a síntese e o sumário podem ser redigidos pelos mesmos enunciadores dos produtos verbais fonte ou por outras pessoas que não sejam autores do trabalho de partida. Normalmente, a sinopse é elaborada pelo próprio autor do texto/da obra em questão ou por editores. Em contraste com as situações anteriores, a resenha é elaborada por um especialista que não seja o autor da obra em causa.

Quanto à **componente composicional**, é importante ter consciência de que os textos devem apresentar uma estruturação adequada ao género implicado. Nessa perspetiva, o resumo, a resenha e o sumário preservam geralmente a hierarquia da informação do texto-fonte, isto é, refletem a ordem sequencial dos conteúdos do produto verbal de partida. No entanto, a sinopse admite liberdade na sua estruturação e pode ocorrer incluída no começo ou no meio do texto maior, bem como entre o título e o texto. Por fim, a síntese também permite a alteração da forma como as ideias estão organizadas no texto original. Neste caso, a reconstituição dos conteúdos relevantes de um texto ou de mais do que um não segue a sequência da informação do(s) texto(s)-fonte e pode ocorrer através de esquematização das ideias ou elaboração de mapas de conceitos.

No que diz respeito à **componente estilístico-fraseológica**, os autores dos textos dos géneros em referência, geralmente, primam pela distância enunciativa na apresentação das informações mais importantes do texto original como forma de demonstrar a sua neutralidade relativamente a ele. Os enunciadores adotam um estilo mais ou menos similar de impessoalização da linguagem que é concretizada através de maneiras diversificadas. O *resumo* assinala o uso predominante das formas verbais na 3ª pessoa gramatical, 1ª pessoa do plural, construções passivas sem complemento agente da passiva, sujeito indeterminado;

a *síntese* é caracterizada pelo uso da 3ª pessoa gramatical através da integração de expressões que remetem para o autor do texto-fonte (como, por exemplo, *segundo o autor, o autor chama atenção para o facto de...*) e para a intenção (*refere, argumenta, corrobora, defende, sustenta, etc.*); a *resenha* emprega um estilo formal, técnico, pessoal e tendencialmente objetivo através do uso da 1ª pessoa do plural enquanto propriedades ancoradas numa dada formação sociodiscursiva e área científica; os resenhistas também privilegiam o uso das construções passivas sem agente e do sujeito indeterminado na sua produção verbal; a *sinopse* é elaborada na 3ª pessoa gramatical de maneira tendencialmente objetiva e atrativa, dado que a intenção do autor é despertar interesse pela obra original; por fim, o *sumário* utiliza preferencialmente formas nominalizadas na listagem ou enumeração de tópicos e privilegia as frases curtas, claras e objetivas.

O domínio das propriedades de diferentes géneros, próximos mas (ligeiramente) distintos no contexto académico, é determinante para uma produção textual adequada, tendo em conta a expectativa dos interlocutores. Entretanto, em contexto escolar, não se promovem geralmente reflexões que permitam identificar e caracterizar as propriedades dos géneros assentes na retextualização, o que resulta muitas vezes na falta de consenso acerca dos géneros resumo, síntese, sumário, sinopse, resenha. Em textos de um destes géneros (por exemplo, no resumo), são frequentemente atestadas propriedades típicas de outro(s) género(s). Desse modo, não é fácil delimitar com clareza e precisão as fronteiras entre eles, pois, em todos os casos, está-se em presença de géneros cujos textos procedem à retextualização abreviada de um outro texto (ou mais do que um, no caso da síntese).

Além disso, muitos materiais pedagógicos apresentam definições idênticas e imprecisas. Esta situação pode ser notada a partir da explicitação das propriedades do “resumo” enquanto género maior do subgénero “resumo de monografia” acerca do qual mais interessa particularmente refletir ao longo deste capítulo.

### **5.1. Propriedades dos textos do género resumo (GR)**

A presente secção visa refletir sobre o conceito de resumo, explicitando as propriedades situacionais (com destaque para os objetivos ilocutórios particulares e para o papel socioprofissional dos autores dos textos) e os parâmetros textuais (incidindo em aspetos composicionais e do estilo). Este género resulta do diálogo com um texto-base e é

muito solicitado nas produções textuais do contexto acadêmico, em diferentes cursos e unidades curriculares.

De acordo com as definições extraídas dos dicionários, o termo “resumo” tem assumido diferentes aceções, sendo, portanto, entendido como:

Ato ou efeito de resumir(-se); **sumário, síntese, sinopse** [nosso destaque]. 1 exposição sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido (Ex.: *o narrador fez um r. expressivo dos acontecimentos*); 1.1 apresentação abreviada do texto ou conteúdo de livro, peça teatral, argumento de filme, etc.; 2 recapitulação breve, sucinta (Ex.: *o livro apresentava um pequeno r. ao final de cada capítulo*) (*Dicionário Eletrônico de Houaiss*, 2009).

1. Ato ou efeito de resumir(-se). 2. Exposição abreviada de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais de alguma coisa, etc., tendente a favorecer sua visão global: **síntese, sumário, epítome, sinopse** [nosso destaque]: *o repórter fez um bom resumo das últimas ocorrências*. 3. Apresentação concisa do conteúdo de um artigo, livro, etc., a qual, precedida de sua referência bibliográfica, visa esclarecer o leitor sobre a conveniência de consultar o texto integral (...). 4. Recapitulação em poucas palavras; sumário: *Esta gramática tem um resumo claro no fim de cada capítulo* (Ferreira, 2009: 1748).

As descrições lexicográficas dos autores revelam que os textos produzidos como resumos, no contexto acadêmico, apresentam alguma diversidade terminológica, quanto à designação ou etiqueta usada, e uma configuração diversificada, na medida em que o resumo compreende diferentes aceções. Ele é concebido como sumário (da aula, do índice do livro, entre outros), síntese (através de tomada de notas) e sinopse (apresentação breve de uma teoria, doutrina ou da matéria de um estudo). A título exemplificativo, uma **ficha de leitura bibliográfica** inclui, além do resumo de conteúdo do texto, os seguintes elementos identificadores: *autor, título (subtítulo), número da edição, editora, local da edição, data de publicação e volume*.

Na tentativa de distinção entre “resumos e resenhas”, Severino (2016: 216-218) refere que o resumo do texto é uma síntese de ideias e não das palavras do texto, enquanto a resenha constitui uma síntese ou um comentário de livros, artigos científicos, entre outros materiais, publicados em revistas especializadas das várias áreas da ciência. O autor ressalta que a resenha “pode ser puramente ‘informativa’, quando apenas expõe o conteúdo do texto; é crítica quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado; e é crítico-informativa quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado” (Severino, 2016: 217).

No contexto universitário, segundo Ribeiro (2006: 68), “é comum presenciar um **desencontro** entre o que foi pedido pelo professor e o que é produzido pelo aluno”, por falta de clareza na explicação dos parâmetros do gênero pretendido. As diferentes denominações (sumário e síntese, entre outras) usadas para referir textos do gênero resumo acentuam a confusão terminológica e trazem consequências negativas por não haver consenso quanto às expectativas dos interlocutores (professor e alunos). Face a esta situação, Faquir (2019: 160) defende que, no domínio do ensino orientado pela pedagogia do gênero, o conteúdo da aprendizagem e da avaliação tem de estar claro para o estudante.

Na verdade, é impossível elaborar um texto com alto grau de qualidade sem conhecimento das propriedades particulares do gênero implicado. Produzir um texto na academia exige adequar o produto verbal às propriedades particulares do gênero, que incluem o conteúdo, a estrutura, o propósito comunicativo e o estilo de linguagem. Para Bronckart (2003), a atividade de linguagem verbal deve ser perspectivada no ambiente em que se insere, em consonância com os mecanismos estruturantes condicionados pela esfera de atividade socioprofissional; por isso, elaborar um texto do gênero resumo significa agir segundo as características e exigências expetáveis nessa comunidade.

No seio da comunidade discursiva académica, o resumo (oral ou escrito) é uma atividade frequentemente solicitada em pesquisas científicas de natureza diversa, quer na produção de artigos científicos, monografias científicas, dissertações, teses, quer na elaboração de fichas de leitura bibliográfica (que assentam na capacidade de selecionar a informação essencial de um texto, independentemente da sua extensão) ou fichas de leitura temática (que dependem da capacidade de selecionar, de modo coerente, ideias essenciais de textos diferentes).

Cobrado (2004: 9) aponta que o resumo é uma atividade de reformulação que se exerce sobre qualquer texto, com o objetivo de explicitar os mesmos conteúdos sob forma mais reduzida, preservando com máximo rigor o essencial da informação que ele veicula. Na mesma perspetiva, Soares (2004: 11) concebe o resumo como a contração de um texto, mantendo a ordem das suas ideias e o sistema de enunciação, reformulando o discurso e salvaguardando uma rigorosa objetividade. Em geral, a qualidade dos textos do gênero resumo é reconhecida quando o locutor transmite com fidelidade a informação de um dado texto, bem como respeite a coesão, coerência e clareza no novo produto verbal apresentado.

Decorrente disso, o resumo é um produto verbal coeso e coerente de extensão indeterminada<sup>61</sup> (um todo de sentido em que são, frequentemente, destacados os elementos essenciais), concebido a partir de um texto-fonte de extensão variável. Ou seja, no presente género, são replicadas as principais ideias manifestadas num texto de outro género. Por outras palavras, resumir um texto é apresentar as ideias nucleares de um texto-fonte com coesão e coerência, isto é, respeitando o sentido, a estrutura retórica do género, os aspetos gramaticais, o vocabulário da área científica e os tempos verbais prototípicos.

Os textos do género resumo são importantes na esfera de atividades socioprofissionais académicas, pois permitem que o leitor demonstre a sua competência de leitura, ou seja, “são meios eficazes de desenvolvimento intelectual que levam a distinguir o essencial do acessório, num texto ou numa mensagem cujo discurso é necessário reduzir para utilização posterior” (Cobrado, 2004:10).

Tomando em consideração o **critério semântico-pragmático** (que assenta nos conteúdos incluídos e nos objetivos visados nos textos) e a **componente enunciativa** (essencialmente no que diz respeito à situação em que o texto é produzido), o resumo pode ser um produto verbal resultante de uma *leitura orientada* ou *autónoma*.

O **resumo orientado** é um produto verbal que explicita de forma clara a compreensão global do texto lido, sendo, portanto, produzido por um estudante que procura demonstrar a sua compreensão do material linguístico cujo estudo foi recomendado pelo docente, apropriando-se dos parâmetros aceites na comunidade académica (Ribeiro, 2006: 76). Para o professor que solicita a produção do texto do género resumo, constitui um instrumento de avaliação valioso, pois permite testar o nível de compreensão de conteúdo do texto original: avalia o grau de competência do estudante a nível da correção gramatical e organização dos conteúdos informativos apreendidos em textos lidos. Em suma, o resumo orientado é próprio do contexto escolar e académico, no qual cumpre funções pedagógicas e avaliativas importantes.

---

<sup>61</sup> A extensão do resumo depende do texto que se pretende resumir e das opções do autor do resumo.

Relativamente ao **resumo de leitura autónoma**, pode ser efetuado sem ter necessariamente motivações pedagógicas; trata-se de um recurso importante e indispensável no contexto académico, dado que constitui um produto verbal que conserva uma multiplicidade de conteúdos apreendidos em inúmeros textos teóricos e científicos mais densos (livros, artigos científicos, monografias científicas, dissertações, teses, etc.). Há resumos produzidos pelos alunos durante o processo de estudo e outros feitos pelos professores/investigadores no âmbito de pesquisas científicas. Por via disso, o resumo de leitura autónoma permite (auto)testar capacidades de seleção e articulação dos conteúdos, entre outros aspetos.

Em suma, o resumo é um eficiente instrumento de estudo e mensuração do grau de satisfação dos objetivos das leituras desenvolvidas numa dada área de aprendizagem. Além da assimilação dos conteúdos perpassados através dos textos, o locutor exercita a sua expressão escrita em conformidade com as propriedades do género selecionado. Para o sucesso das ações socioprofissionais, o professor, por sua vez, realiza, continuamente, leituras de recursos de aprendizagem diversificados para ampliar os seus conhecimentos no domínio das matérias em questão e organizar as informações essenciais, na preparação das suas aulas. Assim, o resumo é um género que proporciona a inserção nas práticas académicas aos membros da formação sociodiscursiva, atesta a competência de leitura de textos científicos e exercita a produção textual de acordo com os parâmetros da comunidade discursiva.

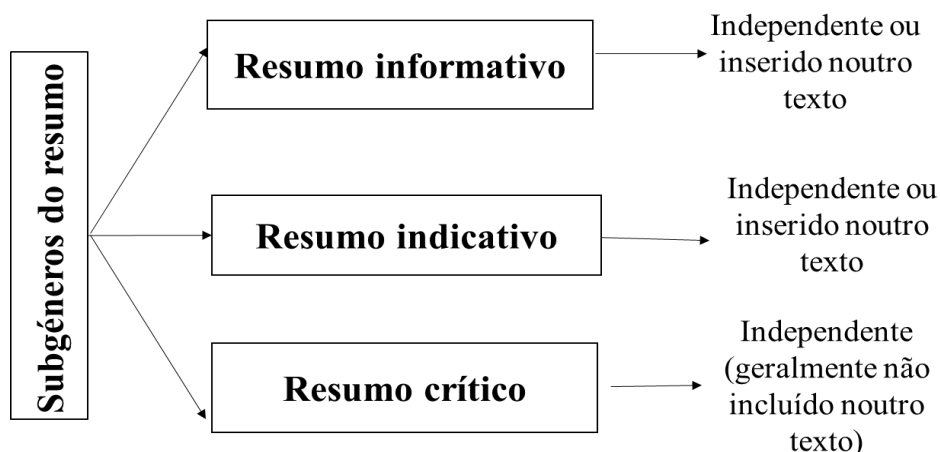
Quanto ao critério enraizado no facto de o produto verbal ocorrer integrado num texto mais extenso ou de forma isolada, o resumo pode ser um **género incluído** ou **independente**. De acordo com Silva e Santos (2015: 318), o resumo é perspetivado como um **género incluído** quando é produzido como parte de texto de outros géneros maiores (artigo científico, monografia científica da licenciatura, dissertação de mestrado, tese de doutoramento, etc.), dando origem à denominação de, por exemplo, género resumo de monografia científica; e constitui um **género independente (ou autónomo)** quando não estiver inserido num texto maior/mais extenso.

Ainda, na tentativa de tornar os parâmetros do género resumo mais claros e reduzir o nível de desencontro entre a atividade solicitada no meio académico pelo professor e o que é produzido pelos alunos, a seguir serão indicadas e caracterizadas as subclasses (ou os subgéneros) do género resumo, de acordo com Marconi e Lakatos (2017).

### 5.1.1. Subgéneros de resumo

A produção do resumo não é um processo homogéneo, dado que depende de propriedades como os objetivos visados nos textos, os conteúdos incluídos, o estilo e a extensão, entre outras. O género resumo, segundo Marconi e Lakatos (2017: 65), compreende três subgéneros, designadamente: *resumo indicativo*, *resumo informativo*, *resumo crítico* ou *resenha*.

**Figura 11: Subgéneros do resumo**



Fonte: Autor (de acordo com Marconi e Lakatos, 2017)

O **Resumo informativo (ou analítico)** é muito utilizado em trabalhos académicos e constitui um género incluído (um elemento pré-textual de um texto extenso) quando ocorre integrado em artigos científicos, teses de doutoramento, dissertações de mestrado e monografias científicas. Também ocorre de forma independente enquanto meio de registo das informações apreendidas na leitura. No que diz respeito à seleção e segmentação dos conteúdos, a intenção subjacente na produção de textos deste subgénero é essencialmente informar, previamente, o assunto de seu trabalho, os objetivos, a metodologia utilizada, os resultados e as conclusões do estudo ao leitor. O locutor limita-se à apresentação dos principais conteúdos do texto original, abstendo-se de qualquer julgamento de valor. Ou seja,

o autor faz uma exposição objetiva do conteúdo do texto sem comentários avaliativos; apresenta, geralmente, as ideias mais significativas, de tal forma que o leitor possa, inclusive, dispensar a consulta do texto original.

Para Marconi e Lakatos (2017: 66), os textos deste subgênero integram conteúdos típicos, como o tema abordado no texto-fonte, os objetivos que com ele se pretende atingir, os aspetos metodológicos, os resultados e as conclusões de um dado conteúdo; não permite comentários pessoais ou julgamentos de valor, isto é, o locutor não deve formular críticas. O texto deve ser composto por uma sequência contínua/corrente de frases concisas e, no final, devem ser indicadas as palavras-chave do texto.

O **Resumo indicativo** (ou descritivo) é uma produção textual que indica apenas as informações mais importantes do produto verbal. Desenvolve-se de forma descritiva, porém com objetividade. Não apresenta dados qualitativos e quantitativos, contém informações não detalhadas, o que impõe a consulta do original ou a leitura do texto fonte (Marconi e Lakatos, 2017: 65). No domínio de suporte (material ou meio), os textos deste subgênero, por um lado, ocorrem inseridos num outro texto mais extenso (físico ou virtual), situação passível de ser atestada no índice de um dado trabalho de pesquisa no qual são alistados os tópicos integrados no texto completo. Por outro lado, são produzidos de forma independente, conforme se pode observar no sumário de aula, uma vez que não é incorporado num outro texto e visa descrever as atividades e os conteúdos tratados na sessão de interação entre o professor e os alunos no contexto de aula.

O **Resumo crítico**<sup>62</sup> (também designado, conforme Carlos Ceia, por *recensão crítica* ou *resenha*, no português brasileiro) é, geralmente, um produto verbal não incorporado noutra texto (ou seja, trata-se de um texto independente) e produzido por especialistas de uma determinada área científica com análise interpretativa de um documento. O texto do resumo crítico deve conter a explicitação objetiva do assunto, a seleção da informação pertinente (ideias principais do texto fonte) e ser apresentado de um modo claro, coeso e coerente, o que é determinante para a boa comunicação dos conteúdos escolhidos. O autor apresenta o julgamento de valor sobre um dado texto quanto aos aspetos de natureza

---

<sup>62</sup> Ribeiro (2006: 69) aponta que o resumo crítico é também chamado de *resenha crítica*, que consiste na formulação de um julgamento sobre o trabalho resumido.

composicional, pragmática, estilístico-fraseológica, semântica, procedimentos metodológicos, entre outros. Ainda, no que diz respeito a este subgénero, Ribeiro (2006: 70) observa que existe uma **confusão terminológica** (entre resumo crítico, recensão crítica, resenha, resenha crítica) que gera falta de consenso quanto à expectativa dos interlocutores. No fundo, segundo as abordagens dos autores, as diferentes expressões reportam conteúdos similares, são sinónimas e compreendem as mesmas propriedades textuais.

Em suma, o subgénero resumo informativo integra-se no género maior “resumo”, segundo a proposta classificatória de Marconi e Lakatos (2017). A nível dos parâmetros textuais, a **organização** do resumo informativo deve refletir a estrutura do texto-fonte e tem de estar em consonância com as convenções (plano de texto, número de páginas, espaçamentos, margens, etc.) da formação sociodiscursiva. Quanto ao **estilo**, o locutor deve utilizar uma terminologia específica da área científica, recorrendo ao estilo formal, objetivo, bem como evitando o uso de expressões típicas da oralidade (formas enfáticas, frases incompletas ou elípticas, frases simples que transpareçam fraca elaboração do texto) e itens lexicais valorativos (por exemplo, *magnífico*, *importantíssimo*, *soberbo*). Na produção textual, o locutor deve, por regra, parafrasear as ideias do autor, o que exige um trabalho prévio de compreensão e interpretação do texto original. Além disso, pressupõe evitar *repetições* excessivas de palavras ou informações pretendidas, *contradições* no desenvolvimento dos conteúdos e preservação da *progressão* na sequenciação das ideias essenciais, bem como *relação* na articulação das partes do texto e no que diz respeito à situação enunciativa (cf. Marrengula, 2019: 252-253). Dito de outra maneira, o resumo resulta da contração dos conteúdos do texto original, isto é, consiste na apresentação abreviada, no novo produto verbal, das ideias essenciais de um outro texto, respeitando as propriedades textuais, nomeadamente a coesão, a coerência, a estrutura retórica, as escolhas lexicais adotadas na formação sociodiscursiva.

No domínio das **propriedades situacionais (externas)**, os resumos são produzidos, no contexto académico, por autores com papéis socioprofissionais diferentes (**componente enunciativa**) e concretizam diferentes propósitos de comunicação em consonância com a expectativa dos membros da formação discursiva (**componente pragmática**).

Marrengula (2019) observa que, no contexto moçambicano, o resumo surge como

uma prática recorrente e como um dos principais géneros académicos exigidos, provavelmente porque os professores, diante do resumo, sentem mais segurança em avaliar se o estudante leu e apreendeu o conteúdo global do texto, sendo que, para resumir, ele deve, antes de tudo, compreender o texto-base, mobilizar a sua capacidade de perceção dos aspetos fundamentais do texto e formulá-los por palavras suas (Marrengula, 2019: 249)

Na verdade, há diversos objetivos com que são produzidos os textos do género resumo no meio académico, tendo em conta o papel socioprofissional típico dos autores. A seguir são explicitados os propósitos comunicativos inerentes aos textos pertencentes ao género resumo que emergem e circulam constantemente no contexto universitário, tomando em consideração a tripartição proposta por Marconi e Lakatos (2017) e os papéis socioprofissionais dos autores dos produtos verbais.

- No contexto de ensino-aprendizagem, os professores e estudantes elaboram os produtos verbais desta classe quando sistematizam as informações apreendidas nas leituras diversificadas durante a preparação de aulas e realização de pesquisas científicas (estes propósitos associam-se ao resumo informativo) ou apresentam as atividades realizadas na sessão, por exemplo, da aula (propósitos que são associados ao resumo indicativo);

- no domínio da investigação científica, os autores dos textos do género resumo, por um lado, apresentam ao leitor a essência do seu próprio texto, o que ocorre no resumo de artigo científico, monografia científica, dissertação, tese de doutoramento, etc. (resumo informativo); por outro lado, descrevem de forma objetiva e inequívoca os conteúdos mais importantes do produto verbal, como pode ser observado no índice de um livro (resumo indicativo);

- a nível de avaliação de trabalhos académicos, os enunciadores, enquanto especialistas de uma determinada área de conhecimento, elaboram textos do género resumo com o objetivo de fazer a apreciação crítica de um dado texto (resumo crítico). Entre outros aspetos, a avaliação da qualidade do texto original é baseada na análise de conteúdos nele manifestados, (in)adequação estrutural, correção gramatical (a nível da ortografia, acentuação, sintaxe e pontuação), estilo adotado no texto tendo em conta a situação em que é produzido e circula; ou seja, o mérito do texto é também determinado pela utilização do estilo formal (concretizado através da impessoalização da linguagem e de uma criteriosa seleção lexical) e do estilo técnico, que se reflete por “um conjunto de operações linguísticas

reveladoras de que o autor se rege por normas específicas de uma determinada área disciplinar ou área de atividade” (Silva, 2020: 38).

Nesse sentido, um indivíduo com o papel socioprofissional de **estudante** é avaliado tendo em conta a qualidade do resumo que produz; ele redige um texto desse género com o objetivo de demonstrar ao docente que domina várias competências (selecionar a informação mais relevante de um texto que leu, manifestar de forma correta e bem estruturada esses conteúdos); por seu turno, o **docente** avalia e classifica o trabalho (o resumo) do aluno que deve ter a capacidade de reconstituir o texto original, de acordo com as propriedades do género; já um **investigador** produz um resumo com outros objetivos: resumir uma pesquisa realizada, despertar o interesse na leitura do texto que culmina com publicações em forma de artigo científico, revisão crítica, entre outros géneros. Além disso, saber resumir um texto é uma habilidade exigida em diversos contextos de interação académica (em conferências, seminários, entre outros).

Para Silva (2013: 61), a retextualização corresponde a uma atividade linguística de transformar um género em outro, obedecendo a determinados parâmetros definidos no seio da comunidade académica; por isso, a elaboração de um texto do género resumo exige do locutor uma adequação ao contexto a que se destina, ao plano textual do género, ao estilo e à mobilização dos conteúdos. Na mesma linha, Marregula (2019: 262) conclui que um dos grandes desafios no ensino da escrita, enquanto atividade de retextualização, é escrever a partir do texto fonte, mantendo a fidelidade das ideias do autor e respeitando os aspetos estritamente linguísticos e a coerência.

No geral, é necessário conhecer os parâmetros dos géneros que os interlocutores são solicitados a usar e aplicá-los, de forma adequada, na produção textual, pois a comunidade científica é altamente exigente em termos de rigor na elaboração de textos para serem aceites nos meios de publicação especializados, como revistas, anais científicos, entre outros. Assim, o resumo é muito importante enquanto auxílio do estudo e para a realização de tarefas académicas diversificadas.

Na sequência disso, para analisar os exemplares do género resumo de monografia (GRM) resultantes de conteúdos de textos originais, é necessário ter competência para identificar o que é essencial e conhecer previamente as características (externas e internas) do género adotadas na formação sociodiscursiva académica.

### **5.1.2. Propriedades do género resumo de monografia científica**

A universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la (nosso sublinhado). A Universidade gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a Universidade é conservadora, regeneradora e geradora (Morin, 2000 *apud* Dias, 2012: 61).

A partir desta proposição, a autora salienta que uma Instituição de Ensino Superior tem três funções principais: 1) ensinar, isto é, conservar e reproduzir a ciência e a técnica; 2) pesquisar e reflectir criticamente sobre esses mesmos conhecimentos com vista à criação e produção de outros novos e 3) prestar serviços de extensão (Dias, 2012: 61). Em consonância com o pensamento da autora, serão explicitadas as propriedades do género seleccionado que, por conseguinte, confrontar-se-ão com os exemplares produzidos pelos interlocutores no contexto académico. Com base nas constatações da análise efetuada, apresentar-se-ão contribuições para a superação dos problemas identificados. Esta é a perspetiva da pedagogia que assenta, entre outros aspetos, na sistematização dos parâmetros que permitem a caracterização e identificação de um produto verbal.

No âmbito das pesquisas sobre a produção textual no domínio académico, há vários estudos que incidem sobre o resumo enquanto género textual ancorado no contexto pedagógico, conforme pode ser notado em Borba (2004), Ribeiro (2006), Pinheiro e Carreira (2012), Oliveira e Rodrigues (2013), Silva (2013), Santos e Silva (2018). Estes autores privilegiam investigações no domínio da linguística aplicada à didática da escrita e procuram mapear as dificuldades identificadas nos textos analisados. De acordo com a experiência socioprofissional enquanto docente na Universidade, durante as aulas, não têm sido estudadas as propriedades do GRM. Nas aulas de Língua Portuguesa e de Técnicas de Expressão em LP, os alunos são solicitados apenas a produzir os textos da classe genérica resumo.

De forma geral, em Moçambique, os estudantes não são (suficientemente) ensinados a produzir resumos, seja no ensino superior, seja no ensino básico e secundário. Parece reinar

um pensamento generalizado de que os estudantes adquirem capacidades de fazer resumos apenas por lerem resumos, mesmo sem praticarem a redação de produtos verbais desse género, nem refletirem (de forma explícita) acerca das propriedades próprias da subclasse de textos em referência.

Diante dos aspetos apontados, parece expeável que os locutores tenham dificuldades de natureza composicional e estilístico-fraseológica, na produção textual do género académico. Além disso, nenhuma referência das que foram consultadas incide no subgénero resumo de monografia científica. Nesta perspetiva, revela-se pertinente refletir sobre os parâmetros do género resumo de monografia científica (ou *abstract* em inglês), de modo que os autores tenham consciência das especificidades do género.

Na generalidade, há um propósito particular que emerge no meio académico e motiva a elaboração de textos do género resumo. Desse modo, um bom exemplar é condicionado pelo reconhecimento das propriedades do subgénero. Justifica-se, como sucedeu no capítulo anterior, explicitar primeiro os aspetos de natureza externa (situacional) e, depois, os de natureza interna (textual).

#### **5.1.2.1. Propriedades externas (ou situacionais/não textuais)**

Os parâmetros relevantes que se integram nas componentes externas (ou situacionais) são, como foi já assinalado, de natureza **enunciativa** e **pragmática**.

Em relação à **componente enunciativa**, os produtos verbais do GRM selecionados para análise são geralmente monogerados e produzidos para culminação de cursos de graduação e/ou especialização, de acordo com as normas de produção e publicação de trabalhos científicos na instituição de ensino superior onde emergem. Os autores dos textos do GRM desempenham o papel socioprofissional de estudantes-pesquisadores em situação de conclusão do curso de licenciatura. Assim, a monografia que cada resumo sistematiza também foi redigida pelo autor do resumo. Ou seja, um único indivíduo é o autor do texto-fonte e do respetivo resumo.

No **domínio pragmático**, segundo Nunes (2009: 247), o resumo de monografia tem a função de divulgar ou apresentar a pesquisa e permitir que o leitor capte rapidamente o conteúdo do trabalho. Trata-se de um texto produzido no fim da pesquisa, isto é, depois da recolha e análise de dados, de forma a permitir a leitura e a compreensão da matéria de

investigação, das questões científicas, dos materiais e métodos, dos resultados, da discussão e das principais conclusões, sem que o interlocutor recorra à leitura do texto ou trabalho completo. Segundo Silva e Santos (2015),

a comunicação de uma investigação aos pares da comunidade destina-se não só a divulgar ou discutir resultados, como também a obter desses pares a necessária validação e reconhecimento, passaportes indispensáveis para a pertença à comunidade socioprofissional (...) (Silva e Santos, 2015: 321).

Em consonância com este pensamento, o resumo de monografia tem essencialmente uma dupla função, designadamente *informativa*, porque visa manifestar os conteúdos centrais do estudo desenvolvido, e *persuasiva*, pois a apresentação concisa, organizada, coesa e coerente das informações pode influenciar o interlocutor a decidir-se pela leitura do trabalho. A maneira como os conteúdos são estruturados condiciona a avaliação positiva da monografia científica, despertando (des)interesse pela leitura da mesma.

#### **5.1.2.2. Propriedades internas (textuais)**

Na presente secção, são explicitadas as propriedades que se inserem nas componentes internas (ou textuais), com enfoque particular nas seguintes: **composicional, estilístico-fraseológica, semântica e material**.

A nível da **componente composicional** (estruturação), uma monografia científica integra elementos *pré-textuais* como índice, dedicatória, agradecimentos, lista de abreviaturas, siglas, acrónimos, símbolos, gráficos, tabelas e resumo (destes aspetos constam os obrigatórios e facultativos), *textuais* (introdução, desenvolvimento e conclusão) e *pós-textuais* (referências bibliográficas, apêndices e anexos). Nesse sentido, o resumo de monografia (RM) é um subgénero académico obrigatório que ocorre **incluído** no género maior (monografia) em posição pré-textual; é elaborado de acordo com um plano de texto preestabelecido no seio da formação sociodiscursiva com propósitos comunicativos particulares que se pretende atingir.

No que diz respeito à **componente semântica**, Nunes (2009) aponta que o resumo da monografia inclui informações essenciais como o *tema* sobre o qual se deseja refletir; os *objetivos* que o pesquisador pretende concretizar com o estudo; os *procedimentos metodológicos* assentes na descrição das fases e dos passos seguidos na operacionalização concreta da investigação, visando obter informações confiáveis e alcançar os objetivos

propostos; os *resultados* obtidos a partir da análise do material empírico em estudo; as *conclusões* resultantes da análise crítica dos resultados, tendo em conta os objetivos e as hipóteses da pesquisa; e as *recomendações/sugestões* apresentadas para a atenuação ou superação dos problemas identificados no estudo.

Quanto à **componente estilístico-fraseológica**, Silva (2020: 30-31) salienta que “escrever bem” constitui um juízo de valor que se gera, tendo em consideração fatores relacionados com a correção gramatical, seleção das palavras, respeito pelas regras da ortografia, acentuação, morfologia, pontuação, entre outros aspetos. Para o autor, a produção dos textos de géneros académicos, seja na oralidade ou na escrita, pressupõe a adoção de valores como a erudição, a correção, o rigor, a sobriedade e a objetividade.

Nessas circunstâncias, na elaboração dos textos do GRM, é predominante o uso dos tempos verbais no pretérito perfeito e presente do indicativo, frases declarativas, sem abreviações nem redundâncias. Para Caetano-Chang (2012: 44), as frases dos textos deste género devem ser relativamente curtas, porém não telegráficas; devem apresentar conteúdos em sequência lógica, articulando adequadamente as partes, sem erros de pontuação, ortográficos e de sintaxe. Corroborando ainda as ideias da autora, Marconi e Lakatos (2017: 185-186) apontam que os textos científicos devem expor as ideias ou informações com clareza (o que se obtém pela escolha cuidadosa das palavras de forma a evitar ambiguidade), objetividade, encadeamento lógico e respeito pelas regras gramaticais.

Na produção dos textos dos GRM, segundo refere Luiz (2019: 38), os autores recorrem a marcadores discursivos específicos para cada informação, como pode ser observado na explicitação dos objetivos: *neste trabalho, pretendemos... neste trabalho, pretende-se... o presente trabalho é uma tentativa de discutir questões*, etc. O marcador locativo de carácter deítico “neste trabalho” e a expressão nominal anafórica “o presente trabalho” estão ancorados no presente enquanto tempo verbal que coincide com o tempo linguístico<sup>63</sup> para

---

<sup>63</sup> Deve ser salientado que nem sempre há coincidência entre o tempo verbal e o tempo linguístico (passado, presente e futuro), conforme pode ser observado a partir da construção *faço a prova de avaliação amanhã*. Neste caso, o locutor afirma, através da forma verbal no presente do indicativo “faço” combinado com o deítico temporal “amanhã”, um acontecimento prospetivo (ou posterior) para sublinhar a sua certeza subjetiva da realização da ação no dia seguinte ao da enunciação. Desse modo, o tempo verbal que ocorre nesta frase é “presente do indicativo”, mas o tempo linguístico de concretização da ação referida é “futuro”.

justificar a atemporalidade das informações apresentadas, assinalando o estilo do género selecionado.

Quanto à escolha da pessoa gramatical, algumas áreas de conhecimento científico aceitam o uso da terceira pessoa, por acreditarem que a impessoalidade traz neutralidade ao texto. Outras admitem o uso da primeira pessoa do plural. Para Pereira e Poupa (2012), a escrita científica deve ser impessoal, “não deve ser feita na primeira pessoa”. No caso da opção pela primeira pessoa, os autores consideram preferível a utilização de “nós” ao invés de “eu” (Pereira e Poupa, 2012: 26).

Na verdade, afigura-se adequado o uso de “nós” majestático (modéstia ou cortesia) por fatores de natureza científica e sociocultural. No domínio científico, o autor intervém como pesquisador de uma determinada área de conhecimento e, no seu estudo, socorre-se de diversas contribuições de outros autores. A ocorrência de “nós”, inferido a partir dos verbos flexionados (como *analisamos*, *pretendemos*, *concluímos*, *sugerimos*), revela humildade do pesquisador que, na sua intervenção através do texto, assume ser membro de uma dada formação sociodiscursiva; funciona como “expressão de partilha de perspetivas, conhecimentos e posições” (Silva e Santos, 2015: 321). De igual modo, na perspetiva sociocultural moçambicana, ele intervém na pesquisa como representante dos membros da sua família, entre os parentes vivos e ancestrais.

Na mesma linha, Nunes (2009) adverte que é necessário evitar construções que denotem a utilização da primeira pessoa do singular, privilegiando, portanto, a impessoalidade da linguagem através de expressões, tais como: *conclui-se que*, *percebe-se pela leitura do texto*, *é válido supor*, *conforme visto no item anterior*, *foi dito que*, *o autor referido* (Nunes, 2009: 101). Outra forma comum de a impessoalidade se manifestar consiste em usar frases passivas, em que não se indica o agente: “o texto foi analisado” (em vez de “eu analisei o texto”). Desse modo, a elaboração dos textos do GRM exige uma seleção lexical e sintática rigorosa e consciente no que diz respeito à intenção de marcar a identidade social e profissional, bem como à preservação da coesão e coerência.

Em relação ao **estilo gráfico** que está ancorado na **componente material**<sup>64</sup>, segundo a proposta de Adam (2001), o resumo de monografia compreende uma sequência de frases concisas (afirmativas e não de enumeração de tópicos), que ocorrem estruturadas num único bloco enunciativo (parágrafo), sem incluir figuras, tabelas ou referências. Em consonância com as convenções da formação sociodiscursiva académica da UP, onde o produto verbal emerge, circula e é objeto de avaliação na apresentação e defesa de monografia científica, os textos são apresentados em língua portuguesa (sem tradução para uma outra língua) de modo justificado com a forma da letra *Times New Roman* ou *Arial*, espaçamento datilografado a um ponto (1.0) entre linhas, e sem exceder o limite máximo de uma página (Regulamento Académico, 2017). Ao término do corpo do texto, após dois espaços simples, é grafada a expressão “Palavras-chave” (chamadas *key words* em inglês) que não ultrapassam o máximo de 7 (sete) e refletem o tema estudado e, na sua sequenciação, ocorrem separadas entre si por uma vírgula (Normas para Produção e Publicação de Trabalhos Científicos da UP, 2014: 6).

Explicitadas essas propriedades, justifica-se apresentar, em seguida, o modelo composicional de estudo dos textos dessa classe de géneros.

## **5.2. Modelo de análise da estrutura retórica do GRM**

Como já foi referido, segundo Bakhtin (2003), cada género configura um tipo relativamente estável de enunciados. Na mesma linha, as reflexões de Miller (1984) enfatizam que os géneros são usados para realizar ações tipificadas, tendo em conta as situações recorrentes baseadas em normas e convenções da formação sociodiscursiva. Os indivíduos aprendem a agir retoricamente através do produto verbal adequado aos padrões socioculturais da comunidade. No contexto académico, são facilmente aceites os textos produzidos de acordo com as normas instituídas, uma vez que o interlocutor, ao ler e interpretar um produto verbal, confronta-o com as expectativas informacionais do género em causa. Outro dado importante é a estrutura retórica relativamente estável que se pode reconhecer nos produtos verbais.

---

<sup>64</sup> A componente material refere-se ao suporte de apresentação do texto, ao meio em que o produto verbal emerge e circula, a aspetos gráficos e à extensão.

Neste sentido, a proposta de análise dos textos do GRM que a seguir se sugere inspira-se no modelo CARS (cf. secção 3.4.6.1) proposto por Swales (1990). Os produtos verbais de um dado género possuem características comuns convencionalizadas de que depende a estruturação lógica da linguagem no seio da formação sociodiscursiva. Silva e Rosa (2019) sublinham a relevância do reconhecimento do plano de texto na distribuição e segmentação dos conteúdos. Assim, revela-se importante que o autor ou investigador reconheça as diversas secções que organizam a produção verbal.

Na tabela 6, propõe-se um modelo de análise da estrutura de textos do GRM, no qual se preveem movimentos e passos diversos que correspondem aos conteúdos geralmente incluídos e às ações retóricas concretizadas em textos deste género.

**Tabela 6: Modelo de análise da estrutura retórica do género resumo de monografia**

<b>Movimentos (<i>moves</i>)</b>	<b>Passos (<i>steps</i>)</b>
Mov 1: Especificação do género	Passo 1 – Indicação do género “resumo” da monografia.
Mov 2: Corpo do resumo	Passo 1 – Apresentação/delimitação do tema da investigação.
	Passo 2 – Explicação dos objetivos de estudo.
	Passo 3 – Referência ao contexto em que emerge a pesquisa.
	Passo 4 – Fundamentação teórica do estudo.
	Passo 5 – Explicação da metodologia utilizada na pesquisa.
	Passo 6 – Indicação da síntese dos principais resultados da investigação.
	Passo 7 – Apresentação de sugestões / recomendações essenciais.
Movimento 3: Palavras-chave	Passo 1 – Registo dos principais termos diretamente relacionados com o tema.

Fonte: Autor

O modelo proposto visa apoiar a análise de produtos verbais do GRM e resulta das contribuições de Nunes (2009) sobre o género selecionado, bem como das adaptações do modelo de Swales (1990). Nas pesquisas consultadas, não foi identificado nenhum modelo de análise do género resumo de monografia científica. Assim, o modelo proposto na tabela

2 afigura-se, simultaneamente, relevante na análise dos produtos verbais do GRM, mas também constitui uma proposta coerente e adequada para que os estudantes o adotem como plano de texto que pode orientar a produção textual deste género. Como macrounidade de composição textual, o modelo compreende movimentos que retratam a maneira como as informações estão dispostas nos textos. Numa perspetiva retórico-pragmática, a explicitação desses conteúdos serve para concretizar ações retóricas ou comunicativas, designadas “passos”.

O **movimento 1** “especificação do género” inclui um passo único que consiste simplesmente na anteposição da etiqueta “resumo” ao texto. Além da subclasse textual em referência, a monografia científica compreende géneros incluídos como “dedicatória”, “agradecimentos”, “declaração”, “introdução”, “conclusões”, “recomendações/sugestões”, entre outros de natureza pré-textual, textual e pós-textual. Decorrente disso, é relevante a integração deste passo no movimento 1 porque permite identificar o género em que se insere o texto em causa. A etiqueta “resumo” constitui um marcador que assinala, de forma explícita, o género no qual o texto se insere (Coutinho e Miranda, 2009).

O **movimento 2** “corpo do texto” é mais central e decisivo em produtos verbais do género resumo de monografia: visa apresentar sumariamente a monografia científica e integra sete passos, cada um com uma função informacional específica. Deve ser salientado que a omissão desta parte no texto indicia não se estar em presença de um exemplar do GRM. A presente unidade é importante para a análise de propriedades que se inscrevem em diversas componentes, como a composicional e a estilístico-fraseológica associada à componente semântica, com enfoque particular na coesão e coerência. O passo 1 deste movimento consiste na delimitação do conteúdo a ser pesquisado; o passo 2 assenta na descrição dos objetivos que se pretendem atingir com a investigação; o passo 3 incide na apresentação do contexto em que emerge o estudo, ou seja, inclui a explicitação de um problema detetado ou de uma lacuna nos conhecimentos resultantes de pesquisas já efetuadas; o passo 4 circunscreve-se na indicação dos autores e das obras centrais que subsidiam a pesquisa, ou seja, assenta na coesão polifónica utilizada na referenciação remissiva às reflexões efetuadas por outros pesquisadores sobre os assuntos incorporados no trabalho; o passo 5 inclui a descrição da maneira como foi operacionalizada a investigação; o passo 6 integra a sistematização dos principais resultados obtidos da análise crítica dos dados recolhidos no âmbito da pesquisa; por fim, o passo 7 inclui contribuições, visando a superação ou

mitigação dos problemas diagnosticados no estudo efetuado. A ordem de apresentação dos passos em cada exemplar pode ser alterada. Além disso, pode haver exemplares em que um ou outro passo não seja contemplado.

O **movimento 3** também integra um único passo, que consiste na apresentação dos principais termos diretamente relacionados com o tema. Segundo Gonçalves (2008), no escopo da divulgação científica, as palavras-chave permitem, normalmente, que os leitores decidam se um texto possui informação relevante de acordo com seus interesses; e ligam tópicos específicos de pesquisa dentro de um campo maior.

Nesse sentido, o resumo de monografia e as palavras-chave podem ser entendidos como elementos autónomos (subgéneros da monografia) produzidos com um objetivo similar: o de representação de informação do texto original. Enquanto o resumo tem como função sistematizar as informações do texto-fonte, os termos essenciais estão focados em tópicos mais importantes do trabalho e configuram uma espécie de pequeno resumo ligado à ideia global do produto verbal. As palavras-chave podem ser extraídas do título, do índice, do resumo ou de qualquer outra parte do texto.

Um dos aspetos mais importantes que distingue “resumo” das “palavras-chave” é a maneira como a informação é estruturada: o primeiro género contém informações ordenadas por uma sucessão de frases que são redigidas com respeito pelas regras de ortografia, acentuação, morfologia, sintaxe e pontuação; já as palavras-chave incluem formas lexicais não detalhadas, ou seja, são baseadas numa listagem horizontal de termos adequada ao texto fonte, tendo em conta a correção ortográfica e a pontuação (podendo ser ponto e vírgula, vírgula ou ponto final) adotada na formação sociodiscursiva académica. Nesse sentido, as palavras-chave podem ser perspectivadas como um género autónomo em relação ao género resumo (ainda que sejam sempre um género incluído relativamente a géneros como o artigo científico, a tese de doutoramento, etc.); porém, são concebidas, neste trabalho, como uma parte integrante do género resumo de monografia, dado que complementam a informação descrita no movimento anterior. Diante dos aspetos explicitados, parece justificável contemplar as “palavras-chave” enquanto um terceiro movimento do GRM, e não como um passo do movimento 2.

Baldo chama atenção para o facto de que nem sempre os movimentos e respetivos passos possuem uma ordem fixa, porém “as possíveis mudanças na ordem padrão não

interferem de maneira alguma na tipicidade do género: o que realmente importa é que todos os movimentos estejam presentes” (Baldo, 2012: 180). No entanto, é importante que os conteúdos sejam bem articulados, isto é, que haja coerência entre tema, problema, questão de partida e/ou objetivos de estudo, adequação da metodologia aos objetivos propostos, relação entre os resultados, as conclusões e sugestões/recomendações. Estas informações devem ser veiculadas através de uma linguagem clara e concisa.

Assim, a explicitação das subunidades de composição textual encontra substância na produção textual por fatores diversos: o modelo permite caracterizar e identificar se os produtos verbais cumprem total ou parcialmente as propriedades fundamentais do GRM; orienta o locutor para uma produção verbal coerente, considerando a inclusão de elementos essenciais de uma pesquisa; favorece diretrizes para a avaliação dos textos por qualquer membro da formação sociodiscursiva e, em especial, da área de conhecimento em que a pesquisa foi realizada.

Um locutor dominará o género resumo de monografia quando reconhecer e souber aplicar as propriedades de natureza situacional e textual relacionadas com a sua produção e os modos de distribuição das diferentes informações em passos específicos das unidades retóricas. Nesse sentido, o modelo proposto (simultaneamente descritivo e pedagógico) parece adequar-se aos parâmetros relativos ao género resumo de monografia.

### **5.3. Corpus de textos do GRM analisado**

O *corpus* selecionado é constituído por dez exemplares do género resumo de monografia científica<sup>65</sup> que se inscrevem em dois cursos de graduação: Ensino de Língua Portuguesa e Ensino Básico. Os textos foram produzidos entre 2017 e 2019. Para facilitar a confrontação da organização retórica prototípica estudada (Modelo do GRM) com o material linguístico selecionado, os resumos de monografias foram codificados como RM1 até RM10, equivalentes aos enunciados que foram analisados. Estes afiguram-se subgéneros do género resumo incluídos em monografias com os títulos seguintes:

---

<sup>65</sup> Os textos analisados fazem parte dos elementos pré-textuais das monografias científicas depositadas nos cursos e na biblioteca em formato físico (os textos estão impressos e encadernados) e eletrónico (os trabalhos estão gravados em CDs).

**Tabela 7: Identificação do *corpus***

<b>GRM</b>	<b>Título da monografia resumida</b>	<b>Ano</b>	<b>Curso</b>
RM1	“Dificuldades no Ensino Aprendizagem da Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico: Caso Escola Primária do 1º e 2º Graus Unidade 11”.	2018	EB
RM2	“Impacto da Educação Familiar no Rendimento Pedagógico: Caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus 4 de Outubro (2015-2016)”	2017	EB
RM3	“A Problemática do Domínio da Oralidade na Disciplina de Inglês: Caso das Escolas Primárias Amílcar Cabral e Coca Missava”	2017	EB
RM4	“O papel do Cálculo Mental para Promoção do Pensamento Matemático: um Estudo de Adição e Subtração na 1ª classe da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Macanwine, Cidade de Xai-Xai 2017”.	2018	EB
RM5	“Impacto do Estilo como Fenómeno Linguístico no Desenvolvimento da Oralidade”	2017	EP
RM6	“Dificuldades na Construção de Passivas Sintáticas: Caso dos Alunos da 12ª classe da Escola Secundária de Chicumbane”	2019	EP
RM7	“A Produção de Orações Subordinadas Consecutivas Desviantes, Caso dos Alunos da 12ª Classe da ESJC”	2018	EP
RM8	“A Análise do Processo da Elaboração do Portefólio: Caso da 12ª Classe na Escola Secundária de Chibuto”	2019	EB
RM9	“O Impacto dos Testes Escolha Múltipla na Avaliação da Língua Portuguesa: caso da 12ª Classe da Escola Secundária de Xai – Xai”.	2017	EP
RM10	“Uso Arbitrário das Conjunções “e” e “mas” nas Construções Paratáticas, o caso dos Alunos da 12ª Classe da Escola Secundária de Chicumbane”	2018	EP

Fonte: Autor

A tabela sistematiza que cinco exemplares estudados são de estudantes da Licenciatura em Ensino Básico, dos quais dois produtos verbais estão incluídos em monografias científicas apresentadas e defendidas em 2017, dois em 2018 e um 2019. Os outros cinco resumos analisados constam dos trabalhos do Curso de Licenciatura em Ensino de Português. Entre essas monografias, duas foram apresentadas e defendidas em 2017, duas em 2018 e uma em 2019.

A partir das propriedades do género, associadas ao modelo explicitado na tabela 2, segue-se a análise dos exemplares produzidos pelos estudantes enquanto pesquisadores.

#### **5.4. Análise e interpretação dos dados recolhidos no *corpus* selecionado**

Nesta secção, serão explicitadas as propriedades externas e internas relativas aos textos analisados que se inserem no GRM, segundo as componentes propostas por Adam (2001). Espera-se que essa reflexão permita a testagem do grau de (in)adequação dos textos, tendo em conta a situação em que foram produzidos, os objetivos visados, a estruturação dos conteúdos, bem como aspetos relativos à coesão e à coerência.

##### **5.4.1. Propriedades situacionais (externas) dos enunciados do GRM**

Um resumo de monografia é produzido por um dado locutor para atingir objetivos específicos e a sua elaboração emerge condicionada pelo contexto situacional. Assim, no domínio dos parâmetros não diretamente atestados nos textos (propriedades situacionais e externas), revela-se preponderante, entre outros aspetos, identificar e caracterizar a área de atividade na qual os produtos verbais surgem, o papel socioprofissional que os autores dos enunciados assumem (componente enunciativa) e os propósitos da comunicação a serem atingidos em conformidade com as expectativas dos membros da formação discursiva (componente pragmática).

No domínio da **componente enunciativa**, os exemplares analisados foram produzidos por locutores da formação sociodiscursiva universitária que assumem o papel socioprofissional de estudantes da Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza enquanto pesquisadores no âmbito da culminação do curso de graduação. Cada autor identificou um tema associado a uma dada área científica ou disciplinar da sua formação e desenvolveu a pesquisa que terminou com a elaboração do relatório da investigação (monografia científica), em conformidade com as normas de produção e publicação de trabalhos científicos na UPM. Os resumos de monografias afiguram-se como subgéneros do género resumo (cf. secção 5.1) incluídos no género maior (monografia científica).

A nível da **componente pragmática**, os produtos verbais refletem propósitos comunicativos comuns que são convencionalizados e reconhecidos pelos membros da comunidade académica. Cada enunciado visa concretizar objetivos diversificados, pois permite que:

- o locutor forneça informações essenciais da investigação que desenvolveu, com enfoque particular no assunto estudado, nos objetivos que pretende alcançar com a pesquisa, nos procedimentos metodológicos utilizados na operacionalização concreta da investigação, nos resultados obtidos a partir da análise dos diversos materiais do estudo que se caracterizam pela relevância e originalidade no seio da área de pesquisa, nas conclusões resultantes da reflexão crítica dos resultados, entre outros aspetos;

- o autor tome consciência da sua competência de adequação do texto ao modelo arquetipo de estruturação composicional, ao conteúdo e ao estilo, desenvolva autoconfiança na aprendizagem ou desperte para a necessidade de melhorar o seu (des)empenho, visando o alcance de bons resultados na produção textual.

- seja avaliado o desempenho dos estudantes pesquisadores na elaboração de textos do género selecionado, sendo o principal objetivo dos autores a obtenção do grau de licenciatura. Este propósito decorre da situação específica dos investigadores que são, simultaneamente, estudantes a realizar pesquisas no âmbito de culminação de curso de graduação. Os locutores, além de apresentarem as informações essenciais do estudo, procuram demonstrar que têm capacidade de produzir, com correção e adequação, um texto que expõe de forma objetiva, clara e ordenada os procedimentos e os conteúdos da pesquisa efetuada, aplicando um modelo convencionalizado de produção de textos deste género.

Em suma, os textos contemplam **propósitos comunicativos múltiplos**, nomeadamente: informar os interlocutores sobre as principais ideias do seu texto ou estudo; além deste objetivo explícito, há outros propósitos implícitos, como mostrar a sua competência na produção de textos do género selecionado. Deste modo, os enunciados favorecem que os membros da comunidade académica avaliem a competência de produção textual de acordo com os parâmetros da formação sociodiscursiva da UPM.

Cada exemplar permite que um número indeterminado de pessoas, pertencente a esferas socioprofissionais específicas, nomeadamente os membros da comunidade académica-científica que se dedicam a estudos nas áreas disciplinares em causa, verifique se o texto atesta as propriedades do género selecionado (Silva e Rosa, 2019: 19). No caso vertente, terminada a elaboração da monografia, é exetável que o estudante a submeta para avaliação da comissão científica do curso. Esta decide se o trabalho reúne condições para ser defendido e, quando se justificar, produz um relatório com indicações para a revisão do

trabalho. Depois é constituído um júri que examina a apresentação e defesa do trabalho pelo estudante. Desta forma, cabe ao autor produzir textos do GRM e aos membros do júri aferir o grau de (in)sucesso na elaboração dos enunciados do género selecionado.

Além de propriedades das componentes enunciativa e pragmática, serão explicitados, a seguir, os aspetos relevantes de natureza textual.

#### **5.4.2. Propriedades textuais (internas) dos enunciados do GRM**

Entre tantos aspetos importantes, a análise textual dos enunciados do GRM assenta essencialmente em quatro componentes previstas por Adam (2001), designadamente na componente composicional (estruturação retórica dos textos a nível dos conteúdos e da segmentação, no caso vertente movimentos e passos), na componente estilístico-fraseológica associada à componente semântica (que exigem geralmente precisão e rigor na seleção lexical e na correção gramatical, um elevado grau de coesão e coerência) e na componente material (suporte de apresentação do texto, sua extensão, e propriedades de edição como o espaçamento, o tipo e o corpo da letra). Os resultados da análise deverão revelar em que medida os produtos verbais selecionados cumprem ou desrespeitam as propriedades associadas ao GRM. Além disso, podem constituir uma base essencial para a apresentação de propostas pedagógicas que visam resolver problemas específicos diagnosticados nos textos.

Tomando em consideração as propriedades de natureza interna determinantes na produção textual, a seguir procurar-se-á atestar se os exemplares estudados cumprem os parâmetros expetáveis do plano de texto do género selecionado.

##### **5.4.2.1. Estrutura composicional dos exemplares analisados**

No que diz respeito à **componente composicional**, o estudo da estrutura retórica dos exemplares selecionados (movimentos e passos) permite testar se os textos elaborados pelos estudantes-investigadores são mais ou menos prototípicos do género resumo de monografia, dado que os produtos verbais são concebidos de acordo um modelo ou plano textual. Na perspetiva de Bakhtin (2003), os exemplares em estudo inserem-se nos géneros secundários que ocorrem em contextos formais de produção científica orientada por normas específicas da formação sociodiscursiva académica.

Nessas circunstâncias, a presente subsecção inclui os resultados da análise referente à organização textual dos exemplares selecionados. Tem o objetivo de aferir o grau de

prototipicidade dos produtos verbais em relação aos movimentos e passos que configuram o modelo de análise do GRM anteriormente apresentado (ver tabela 6). A tabela 8 sistematiza os dados recolhidos na análise dos movimentos e dos passos atestados nos exemplares analisados.

**Tabela 8: Movimentos e passos dos exemplares do GRM**

Resumo de monografia	Mov. 1	Movimento 2							Mov. 3
	P1	P 2.1	P 2.2	P 2.3	P 2.4	P 2.5	P 2.6	P 2.7	P 3.1
RM1	+	+	+	+	-	+	-	-	+
RM2	+	+	+	-	-	+	+	-	+
RM3	+	+	+	+	-	+	-	-	+
RM4	+	+	+	+	-	+	+	-	+
RM5	+	+	+	+	+	+	-	-	+
RM6	+	+	+	-	+	+	+	-	+
RM7	+	-	+	+	-	+	+	-	+
RM8	+	-	+	+	-	+	+	-	+
RM9	+	+	+	-	-	+	-	-	+
RM10	+	+	+	-	-	+	+	-	+

Fonte: Autor

Como ilustra a tabela 8, o **movimento 1** contempla o passo único que assenta na especificação do género em que os produtos verbais se inserem. Nesse âmbito, os dez exemplares analisados (100%) incluem, no passo em referência, um título monoléxico “resumo” (embora não seja específico, mas inferido por se tratar de um produto verbal incluído no género maior). Os autores reconhecem que o género maior “monografia” compreende vários géneros incluídos como “agradecimentos”, “sinopse”, “dedicatória”, “introdução”, “conclusões”, entre outros. Por essa razão, eles entendem que seja relevante identificar o género em causa, embora o façam de modo implícito, pois nenhum autor se referiu ao “resumo de monografia”. Provavelmente, por se tratar de textos incluídos no género maior, os enunciadores consideraram que o leitor pode inferir essa indicação.

Quanto ao **movimento 2**, que é inerente ao corpo do resumo, todos os textos analisados integram o passo 2 (explicitação dos objetivos do estudo) e o passo 5 (descrição da metodologia utilizada na investigação). Estes passos são perspetivados como sendo os mais decisivos para a concretização dos propósitos comunicativos do GRM. A seguir serão analisados os passos parcialmente concretizados no seio do mesmo movimento.

Em relação ao passo 1 “delimitação do tema da investigação”, 20% dos exemplares não indicam claramente o assunto da investigação desenvolvida. Por vezes, esta informação pode ser inferida a partir dos objetivos explicitados “passo 2”, conforme sucede nos seguintes segmentos:

27. O nosso objectivo era de compreender as causas que levam os alunos da 12ª classe a produzir construções subordinadas consecutivas desviantes (RM7); o presente estudo buscou analisar o processo de construção do portefólio no ESG (RM8).

No caso vertente, os objetivos do RM7 permitem a dedução de que foram estudadas as orações subordinadas consecutivas produzidas por alunos da 12ª classe; já no RM8, a reflexão incidiu na elaboração do portefólio no ensino secundário geral.

Relativamente ao passo 3, 40% dos textos não faz referência ao contexto em que o estudo emerge. Geralmente, as pesquisas não surgem do vazio, mas sim das constatações diversas de factos ou fenómenos ligados a contextos espaço-temporais particulares, como também das leituras de livros e diversos estudos a partir das quais podem ser notadas imprecisões ou perspetivas diferentes na abordagem dos conteúdos que resultam no desenvolvimento do novo estudo. Entretanto, os RM2, RM6, RM9 e RM10 não referem se o estudo surge da observância de irregularidades ou lacunas relacionadas com os temas implicados. A inclusão desta informação nos produtos verbais do GRM permite ao leitor avaliar a relevância socioprofissional, pedagógica e académica do estudo empreendido.

Também apenas 20% dos exemplares explicita o passo 4 “fundamentação teórica do estudo”. Em oposição, 80% dos produtos verbais evidencia que os pesquisadores dão pouco relevo à identificação da literatura em que o estudo está ancorado. Nos resumos de monografia, revela-se importante contemplar os conteúdos que permitam ao leitor situar num quadro teórico/modelo de análise a pesquisa realizada.

No que diz respeito ao passo 6, a síntese dos resultados da investigação, 40% omite estes conteúdos. O percurso da análise de dados em confrontação com os objetivos da pesquisa, o problema, as hipóteses permitem ilações que resultam em ações posteriores como o desenvolvimento de novas pesquisas, intervenções didáticas, entre outras. De nada valeria realizar um estudo que não termine em conclusões ou considerações finais úteis. Desse modo, é importante que ocorram os principais resultados da investigação efetuada nos textos do GRM.

Por fim, todos os enunciados (100%) excluem o passo 7, que diz respeito à apresentação das sugestões ou recomendações a partir dos aspetos identificados no estudo. A não contemplação deste passo nos RM analisados talvez resulte da tentativa de evitar apresentar textos muito extensos, violando, deste modo, o parâmetro indicado de páginas ou palavras. Na verdade, identificar um problema, estudar, chegar a conclusões e não apresentar propostas para a sua superação parece desvalorizar um pouco a pesquisa realizada. Desse modo, os pesquisadores deviam integrar a informação inerente às ações posteriores ao estudo de maneira sintética e orientada a entidades particulares.

No **movimento 3 “Palavras-chave”**, os dez exemplares analisados (100%) atestam o passo único, isto é, os enunciados incluem os termos diretamente ligados ao tema da pesquisa. No âmbito das investigações linguísticas, a morfologia ocupa-se do estudo da palavra. A nível da flexão morfológica, há palavras variáveis quanto ao género e número (como sucede com alguns adjetivos, nomes, verbos) e palavras invariáveis (preposições, artigos e advérbios). A nível da sua estrutura interna ou configuração, as palavras podem ser *simples* (claro, ramo, saltar), *complexas* (clarificar, ramificação, saltitar) e *compostas* (processo de ensino-aprendizagem, contra-argumentar, girassol, aguardente, conferência de imprensa)<sup>66</sup>.

A falta de critérios rigorosos de definição da palavra<sup>67</sup> nos manuais que orientam a produção do GRM suscita dúvidas na contagem dos termos essenciais de uma pesquisa, conforme pode ser observado na tabela seguinte:

---

<sup>66</sup> Sobre o conceito da palavra e as respetivas propriedades, veja-se Villalva (2008: 17-40) e Mateus et al (1990: 413-514).

<sup>67</sup> Nas suas reflexões sobre o conceito de palavra, Villalva (2008: 10) constata que a identificação das palavras por falantes do Português só é problemática num número relativamente pequeno de casos, como *ministro-sombra*, *conferência de imprensa* ou *demitiu-se*. Neste caso de termos compostos, a contagem do número de palavras presentes em cada uma destas sequências não oferece um grau de fiabilidade razoável, devendo a análise linguística enunciar critérios rigorosos que permitam identificar qualquer palavra de qualquer língua. Assim, a palavra é definida segundo a perspetiva morfológica, sintática, semântica, fonológica, ortográfica.

**Tabela 9: Proposta de contagem das palavras**

<b>Resumo de monografia</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Número de palavras</b>
RM1	Educação Musical; Professor; Ensino-aprendizagem; Ensino Básico.	4 / 7
RM2	Educação, família, Rendimento Pedagógico	3 / 4
RM3	Domínio; Oralidade; Língua Inglesa.	3 / 4
RM4	Cálculo Mental, Pensamento Matemático, Ensino-Aprendizagem, Adição e Subtração.	5 / 8
RM5	Estilo como Fenômeno Linguístico, Oralidade, competência comunicativa, e o Processo de Ensino e Aprendizagem.	4 / 9
RM6	Transitividade Verbal, Frase Passiva, Passiva Sintática	3 / 6
RM7	hipotaxe, subordinação e orações consecutivas.	3 / 4
RM8	Portefólio, avaliação, reflexão crítica	3 / 4
RM9	Avaliação escolar, escolha múltipla.	2 / 4
RM10	frase, coordenação e conjunção	3

Fonte: Autor

A tabela 9 evidencia, por um lado, que os pesquisadores têm dificuldades de destacar as palavras essenciais que estão focadas em tópicos mais importantes do texto fonte. A nível da **coordenação dos termos**, os enunciadores recorrem a conetores aditivos “e” para ligar itens ou expressões lexicais, numa situação em que se exige apenas a listagem horizontal das palavras, tendo em conta a correção ortográfica; no **domínio da pontuação**, em 20% dos RM, os autores separam as palavras por ponto e vírgula; já 80% dos enunciados atesta o uso da vírgula. Uma das prioridades da comunidade académica constitui o estabelecimento dos seus próprios princípios reconhecidos nos domínios da literatura e metodologia científicas, adotando regras e prevendo as consequências da produção de conhecimento. A garantia da qualidade dos textos do GRM é também determinada pelo rigor na definição da pontuação a ser utilizada na separação dos termos essenciais e pela clareza na definição de palavras-chave. As “Normas para Publicação de Trabalhos Científicos na Universidade Pedagógica” prescrevem a vírgula como sinal que deve ser utilizado na separação das palavras-chave.

Relativamente à **contagem dos termos essenciais** incluídos no movimento 3, apenas 10% dos resumos contêm palavras simples que são na totalidade três (RM10). No entanto, 90% dos exemplares analisados inclui simultaneamente palavras simples e complexas, o que pode gerar interpretações bidimensionais: quando a interpretação for baseada em palavras simples, os RM1, RM2, RM3, RM4, RM5, RM6, RM7, RM8 e RM9 contêm, respetivamente, sete, quatro, quatro, oito, nove, seis, quatro, quatro e quatro palavras-chave; numa situação em que a contagem incide na assunção segundo a qual uma palavra pode ser simples ou complexa (unidade multilexical como *competência comunicativa, avaliação escolar, ensino aprendizagem*), os RM1, RM2, RM3, RM4, RM5, RM6, RM7, RM8 e RM9 incluem, respetivamente, quatro, três, três, cinco, quatro, três, três, três e dois termos diretamente relacionados com os estudos desenvolvidos. A definição clara dos parâmetros permite aos pesquisadores elaborar produtos verbais coesos e coerentes, bem como contribuir para a harmonia na avaliação dos resumos.

#### **5.4.2.2. Discussão sobre a estrutura composicional dos resumos analisados**

Pelo que foi exposto relacionado com as propriedades composicionais dos exemplares analisados, Nunes (2009) observa que a estruturação adequada dos conteúdos do resumo de monografia pressupõe a inclusão de informações essenciais como tema, objetivos, procedimentos metodológicos, resultados, conclusões. Considerando a proposta deste autor, os passos centrais e decisivos para o alcance dos objetivos comunicativos são, em todos os casos, os do movimento 2, designadamente: passo 1 (apresentação do assunto da investigação), passo 2 (explicitação dos objetivos do estudo), passo 5 (descrição da metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo), passo 6 (síntese dos resultados centrais do estudo). Nesta perspetiva, os locutores assinalam de forma clara e inequívoca os elementos informativos porque são aqueles que permitem facilmente reconhecer os exemplares dos textos do GRM, dado que compreendem conteúdos essenciais para que o sujeito enunciador atinja os propósitos comunicativos, mediante as expectativas dos membros da formação sociodiscursiva universitária.

No entanto, segundo o modelo de análise adotado (relativo ao plano de texto), nenhum exemplar dos enunciados analisados atesta os sete passos do movimento 2 de forma expetável e coerente. A título exemplificativo, o RM2 inclui apenas 4 passos, conforme pode ser observado no produto verbal seguinte:

28. [Apresenta-se o tema: *Impacto da Educação Familiar no Rendimento Pedagógico no 1º Ciclo do Ensino Básico - Caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de 4 de Outubro*]<sub>passo 1</sub>, [cuja pesquisa tem o objectivo de analisar o impacto da educação familiar no rendimento pedagógico]<sub>passo 2</sub>.

[Através desta pesquisa foi possível observar que a família é um agente educador com duas funções específicas: a socializadora, encarregada da herança cultural e social responsável pela conquista de diferente status (étnico, nacional, religioso, residencial, de classe, político e educacional), isto é, o principal papel que a família desempenha é formar pessoas com bom carácter e bem estruturadas emocionalmente. É na família que as crianças recebem a carga emocional positiva ou negativa que influenciará o restante de sua vida e reflectirá principalmente na adolescência. Esta pesquisa tem como resultado fortalecer a relação escola e família que é de extrema importância na construção de identidade e autonomia dos educandos, a partir do momento que o acompanhamento desta, durante o processo de ensino leva a aquisição de segurança por parte dos filhos que se sentem duplamente amparados]<sub>passo 6</sub>.

[Para execução desta pesquisa foram submetidos a reflexão das questões previamente elaboradas aos professores e famílias numa amostra de 70 informantes com o objectivo de recolher dados para a pesquisa]<sub>passo 5</sub>.

**Palavras-chave:** *Educação, família, Rendimento Pedagógico*

O autor delimita o assunto da investigação (passo 1), explicita os objetivos da pesquisa (passo2), apresenta a síntese dos principais resultados (passo 6) e termina com a explicitação da metodologia seguida na operacionalização do estudo (passo 5). Com base neste exemplar, o locutor denota dificuldades no encadeamento lógico dos conteúdos nos textos, pois a descrição dos procedimentos metodológicos (passo 5) podia ocorrer antes das conclusões. Esta situação pode ser notada também no texto seguinte (**RM1**):

## 29. **Resumo**

[O presente trabalho reflecte sobre “Dificuldades no Ensino Aprendizagem da Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico”, caso da Escola Primária 1º e 2º Graus Unidade 11]<sub>passo 1</sub>. [Tema esse que emerge pelo facto da Educação Musical mostrar-se desde o início muito conturbada e ainda hoje suscita polémica, muito por culpa, naturalmente, de vários problemas detectados na sala de aula, no que diz respeito a própria leccionação da disciplina em questão, onde pela falta formação específica e capacidade de lidar com a mesma, muitos professores preferem deixar de lado ou substituir a educação musical por outras disciplinas lesando assim o próprio aluno que fica sem algum conhecimento relacionado com a música]<sub>passo 3</sub>. [Tem como população alvo de estudo professores e alunos, onde usou a entrevista e questionário como técnicas e instrumentos de recolha de dados]<sub>passo 5</sub>. [O mesmo teve como objectivo geral analisar as dificuldades que o professor enfrenta do Ensino da educação Musical no Ensino Básico]<sub>passo 2</sub>.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Professor; Ensino-aprendizagem; Ensino Básico.

No RM1, apresenta-se o assunto da investigação (passo 1), indica-se o contexto em que emerge a pesquisa (passo 3), descreve-se a metodologia utilizada no estudo (passo 5) e, por fim, explicitam-se os objetivos que se pretendem atingir com a pesquisa (passo 2). Na verdade, esta sequenciação reflete uma ordenação inadequada dos conteúdos e dificulta a compreensão dos mesmos para os interlocutores. A análise destes textos baseia-se na assunção de que, na produção e compreensão textual, a coesão e a coerência são indispensáveis, uma vez que concretizam a relação lógica entre as ideias, o encadeamento pertinente de conteúdos (por exemplo, os objetivos devem anteceder a metodologia e ambos devem preceder a apresentação das conclusões) e um estilo adequado ao género em causa.

A nível da componente composicional, os autores dos exemplares acima distribuem de maneira desarticulada os conteúdos relacionados com o estudo efetuado. É certo que esta proposição é minimizada por Baldo (2012: 180), ao argumentar que as unidades e subunidades retóricas não possuem uma ordem fixa, isto é, permitem variações na estruturação sequencial dos conteúdos. As possíveis mudanças da sequência das unidades e subsecções do modelo de análise, segundo a autora, não interferem de maneira alguma na tipicidade e nos propósitos comunicativos do género concretizado. O que realmente importa é a presença dos passos centrais nos produtos verbais.

Entretanto, numa perspetiva oposta à ideia de Baldo, Charolles (1978)<sup>68</sup> defende que não se pode falar em coerência de um texto sem que se fale em linearidade, pois, segundo o autor, esta funciona como um trabalho de organização explícita, orientada no sentido de facilitar a tarefa da interpretação/compreensão por parte do interlocutor; corresponde sobretudo a um trabalho de ordenação/organização dos conteúdos de acordo com o plano de texto. No domínio da *metarregra de progressão* apontada por Charolles (1978), um enunciado necessita de incluir informações essenciais, devidamente estruturadas. Caso contrário, pode tornar-se num texto com alto nível de incompreensibilidade (Charolles, 1978, *apud* Pinhão, 2015: 55). Para não correr o risco de quebrar o sentido do texto, recomenda-se que a distribuição dos conteúdos siga uma estrutura adequada ou pertinente que permita ordenar de forma (mais) lógica os conteúdos e orientar os interlocutores na produção e receção de textos. No resumo de monografia, a progressão incide na

---

<sup>68</sup> *Apud* Pinhão (2015: 55).

sequenciação das ideias essenciais da pesquisa, cujos passos são interdependentes, sendo necessária a informação de uma parte para a compreensão das demais.

Apesar de não serem muito decisivos para a concretização dos objetivos comunicativos dos exemplares do GRM, é importante incluir o passo 3 (referência ao contexto em que emerge a pesquisa), o passo 4 (fundamentação teórica do estudo) e o passo 7 (sugestões e/ou recomendações a partir dos resultados constatados). A exposição sucinta dos motivos que influenciaram a escolha do assunto ou a realização da pesquisa sobre um dado tema permite a avaliação da relevância do estudo na esfera de atividades socioprofissionais e na sociedade em geral, bem como a atualidade do tema. Ainda, evidencia que o estudo constitui uma contribuição na busca de soluções para um assunto específico. Além disso, no domínio da polifonia linguística, o pesquisador alicerça-se em outros estudos desenvolvidos numa dada área científica, pelo que a não referência dos trabalhos em que se ancora o estudo pode ser entendido como um ato de descortesia e de falta de aplicação de regras essenciais em trabalhos acadêmicos. A inclusão do passo 7 atesta uma atitude interessante e proveitosa do pesquisador que identifica um problema, investiga e, finalmente, apresenta propostas concretas de superação dos aspetos diagnosticados, mas também pode inspirar o desenvolvimento de outras pesquisas no âmbito do mesmo tema.

Em suma, o modelo proposto na tabela 2 afigura-se, simultaneamente, relevante na **pesquisa científica** para analisar os exemplares do género resumo de monografia e, por outro lado, é um **modelo pedagógico** que pode ser seguido pelos estudantes/pesquisadores quando redigem textos do GRM. Sendo produtos verbais elaborados por estudantes-investigadores com o propósito de obtenção do grau académico de licenciatura, é expetável que os seus textos atestem elevado grau de coesão e coerência.

#### **5.4.2.3. Componente estilístico-fraseológica e componente semântica**

A análise da **componente estilístico-fraseológica** associada à **componente semântica** configura a presente secção, que compreende diversos aspetos de coesão e coerência desrespeitados e outros em que se observaram usos agramaticais ou inadequados nos textos analisados. Entre esses aspetos, contam-se os seguintes: regência verbal inapropriada, bem como falta de coesão temporal e referencial; estruturas subordinadas relativas desviantes; pontuação inapropriada; colocação pronominal desajustada; repetições desnecessárias de

palavras e/ou construções; indicação inadequada e número excessivo de palavras-chave. Os problemas referidos estão sistematizados na tabela 10.

**Tabela 10: Problemas identificados nos exemplares do GRM**

Ord	Problemas identificados	RM1	RM2	RM3	RM4	RM5	RM6	RM7	RM8	RM9	RM10
1	Regência verbal inapropriada	X		X	X	X	X	X			
2	Falta de coesão temporal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	Falta de coesão referencial (incoerência)						X		X		
4	Falta de coesão estrutural (orações relativas desviantes)	X	X		X						X
5	Pontuação inadequada	X	X	X	X			X	X		
6	Colocação pronominal desajustada				X			X			
7	Incorreções ortográficas	X	X	X	X		X				
8	Repetições desnecessárias de palavras e/ou construções		X		X	X					X
9	Indicação inadequada de palavras-chave	X	X	X				X		X	X
10	Número excessivo de palavras-chave					X					

Fonte: Autor

A tabela 10 contém a sistematização dos diferentes tipos de inadequações identificadas nos exemplares analisados. Os mesmos atestam problemas de natureza diversa, designadamente os seguintes: 60% dos enunciados denotam falta de coesão no domínio da regência verbal e lexical (RM1, RM3, RM4, RM5, RM6 e RM7); todos os textos (100%) evidenciam desrespeito por mecanismos de coesão temporal; 20% reportam violação da coesão referencial, enquanto 40% atestam problemas de coesão estrutural; 60% evidenciam pelo menos um caso de pontuação inadequada (RM1, RM2, RM3, RM4, RM7 e RM8); 10% apresenta uma colocação pronominal desajustada à sintaxe da frase (RM4 e RM7); 50% apresentam incorreções ortográficas (RM1, RM2, RM3, RM4 e RM6); 40% dos resumos (RM2, RM4, RM5 e RM10) atestam repetições desnecessárias de palavras. Em 60% dos textos, foi aferida uma indicação desajustada dos termos-chave do estudo (RM3, RM4, RM5, RM7, RM8 e RM9). Segundo o critério de contagem por palavras simples, 10% dos

exemplares (RM5) atesta um número excessivo de palavras-chave, o que viola as Normas de Produção e Publicação de Trabalhos Científicos da UP, que definem o limite máximo de 7 palavras aceitáveis.

Deve ser salientado que os textos do género resumo de monografia exigem a utilização de uma forma culta da língua, isto é, o uso do estilo formal e tendencialmente impessoal de linguagem, objetivo, claro; uma seleção lexical adequada, sem erros de ortografia e de concordância, nem incoerências a nível temático e pragmático. Nesta perspetiva, refletir-se-á a seguir acerca dos problemas identificados.

#### **5.4.2.3.1. Regência verbal inapropriada**

A regência verbal incide na relação que se estabelece entre os verbos e os termos que os complementam ou caracterizam. A abordagem destes conteúdos no domínio da Sintaxe do Português permite aos estudantes ampliarem a sua competência textual, através da compreensão das diversas significações que um verbo pode assumir com a simples mudança ou supressão de uma preposição. Dito de outra maneira, a interpretação pode ficar comprometida (prejudicada/distorcida) se não forem respeitadas as propriedades dos verbos, na medida em que estes manifestam múltiplos sentidos conforme a regência<sup>69</sup>.

A combinação dos elementos léxico-gramaticais responsáveis pela organização textual contribui decisivamente para a construção de unidades que exprimem a coesão frásica e manifestam significados de forma precisa e adequada. Entretanto, os exemplares analisados atestam usos diferentes de predicadores verbais preposicionais. Os interlocutores suprimem inadequadamente as preposições que caracterizam cada predicador e/ou violam a regência no domínio da coordenação múltipla tipicamente usada na elaboração de listas em que se enumeram vários elementos (Matos e Raposo, 2013: 1779), como se pode notar nos excertos seguintes:

---

<sup>69</sup> Para melhor entendimento desta situação, observe-se, a título exemplificativo, o verbo “assistir” utilizado nas construções seguintes:

- (i) O professor assiste os alunos na produção textual. (assistir = ajudar)
- (ii) A docente assiste as crianças com necessidades educativas especiais. (assistir = prestar auxílio);
- (iii) Os estudantes assistem ao jogo de futebol entre turmas. (assistir a = presenciar / acompanhar)

A omissão ou escolha inadequada das preposições modifica a informação que se pretende transmitir no texto.

30. (...) por fim, a pesquisa obedeceu as seguintes etapas: preparação de informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação (RM6).
31. Para a efetivação da nossa pesquisa, (...) recorreremos à observação, entrevista e questionário como instrumentos de recolha de dados que auxiliaram para concretização da presente pesquisa (RM3).

A construção em 30 evidencia a **falta de coesão** na regência verbal, uma vez que o predicador verbal “obedecer” (quando assume o valor de estar sujeito à vontade de alguém ou força de algo) é preposicional, isto é, rege a preposição “a” e não pode ser transitivizado diretamente, pelo que a frase correta seria: (...) *por fim, a pesquisa obedeceu às seguintes etapas: preparação de informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação.*

O erro de sintaxe (regência verbal) manifestado nesta construção pode ter origem em questões fonético-fonológicas. Em português padrão, o artigo definido feminino singular “a” é pronunciado enquanto *vogal central semiaberta* e a contração desse artigo com a preposição resulta em *vogal central aberta* “à”. No entanto, essa distinção não tem sido notória em muitos falantes do português em Moçambique. Ambas as formas <a e à> são realizados de forma semiaberta. Esta dificuldade manifesta na oralidade pode interferir sintaticamente na produção escrita.

A violação das propriedades do predicador verbal é atestada também em 31, pois o verbo “recorrer” (no sentido de servir-se de algo ou socorrer-se com algo) seleciona a preposição “a”, que pode ser contraída com o artigo definido mediante as propriedades do elemento com que estiver combinado. Assim, estaria preservada a coesão na construção seguinte: (...) *recorreremos à observação, à entrevista e ao questionário (...).*

A produção de textos com falhas desta natureza pode resultar da falta do domínio das regras de regência verbal em Português ou da falta de releitura/revisão atenta dos textos do género selecionado, depois da redação final da monografia científica. Luiz (2019: 24) recomenda a revisão do texto com distanciamento e espírito crítico, buscando reestruturar ideias e reorganizar o texto, observando aspetos de pontuação, coesão e coerência. Concomitantemente, Silva (2020: 109) reforça que a primeira versão de um texto raramente é a melhor, porquanto esta pode incluir “erros gramaticais (de ortografia, acentuação, sintaxe

ou pontuação), inadequações de estilo (palavras e construções cuja seleção é inapropriada) e desacertos na estrutura (desorganização dos conteúdos manifestados)”.

Para detetar e retificar possíveis falhas ou malformações que o texto contenha, o autor sugere que a revisão final do texto académico seja efetuada em sucessivas leituras de natureza tridimensional, especificamente a (re)leitura do produto verbal deverá incidir na **revisão gramatical**, na **revisão estilística** e na **revisão estrutural**<sup>70</sup>. É recomendável abandonar o texto por algumas horas ou alguns dias para conseguir relê-lo com mais clareza e, quiçá, evitar uma leitura viciada.

#### 5.4.2.3.2. Coesão temporal

Nos textos do GRM, o mecanismo de coesão temporal é assegurado pelo emprego adequado dos tempos verbais, obedecendo às propriedades de coesão e coerência. A tabela 11 ilustra as formas verbais que ocorrem nos resumos de monografias analisados e sistematiza os tempos verbais manifestados, bem como os predominantes em cada exemplar.

**Tabela 11: Coesão temporal nos exemplares analisados**

Resumo de monografia	Coesão temporal assegurada por tempos verbais	Tempos verbais	Tempo verbal predominante no exemplar
RM1 (EB)	O presente trabalho <i>reflecte</i> ... Tema esse que <i>emerge</i> ... e ainda hoje <i>suscita</i> polémica... <i>Tem</i> como população alvo...O mesmo <i>teve</i> como objectivo geral analisar...	Presente e pretérito perfeito do indicativo	Presente do indicativo
RM2 (EB)	<i>Apresenta-se</i> o tema... cuja pesquisa <i>tem</i> o objectivo de analisar o impacto da educação familiar no rendimento pedagógico. Através desta pesquisa <i>foi</i> possível observar... Esta pesquisa <i>tem</i> como resultado fortalecer a relação escola e família (...).	Presente e pretérito perfeito do indicativo	Presente do indicativo
RM3 (EB)	Actualmente na realidade escolar moçambicana, <i>constata-se</i> que muitos alunos têm dificuldades em responder às exigências comunicativa do seu dia-a-dia em inglês, por via disso (...) <i>pretendemos</i> fazer um estudo (...) Neste contexto, a nossa pesquisa <i>tem</i> como objectivo fulcral analisar a problemática do domínio da oralidade (...). Para a efectivação da nossa pesquisa <i>recorremos</i> a consulta de várias obras (...)	Presente e pretérito perfeito do indicativo	Presente do indicativo
RM4 (EB)	A presente Monografia Científica <i>faz</i> uma abordagem (...) Esta pesquisa, <i>é</i> referente ao	Presente, pretérito perfeito e	Presente do indicativo

<sup>70</sup> Para perceber em que consiste cada tipo de revisão, leia-se Silva (2020: 109-121).

	problema identificado na Escola (...) Com este estudo, <i>pretendia-se</i> analisar o papel do cálculo mental (...). Este, <i>faz</i> comparação entre a aplicação do cálculo mental com o uso de pauzinhos (...). O estudo <i>desenvolveu-se</i> no segundo semestre 2017 (...).	pretérito imperfeito do indicativo	
RM5 (EP)	O presente trabalho (...) <i>surge</i> da constatação que <i>fizemos</i> durante o estágio pedagógico (...). Assim, este <i>surge</i> com a intenção de compreender as implicações do estilo informal (...). Assim, <i>cabe</i> aos professores de Língua Portuguesa desenvolver a competência comunicativa do aluno (...). E porque <i>estamos</i> preocupados com o uso do estilo informal em contextos formais, <i>realizamos</i> esta pesquisa (...) cujos dados <i>foram recolhidos</i> mediante a observação (...), e os resultados <i>mostram</i> que os hábitos linguísticos dos alunos e, em certo ponto, o procedimento docente são a razão da transposição.	Presente e pretérito perfeito do indicativo	Presente do indicativo
RM6 (EP)	O presente estudo <i>tem</i> como foco de abordagem (...) cuja intenção <i>é contribuir</i> para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa. Este instrumento <i>visa compreender</i> os motivos (...) Os fundamentos teóricos <i>foram</i> alicerçados (...). Quanto à natureza, a pesquisa <i>é</i> aplicada (...); a pesquisa <i>é</i> explicativa (...) <i>é</i> indutivo porque <i>partimos</i> dos dados particulares e <i>aferimos</i> dados generalizados. Monográfico na medida em que <i>partimos</i> do princípio de que as dificuldades de construir passivas sintáticas constituem um estudo de caso profundo e exaustivo. Nas técnicas de recolha de dados, <i>usamos</i> observação (...). Após a execução destes métodos, <i>concluímos</i> que estes alunos produzem as passivas sintáticas de forma arbitrária (...).	Presente e pretérito perfeito do indicativo	Presente do indicativo
RM7 (EP)	A presente pesquisa <i>surge</i> (...). O foco da nossa pesquisa <i>é</i> qualitativo, pois se <i>circunscreve</i> na análise e descrição (...). Este tipo de estudo <i>permite</i> o registo de informação e posterior atribuição do sentido pelo pesquisador. O nosso objectivo <i>era</i> de compreender as causas (...), <i>aplicamos</i> um questionário a quinze alunos (...). Mediante o resultado dos dados, <i>verificamos</i> a ocorrência de construções consecutivas desviantes (...).	Presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo	Presente do indicativo
RM8 (EP)	(...), o presente estudo <i>buscou analisar</i> o processo de construção do portefólio no ESG. (...) <i>recorreu-se</i> a metodologia qualitativa (...) <i>usamos</i> ainda a pesquisa do campo (...). Ainda sim, <i>usou-se</i> como metodologia de abordagem o monográfico	Presente e pretérito perfeito do indicativo	Presente do indicativo

	coadjuvado pelo método de procedimento o indutivo e fenomenológico (...). O estudo <i>revelou</i> que (...).		
RM9 (EP)	A presente Monografia (...) <i>pretende</i> explicitar a situação da qualidade do PEA (...). Para a realização deste estudo <i>recorremos</i> a pesquisa bibliográfica (...). Por fim, <i>trouxemos</i> as conclusões e sugestões metodológicas (...).	Presente e pretérito perfeito do indicativo	Presente do indicativo
RM10 (EP)	O presente trabalho de pesquisa <i>aborda</i> (...). A pesquisa <i>visa compreender</i> as causas do uso arbitrário dos enlaces coesivos supra. (...), <i>realizamos</i> uma pesquisa qualitativa (...), <i>elaboramos</i> um questionário (...), <i>utilizamos</i> o método indutivo (...). O estudo incitado <i>permitiu-nos aferir</i> que os alunos têm dificuldades no uso das conjunções “e” e “mas” (...).	Presente e pretérito perfeito do indicativo	Presente do indicativo

Fonte: Autor

A tabela 11 comprova o uso do pretérito perfeito e do presente do indicativo em todos os exemplares analisados (100%) enquanto tempos compatíveis com o género em análise. O presente do indicativo é o tempo predominantemente utilizado nos produtos verbais analisados do GRM. Este paradigma temporal é mais adequado na apresentação do assunto da investigação, na explicitação dos objetivos do estudo, na discussão e na análise dos resultados sobre os quais versa a pesquisa, como também na apresentação das conclusões. Na verdade, o presente, nos textos do GRM, indica a atualidade daquilo que o verbo enuncia, promovendo o comprometimento do locutor em relação à veracidade dos conteúdos abordados na pesquisa (cf. Caetano-Chang, 2012: 34). A mesma autora entende que o pretérito perfeito se reserva ao relato de ações desenvolvidas no seio da pesquisa efetuada que está a ser apresentada ao leitor. Assim, os verbos são geralmente conjugados neste tempo na descrição dos procedimentos metodológicos como também na sistematização dos resultados da investigação (Caetano-Chang, 2012: 24). Em dois textos analisados ocorre o pretérito imperfeito “no início da investigação, pretendia-se...” (RM4) e “o nosso objetivo era...” (RM7). Este tempo gramatical reflete informações do presente perspectivadas no passado (cf. Oliveira, 2003: 156-157). Decorrente disso, os exemplares analisados adotam os preceitos seguidos nos textos do género em causa, pelo que o tempo verbal é escolhido tendo por base o passo específico do texto.

A tabela seguinte sistematiza os tempos verbais predominantes nas subunidades do movimento 2, tomando em consideração os exemplares analisados.

**Tabela 12: Tempo verbal preferencial nos passos do movimento 2**

<b>Movimento 2</b>	<b>Passos (<i>steps</i>)</b>	<b>Tempo preferencial</b>
Corpo do resumo”	Passo 1 – Apresentação/delimitação do assunto da investigação	Presente
	Passo 2 – Explicitação dos objetivos de estudo	Presente
	Passo 3 – Referência ao contexto em que emerge a pesquisa	Presente
	Passo 4 – Fundamentação teórica do estudo	Presente
	Passo 5 – Explicitação da metodologia utilizada na pesquisa	Pretérito perfeito
	Passo 6 – Síntese dos principais resultados centrais da investigação	Pretérito perfeito
	Passo 7 - Apresentação de sugestões / recomendações essenciais	Presente do conjuntivo/imperativo <sup>71</sup>

Fonte: Autor

A tabela 12 mostra predominância do presente do indicativo nos textos do GRM analisados. A coincidência do tempo verbal e do tempo linguístico visa salientar que a informação apresentada tem uma validade atemporal. O pretérito ocorre na descrição dos procedimentos metodológicos percorridos no estudo e na sistematização dos resultados. O objetivo ilocutório subjacente à apresentação da sugestão é persuadir o enunciatário a realizar, de forma facultativa, uma ação, enquanto a recomendação tem carácter obrigatório, por isso, parece adequado o uso, respetivamente, do presente do conjuntivo e do imperativo. Nesse sentido, os mecanismos de **coesão** têm por objetivo dar consistência ao texto, interligando as suas partes para que constitua uma unidade de sentido, evitando incoerências na seleção lexical. Daí a necessidade de haver concordância entre os elementos linguísticos do texto e as relações de sentido, também a nível temporal.

Entre vários aspetos relacionados com a coesão temporal, os exemplares analisados atestam inconsistência na seleção do tempo verbal nos passos do movimento 2, utilização desarticulada do pretérito perfeito e presente do indicativo num dado passo e incoerência resultante da combinação incorreta das formas verbais na mesma subsecção. Os locutores

<sup>71</sup> Como foi anteriormente apontado na tabela 8, nenhum dos dez exemplares atesta o passo 7 “Apresentação de sugestões / recomendações essenciais”. Todavia, seria expeável que os locutores ao apresentar a informação relativa a este passo, nos produtos verbais do género resumo de monografia, recorram ao presente do conjuntivo ou imperativo.

fazem uma seleção dos tempos verbais inconsistente, conforme se pode notar na descrição dos procedimentos metodológicos:

32. (...) *recorreu-se* a metodologia qualitativa (...) *usamos* ainda a pesquisa do campo (...). Ainda, *usou-se* como metodologia de abordagem o monográfico coadjuvado pelo método de procedimento o indutivo e fenomenológico (...). (RM8)

Em 32, o locutor usa simultaneamente as formas verbais impessoais “recorreu-se”, “usou-se” e o verbo flexionado na primeira pessoa do plural “usamos”. Como foi referido, a inconsistência entre tempos do presente e do pretérito perfeito pode decorrer da falta de oposição ou distinção entre a realização da vogal central aberta [á] e da vogal central semiaberta [ɐ]. Em português europeu padrão, distinguem-se as formas de presente “usamos”, com vogal central semiaberta, das formas de pretérito perfeito “usámos”, com vogal central aberta. Já, em Moçambique, não há rigor no estabelecimento dessa oposição com base no grau de abertura da vogal central, sendo, portanto, frequente a não distinção da flexão dos verbos da 1ª conjugação no presente e no pretérito perfeito.

Considerando que o autor intervém como representante de uma formação sociodiscursiva integrado numa área de conhecimento específico, no caso vertente, a língua portuguesa, o uso de “nós” demonstra um comportamento cortês do sujeito enunciador ao se dirigir aos interlocutores (Pereira e Poupa, 2012: 26). No domínio polifónico, o autor distribui os conteúdos mediante um plano de texto previamente estabelecido; as informações sistematizadas ancoram-se sobremaneira nas ideias de outros investigadores. Porém, para preservar a coesão temporal e referencial no segmento em análise, podia ter usado formas de sujeito indeterminado no pretérito perfeito (*recorreu-se...usou-se...usou-se*). Em alternativa, o locutor poderia utilizar formas da 1ª pessoa do plural no presente de indicativo (*recorremos...usamos...usamos*). A falta de rigor na seleção dos tempos verbais também pode ser identificada no seguinte segmento textual:

33. (...) *realizamos* esta pesquisa (...) cujos dados *foram recolhidos* mediante a observação. (RM5)

Nesta construção, o autor utilizou, no passo 5, o presente do indicativo, na primeira pessoa do plural “realizamos”, articulado com a expressão “foram recolhidos”. Provavelmente, a discordância observada resulta da falta de correspondência entre produção oral e produção escrita. Como já foi referido, muitos falantes de Moçambique não estabelecem a oposição “realizamos” (presente) / “realizámos” (pretérito perfeito) na sua

produção verbal oral, o que pode determinar a inobservância de regras ortográficas de base fonético-fonológica: na norma do português padrão, o presente contém vogal central média semiaberta [ɐ] e o pretérito perfeito é representado com uma vogal central baixa aberta [á]. Assim, os pesquisadores têm dificuldades em selecionar a forma ortográfica correta para redigir a palavra flexionada no tempo e número específicos. Atentando na escrita, há uma seleção inconsistente dos tempos verbais, isto é, evidencia-se a falta de coesão temporal. Nesse âmbito, seria mais adequado encontrar uma construção em que ocorra o tempo verbal pretérito perfeito (em vez do presente) e a voz passiva (e não a forma ativa), como a seguinte: *foi realizada* esta pesquisa (...) cujos dados *foram recolhidos*.

#### **5.4.2.3.3. Coesão referencial (incoerência)**

Em relação à *metarregra da não contradição*, para o texto ser coerente é necessário que, no seu desenvolvimento, não se introduza qualquer elemento semântico que contradiga o conteúdo apresentado (Marrengula, 2019: 253). Os elementos linguísticos selecionados devem ser compatíveis entre si e o mundo extralinguístico a que se refere. Esta ideia foi desrespeitada por alguns autores dos textos do GRM, conforme pode ser verificado no segmento seguinte:

34. O presente estudo tem como foco de abordagem «Dificuldades na Construção de Passivas Sintáticas: Caso dos Alunos da 12ª classe da Escola Secundária de Chicumbane», cuja intenção é contribuir para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa (RM6).

Neste trecho, o locutor pretende refletir sobre uma subcategoria das construções passivas. No caso vertente, trata-se de passivas sintáticas, como forma de contribuir para o aperfeiçoamento da competência (comunicativa?) dos alunos da 12ª classe da Escola Secundária de Chicumbane. Na verdade, o autor parece contradizer-se no que deseja concretizar através do seu estudo: por um lado, o pesquisador não pretende estudar as dificuldades, mas sim as construções passivas, podendo, portanto, constatar a existência de dificuldades na elaboração das mesmas; por outro lado, o segmento textual revela uma proposição irreal relativamente ao conhecimento científico dos conteúdos apresentados. A abordagem proposta pelo enunciador é mais compatível com a competência linguística que incide na capacidade de os falantes produzirem frases coesas (gramaticais) de acordo com as regras de funcionamento da língua. O conceito de competência comunicativa foca-se, além da competência linguística, numa multiplicidade de fatores, especificamente nos

padrões de comportamentos dos interlocutores enraizados em situações de comunicação particulares, na adequação da linguagem em função do papel socioprofissional dos interlocutores (capacidades que incluem as regras do código da cortesia e das formas de tratamento, entre outras) no seio de uma dada formação sociodiscursiva e nos parâmetros do género implicado.

Além disso, em 34, não se revela fácil identificar o antecedente nominal com o qual se relaciona o morfema relativo genitivo “cuja”, na estrutura relativa, nem o elemento correferente ao pronome possessivo “sua”, o que viola o princípio de clareza, que, segundo Marconi e Lakatos (2017: 185), assenta na escolha cuidadosa das palavras de forma a evitar ambiguidade na produção de textos académicos. Na mesma linha, Silva (2020: 22) refere que a produção textual de natureza científica, além de ser correta e rigorosa, deve ser clara e inequívoca.

Os problemas relacionados com a coerência são recorrentes nos exemplares analisados, conforme pode ser observado no segmento seguinte:

35. A presente pesquisa surge devido às irregularidades constatadas na produção de construções subordinadas consecutivas desviantes [nosso sublinhado] por parte de alunos da 12ª classe, da Escola Secundária Joaquim Chissano (RM7).

O problema nas expressões destacadas no presente trecho é a redundância atestada pela repetição dos itens “irregularidades” e “desviantes”. As incorreções (irregularidades) observam-se em estruturas subordinadas consecutivas, e não em orações agramaticais; por isso, é contraditória e desnecessária a colocação de dois termos (*irregularidades* e *desviantes*) com a mesma intenção de referir o problema identificado nesta subcategoria oracional. Na manifestação dos conhecimentos, é importante evitar “verborrear” ou usar muitas palavras e frases para referir o que podia ser mencionado em muito menos palavras (Silva, 2020: 23). Desse modo, para preservar uma expressão clara e inequívoca do conteúdo, a construção devia ocorrer sem o adjetivo (*desviantes*).

#### **5.4.2.3.4. Coesão estrutural (construções relativas)**

Segundo Mendes (2013), o mecanismo de **coesão estrutural** (também designada por coesão interfrásica ou interoracional) manifesta-se na produção de segmentos textuais complexos que envolvem frases (não) conectadas por conjunções (mecanismo de coesão por conjunção na conceção de Halliday e Hasan, 1976). No âmbito do estudo sobre textos do

GRM, é importante analisar, em particular, a forma como os locutores elaboram diferentes construções subordinadas relativas enquanto estruturas recorrentes nos exemplares do GRM.

36. Esta pesquisa tem como resultado fortalecer a relação escola e família que é de extrema importância na construção de identidade e autonomia dos educandos, a partir do momento **que** o acompanhamento desta, durante o processo de ensino leva a aquisição de segurança por parte dos filhos que se sentem duplamente amparados (RM2). (**estratégia cortadora**)

37. Para a recolha de dados, elaboramos um questionário **que o** aplicamos aos alunos da 12ª classe com a intenção de buscar evidências acerca do uso das conjunções que corporizam o nosso tema (RM10). (**estratégia resumptiva**)

38. No que diz respeito a própria leccionação da disciplina em questão, **onde** pela falta formação específica e capacidade de lidar com a mesma, muitos professores preferem deixar de lado ou substituir a educação musical por outras disciplinas lesando assim o próprio aluno que fica sem algum conhecimento relacionado com a música. Tem como população alvo de estudo professores e alunos, **onde** usou a entrevista e questionário como técnicas e instrumentos de recolha de dados (RM1). (**seleção inadequada do pronome relativo**)

39. O estudo desenvolveu-se no segundo semestre 2017, **onde** foram aplicados os procedimentos técnicos e metodológicos como entrevista dirigida aos professores (RM4). (**seleção inadequada do pronome relativo**).

Produzir um texto com uma qualidade satisfatória pressupõe a observância rigorosa dos mecanismos de coesão que promovem a coerência. Nos textos analisados, estes parâmetros são frequentemente desrespeitados. Na produção das estruturas de relativização, os autores dos textos recorrem a estratégias desviantes, designadamente: a estratégia cortadora (construção 36), a estratégia resumptiva (construção 37) e a seleção incorreta do pronome (construções 38 e 39).

Para Duarte (2000: 169), a estratégia cortadora consiste em iniciar a oração relativa com a forma invariável *que* e suprimir uma preposição exigida pelo verbo, deixando uma lacuna na posição relevante da oração relativa. Veloso (2013: 2128) comunga da mesma ideia, acrescentando que estas construções ocorrem basicamente quando o constituinte relativo corresponde a um sintagma preposicional, sendo mais frequentes quando esse constituinte tem um valor temporal. Em outras palavras, esta estratégia manifesta-se na situação em que, na formação de orações relativas, ocorre um processo de elisão de preposições regidas por itens lexicais ou condicionadas por expressões locativas espaciais ou temporais.

Nesta perspectiva, a omissão da preposição “em” antes do morfema introdutor da relativa “que”, em 36, gera agramaticalidade. Sendo o antecedente desta construção uma expressão com valor temporal “a partir do momento”, implicaria a apresentação do constituinte relativo “em que” correferente à expressão temporal, em posição inicial da oração. Desse modo, a construção equivalente correta seria: (...) *a partir do momento em que o acompanhamento desta, durante o processo de ensino, leva a aquisição de segurança por parte dos filhos que se sentem duplamente amparados* (RM2).

No que diz respeito à estratégia do pronome resumptivo ou de retoma, Veloso (2013: 2129) explica que se caracteriza por ter uma pró-forma, geralmente uma repetição anafórica de um elemento cópia ou lembrete que pode ser pronome pessoal, demonstrativo, advérbio locativo, por vezes mesmo repetição do antecedente no interior da oração relativa. Considerando o segmento textual 37, observa-se que o pronome pessoal “o” retoma o pronome relativo “que”, com a função de sujeito. Por via disso, a construção correta ficaria: *Para a recolha de dados, elaboramos um questionário que aplicamos aos alunos da 12ª classe com a intenção de buscar evidências acerca do uso das conjunções que corporizam o nosso tema* (RM10).

Ainda, nos exemplares analisados, verifica-se desrespeito pelas propriedades do morfema “onde”. Este é utilizado unicamente para exprimir uma circunstância de lugar, podendo ser substituído pelo constituinte relativo “em que”, também com valor locativo. Nos trechos em análise, o pronome “onde” introduz orações subordinadas relativas com antecedente nominal não locativo, conforme a demonstração seguinte:

38'. (...) no que diz respeito [a disciplina em questão]<sub>i</sub>, onde<sub>i</sub> pela falta de formação específica e capacidade de lidar com a mesma (...). Tem como população alvo de estudo [professores e alunos]<sub>i</sub>, onde<sub>i</sub> usou a entrevista e questionário como técnicas e instrumentos de recolha de dados. (RM1)

39'. O estudo desenvolveu-se n[o segundo semestre 2017]<sub>i</sub>, onde<sub>i</sub> foram aplicados os procedimentos técnicos e metodológicos (...). (RM4).

O segmento inicial do excerto 38 inclui diversos problemas sintáticos. Além do problema de acentuação e coesão no seio do sintagma nominal “a entrevista e questionário”, houve substituição incorreta do pronome “que” por “onde”, morfemas antecidos, respetivamente pelos nomes “disciplina em questão”, pelo que a construção alternativa canónica seria: (...) *no que diz respeito [à disciplina em questão]<sub>i</sub>, em que/na qual<sub>i</sub> pela falta de formação específica e capacidade de lidar com a mesma (...)*. A segunda ocorrência de “onde”, a estabelecer a relação de correferência com o sintagma nominal antecedente

“professores e alunos”, é inadequada. Em vez de uma estrutura subordinada relativa, deve ocorrer uma estrutura coordenada copulativa (introduzida pela conjunção coordenada aditiva “e”), conforme o seguinte exemplo: *Tem como população alvo de estudo professores e alunos, e, nele (o presente trabalho), foi usada a entrevista e o questionário como técnicas e instrumentos de recolha de dados.*

A construção 39 constitui uma estrutura relativa na qual o pronome “que” ocorre substituindo um constituinte relativo “em que” combinado com a expressão temporal “o segundo semestre de 2017”. Desse modo, a frase alternativa correta seria: *O estudo desenvolveu-se n[o segundo semestre de 2017], em que foram aplicados os procedimentos técnicos e metodológicos.*

#### **5.4.2.3.5. Pontuação inadequada com incidência na colocação da vírgula**

Relativamente às propriedades da vírgula na produção verbal escrita, Caetano-Chang (2012: 53-54) mostra que este sinal é usado, entre outros contextos, para separar o vocativo, o aposto, os adjuntos adverbiais que aparecem no início ou no meio da oração, os termos de uma enumeração, quando tiverem idêntica função sintática, nomes de lugar nas datas e nos endereços. Nas combinações paratáticas, é utilizada para separar orações coordenadas assindéticas, orações coordenadas sindéticas ligadas pelas conjunções<sup>72</sup> *mas, porém, entretanto, senão, nem, pois, porque, ou pelas alternativas ou...ou, ora...ora, quer...quer*, etc, bem como para indicar a elipse de um termo da oração recuperável na precedente, que é geralmente coordenante. Nas estruturas de subordinação, separa orações subordinadas adjetivas explicativas, orações intercaladas, orações subordinadas adverbiais, pospostas ou antepostas à oração principal. Isola também as expressões explicativas ou conclusivas (tais como *por exemplo, isto é, assim, com efeito, desse modo*, etc.), marcação de tópico frásico pendente (no caso como *por falar de futebol; desse filme, não gosto; o livro, não o requisitei na biblioteca*), entre outras situações.

As propriedades relativas a este sinal de pontuação foram diversas vezes desrespeitadas pelos autores dos textos do GRM que foram analisados. A título exemplificativo, vejam-se os trechos seguintes:

---

<sup>72</sup> Sobre as propriedades formais das conjunções e conectores, leia-se Mateus et al. (2003: 568-574).

40. Este [aluno, nosso acréscimo], *faz* comparação entre a aplicação do cálculo mental com o uso de pauzinhos (RM4). (separação inadequada de sujeito e predicado por vírgula)

41. Para atingir o objectivo proposto recorreu-se a metodologia qualitativa (...). Para dinamizar mais a nossa pesquisa usamos ainda a pesquisa do campo onde tivemos como informantes sessenta estudantes da 12ª classe da Escola Secundária do Chibuto, sendo trinta raparigas, trinta rapazes e três docentes (RM8).

Estas construções evidenciam problemas de inserção da vírgula no contexto frásico e omissão incorreta do mesmo sinal de pontuação no local apropriado. Em 40, o locutor não deveria ter separado o sujeito do predicado. Na construção 41, há necessidade de separar as expressões referenciais “para atingir o objetivo proposto” e “para dinamizar a nossa pesquisa” dos segmentos textuais seguintes.

#### **5.4.2.3.6. Colocação pronominal desajustada**

Nesta secção, será abordado um caso em que a forma pronominal ocorre em contexto inadequado, como sucede na seguinte construção.

42. Na Escola Primária de Macanwine, durante as práticas pedagógicas III no ano de 2016, onde os alunos da 1ª classe mostravam-se fracos na resolução de exercícios de a adição e subtracção. (RM4)

No exemplo (45), o clítico reflexo sublinhado ocorre em posição pós-verbal numa oração subordinada relativa apositiva com antecedente nominal locativo expresso. Segundo Veloso (2013: 2102), o pronome relativo “onde” caracteriza-se por ser semanticamente Locativo [+lugar] e, no caso vertente, é correferente ao nome “Escola Primária de Macanwine”. O enlace coesivo “onde” constitui um elemento proclisador do pronome “se”, ou seja, o morfema focalizador de lugar “onde” atrai o clítico reflexo para a posição pré-verbal. Assim, pode ser observada a seguinte proposta gramatical alternativa: *Na Escola Primária de Macanwine, durante as Práticas Pedagógicas III, no ano de 2016, onde os alunos da 1ª classe se mostravam fracos na resolução de exercícios de adição e subtracção.*

#### **5.4.2.3.7. Incorreções ortográficas e repetições desnecessárias de palavras e/ou construções**

Os textos produzidos em contextos digitais podem evidenciar diversas incorreções. Silva (2020: 113) sublinha a consciência de que as ferramentas desenhadas para identificar gralhas e erros gramaticais cometidos nos textos são úteis, mas também são falíveis, ou seja, podem deixar escapar algumas incorreções. Desse modo, é importante realizar uma releitura

do texto final com intenção de melhorar a sua qualidade, verificando-se a coerência entre o padrão de língua utilizado (português europeu, antigo acordo ortográfico), a correção ortográfica e a acentuação manifestadas. Essa situação pode ser observada, por exemplo, nos seguintes segmentos de textos:

43. (...) no que diz respeito a própria **lecionação**... formação **específica** (RM1); Através da pesquisa foi **possível** observar que a família (RM2); a nossa pesquisa tem como **objetivo** fulcral (RM3); (...) influencia o pensamento matemático dos alunos, **tornando-os** flexíveis no estudo (RM4); (...) usamos observação **direta** intensiva e extensiva... os alunos produzem passivas **sintáticas** de forma arbitrária (RM6).

Os pesquisadores denotam competência ortográfica quando revelam capacidade de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertencem. A análise dos exemplares selecionados evidencia que os autores cometem incorreções relacionadas com a acentuação nas palavras, como sucede em “específica” e “possível”, casos em que deveria ocorrer, respetivamente, “específica” e “possível”. Além disso, recorrem, inconsistentemente, ao Novo Acordo Ortográfico, conforme a escrita da palavra “lecionação” (RM1), “objetivo” (RM3), “direto” e “sintática” (RM6); atestam gralhas ortográficas, por exemplo, no registo do termo “tornando-os” (RM4). De acordo com o modelo ortográfico adotado na formação sociodiscursiva da UP, a redação correta das formas lexicais equivalentes aos itens destacados seria a seguinte: *lecciónção, directo, sintáctica e tornando-os*.

A nível da seleção lexical, 40% dos resumos atestam repetições desnecessárias de palavras ou expressões, situação que pode ser observada nos seguintes excertos textuais:

44. Apresenta-se o tema... cuja pesquisa tem o objectivo de analisar o impacto da educação familiar no rendimento pedagógico. Através **desta pesquisa** foi possível observar... **Esta pesquisa** tem como resultado fortalecer a relação escola e família (...).

45. A presente Monografia Científica faz uma abordagem (...) **Esta** pesquisa, é referente ao problema identificado na Escola (...) Com **este estudo**, pretendia-se analisar o papel do cálculo mental (...). **Este**, faz comparação entre a aplicação do cálculo mental com o uso de pauzinhos (...). O **estudo** desenvolveu-se no segundo semestre 2017 (RM4).

46. O presente trabalho (...) **surge** da constatação que fizemos durante o estágio pedagógico (...). **Assim**, este **surge** com a intenção de compreender as implicações do estilo informal (...). **Assim**, cabe aos professores de Língua Portuguesa desenvolver a competência comunicativa do aluno (...). (RM5)

47. O presente trabalho de **pesquisa** aborda (...). A **pesquisa** visa compreender as causas do uso arbitrário dos enlaces coesivos supra. (...), realizamos uma **pesquisa** qualitativa (...) (RM10).

A atualização das mesmas formas lexicais e de construções em textos académicos pode confundir-se com uma manifestação de conhecimento vocabular insatisfatório. Neste caso, quatro estudantes evidenciam problemas de domínio da língua pelo facto de não conseguirem selecionar palavras ou construções diferentes, mantendo o sentido pretendido. Os autores recorreram, inadequadamente, ao processo de reiteração (cf. secção 2.1.1.1) dos termos “esta pesquisa” em 44, “estudo” e “este” em 45, “assim” e “surge” em 46, e “pesquisa” em 47. A título exemplificativo, a palavra repetida em 47 podia ser substituída por formas lexicais como “investigação” e “estudo”. Assim, o mecanismo de coesão lexical por substituição sinonímica permite que o enunciador evite repetições desnecessárias por outras que mantenham relações semânticas equivalentes, mesmo que isso implique a reestruturação da construção.

Os aspetos relacionados com a indicação inadequada e excessiva de palavras-chave (itens 9 e 10 na tabela 10) serão objeto de reflexão a seguir, no domínio da componente semântica.

#### **5.4.2.4. Componente semântica perspctivada no movimento 3 “palavras-chave”**

Além dos aspetos explicitados, a nível da **componente semântica**, revela-se importante analisar a seleção das palavras-chave (no limite máximo de sete palavras, instituído no seio da formação sociodiscursiva académica), com o objetivo de verificar se elas são mais adequadas, tendo em conta os conteúdos abordados no estudo. Para o efeito, tomar-se-á em consideração a tridimensionalidade de conteúdos (palavras-chave, título e índice): os termos essenciais selecionados por cada estudante-pesquisador, grafados no movimento 3 dos exemplares do GRM, refletem o tema estudado. Para a testagem do grau da sua adequação e coerência, serão comparados com o índice e o título da monografia.

**Tabela 13: Tridimensionalidade de conteúdos (título, índice e palavras-chave)**

Resumo de monografia	Título e índice do capítulo do referencial teórico	Palavras-chave
RM1	<p>Dificuldades no Ensino Aprendizagem da Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico: Caso Escola Primária do 1º e 2º Graus Unidade 11.</p> <p><b>CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO</b></p> <p>2.1 Discussão dos principais conceitos</p> <p>2.1 Breve historial do Surgimento da Música</p> <p>2.2 A música em Moçambique</p> <p>2.3 Ensino - Aprendizagem da música</p> <p>2.4 Educação Musical no Ensino Básico</p> <p>2.5 O currículo do ensino primário</p> <p>2.6 O programa de educação musical para o 3º ciclo</p> <p>2.7 Objectivo da Educação Musical no Ensino Básico</p> <p>2.8 O professor e seu papel como educador</p> <p>2.9 As relações entre professor e alunos</p> <p>2.10 Dificuldades e desafios do professor no ensino educação musical</p> <p>2.11 O papel da música na formação escolar da criança</p> <p>2.12 Papel do professor no ensino e aprendizagem da educação musical</p> <p>2.13 Metodologias a serem usadas pelo professor no ensino da música na sala de aula</p>	<p>Palavras-chave: Educação Musical; Professor; Ensino-aprendizagem; Ensino Básico.</p>
RM2	<p>Impacto da Educação Familiar no Rendimento Pedagógico: Caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus 4 de Outubro (2015-2016)</p> <p>Capítulo II: Fundamentação teórica</p> <p>2.0. Conceitualização</p> <p>2.1. Família</p> <p>2.2. Escola</p> <p>2.3. Educação</p> <p>2.4. Abordagem Histórica da Família</p> <p>2.5. Papel da Família na Educação dos Filhos</p> <p>2.6. O papel da Família na Escola</p> <p>2.7. A Família no Processo de Ensino e Aprendizagem</p> <p>2.8. Família na Formação da Personalidade</p> <p>2.9. Rendimento Pedagógico</p>	<p>Palavras-chave: Educação, família, Rendimento Pedagógico</p>

	<p>2.9.1. Papel da Educação familiar no Rendimento pedagógico</p> <p>2.10. Os estilos Parentais de Educação</p> <p>2.10.1. Pais autoritários</p> <p>2.10.2. Pais permissivos</p> <p>2.10.3. Pais democráticos</p> <p>2.11. Relação entre Família-Escola</p> <p>2.12. A não Cooperação dos Pais/Encarregados de Educação com os Professores</p>	
RM3	<p>A Problemática do Domínio da Oralidade na Disciplina de Inglês: Caso das Escolas Primárias Amílcar Cabral e Coca Missava</p> <p><b>2 Fundamentação teórica</b></p> <p>2.1 Descrição da língua Inglesa</p> <p>2.2.O Inglês em Moçambique</p> <p>2.3 Factores que influenciam no discurso oral</p> <p>2.4 Traços distintivos da Oralidade</p> <p>2.5 Actividades e estratégias para o ensino da Oralidade</p> <p>2.6 Objectivos do ensino de inglês no ensino básico</p> <p>2.7 O ensino e a aprendizagem da oralidade em língua Inglesa</p> <p>2.8 Obstáculos no ensino da língua Inglesa, no ensino básico</p> <p>2.9 Importância de oralidade no processo de ensino aprendizagem de inglês</p> <p>2.9.1 Papel da escuta no ensino da oralidade</p> <p>2.9.2 Escuta intensiva</p>	<p>Palavras-chave: Domínio; Oralidade; Língua Inglesa.</p>
RM4	<p>O papel do Cálculo Mental para Promoção do Pensamento Matemático: Um Estudo de Adição e Subtracção na 1ª classe da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Macanwine, Cidade de Xai-Xai 2017.</p> <p><b>CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO</b></p> <p>2.1 Definição de conceitos</p> <p>2.2 Revisão da literatura</p> <p>2.3 Pauzinhos, contagem de tracinhos e dedos</p> <p>2.3.1 Vantagem dos pauzinhos, contagem de tracinhos e dedos</p> <p>2.3.2 Desvantagem dos pauzinhos, contagem de tracinhos e dedos</p> <p>2.4 Cálculo mental</p> <p>2.4.1 Características do cálculo mental</p> <p>2.5 O Papel do Cálculo Mental para Promoção do Pensamento Matemático</p> <p>2.5.1 Vantagens do cálculo mental</p> <p>2.5.2 Desvantagens do cálculo mental</p> <p>2.6 Estratégias de cálculo mental</p>	<p>Palavras-chave: Cálculo Mental, Pensamento Matemático, Ensino-Aprendizagem, Adição e Subtracção.</p>

RM5	<p>Impacto do Estilo como Fenómeno Linguístico no Desenvolvimento da Oralidade</p> <p>Capítulo I – Enquadramento teórico</p> <p>1.1 Conceitualização</p> <p>1.2 Referencial teórico</p> <p>1.2.1 Comunicação oral</p> <p>1.2.2 Relação língua e sociedade</p> <p>1.2.2.1 Estilo como fenómeno linguístico</p> <p>1.3 Ensino de língua portuguesa</p> <p>1.3.1 Oralidade no ensino/aprendizagem da LP</p> <p>1.3.2 Ensino e aprendizagem da oralidade</p> <p>1.3.3 Estratégias de ensino e aprendizagem</p> <p>1.3.4 Estratégias de correcção de erros</p> <p>1.4 A oralidade e a sua relação com outras modalidades</p> <p>1.4.1 Relação entre a oralidade e a leitura</p> <p>1.4.2 Relação entre a oralidade e a escrita</p> <p>1.5 O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da oralidade</p> <p>1.6 O papel dos alunos</p>	<p>Palavras-chave: Estilo como Fenómeno Linguístico, Oralidade, competência comunicativa, e o Processo de Ensino e Aprendizagem.</p>
RM6	<p>Dificuldades na Construção de Passivas Sintácticas: Caso dos Alunos da 12ª classe da Escola Secundária de Chicumbane</p> <p>Capítulo II – Referencial teórico</p> <p>2.1 Conceitualização</p> <p>Verbo transitivo direto e indireto ou verbo ditransitivo</p> <p>Verbo transitivo indireto</p> <p>2.2 Construções passivas</p>	<p>Palavras-chave: Transitividade Verbal, Frase Passiva, Passiva Sintáctica</p>
RM7	<p>A Produção de Orações Subordinadas Consecutivas Desviantes, Caso dos Alunos da 12ª Classe da ESJC</p> <p>Capítulo 3. Referencial teórico</p> <p>3.1 Hipotaxe</p> <p>3.2 Oração subordinada</p> <p>3.4 Classificação de orações subordinadas adverbiais</p> <p>3.5 Propriedades estruturais da subordinação adverbial</p> <p>3.6 Descrição de orações subordinadas adverbiais</p> <p>3.7 Oração subordinada consecutiva</p>	<p>Palavras-chave: hipotaxe, subordinação e orações consecutivas.</p>
RM8	<p>A Análise do Processo da Elaboração do Portefólio: Caso da 12ª Classe na Escola Secundária de Chibuto</p> <p><b>CAPITULO I: Referencial Teórico</b></p> <p>1.1 Avaliação</p> <p>1.1.1 Tipos e Funções de Avaliação</p> <p>1.1.5 Técnicas e Instrumentos da Avaliação</p> <p>1.2 Portefólio</p> <p>1.2.1 Tipos de Portfólio</p> <p>1.2.2 Construção do Portfólio</p>	<p>Palavras-chave: Portefólio, avaliação, reflexão crítica</p>

	1.2.3 Portfólio Como Instrumento Formativo e de Reflexão Crítica	
RM9	<p>O Impacto dos Testes Escolha Múltipla na Avaliação da Língua Portuguesa: caso da 12ª Classe da Escola Secundária de Xai – Xai.</p> <p>Capítulo II: Referencial teórico</p> <p>2.1. Avaliação</p> <p>2.2 Tipos de avaliação</p> <p>2.3 Escolha Múltipla</p>	<p>Palavras chaves: Avaliação escolar, escolha, múltipla (?).</p>
RM10	<p>Uso Arbitrário das Conjunções “e” e “mas” nas Construções Paratáticas, o caso dos Alunos da 12ª Classe da Escola Secundária de Chicumbane</p> <p>Capítulo 3 – Referencial teórico</p> <p>3.1 Frase</p> <p>3.1.1 Frase composta</p> <p>3.1.2 Frase complexa</p> <p>3.1.3 Diferença entre frase composta e complexa</p> <p>3.2 Coordenação</p> <p>3.3 Conjunção</p> <p>3.4 Diferença entre conjunções e conectores</p> <p>3.5 Orações coordenadas</p> <p>3.6 Características da coordenação</p> <p>3.7 Conjunções coordenativas e sua classificação</p> <p>3.7.1 Conjunções coordenativas aditivas/copulativas</p> <p>3.7.2 Coordenação disjuntiva ou alternativa</p> <p>3.7.3 Coordenação adversativa</p> <p>3.8 Valores particulares das conjunções coordenativas “e” e “mas”</p> <p>3.8.1 Conjunção coordenativa “e”</p> <p>3.8.2 Valores particulares da conjunção “mas”</p>	<p>Palavras-chave: frase, coordenação e conjunção</p>

Fonte: Autor

Com base nos dados sistematizados na tabela 13, interpretar-se-á, a seguir, o grau de adequação das formas lexicais essenciais, indicadas pelos autores dos exemplares do GRM. Assim, 40% dos produtos verbais (RM3, RM7, RM8 e RM9) assinala de forma desajustada os principais termos diretamente relacionados com o tema.

Confrontando o título e o referencial teórico, é incoerente que o pesquisador selecione o item *domínio* como palavra-chave no RM3, dado que é particularmente vago (ou seja, não cumpre minimamente os objetivos que se espera que estas palavras concretizem). De igual modo, o autor do RM9 regista, inadequadamente, os termos *escolha*, *múltipla* enquanto termos-chave. Em rigor, as palavras *hipotaxe* e *subordinação*, consideradas

fundamentais no RM7, são sinónimas; por isso, seria justificável a indicação apenas de um termo. Outros aspetos incidem na violação da ordem de apresentação das palavras em conformidade com o índice (RM8).

Como foi referido anteriormente (cf. 5.4.2.1), a falta de critérios rigorosos de definição da palavra nos manuais que orientam a produção do GRM pode permitir entendimentos diferentes na contagem dos termos essenciais de uma pesquisa. Tomando em consideração o critério de contagem a partir de palavras simples, o passo 1 do movimento 3 do RM5 atesta desrespeito do limite máximo de sete palavras instituído no seio da formação sociodiscursiva académica. Para este caso, o exemplar apresenta nove (9) palavras, sem incluir os cinco morfemas de ligação:

48. **Palavras-chave:** Estilo como Fenómeno Linguístico, Oralidade, competência comunicativa, e o Processo de Ensino e Aprendizagem.

No entanto, o autor pode estar convicto de ter apresentado quatro (4) palavras-chave que ocorrem individualizadas ou separadas pelo uso da vírgula, pois, segundo o conceito de palavra, são também aceitáveis construções com mais do que um item lexical (palavras compostas) como “processo de ensino-aprendizagem” e “competência comunicativa”. A expressão “estilo como fenómeno linguístico” não parece adequada no elenco das palavras-chave e atesta redundância, na medida em que estudos diversos adotam o termo “estilo” para referir usos particulares da linguagem pelos interlocutores.

#### 5.4.2.5. Componente material

Relativamente à **componente material**, os textos analisados estão arquivados nas direções dos cursos da Universidade Pedagógica, Delegação de Gaza (atualmente Universidade Save-Sede), nos formatos físico e eletrónico. Os melhores trabalhos são depositados na biblioteca e constituem fonte de consulta para leitores com propósitos diversos, incluindo o objetivo de se informar sobre os resultados do estudo desenvolvido ou de se inspirar para pesquisas futuras no âmbito da culminação do curso. Todos os exemplares selecionados são apresentados em língua portuguesa (sem tradução para uma outra língua) de modo justificado, com a letra do tipo *Times New Roman*, espaçamento datilografado a um (1.0) entre linhas, e sem exceder o limite máximo de uma página, o que está em conformidade com o Regulamento Académico da UP (2017).

Em termos acadêmicos, além de apontar os problemas detetados nos textos selecionados, é importante refletir sobre ações que podem contribuir para a minimização ou superação dos problemas identificados.

### **5.5. Providências (medidas a adotar) mediante o panorama descrito**

Perante os problemas identificados nos exemplares analisados, entre os quais se conta o desrespeito do plano estrutural (sequência irregular dos passos dos movimentos) e a incorreção gramatical (estruturas sintáticas mal formuladas, falta de coerência na utilização dos tempos verbais, erros ortográficos e pontuação inadequada), o mais importante é refletir acerca de práticas, atividades e exercícios que visem a melhoria da competência de produção de textos do gênero selecionado.

Na sua reflexão sobre a formação de professores reflexivos, Faquir (2019: 153) apela à necessidade de olhar para a ação pedagógica do docente, tendo em conta o objetivo de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e criadoras de conhecimento reutilizável. Para o autor, esta ideia pode ser materializada, se, na esfera de atividades socioprofissionais, houver condições para os professores privilegiarem uma prática orientada por um pensamento crítico. Em sintonia com esta proposição, é legítimo afirmar que os membros ou investigadores da formação sociodiscursiva académica devem ter a capacidade de examinar, além do desempenho dos estudantes, as ações didáticas dos professores, as normas de produção e publicação de trabalhos científicos convencionalizadas, os planos curriculares que contemplam os planos temáticos, os manuais e os programas escolares, incluindo a forma como os mesmos são concretizados.

Entre as suas principais ideias, no estudo sobre a formação de professores de Português prático-reflexivos no Ensino Superior, em particular na UP-Gaza, Verdial (2012: 31-54) defende a necessidade da reflexão na ação docente. É preciso parar e reexaminar a forma como está a ser concretizado o processo de ensino-aprendizagem no seio da comunidade académica (visão retrospectiva) com o objetivo de evitar continuar a cometer os mesmos erros no futuro (visão prospetiva). Todavia, Azevedo (2000) reconhece que não é fácil repensar as nossas ações socioprofissionais e imprimir mudança em nós mesmos:

É difícil ser-se reflexivo, quer por falta de tradição e, eventualmente, pela falta de condições, pela exigência do processo de reflexão e sobretudo pela falta de vontade de mudar, quer ainda porque ‘mexer na mudança de nós próprios é sempre difícil, porque preferimos a segurança e a estabilidade, garantidas pelo acumular das

experiências e saberes [nosso sublinhado], bem ou mal, já conseguidos? (Azevedo, 2000: 34-35).

No contexto moçambicano, os estudantes apenas têm contacto com os exemplares do GRM no ensino superior. O posicionamento do autor incita à capacidade reflexiva enquanto desafio dos membros da comunidade académica, focada na busca de soluções para problemas específicos atestados no seio da área de atividades socioprofissionais. Nessa perspectiva, as dificuldades identificadas na análise dos exemplares do GRM despertam para a necessidade de repensar a forma de abordagem dos conteúdos da disciplina de Culminação do Curso (CCu). Trata-se de uma unidade curricular (UC) essencialmente prática, visando dar subsídios que permitam aos estudantes finalistas elaborarem as suas pesquisas com vista à conclusão do seu curso e outros trabalhos de natureza científica; é lecionada no 2º semestre dos últimos anos dos cursos de graduação e tem uma carga horária semanal de dois tempos (90 minutos) de contacto presencial com o docente responsável pela orientação de ensino-aprendizagem da mesma.

O plano temático de CCu integrado, por exemplo, no plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Português (2009: 277-278) prevê 64 horas de contato e 136 horas de estudo independente, isto é, são 4 tempos semanais, dado que o semestre letivo compreende 16 semanas. Porém, tem sido frequente a redução desse tempo para 2 horas semanais, sob o argumento de que a disciplina inclui poucos conteúdos. Entre os principais saberes previstos na aprendizagem desta UC, destacam-se os seguintes:

- Objetivo e importância da disciplina;
- Formas de culminação do curso: conceito de culminação do curso, bem como caracterização da Monografia e do Exame de Conclusão;
- Possibilidades oferecidas pela monografia e pelo exame de conclusão;
- Recapitulação sobre as etapas de elaboração de um projeto de pesquisa científica (este conteúdo é lecionado nos primeiros anos na cadeira de Métodos de Estudo e Investigação Científica);
- Apresentação dos projetos;
- Procedimento para preparação do exame de conclusão;
- Procedimentos de elaboração de uma monografia.

Na verdade, é realmente importante que o estudante conheça as vantagens e desvantagens de diversas formas de culminação do curso, adquira orientações metodológicas

e técnicas com vista à elaboração dos trabalhos académicos. No entanto, não basta ensinar ao graduando que uma monografia tem elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, bem como a sua disposição. A insuficiência de abordagem das propriedades que caracterizam e identificam o género monografia, privilegiando a exploração dos aspetos recorrentes nos géneros incluídos, costuma ser motivo de angústia e depressão para os estudantes que se encontram na fase de elaboração da monografia científica.

O despreparo dos estudantes a nível das propriedades da escrita de textos do GRM traz consequências críticas. Segundo refere Luiz (2019: 3), a experiência de produção textual fascina, mas, para que o prazer de elaborar textos aconteça, é necessário que sejam conhecidas as propriedades particulares do género implicado. Uma situação análoga pode ser percebida quando um falante pretende escrever uma frase simples, e ele reconhece que a estrutura ativa apresenta a sequência sujeito-verbo-objeto. A mudança desta organização pode ser consciente e resultar da aplicação da regra transformacional<sup>73</sup> na qual se preserva o conteúdo proposicional, por exemplo, em construções passivas.

Pensar nas propriedades do género antes de textualizar constitui um requisito fundamental para o sucesso dos propósitos de uma produção verbal. Para que os estudantes tenham consciência do que devem procurar registar nos seus textos e concretizar essa tarefa de forma autónoma e com elevado grau de eficiência, é preciso que um especialista (docente com competências de língua portuguesa bem desenvolvidas) ensine os parâmetros dos géneros utilizados pela comunidade académica. Por outras palavras, a boa preparação a nível da produção textual dos estudantes exige uma reflexão sobre as propriedades dos géneros que eles são solicitados a dominar, no caso vertente, a monografia e os respetivos géneros incluídos como resumo, introdução, conclusão, dedicatória, agradecimentos, incluindo outros capítulos como enquadramento teórico/revisão da literatura, metodologia e

---

<sup>73</sup> A Regra Transformacional (que é também designada por Regra de Mover- $\alpha$  por Campos e Xavier, 1991) assenta no pressuposto de que os constituintes de uma frase podem ser deslocados para fora do seu “lugar” habitual (Aitchison, 1998: 190), preservando o significado ou a interpretação semântica. Para ilustração, o autor apresenta as seguintes construções em que atua a Regra de Mover- $\alpha$ :

- (i) Nevou ontem.  
Ontem nevou.
- (ii) O Pedro colocou o papagaio na gaveta.  
Na gaveta, o Pedro colocou o papagaio.
- (iii) O Pedro deixou o patinho no banho.  
No banho, o Pedro deixou o patinho.  
O patinho foi deixado no banho pelo Pedro.  
O que o Pedro deixou no banho foi o patinho.

apresentação de resultados, entre outros possíveis. Precisamente, a Unidade Curricular Culminação do Curso poderia incidir preferencialmente nestes conteúdos e noutros, como as metodologias adotadas em trabalhos académicos.

Desse modo, a produção textual é condicionada pelo fornecimento de “ferramentas para que possam analisar os textos pertencentes a esse género e se conscientizarem de sua situação e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhes são próprias” (Dolz, 2011: 5)<sup>74</sup>. Entre essas ferramentas, destacam-se os parâmetros não textuais (o papel socioprofissional dos interlocutores, os propósitos comunicativos e os contextos em que o produto verbal emerge e circula) e os fatores textuais (associados à estruturação retórica, à coesão e à coerência).

Os alunos precisam de aprender e sistematizar de forma correta e adequada os parâmetros (não textuais e textuais) dos (sub)géneros do projeto de pesquisa e da monografia científica, para desenvolver competências de análise e, conseqüentemente, construir com eficiência o trabalho de culminação de curso. O resumo da monografia é um género integrado obrigatório para quem opte pela pesquisa científica enquanto forma de conclusão do curso. A sua produção segue uma estrutura esquemática ou plano de texto prototípico, um estilo de linguagem particular (formal, tendencialmente objetivo e impessoal) e exige uma seleção lexical coesa e coerente. Esses aspetos são condicionados pelos propósitos comunicativos subjacentes ao género implicado.

Dilucidados os parâmetros dos géneros, os estudantes estarão em condições de produzir, com autonomia e em conformidade com as expectativas da comunidade académica, os resumos de monografias. Ainda, dada a pertinência dos conhecimentos desta unidade curricular na produção textual, seria importante que fosse ensinada no primeiro semestre do último ano do curso. Assim, os estudantes teriam oportunidade de consolidar os conteúdos e terminar a elaboração dos projetos de monografias, dedicando-se o segundo semestre à concretização das pesquisas no âmbito do tema selecionado. Além disso, a carga horária para a lecionação deveria ser de 4 aulas semanais (64 horas de contacto efetivo por semestre). Este tempo possibilitaria a abordagem aprofundada das propriedades situacionais e dos

---

<sup>74</sup> *Apud* Silva e Rosa (2019: 8).

parâmetros textuais do género monografia científica, incluindo aspetos de natureza metodológica.

### 5.6. Considerações finais

A análise dos dez exemplares do género resumo de monografia permitiu aferir o grau de (in)adequação de uma amostra de textos produzidos na Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Gaza, quanto aos preceitos do género.

No domínio da **componente enunciativa**, os exemplares analisados foram produzidos por locutores da formação sociodiscursiva universitária que assumem o papel socioprofissional de estudantes-investigadores no âmbito de culminação do curso de graduação. Cada autor identificou um tema associado a uma dada área científica ou disciplinar da sua formação e desenvolveu a pesquisa que terminou com a elaboração do relatório da investigação (monografia científica), em conformidade com as normas de produção e publicação de trabalhos científicos na UPM. Os resumos de monografias afiguram-se como subgéneros do resumo incluídos no género maior (monografia científica).

A nível da **componente pragmática**, os produtos verbais apresentam propósitos comunicativos múltiplos, nomeadamente informar os interlocutores sobre as principais ideias do seu texto ou estudo; além deste objetivo explícito, há outros propósitos implícitos, como obter o grau de licenciatura e mostrar a sua competência na produção de textos do género selecionado. Por outras palavras, os enunciados permitem que os membros da comunidade académica avaliem a competência de produção textual de acordo com os parâmetros da formação sociodiscursiva académica.

No âmbito da **componente composicional**, foi proposto um modelo de análise do GRM que se revelou importante para o estudo dos exemplares do género selecionado. Também pode ser usado como modelo pedagógico a ser seguido pelos estudantes/pesquisadores quando redigem os textos do GRM ou realizam pesquisas científicas. Em geral, os locutores assinalam de forma clara e inequívoca os conteúdos essenciais para o alcance dos propósitos comunicativos, mediante as expectativas dos membros da formação sociodiscursiva universitária. Porém, alguns exemplares analisados são inadequadamente estruturados, porque apresentam os resultados antes da metodologia (RM2) ou esta precede os objetivos (RM1).

A nível do **parâmetro estilístico-fraseológico** e da **componente semântica**, os textos do GRM denotam falta de coesão na regência verbal, problemas de coesão temporal

e referencial, como também atestam estruturas relativas desviantes. Além disso, evidenciam casos de colocação pronominal desajustada, pontuação inapropriada, erros ortográficos, repetições desnecessárias de palavras, incluindo seleção inadequada e número excessivo de palavras-chave.

Perante os problemas identificados nos textos, parece justificar-se propor a realização de oficinas de géneros (textuais), visando proporcionar o desenvolvimento da competência textual através da reflexão sobre as propriedades particulares do género selecionado, a análise e discussão dos resumos de monografias elaborados pelos estudantes/pesquisadores inseridos numa dada comunidade académica e, por fim, a produção de RM.

Faquir (2019: 160), parafraseando Hyland (2003), sugere quatro passos circunscritos na perspetiva de ensino orientado pela pedagogia do género, designadamente: investigar os textos e os contextos situacionais alvo do estudante; encorajar a reflexão nas práticas da escrita; explorar os diversos géneros; e criar portefólios com textos de géneros variados.

Nessa perspetiva, o ensino do género resumo de monografia devia incidir em propriedades situacionais e textuais. Estrategicamente, depois da componente teórica, é necessário selecionar exemplares de monografias e artigos científicos de boa qualidade, dar a ler aos alunos (depois de ocultar a página do resumo) e solicitar que eles produzam resumos desses textos. A seguir, far-se-á a confrontação do resumo produzido pelos estudantes e pelo autor, de forma a identificar em que parâmetros há lacunas. Assim, os estudantes serão treinados a produzir textos do GRM.

Por fim, a unidade CCu devia ser lecionada por professores com uma preparação adequada, no caso vertente, professores de língua ou capacitados para o ensino dos géneros incluídos da monografia. Dada a pertinência dos conhecimentos desta UC na produção do texto final, seria importante que fosse ensinada no primeiro semestre do último ano do curso e com a carga horária de 4 aulas semanais (64 horas de contacto efetivo por semestre).

## 6. O género requerimento

O requerimento é um género muito utilizado para diversas solicitações, na relação entre as instituições públicas e os cidadãos. Todavia, são escassas as pesquisas (quicá, inexistentes) sobre o género requerimento (GReq.) realizadas em Moçambique. Além disso, os manuais da língua portuguesa contêm informações insatisfatórias para permitir o desenvolvimento da competência de produção de textos do género em questão. Esses materiais didáticos privilegiam, essencialmente, aspetos de natureza estrutural do GReq (Muhate, 2004/2009). A perspetiva da presente pesquisa incide em aspetos externos e internos dos produtos verbais.

Ao longo de várias situações de contacto com os requerimentos produzidos pelos estudantes no âmbito da gestão enquanto diretor do Curso de Licenciatura em Ensino de Português, foram detetadas dificuldades na maneira como eles expõem, ordenam e articulam os conteúdos. Esta realidade manifesta-se em elevados índices, principalmente nos pedidos de realização de exames finais, cuja autoria é da responsabilidade exclusiva dos estudantes: são requerimentos monogerados<sup>75</sup>, ou não concebidos a partir de minutas. Os produtos verbais demonstram falta de clareza nas solicitações efetuadas, o que dificulta a compreensão dos pedidos formulados pelos estudantes e a concretização dos propósitos comunicativos. Entre outros problemas identificados, os textos evidenciam lapsos gramaticais (ortografia, acentuação, pontuação, coesão), incoerência ou desconformidade em relação ao Regulamento Académico e à terminologia específica utilizada na formação sociodiscursiva académica, incluindo a utilização das formas de tratamento.

Refletir sobre as propriedades do GReq. constitui uma forma de contribuição para a atenuação ou superação de problemas que caracterizam os produtos verbais elaborados em contexto académico; no caso vertente, visa fornecer subsídios para a melhoria da competência textual dos estudantes quando produzem textos do género em estudo. Na sequência do objetivo pretendido, serão sistematizadas bases sólidas acerca dos critérios ou procedimentos de análise dos requerimentos produzidos no domínio “administrativo-

---

<sup>75</sup> A elaboração dos textos do género requerimento por um dado autor (texto monogerado) é de carácter dialógico (Bakhtin, 2003), visto que o locutor distribui os conteúdos de acordo com uma estrutura (ou plano do texto) já conhecida, faz a seleção lexical adequada ao propósito comunicativo e às características do destinatário, entre outros aspetos.

acadêmico da instituição” (Souza, 2013: 24) de modo a elevar os índices de qualidade dos textos acadêmicos.

Assim, o presente capítulo incide na explicitação das propriedades situacionais, com destaque para o papel socioprofissional dos autores dos textos (**componente enunciativa**) e para os objetivos que se pretende atingir com os produtos verbais (**componente pragmática**). Além dos aspetos externos ao texto, são analisados os parâmetros textuais que compreendem elementos constitutivos dos requerimentos e a sua respetiva estruturação, incluindo a apresentação de uma proposta de modelo de análise dos exemplares deste género, inspirada no modelo CARS, de Swales (1990) (**componente composicional**). Depois das abordagens gerais acerca da segmentação dos conteúdos nos textos, o presente capítulo foca a atenção na correção gramatical, na seleção lexical e na cortesia linguística (**componente estilístico-fraseológica** aliada à **componente semântica**), como também no suporte de apresentação, na extensão e nos aspetos de natureza tipográfica (**componente material**) e nas fronteiras do texto (**componente peritextual**). Por fim, efetua-se a análise do *corpus* com o objetivo de aferir as (ir)regularidades manifestadas nos exemplares selecionados.

### **6.1. Propriedades dos textos do género requerimento (GReq.)**

De acordo com Sequeira (2006: 50), o requerimento é uma produção textual em que o requerente solicita a um órgão ou titular de um cargo a satisfação de uma pretensão sob amparo de uma legislação (lei, decreto, decisão, estatuto, regulamento específico, entre outros documentos). O locutor reclama algo que se presume ser de direito, apresentando, para o efeito, argumentos que fundamentam o pedido formulado, cabendo ao destinatário a respetiva análise e decisão a (des)favor ou o (in)deferimento.

No seu estudo do género requerimento na perspetiva sociorretórica realizado em Brasil, Souza (2013) inclui-o nos géneros de redação oficial (ou correspondência oficial) que são elaborados com o objetivo de estabelecer relações de serviço na administração pública, a partir de normas de linguagem e padronização no uso de fórmulas e estética para garantir eficiência nas comunicações escritas. A autora foca-se na análise dos elementos constitutivos dos textos do género selecionado, a situação em que os produtos verbais emergem e os respetivos autores, que são graduandos do contexto universitário. Trata-se de aspetos

ancorados nas componentes enunciativa, pragmática (fatores externos) e composicional (fator interno).

Com a pretensão de contribuir para que os diversos interlocutores (estudantes e outros membros da comunidade acadêmica) tomem consciência da complexidade das propriedades do gênero requerimento, que é frequentemente utilizado na formação sociodiscursiva acadêmica, o presente estudo incide sobre as propriedades externas e as propriedades internas (textuais), alargando a análise dos aspetos internos, além da componente composicional, para os parâmetros de natureza estilístico-fraseológica, semântica e material propostos por Adam (2001).

Não raras vezes, os interlocutores manifestam preocupação na seleção do vocativo e da pessoa gramatical, na sequenciação dos conteúdos, no uso de expressões referenciais, etc. quando se deparam com a necessidade de elaborar requerimentos, por exemplo, de pedido de emprego e realização de exame final, entre outros. Na verdade, há uma intenção comunicativa que leva o locutor a produzir um requerimento dirigido a uma determinada instituição, ou seja, a elaboração de um dado requerimento é motivada por um propósito particular.

Com base no **critério temático** proposto por Bakhtin (2003), podem ser identificados diferentes subgêneros de requerimentos que são elaborados com múltiplos objetivos. Os autores formulam pedidos de inscrição, anulação de matrícula, reingresso, transferência, revisão de exame, declarações (de notas, sem nota e/ou de equivalência), mudança de regime, mudança de curso, concessão de bolsas de estudo, etc. De igual maneira, através dos produtos verbais deste gênero, os docentes e o corpo técnico administrativo (CTA) solicitam autorização para continuação dos estudos, gozo de licença disciplinar, deslocações em missão de serviço, participação em eventos acadêmicos ou administrativos, contagem de tempo de serviço prestado ao estado, entre outros pedidos. Além disso, no domínio da gestão acadêmica, os diretores/coordenadores dos cursos ou chefes dos departamentos elaboram requerimentos de pedido de autorização para realização de defesas de monografias científicas, excursões, entre outras atividades.

Tomando em consideração que a universidade funciona com princípios específicos, para o alcance dos propósitos comunicativos subjacentes à elaboração dos requerimentos, os interlocutores socorrem-se dos estatutos próprios, do regulamento acadêmico, do calendário

académico, etc. Os requerimentos são produzidos de acordo com as propriedades do gênero e a situação de comunicação, pelo que configuram práticas sociodiscursivas retoricamente tipificadas e historicamente situadas. Assim, o requerimento tem uma função *informativa*, porque visa permitir ao destinatário a apreensão dos conteúdos essenciais apresentados, e *persuasiva*, pois apela ao deferimento (aceitação) do pedido formulado.

As respostas das solicitações podem suscitar inconformismo dos locutores, sobretudo quando não estiverem em consonância com a legislação da instituição. No caso de o requerimento ser indeferido sem plausibilidade dos argumentos, pode ser produzido um outro, dirigido à mesma autoridade, intitulado “pedido de reconsideração”. Se o despacho da segunda tentativa for desfavorável, pode ser feito um terceiro texto orientado à instância hierarquicamente superior à primeira, com a designação de “recurso”.

Entre as suas reflexões, Souza (2013: 99-100) explica que a burocracia corresponde a um aparato administrativo, historicamente situado, e a uma maneira de dominação legal. Desse modo, os textos são de redação oficial, ou seja, constituem formas de agir segundo critérios impessoais e métodos racionais. Não obstante o requerimento ser redigido por um indivíduo particular, ele integra-se na esfera socioprofissional que se rege por princípios estruturantes quanto ao seu funcionamento. O autor produz o texto do gênero requerimento, dirigindo-se a uma instituição, com um propósito específico e em consonância com a legislação própria (lei, norma, regulamento, decreto, estatuto) circunscrita na esfera das atividades socioprofissionais.

No domínio do conteúdo, Souza (2013: 103) observa que o assunto do documento pode ser de natureza **secreta**, quando inclui informações que exigem absoluto sigilo, podendo ser tramitado num envelope; **nominal**, quando integra informações de caráter pessoal, devendo o conhecimento ser restrito ou exclusivo ao destinatário; **reservada**, quando se relaciona com a necessidade de um resguardo restrito ou transitório, no caso de requerimentos que exijam pareceres; e **ordinária ou ostensiva**, quando assinala casos em que a divulgação não prejudica quer o requerente, quer a instituição.

Depois do exposto anteriormente, a seguir serão explicitados, primeiro, os parâmetros de natureza situacional e, depois, as propriedades textuais.

### 6.1.1. Propriedades externas (situacionais / não textuais)

A nível da **componente enunciativa** (interlocutores e situação em que os produtos são elaborados), é importante referir que, no seio da comunidade académica, os requerimentos produzidos inserem-se no **domínio administrativo**, ou seja, na vertente de **gestão**. Os autores dos textos do género requerimento desempenham o papel socioprofissional de estudantes, no contexto administrativo da academia; eles elaboram requerimentos com a intenção de obter a satisfação das suas solicitações. Os produtos verbais do GReq. do contexto universitário são, por um lado, monogerados (isto é, cada requerimento é produzido por apenas um autor) e pretendem concretizar objetivos particulares; por outro lado, os textos elaborados a partir das minutas são poligerados, pois o estudante apenas preenche os espaços em branco. As outras partes do produto verbal foram previamente escritas por outro(s) autor(es). Em geral, os produtos verbais deste género emergem no contexto de gestão dos cursos, dos departamentos e da reitoria.

A nível da **componente pragmática**, os produtos verbais concretizam propósitos comunicativos diversificados. Travaglia (2007: 51) ressalta que a denominação do próprio género se associa ao verbo “requerer”, que diz respeito à ação de pedir, solicitar algo, mediante um produto verbal denominado “requerimento”, a uma autoridade administrativa-académica em condições de satisfazer o objetivo comunicativo que se pretende atingir. Por outras palavras, os textos, quanto aos **objetivos** ou à **função sociocomunicativa** (Travaglia, 2007: 60), evidenciam uma injunção que se manifesta na explicitação do que está sendo solicitado e, assim, persuadir/convencer o alocutário (o Reitor, a Diretora, entre outros superiores hierárquicos) à sua aceitação.

### 6.1.2. Propriedades internas (textuais)

Qualquer produção textual do género requerimento ancora-se numa série de fatores, como convenções da área de atividades socioprofissionais, plano de texto, tipo de norma linguística adotada, entre outros. Na presente secção, são apresentadas de maneira explícita as propriedades que se inserem nas componentes internas (ou textuais), com enfoque particular nas seguintes: **composicional, estilístico-fraseológica, semântica e material**.

### 6.1.2.1. Componente composicional

Em relação à **componente composicional** (estruturação), os textos do género requerimento são produzidos em observância a um plano de texto, através do qual os indivíduos estruturam ou distribuem as informações; são, portanto, redigidos de acordo com as convenções instituídas no seio da formação sociodiscursiva. Para Travaglia (2007: 51-52), o plano do género requerimento envolve a seguinte composicionalidade textual ou superestrutura:

- a) *Especificação da autoridade e/ou do órgão a quem se dirige a solicitação* (indicação do vocativo apropriado ou da forma de tratamento adequada, cargo do destinatário a quem o texto se dirige e o local onde exerce a função);
- b) *Qualificação do solicitante* (referência aos dados de identificação pessoal, qualificações académicas ou profissionais);
- c) *Especificação do que está sendo solicitado*, ou seja, exposição do pedido bem como dos argumentos que o fundamentam;
- d) *Especificação do que sustenta o direito e/ou qual a lei que lhe dá direito, se esta não for amplamente conhecida para o caso em questão e as condições pretendidas de acordo com a lei* (isto é, o pedido pode ser sustentado por artigos, decretos, leis ou regulamentos);
- e) *Especificação de para quem e para onde deve ir a resposta (opcional e se necessário)*;
- f) *Fecho tradicional* (referente ao uso de fórmulas fixas de encerramento, por exemplo: pede deferimento, espera deferimento, aguarda deferimento)<sup>76</sup>;
- g) *Local e data*;
- h) *Assinatura do solicitante acima da especificação do seu nome, da condição que ocupa e indicação do número do registo da identidade atribuída caso seja necessário*.

A análise dos manuais de língua portuguesa, utilizados no ensino primário e secundário, evidencia que o género requerimento é abordado em duas classes (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>) no domínio dos textos administrativos. Na 8<sup>a</sup> classe, privilegia-se a interpretação, a descrição da estrutura e a caracterização da linguagem deste género de textos. Depois da explicitação

---

<sup>76</sup> Pilastre (2019: 25) chama a atenção para o emprego das formas “respeitosamente” e “atenciosamente” nos géneros de comunicação oficial. A primeira, segundo o autor, é utilizada para autoridades de hierarquia superior à do remetente enquanto a segunda é reservada para destinatários de posição hierárquica simétrica (igual) ou inferior.

teórica, orienta-se a produção dos requerimentos seguindo um modelo proposto, conforme os exemplos seguintes.

Figura 12: **Modelo do requerimento constante do Manual da Língua Portuguesa da 7ª classe**

Ex.mo Senhor  
Director da Escola Primária Completa das Palmeiras  
Beira

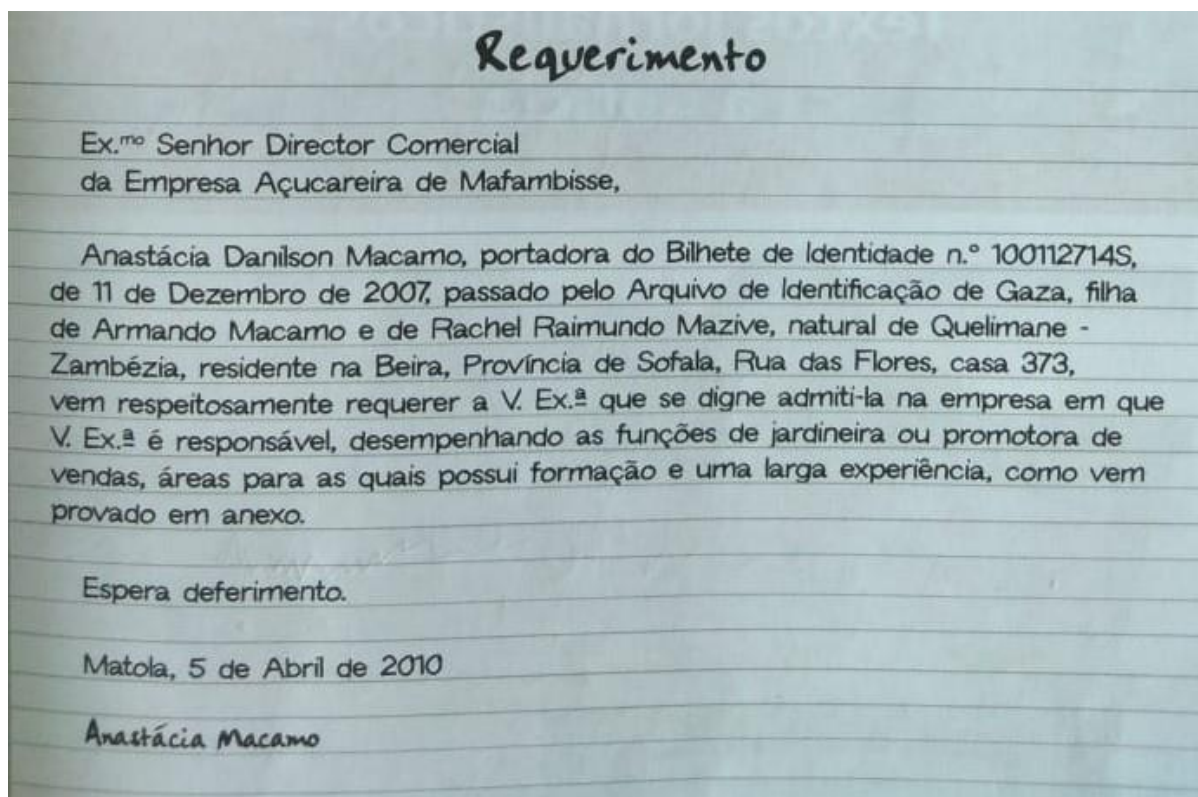
Rute Jorge Muchanga, de 30 anos de idade, residente no Bairro das Palmeiras, portadora do B.I. n.º 100013523R, emitido aos 17 de Março de 2000, pelo Arquivo de Identificação de Maputo, encarregada de educação da aluna Salda Cesaltina, da 7ª Classe, turma B, com o n.º 53, curso diurno, tendo a sua educanda excedido o número limite de faltas nas disciplinas de Português e Matemática para o presente ano lectivo, por motivo de doença, vem respeitosamente requerer que V. Exª se digne mandar relevar as faltas da referida aluna, pelo que

Pede deferimento  
Beira, 12 de Julho de 2003

*R. J. Muchanga*

Fonte: Muhate et al (2004: 73)

Figura 13: Modelo do requerimento constante do Manual da Língua Portuguesa da 8ª classe



Fonte: Muhate (2009: 25)

Os exemplares apresentados elucidam as propriedades específicas dos textos do género requerimento utilizados no ensino primário e secundário, respetivamente. Como refere Bronckart (2008), os géneros são a materialização das práticas sócio-históricas de uso da linguagem impostas pelas formações sociodiscursivas e que permitem ao ser humano agir numa determinada situação de forma adequada, segundo as características ou exigências dessa comunidade. Nesse sentido, o produto verbal da figura 12 foi elaborado com a finalidade de mostrar a maneira como os alunos e os encarregados de educação devem proceder para elaborar os textos do género requerimento adequados ao contexto escolar. A figura 13 exemplifica as propriedades de um requerimento elaborado com o propósito de pedido de emprego.

Além das orientações relacionadas com as necessidades próprias das circunstâncias de uso da linguagem no contexto do ensino primário e secundário, os manuais escolares atualmente disponíveis focam-se, de modo predominante, em questões de “natureza retórico-

estrutural” (Silva, 2020: 9). No entanto, estes recursos didáticos não sugerem reflexões que visam compreender possíveis modificações dos parâmetros textuais como os de natureza estilístico-fraseológica e semântica, de acordo com os diferentes propósitos de comunicação, as áreas de atividades socioprofissionais e o padrão de cortesia esperado. É necessário compreender que, num dado requerimento, as expressões com o mesmo propósito comunicativo, tais como “o requerente roga a V. Excia. autorizar o gozo de licença disciplinar” ou “o requerente roga a S. Excia. autorizar o gozo de licença disciplinar”, podem ser (in)adequadas, tendo em conta o maior ou menor nível de formalidade/delicadeza exigida na interação verbal.

O exemplar do requerimento apresentado no Manual da 7ª classe (cf. a figura 12) não inclui espaços em branco de separação das informações e atesta uma inadequação na assinatura do nome da enunciativa “R. J. Muchanga”, pois uma das propriedades do género requerimento é a evitação das abreviaturas, com a exceção da expressão referencial “V. Excia”. A réplica deste modelo em diversos textos do género em questão não permite a produção de textos com o rigor expetável na comunidade académica.

Geralmente, as instituições estabelecem minutas (formulários ou modelos) para os mais variados tipos de solicitações, às quais o requerente tem acesso, precisando apenas de transcrever o texto ou preencher os espaços em branco com os dados previstos no plano do texto ou que configuram a identidade de um texto do género requerimento. Desse modo, os órgãos de atendimento público disponibilizam formulários específicos para um determinado propósito que apresentam campos para preenchimento de informações essenciais, tais como os dados pessoais e o objeto da solicitação. A título exemplificativo, a seguir podem ser observados os formulários de pedido de reingresso e de pedido de transferência:

Figura 14: Formulário de pedido reingresso

UNIVERSIDADE  
Pedido de Reingresso

Despacho	
Indefiro	Defiro
Data ____/____/____ Assinatura _____	Data ____/____/____ Assinatura _____

(Nome completo) \_\_\_\_\_, de  
 Nacionalidade \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ anos de idade, natural de  
 \_\_\_\_\_, portador do B.I. N<sup>o</sup> \_\_\_\_\_, emitido em  
 \_\_\_\_\_ aos \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, Residente no Bairro \_\_\_\_\_,  
 estudante N<sup>o</sup> \_\_\_\_\_, Curso de \_\_\_\_\_ Regime EAD( ),  
 Pós-laboral ( ), Regular( ) \_\_\_\_\_ ano curricular tendo lhe sido concedido a anulação da matrícula  
 através da informação N<sup>o</sup> \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_; vem mui respeitosamente requerer a V.  
 Magnificência se digne autorizar o reingresso no ano lectivo de \_\_\_\_\_,  
 Informação útil adicional \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, pelo que:

**Pede Deferimento**

Assinatura \_\_\_\_\_  
 Chongoenc, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Parecer do Director do Curso	Parecer do Chefe de Departamento
Data, ____/____/20____ Assinatura _____	Data ____/____/20____ Assinatura _____

Contacto telefónico do requerente \_\_\_\_\_

**OBS: O requerente deve fundamentar o seu pedido, anexando os documentos comprovativos pertinentes que possam contribuir para a tomada de decisão.**

Figura 15: Formulário de pedido de transferência

UNIVERSIDADE

REQUERIMENTO DE PEDIDO DE TRANSFERÊNCIA

Despacho	
Indefiro	Defiro
Data ____/____/____ Assinatura _____	Data ____/____/____ Assinatura _____

(Nome completo) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ anos de idade, natural de \_\_\_\_\_, portador do B.I. N° \_\_\_\_\_, emitido em \_\_\_\_\_ aos \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, Residente no Bairro \_\_\_\_\_, estudante N° \_\_\_\_\_, Curso de \_\_\_\_\_ Regime EAD( ), Pós-laboral ( ), Regular( ) \_\_\_\_\_ ano curricular vem mui respetosamente solicitar de V. Magnificência, se digne autorizar a sua transferência da \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_.

(Informação útil adicional) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.Pelo que:

**Pede Deferimento**

Assinatura \_\_\_\_\_  
 Chongoene, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Parecer do Director do Curso ou Chefe do Departamento	Parecer do Director do Curso /Faculdade/Escola/ Chefe do Departamento do destino do estudante.
Data, ___/___/20___	Data ___/___/20___
Assinatura	Assinatura

Contacto telefónico do requerente \_\_\_\_\_

**OBS: O requerente deve fundamentar o seu pedido, anexando os documentos comprovativos pertinentes que possam contribuir para a tomada de decisão.**

No domínio das atividades académicas, são elaborados textos de circulação interna e externa. O requerimento de pedido de ingresso é de *circulação interna (intrainstitucional)* e inclui o parecer<sup>77</sup> do diretor do curso e do chefe do departamento da universidade em questão. Contrariamente, o de transferência é de *circulação externa (interinstitucional)*, por isso a decisão do superior hierárquico é influenciada pela opinião do diretor do curso ou chefe do departamento da instituição de origem do documento e pelas autoridades das unidades orgânicas do destino pretendido do estudante (faculdade, escola ou departamento).

Na verdade, “a existência de textos semiprontos, que são formulários impressos com espaços em branco para que os usuários preencham de acordo com as suas necessidades, preservando as características do género” (Souza, 2013: 107) facilita a produção textual do requerente. Este preenche campos específicos com os seus dados pessoais, do curso e com a solicitação do pedido em questão, de acordo com as convenções do género. Igualmente, permitem uma leitura facilitada do destinatário que, ao invés de percorrer o texto completo, recorre às partes essenciais em que o interlocutor expõe as informações.

No entanto, o facto de o utente redigir o texto com recurso ao formulário padrão disponibilizado na formação sociodiscursiva pode não significar que ele reconheça as propriedades do género ou tenha conhecimento de segmentação dos conteúdos, seleção lexical adequada, entre outros aspetos; ou seja, assume-se que os requerentes não conhecem

<sup>77</sup> O “parecer” consiste na avaliação apurada que se faz acerca do assunto solicitado e na apresentação fundamentada de solução, favorável ou contrária, com o objetivo de oferecer subsídios a uma decisão (despacho) de outrem ou do superior hierárquico.

as propriedades e, por isso, as minutas são partilhadas para facilitar a produção textual. Numa situação em que os interlocutores sejam confrontados com a necessidade de produção de requerimentos sem acesso ao formulário (ou minuta), eles podem atestar fraca competência textual porque não têm subsídios sólidos acerca dos procedimentos de produção e análise dos textos do GReq. Por isso, os interlocutores manifestam frequentemente dificuldades na sequenciação dos conteúdos.

#### **6.1.2.2. Componente material**

No que diz respeito à **componente material**, além dos conteúdos relacionados com a organização retórica do género requerimento, revela-se importante refletir acerca de aspetos como o suporte de apresentação do texto, o meio físico em que o produto verbal emerge e circula, questões de natureza tipográfica e icónica, bem como a extensão do produto verbal. Essas informações dizem respeito ao **estilo gráfico** que está associado à **componente material**. Os textos do GReq. podem ser manuscritos em folha de papel ou formulário disponibilizado na secretaria da universidade ou noutra sector de atendimento a utentes. Além disso, os requerimentos podem ser digitalizados, sendo, portanto, apresentados de modo justificado com a forma da letra *Times New Roman* ou *Arial*, tamanho da letra 12, espaçamento datilografado a um e meio (1.5) entre linhas.

Para Sequeira (2006), os requerimentos podem ter uma estrutura **simples** ou **complexa**. A primeira é redigida sem exceder, geralmente, o limite máximo de uma página e não pressupõe grande aprofundamento sobre a questão solicitada, por isso, a informação essencial cabe apenas num parágrafo do corpo do texto. Contrariamente, no requerimento complexo, há necessidade de abordar vários pontos (ou ideias) de forma articulada e detalhada, devendo-se distribuir os argumentos por mais de um parágrafo ou uma página. Neste caso, o requerente pode anexar outros documentos (por exemplo, o seu enquadramento legal, atestado médico) para a comprovação dos factos ou a sustentação dos argumentos (Sequeira, 2006: 50).

Relativamente à **disposição icónica e estética**, Souza (2003) sugere que haja espaçamento de 3 a 7 linhas entre a invocação e o corpo do texto que ‘indica o respeito para com a autoridade, além de ficar reservado para protocolo e despachos (decisões) da

autoridade competente' (Cunha e Matos, 1994: 57)<sup>78</sup>. Para Santos (2005: 38), a disposição do texto deve permitir que as diversas partes dos produtos verbais do gênero requerimento se distingam com facilidade através da sua separação por espaço em branco (não preenchidos), a fim de que a autoridade coloque o seu despacho.

Na sequência das propriedades explicitadas, segue-se a apresentação do modelo composicional de estudo dos textos dessa classe de gêneros.

### **6.1.2.3. Modelo de análise da estrutura retórica do gênero requerimento**

De acordo com Miller (1984), os gêneros são materializados por ações tipificadas em situações recorrentes baseadas em normas e convenções da formação sociodiscursiva. Corroborando esta ideia, Bakhtin (2003) observa que cada gênero configura um tipo relativamente estável de enunciados. Assim, os interlocutores devem aprender a agir retoricamente de acordo com os padrões socioculturais da comunidade discursiva em que estão inseridos, pelo que cada produto verbal deve ser encarado através de um plano de estruturação textual vinculado à formação sociodiscursiva e orientado por um determinado propósito comunicativo. De maneira particular, os textos do domínio acadêmico-administrativo são aceites quando forem produzidos em consonância com as propriedades do gênero em questão associadas ao contexto de comunicação.

Nesse sentido, a proposta de análise da estrutura retórica dos produtos verbais do gênero requerimento inspira-se no modelo CARS (cf. 3.4.6.1) proposto por Swales (1990). Trata-se de um modelo adotado com adaptações a partir das propriedades composicionais inerentes a este gênero e que foram indicadas por Travaglia (2007), Souza (2013), entre outros estudos. Assim, revela-se importante que o autor reconheça as diversas secções que organizam a produção verbal, conforme se sistematiza na tabela abaixo.

---

<sup>78</sup> *Apud* Souza (2013: 108).

**Tabela 14: Modelo de análise do género requerimento**

<b>Movimentos (<i>moves</i>)</b>	<b>Passos (<i>steps</i>)</b>
Mov 1: Invocação/protocolo inicial	Passo 1 - Especificação da autoridade e/ou órgão a quem se dirige a solicitação.
Mov 2: Corpo do texto	Passo 1 – Identificação do requerente.
	Passo 2 – Referência (por meio de forma de tratamento) ao destinatário do requerimento.
	Passo 3 – Apresentação do objeto do requerimento, isto é, do que está sendo solicitado.
	Passo 4 – Justificação ou fundamentação legal do pedido.
	Passo 5 – Especificação da pessoa recetora ou local (instituição) onde deve ser destinada a resposta (facultativo).
Mov 3 Fecho/protocolo final	Passo 1 – Ratificação da solicitação (forma tradicional).
	Passo 2 – Indicação do local e da data.
	Passo 3 – Assinatura do solicitante.

Fonte: Autor

O modelo proposto tem como finalidade apoiar a análise de produtos verbais do género requerimento. As pesquisas efetuadas (cf. Travaglia, 2007 e Souza, 2013, entre outros) abordam os elementos estruturais do GReq. que foram sistematizados na presente proposta a ser aplicada no estudo dos exemplares selecionados. Assim, o modelo proposto na tabela 14 é, simultaneamente, relevante na análise dos textos do GReq., mas também constitui uma proposta adequada e coerente para que os autores o adotem enquanto plano de texto que pode orientar a produção textual deste género. O modelo compreende movimentos que retratam a maneira como as informações estão dispostas nos produtos verbais.

O **movimento 1** inclui passo único e consiste na especificação da autoridade e/ou do órgão a quem se endereça o pedido (reitor, vice-reitores, diretores centrais, diretores de cursos, chefes de repartições ou departamentos). O requerente apresenta o vocativo que corresponde a uma forma de tratamento, associada à função exercida pelo destinatário como “magnífico reitor” ou “senhor diretor”, seguida do órgão ao qual está vinculado.

De acordo com as convenções da formação sociodiscursiva, ao elaborar um requerimento destinado à autoridade máxima da universidade, podem ser usadas expressões como, por exemplo, “Magnífico Reitor” “Excelentíssimo Senhor Reitor”; é também aceitável o uso do vocativo “Reitor da Universidade...”, seguido do termo “magnificência”, quando o sujeito enunciador se considera inferior ao alocutário na esfera socioprofissional, o que pressupõe maior polidez<sup>79</sup> no estilo da linguagem; igualmente, pode ser utilizado o vocativo “Senhor Reitor” antecedendo o item lexical “excelência”, numa interação em que o locutor se coloca em uma posição simétrica em termos da hierarquia ou se considera superior ao alocutário na organização social (Travaglia, 2018: 1348). Para as outras autoridades em níveis distintos, reserva-se o uso das formas como “Exmo<sup>80</sup>. Senhor Diretor” ou “Senhor Diretor...” seguido do termo “excelência” intercalados por espaços em branco equivalentes a duas ou três linhas.

O **movimento 2** “corpo do texto” é mais central e decisivo em produtos verbais do gênero requerimento e integra cinco passos, cada um com uma função informacional específica, sendo quatro passos obrigatórios e um facultativo (passo 5). É uma unidade importante para a análise da componente estilístico-fraseológica associada à componente semântica, com enfoque particular na coesão e coerência. O passo 1 deste movimento consiste na apresentação ou qualificação do solicitante; contém informações essenciais como o nome, a naturalidade, a profissão, o estado civil, o endereço e o número do bilhete de identidade, entre outros dados, de acordo com a natureza da solicitação e as exigências da área de atividades a que se dirige. No caso de o documento ser elaborado por um responsável da subunidade orgânica da universidade, o passo 1 inclui a identificação do órgão requerente, por exemplo, “a direção do curso vem solicitar...”. Perante esta situação, Sequeira (2006: 50) aponta que os elementos de identificação a fornecer pelo requerente variam em conformidade com a situação.

O passo 2 assenta na referência (por meio de forma de tratamento) ao destinatário do requerimento através das expressões referenciais diretas “vossa magnificência” ou “vossa excelência”. Em algumas situações, o locutor pode usar a expressão indireta “sua

---

<sup>79</sup> No presente estudo, os termos “cortesia”, “delicadeza” e “polidez” são utilizados como sinónimos.

<sup>80</sup> “Exmo.” é um termo abreviado de “excelentíssimo” e varia de acordo com o gênero. Esta convenção foi adotada com intenção de distinguir o vocativo utilizado para se endereçar à autoridade máxima e às autoridades consideradas inferiores.

magnificência” ou “sua excelência” para se dirigir diretamente ao alocutário com intenção de manifestar elevada cortesia.

O passo 3 é reservado à apresentação do objeto do requerimento, ou seja, à exposição do que está sendo solicitado. No contexto de graduação, através dos textos do gênero requerimento são frequentes as solicitações de reingresso, de realização de avaliações perdidas por razões diversas, de transferências e de certificados, entre outras.

O passo 4 visa a apresentação da justificação dos motivos do pedido ou da fundamentação legal do que se deseja. Em função dos argumentos apresentados, os requerentes podem juntar, em anexo, outros documentos que legitimam, comprovam ou favorecem a satisfação da solicitação em causa;

Por fim, o passo 5 consiste na especificação do local ou indivíduo a quem se deve destinar a resposta da solicitação efetuada. Embora seja uma prática frequente que as respostas sejam diretamente dirigidas aos próprios autores dos produtos verbais deste gênero, é possível o estudante indicar uma outra pessoa para receber a resposta do pedido formulado, em particular quando as informações contidas no documento exigem absoluto sigilo na sua tramitação.

O **movimento 3** “fecho” inclui três passos. O passo 1 integra a forma de transição *pelo que, nestes termos, desse modo, pelo exposto* cuja ocorrência nos textos do GReq. pode ser considerada facultativa, tendo em conta que os locutores omitem frequentemente essa informação e não afeta os conteúdos veiculados. Além disso, o passo 1 inclui a expressão de ratificação do pedido *pede deferimento, espera deferimento, aguarda deferimento*. Esta é uma expressão tradicional adotada pelos membros da formação sociodiscursiva para terminar a exposição dos conteúdos nos produtos verbais deste gênero; tem sido redigida com a intenção de apelar ao superior hierárquico uma resposta favorável à solicitação apresentada.

O passo 2 do movimento 3 inclui informações sobre o local e a data completa (dia, mês e ano) em que foi produzido e/ou será submetido o texto; a última subunidade (passo 3) deste movimento e do gênero textual consiste na assinatura do requerente. No entanto, os formulários disponibilizados aos utentes da instituição para diferentes solicitações apresentam a data e o local em que foram produzidos os textos, depois da assinatura do

requerente. Escrever o próprio nome no final do requerimento significa assumir a autoria e a responsabilidade pelo que o produto verbal contém. Desse modo, parece expetável que a assinatura encerre os movimentos e os passos (ou ocorra no fim) que caracterizam o género selecionado.

Silva (2020: 119) refere que a articulação dos conteúdos ao longo do texto deve ser adequada e manifestada com recurso a uma linguagem correta, clara, rigorosa e inequívoca. Assim, a explicitação das subunidades de composição textual revela-se pertinente na produção textual por fatores diversos: o modelo permite caracterizar e aferir se os produtos verbais cumprem total ou parcialmente as propriedades fundamentais do GReq.; orienta o locutor para uma produção verbal consciente dos elementos essenciais do género em questão; favorece diretrizes para a avaliação dos textos pelos membros da comunidade discursiva. Um locutor domina o género requerimento quando reconhecer os parâmetros situacionais e textuais da sua produção e os modos de encadeamento das diferentes informações em passos específicos das unidades retóricas.

#### **6.1.2.4. Componente estilístico-fraseológica**

Nos textos do género requerimento, apesar de o enunciador formular o pedido para si mesmo, ele refere-se a ele próprio, usando a terceira pessoa quando explicita o seu nome completo, e não através da primeira pessoa “eu”; trata-se de um estilo impessoal da linguagem que contribui para expressar a cortesia, pois o autor não confronta nem se dirige diretamente ao destinatário; o tempo verbal nos textos do género selecionado coincide com a enunciação, por isso este género prima pela utilização preferencial do presente do indicativo (*pede, solicita, requer, reclama, roga*). Assim, o locutor deve usar um estilo formal que exige a observação das regras de cortesia (ou o respeito, a deferência, a boa educação) na apresentação dos conteúdos, incluindo o uso adequado das formas de tratamento nominais e referenciais, em consonância com as convenções da formação sociodiscursiva académica.

Os produtos verbais devem expor as ideias ou os conteúdos com *clareza*, que se obtém pela escolha cuidadosa das palavras de forma a evitar ambiguidade; com *concisão* na exposição dos conteúdos, que devem ser manifestados de maneira breve, precisa e exata, eliminando, portanto, o redundante, o supérfluo ou a pormenorização de dados; com

*objetividade* na apresentação das informações relevantes para o destinatário, tendo como finalidade possibilitar uma imediata compreensão do texto; com *coerência*, manifestada através do encadeamento lógico dos conteúdos, do uso das formas de tratamento<sup>81</sup> e das expressões referenciais “Sua/Vossa Excelência” adequadas, além de que a justificação deve ser fundamentada na lei (regulamentos, decretos, etc.); com *coesão*, assente no respeito pela correção gramatical, a nível das formas verbais e pronominais, da ortografia, da acentuação, da sintaxe e da pontuação (Silva, 2020: 111-120).

No âmbito do dialogismo apontado por Bakhtin (2003), ao redigir um requerimento é necessário convocar a imagem do interlocutor. O sujeito enunciador avalia se o leitor poderá interpretar a mensagem pretendida. O sucesso disso associa-se ao grau de informação que o locutor tem da situação socioprofissional de comunicação. Na linha das máximas conversacionais de Grice (1975), o locutor deve prestar informações na medida certa, e não em excesso (máxima de Quantidade), assim como se espera que sejam sinceras e verdadeiras (máxima de Qualidade)<sup>82</sup>. Desse modo, quando um texto apresenta um baixo grau de informatividade (Beaugrande, 1980; Beaugrande e Dressler, 1981) – isto é, um produto verbal não contém informação suficiente em relação ao nível de expectativa criado pelo destinatário – pode dificultar a concretização dos objetivos pretendidos. A nível da harmonia relacional e da concretização dos propósitos comunicativos, a atenção que o sujeito enunciador reserva a cada um dos destinatários, consoante o contexto e a relação socioprofissional, repercute-se também, inevitavelmente, nos géneros e nos estilos discursivos que ele utiliza na produção textual (Rodrigues, 2003: 57).

Nesse sentido, o locutor revela possuir competência de cortesia (incluída na competência textual) na elaboração dos textos quando observa o plano de texto ou a maneira como os conteúdos devem ser distribuídos; quando respeita os aspetos lexicais e morfossintáticos, as relações hierárquicas associadas à situação enunciativa e as convenções de natureza linguística adotadas na formação sociodiscursiva. Ou seja, o autor deve selecionar as formas de tratamento convencionalizadas no seio da comunidade académica; e

---

<sup>81</sup> Na mesma linha, Faria (2003) acresce uma informação importante sobre o uso da linguagem em contexto. Para esta autora, as formas de tratamento entre os interlocutores, os tipos de saudação, a expressão de emoções, os graus de maior ou menor formalidade na seleção do léxico a utilizar são aspetos que refletem a existência de normas de natureza sociocultural a preservar na interação verbal (Faria, 2003: 67).

<sup>82</sup> O sucesso da comunicação entre interlocutores, segundo Grice (1975), exige também que o locutor preste informações relevantes conforme o assunto em causa (máxima de Relação) e com clareza (máxima de Modo).

deve utilizar as formas verbais que manifestem as distâncias quanto ao papel socioprofissional (profissão, cargo, habilitação académica). Ainda, o enunciador deve formular pedidos que estejam em consonância com a legislação da instituição na qual o texto emerge.

As formas de tratamento podem ser pronominais, verbais e nominais<sup>83</sup> (isto é, uso de nomes próprios, títulos, apelidos e outras formas nominais que identifiquem a pessoa referida). Nesse âmbito, o tratamento que cada membro recebe depende do papel que desempenha na esfera socioprofissional. No contexto universitário, é frequente o uso dos termos para designação títulos académicos como “doutor”<sup>84</sup> para um indivíduo que concluiu a graduação (licenciatura); “mestre” e “professor doutor” para os que fizeram pós-graduação, respetivamente mestrado e doutoramento. Estas são formas nominais de tratamento respeitoso que foram convencionadas no seio académico. Por vezes, estes nomes são precedidos de “senhor/senhora”, por exemplo, “senhor doutor” ou “senhor professor doutor”. No caso vertente, “doutor” não constitui título académico reservado a indivíduos que tenham defendido a tese de doutoramento perante um júri constituído por uma dada universidade.

Na escrita, esses termos podem ser abreviados ou siglados, segundo as regras linguísticas, da seguinte maneira: doutor (Dr.), mestre académico (MA) e professor doutor (Prof. Dr.). É atribuição das formações sociodiscursivas padronizar a terminologia específica a ser utilizada num dado contexto com o intuito de regular as interações verbais. Diferentemente de outras esferas de atividades, a comunidade discursiva académica designa “Professor<sup>85</sup> Doutor” o indivíduo que tenha defendido tese de doutoramento numa determinada área de conhecimento; noutras esferas socioprofissionais, como sucede, por exemplo, no campo da medicina, o mesmo é tratado simplesmente por “doutor”.

---

<sup>83</sup> A explicitação sobre as formas de tratamento pode ser encontrada no capítulo 4.

<sup>84</sup> “Doutor” é uma forma de tratamento respeitoso reservada não só aos médicos e aos que defenderam a tese de doutoramento, mas, indiscriminadamente, a todos diplomados por escolas superiores (Cunha e Cintra, 1999: 295; Ferreira, 2009: 703). Mais do que se tratar de um título académico, doutor parece constituir uma forma genérica de tratamento adotada na formação sociodiscursiva académica para referir os diplomados da unidade, quer a nível de graduação, quer de pós-graduação.

<sup>85</sup> Segundo Houaiss (2009), professor é aquele que ensina, ministra aulas numa instituição como escola, colégio, universidade, ou dá um curso particular.

Para evitar inconsistências e arbitrariedade na expressão escrita, como também na seleção do tratamento reservado aos membros da comunidade acadêmica, a forma abreviada “Dr.” utilizada para referir o licenciado parece aceitável, e é linguisticamente adequada; não gera qualquer ambiguidade referencial, na medida em que, nesta formação sociodiscursiva, os membros que concluíram o doutoramento são tratados por “Professor Doutor”.

Além das formas de tratamento respeitoso que foram anteriormente apontadas, existem **formas nominais** e **expressões referenciais** utilizadas para referir autoridades universitárias, a saber: diretor, chefes de departamento, chefes de repartição, vice-reitor “Vossa/Sua Excelência” e reitor “Vossa/Sua Magnificência”. Neste contexto, o vocativo recomendado para se dirigir ao superior hierárquico máximo da Universidade é “Magnífico Reitor”. No entanto, caso a formação sociodiscursiva não pretenda manter grande distanciamento entre a pessoa do reitor, o corpo docente e discente, pode ser aceite o uso das expressões de invocação como “Senhor Reitor”, “Excelentíssimo<sup>86</sup> Senhor Reitor”, “Vossa Excelência”.

Em suma, os vocativos “magnífico reitor” e “excelentíssimo senhor reitor” são usados pelos locutores para se dirigir à autoridade máxima na formação sociodiscursiva acadêmica (universidade). As outras autoridades serão tratadas pelo vocativo “senhor, seguido do respetivo cargo” (por exemplo, senhor diretor académico). No corpo do requerimento, as formas de tratamento são frequentemente abreviadas (V. Excia., V. Maga.), porém qualquer forma pode ser escrita por extenso, independentemente do cargo ocupado pelo destinatário, quando o locutor demonstra elevadíssimo respeito (cerimónia/cortesia) pelo interlocutor, como geralmente se observa no grau de delicadeza manifestado em correspondências dirigidas ao Presidente da República.

Segundo Duarte (2011: 85), a complexidade do uso das formas de tratamento em português origina múltiplas dificuldades de natureza pragmática que decorrem de o locutor não saber adequar a forma própria ao destinatário que com ele se relaciona social e linguisticamente. Para que o locutor saiba empregar a forma adequada por meio da qual se deve dirigir ao alocutário, tem de possuir, no seu acervo lexical, um conjunto rico e variado

---

<sup>86</sup> A expressão “excelentíssimo”, grafada por extenso, é usada quando o locutor se dirige à autoridade máxima, podendo ser do país (excelentíssimo senhor presidente).

de alternativas pelas quais possa optar, depois de avaliar devidamente a situação comunicativa, o estatuto e a relação entre os interlocutores entre os quais decorre a troca comunicativa.

Nas produções textuais em contexto académico, é frequente a utilização da expressão “Vossa Excelência” ou “Vossa Magnificência” enquanto forma de **tratamento cerimonioso direto** manifestada pelo locutor para se dirigir, respetivamente, à autoridade de uma dada unidade orgânica intermédia, bem como à autoridade máxima da universidade. Além da expressão de respeito entre os interlocutores, o recurso à forma correspondente a “vocês/vós”, como sucede com o pronome “vossa” combinado com “excelência”, aplicada, portanto, na 2ª pessoa gramatical do plural, atesta de forma clara e inequívoca que o enunciador não orienta o seu texto a uma pessoa singular, mas sim ao representante de um conjunto de membros integrados numa unidade orgânica ou formação discursiva global.

As formas “Sua Excelência” ou “Sua Magnificência”, empregadas na 3ª pessoa gramatical do singular, expressam a **forma cerimoniosa indireta**, isto é, uma forma referencial usada numa situação em que se fala acerca de outra pessoa (faz-se alusão a alguém). De acordo com as convenções associadas à formação sociodiscursiva, no que diz respeito à cortesia, o locutor pode utilizar a forma “Sua Excia.” para se dirigir diretamente ao interlocutor. Para Cunha e Cintra (1999: 293), emprega-se esta forma como expressão de máxima cerimónia, mormente quando seguida de aposto que contenha um título determinado pelo artigo, por exemplo: *Sua Excelência, o Senhor Ministro, aprova a medida?*

Entre os traços característicos dos atos injuntivos, Travaglia (2018: 1347-1348) defende que, na interação verbal, as formações imaginárias do locutor sobre si e o alocutário variam em termos da hierarquia; por isso, quando uma dada solicitação beneficia o locutor, é necessário expressar um nível máximo de polidez verbal, como estratégia para ‘coagir’ o alocutário/enunciário a realizar o que se solicita. Nesta perspetiva, o exemplo acima apresentado por Cunha e Cintra (1999) talvez não seja muito adequado, pois, numa comunicação em que se observa elevado grau de cortesia, revela-se importante evitar o uso de interrogativas diretas. Em alternativa, uma construção equivalente seria: *Sua Excelência, o Senhor Ministro, queira/podia, por favor, aprovar a medida.* O emprego da expressão “por favor” indexado ao ato diretivo indireto “queira aprovar a medida” tem uma função essencialmente enfática e visa diminuir o valor injuntivo do conteúdo proposicional. Assim,

as formas “Sua Excelência” ou “Sua Magnificência” assumem dupla função: a primária consiste em fazer alusão a alguém (**forma cerimoniosa indireta com o mesmo valor, indireto**) e a outra incide na expressão de máxima cerimônia ou elevado grau de cortesia (**forma cerimoniosa indireta com o valor diretivo direto de cortesia**).

Ao usar conscientemente a forma referencial (de delicadeza) indireta num ato diretivo direto, o locutor demonstra elevado grau de cortesia ou respeito pelo seu interlocutor. Aliás, parece tratar-se de uma perspectiva ancorada na impessoalização da linguagem através do uso das formas verbais na 3ª pessoa: “comparece”, “vem”, “solicita”. O enunciador reconhece que o seu estatuto social e profissional é hierarquicamente inferior para se dirigir diretamente ao superior hierárquico com a intenção de formular um pedido, como é característico nos textos do género requerimento. Assim, o falante tenta produzir uma imagem positiva no seu alocutário, visando concretizar os objetivos da comunicação, e tendo em conta as convenções da comunidade discursiva. Como refere Gyulai (2011), existem muitas construções linguísticas motivadoras da cortesia nos atos comunicativos interpessoais. Desse modo, a delicadeza depende do contexto em que o texto emerge, sendo estabelecida pelas “intenções comunicacionais e estratégias do locutor e pela relação social entre os interlocutores” (Gyulai, 2011: 20).

Os produtos verbais podem registar “cortêsias descortêsas” (Rodrigues, 2003: 157) numa situação em que, por exemplo, o docente trata, respeitosa/afetivamente, o estudante por *vossa excelência* ou *sua excelência*. Por um lado, o emprego das expressões linguísticas de delicadeza depende da posição social ou profissional que o locutor assume ao se dirigir aos interlocutores. Por outro lado, a produção textual não pode ser desvinculada do contexto do uso; é preciso conhecer o conjunto de normas que regulam o comportamento adequado dos membros de um meio socioprofissional.

A partir das propriedades do género, associadas ao modelo explicitado na tabela 14, revela-se importante aferir se os exemplares de requerimentos produzidos pelos estudantes no âmbito académico-administrativo cumprem as propriedades prototípicas do género em causa.

## 6.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos no *corpus* selecionado

A sociedade está estruturada em diferentes esferas de ação e conta com instituições diversas como universidades, tribunais, ministérios, concelhos municipais, entre outras. As mesmas caracterizam-se por práticas discursivas próprias, consoante os propósitos comunicativos e as convenções adotadas na comunidade académica. Estas definem a atitude dos interlocutores e atestam a conceção segundo a qual os géneros são formas de ação social tipificadas e historicamente situadas. A maneira como os locutores integrados numa área socioprofissional elaboram os seus textos constitui uma propriedade que os identifica, os individualiza, os legitima e os distingue de outras comunidades discursivas.

Os exemplares do género requerimento em análise apresentam propriedades autorais diferentes. Alguns requerimentos foram redigidos exclusivamente pelos estudantes (são produtos verbais monogerados) mas há outros em que os autores apenas preencheram os espaços em branco, ou seja, foram elaborados a partir de minutas institucionais (textos poligerados), conforme pode ser observado na tabela 15.

**Tabela 15: Requerimentos monogerados e poligerados**

<b>GReq.</b>	<b>Exemplares monogerados</b>	<b>Exemplares poligerados</b>
Req.1	+	-
Req.2	+	-
Req.3	-	+
Req.4	-	+
Req.5	-	+
Req.6	-	+
Req.7	+	-
Req.8	+	-
Req.9	+	-
Req.10	+	-

Fonte: Autor

Os dados sistematizados demonstram que 60% dos exemplares (Req.1, Req.2, Req.7, Req.8, Req.9 e Req. 10) foram integralmente redigidos pelos estudantes, ou seja, são requerimentos monogerados, pois cada texto é da exclusiva responsabilidade do estudante; 40% dos produtos verbais (Req.3, Req.4, Req.5 e Req.6) são poligerados: os estudantes apenas preencheram os espaços previamente deixados em branco por um outro autor, que

selecionou as informações relevantes. Assim, estes exemplares são, em parte, da responsabilidade da instituição acadêmica.

Nessas circunstâncias, as secções seguintes incluem a explicitação das propriedades externas e internas relativas aos textos selecionados que se inserem no género requerimento, segundo as componentes propostas por Adam (2001). Essa reflexão permite aferir o grau de (in)adequação dos textos elaborados pelos locutores a nível dos parâmetros situacionais, incluindo a componente enunciativa e a componente pragmática. Também contempla a testagem do grau de (in)adequação dos aspetos internos dos textos do GReq., com especial enfoque nas componentes composicional, pragmática, estilístico-fraseológica e semântica.

### **6.2.1. Análise das propriedades situacionais (externas) dos enunciados do género requerimento**

Um requerimento é produzido por um dado locutor para atingir objetivos específicos e a sua elaboração emerge condicionada pelo contexto situacional. Assim, no domínio dos parâmetros não diretamente atestados nos textos (nível extratextual), revela-se preponderante, entre outros aspetos, identificar e caracterizar a área de atividade na qual os produtos verbais surgem, o papel socioprofissional que os autores dos enunciados assumem (componente enunciativa) e os propósitos da comunicação a serem atingidos em conformidade com a expectativa dos membros da formação discursiva (componente pragmática).

#### **6.2.1.1. Componente enunciativa**

Em relação à **componente enunciativa**, os exemplares analisados foram produzidos por locutores da formação sociodiscursiva universitária que assumem o papel socioprofissional de estudantes da então Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza. Eles estão vinculados à graduação e solicitam algo, tendo em conta as normas que regem a Instituição; ou seja, cada autor está integrado numa Licenciatura específica e pretende alcançar um propósito particular. As solicitações são regidas por princípios claros, definidos por legislação e regulamento académico.

A escolha das fórmulas a serem usadas na produção textual depende do grau de formalidade de que a comunicação se reveste e o mesmo está relacionado com fatores como

a situação de comunicação em que o autor se encontra, a relação socioprofissional (simétrica ou assimétrica, mais próxima ou mais distante) que mantém com os destinatários, as idades dos interlocutores, entre outros. Nos produtos verbais do género requerimento, atesta-se uma assimetria de natureza estritamente profissional e académica entre os interlocutores: em relação aos requerentes (estudantes da graduação), os destinatários ocupam um nível hierarquicamente mais elevado pelo grau académico que detêm (doutoramento) e pelo cargo que desempenham na Universidade (Reitor e Diretor). Esta situação consubstancia-se também no facto de serem estes gestores que poderão responder (des)favoravelmente à solicitação pretendida.

As atividades académico-administrativas envolvem a participação de diferentes sujeitos que atuam de modo diferenciado consoante os papéis socioprofissionais e os propósitos comunicativos pretendidos. Na sequência disso, os requerimentos produzidos em ambiente académico configuram um sistema de procedimentos adotados na universidade para a gestão das diversas solicitações relacionadas com a rotina das ações socioprofissionais. Os textos do género selecionado desempenham uma resposta a uma situação tipificada num determinado contexto de circulação.

### 6.2.1.2. Componente pragmática

No que diz respeito à **componente pragmática**, os produtos verbais apresentam propósitos comunicativos que são convencionalizados e reconhecidos pelos membros da comunidade académica. Além do objetivo comum do género requerimento, o de realizar um ato ilocutório diretivo direto correspondente à solicitação de algo a uma autoridade da unidade orgânica, contam as intenções particulares dos autores pretendidas no domínio da graduação.

**Tabela 16: Propósitos comunicativos dos exemplares do género requerimento**

<b>GReq.</b>	<b>Objetivos pretendidos com os requerimentos</b>	<b>Destinatário</b>	<b>Ano</b>
Req.1	Realização de exame especial	Diretora	2017
Req.2	Realização de exame especial	Diretora	2017
Req.3	Reingresso	Diretora	2018
Req.4	Reingresso	Diretora	2018
Req.5	Mudança de curso	Diretora	2017

Req.6	Mudança do curso	Diretora	2017
Req.7	Anulação de matrícula	Diretora	2017
Req.8	Legalização da inscrição	Reitor	2018
Req.9	Transferência para UP-Beira	Reitor	2018
Req.10	Transferência para UP-Sede	Reitor	2018

Fonte: Autor

A tabela 16 evidencia que o requerimento é um género produzido com propósitos comunicativos diversificados que estão ligados à situação académica dos estudantes, isto é, cada sujeito enunciador tem um objetivo particular. Dos dez exemplares analisados, cinco foram elaborados em 2017, dos quais dois com intenção de realização de exame final (Req.1 e Req.2), dois pretendem a mudança do curso (Req.5 e Req.6) e um roga anulação da matrícula (Req.7). Os outros cinco requerimentos analisados foram redigidos em 2018. Entre estes, dois desejam o reingresso ao curso de graduação (Req.3 e Req.4), dois almejam a transferência da UP-Gaza para os outros polos da Universidade (Req.9 e Req.10) e um pretende regularizar a sua inscrição (Req.8). A nível do contexto de circulação, 80% dos requerimentos são concebidos enquanto instrumentos de comunicação intrainstitucional e 20% (Req.9 e Req.10) são utilizados como documentos de interação interinstitucional (entre diferentes instituições).

O maior número dos enunciados (70%) revela que as solicitações são orientadas à Diretora da Delegação e apenas 30% para o Reitor da Universidade. Esse facto deve-se à natureza do pedido formulado. Há preocupações expostas nos requerimentos que podem merecer uma análise e decisão interna a nível da Delegação (UP-Gaza), como seria o caso das solicitações de realização de exames perdidos por qualquer infortúnio, reingresso no curso, anulação da matrícula e mudança de curso. No entanto, parece incompreensível que o pedido de legalização da inscrição seja dirigido ao Reitor da Universidade, se for um assunto de gestão interna no domínio do Registo Académico da Delegação. No âmbito da descentralização dos termos de referência, talvez seja um dos aspetos que podia ser de decisão local.

Os requerimentos de circulação externa ou entre instituições carecem da autorização da autoridade máxima da organização. A título exemplificativo, as solicitações de transferência, por exemplo, exigem a análise da conformidade dos cursos e a disponibilidade

de vagas, entre outros aspetos; por isso, os textos necessitam de pareceres dos diferentes gestores da instituição de origem e de destino, podendo ser dos cursos, dos departamentos, das faculdades e das escolas.

Nessa perspetiva, antes de chegar aos destinatários, no caso vertente o Reitor da Universidade e a Diretora da Delegação, os textos transitam entre setores para receber pareceres que são geralmente determinantes no despacho final. Os requerimentos levam apreciações intermédias dos diretores de curso, chefes de departamento, direção das finanças, entre outras direções, de acordo com a natureza de solicitação e o regime a que o estudante está vinculado.

Depois das componentes enunciativa e pragmática, segue-se a análise de aspetos relevantes de natureza textual.

### **6.2.2. Análise das propriedades textuais (internas) dos enunciados do género requerimento**

Há vários aspetos relevantes para análise nos produtos verbais do género selecionado. Nessa perspetiva, o estudo dos exemplares do género selecionado incide, essencialmente, em três componentes previstas por Adam (2001), designadamente na **componente composicional** (estruturação retórica dos textos a nível dos conteúdos e da segmentação) e na **componente estilístico-fraseológica** associada à **componente semântica** (relacionadas com questões de adequação e correção gramatical e com os graus de coesão e coerência). Os resultados da análise deverão revelar em que medida os produtos verbais selecionados (des)respeitam as propriedades associadas ao género implicado; além disso, podem constituir uma base essencial para a apresentação de propostas pedagógicas que visam resolver problemas específicos diagnosticados nos textos.

Tomando em consideração as propriedades de natureza interna determinantes na produção textual, a seguir procurar-se-á atestar se os exemplares estudados cumprem os parâmetros do plano de texto do género selecionado. Nos excertos, serão sublinhados alguns aspetos que vão merecer atenção nos requerimentos. A cor azul indica os elementos a serem comentados; a cor vermelha destaca incorreções ortográficas ou regência inadequada; e a cor amarela destaca situações discutíveis quanto à correção gramatical.

### 6.2.2.1. Estrutura composicional dos exemplares analisados

A presente subsecção inclui os resultados da análise referente à organização textual dos exemplares selecionados; tem o objetivo de identificar os movimentos e os passos retóricos que compõem cada exemplar do *corpus*<sup>87</sup>. Com base no modelo de análise do GReq. anteriormente apresentado (ver tabela 14), aferir-se-á o grau de prototipicidade dos produtos verbais do género selecionado (se se aproximam mais ou menos do que é expetável em textos deste género). Em outras palavras, verificar-se-á a maneira como os estudantes distribuem as informações na elaboração dos requerimentos em contexto académico-administrativo (ver tabela 17).

**Tabela 17: Movimentos e passos dos exemplares do género requerimento**

Requerimento	Mov. 1	Movimento 2					Mov. 3		
	P1	P 2.1	P 2.2	P 2.3	P 2.4	P 2.5	P 3.1	P 3.2	P 3.3
Req.1	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.2	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.3	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.4	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.5	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.6	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.7	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.8	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.9	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Req.10	+	+	+	+	+	-	+	+	+

Fonte: Autor

Como ilustra a tabela 17, a análise dos aspetos constitutivos dos dez exemplares (100%) do género requerimento atesta uma totalidade de 8 passos recorrentes que estão incluídos em três unidades retóricas, designadamente movimento 1 “invocação”, movimento 2 “corpo do texto” e movimento 3 “fecho”. Os conteúdos integrados nos textos analisados são geralmente convencionais, ou seja, são frequentemente organizados de maneira recorrente e com base num “plano tipicamente muito estável” (Silva e Rosa, 2019: 11).

<sup>87</sup> Os requerimentos selecionados são autênticos, mas, na análise, foi omitido o nome para manter a identidade dos autores preservada.

Porém, nenhum dos exemplares analisados inclui o passo 5 inerente à especificação do local ou da pessoa a quem se deve destinar a resposta.

O **movimento 1** contempla o passo único que consiste na especificação do órgão a quem se endereça o pedido: 40% dos enunciadores dirigem-se ao Reitor da Universidade Pedagógica e 60% produzem textos orientados à Diretora da mesma Universidade, Delegação de Gaza. Os requerimentos atestam a utilização das formas de tratamento associadas ao cargo exercido e ao órgão ao qual o destinatário está vinculado “Reitor da Universidade...”, “Senhora Diretora da Universidade Pedagógica, Delegação de Gaza”, seguidas por espaços em branco equivalentes a 3 linhas.

Relativamente ao **movimento 2**, que é inerente ao corpo do requerimento, todos os textos analisados integram os quatro passos que são mais centrais e decisivos para a concretização dos propósitos comunicativos do GReq., como também para análise a nível da componente estilístico-fraseológica associada à componente semântica, com enfoque particular na coesão e coerência. A seguir serão analisados os quatro passos parcialmente concretizados no seio do mesmo movimento.

O passo 1 reserva-se à identificação do sujeito enunciador. Os locutores têm consciência de que o destinatário lida com solicitações de muitos utentes. No caso dos exemplares monogerados analisados (60%), os estudantes selecionam os dados a incluir nos textos. Em princípio, todos os autores indicam o nome completo, o nível/ano de escolaridade que frequentam, o número de estudante, mas outros incluem também a naturalidade, o número de bilhete de identidade, incluindo a respetiva data e local de emissão, a idade, o estado civil, bem como o respetivo regime (no caso de cursos que ocorram em horário laboral e pós-laboral).

Nos produtos verbais poligerados (40%), as informações a serem contempladas nos requerimentos são solicitadas diretamente pela instituição. Em todos os textos é relevante fornecer dados como nome completo, nacionalidade, idade, número de bilhete de identidade, incluindo a respetiva data e o local de emissão, número do estudante, curso, regime e ano de escolaridade que frequenta. Nos pedidos de reingresso (20% dos produtos verbais), inclui-se também a informação relativa ao despacho da anulação da matrícula (número e data). Contrariamente ao que sucede nos textos monogerados, a instituição não solicita dados sobre o estado civil dos requerentes.

Em suma, os conteúdos de identificação incluídos no passo 1 variam, tendo em conta o requerente (docente, estudante, corpo técnico administrativo, entre outros utentes da Instituição), as exigências da área de atividades a que se dirige e a natureza do propósito de comunicação. Por exemplo, nos pedidos de mudança de curso, não se justifica solicitar dados sobre a anulação da matrícula (requisito importante para o pedido de reingresso), sendo necessário que sejam satisfeitos alguns requisitos definidos pela formação sociodiscursiva académica. De acordo com o artigo 14 do Regulamento Académico da UP (2017), nos cursos de graduação, a mudança do curso é aceite quando o estudante tiver frequentado, no mínimo, um semestre e mediante a existência de vaga no curso que pretende frequentar.

Em relação ao passo 2, 10% dos estudantes explicitam o destinatário dos textos através das expressões referenciais diretas “vossa magnificência” e 80% dos autores recorrem à forma “excelência”. Trata-se de um mecanismo de remissão retrospectiva endofórica (cf. secção 2.1.1.1), uma vez que ambas as expressões de delicadeza operam em direção a um elemento do produto verbal, ou seja, são formas lexicais dependentes do vocativo utilizado para se dirigir às autoridades da Universidade, respetivamente “Magnífico Reitor” e “Exma. Senhora Diretora”, conforme pode ser observado no movimento 1 dos exemplares analisados.

**Tabela 18: O vocativo e a respetiva expressão referencial**

<b>GReq.</b>	<b>Vocativo/Forma de tratamento</b>	<b>Expressão referencial</b>
Req.1	Exma. Senhora Diretora	Vossa Excelência (V. Excia.)
Req.2	Exma. Senhora Diretora	Vossa Excelência (V. Excia.)
Req.3	Exma. Senhora Diretora	Vossa Excelência (V. Excia.)
Req.4	Exma. Senhora Diretora	Vossa Excelência (V. Excia.)
Req.5	Exma. Senhora Diretora	Vossa Excelência (V. Excia.)
Req.6	Exma. Senhora Diretora	Vossa Excelência (V. Excia.)
Req.7	Exma. Senhora Diretora	Vossa Excelência (V. Excia.)
Req.8	Magnífico Reitor	Vossa Magnificência (V. Maga.)
Req.9	Magnífico Reitor	Sem explicitação
Req.10	Magnífico Reitor	*Vossa Excelência (V. Excia.)?

Fonte: Autor

A tabela 18 ilustra que os locutores utilizam dois vocativos ou formas de tratamento. Em 70% dos produtos verbais, os enunciadores tratam a destinatária por “senhora diretora”, uma forma antecedida por item “Exma.”, articulada com a expressão referencial “vossa excelência”. Nos outros 30% dos exemplares, os estudantes reservam o tratamento de “Magnífico Reitor” quando se dirigem à entidade máxima da Universidade e apenas 10% usa adequadamente a forma linguística “vossa magnificência” que retoma o vocativo anteriormente expresso; em 10% dos textos, não foi explicitado o elemento correferente ao Reitor da Universidade. Segundo o redator do requerimento, a solicitação é orientada à “direção da universidade”. Por fim, 10% dos enunciados atesta uma seleção inapropriada da forma “vossa excelência”, associada à forma de tratamento “Magnífico Reitor”. A desarticulação entre o vocativo e a expressão referencial é atestada num texto redigido exclusivamente por um estudante.

O passo 3 incide na exposição objetiva do propósito comunicativo individual. Os estudantes apresentam as intenções subjacentes à produção textual: 20% dos autores elabora os textos com o objetivo de solicitar a realização de exame especial; 20% requer a mudança de curso<sup>88</sup>; 20% pretende transferir-se da Delegação de Gaza para outros polos da mesma Universidade, mediante formalidades específicas da formação sociodiscursiva. Os pedidos apresentados são respeitantes à transferência interna, devendo, portanto, ser devidamente justificados ou comprovados com a documentação relacionada com o propósito da comunicação; 20% pede o reingresso às aulas mediante a anexação do despacho favorável da anulação da matrícula; 10% almeja a legalização da inscrição e, por fim, 10% roga a anulação da matrícula que, segundo o Regulamento Académico, é permitida depois de o estudante ter frequentado um semestre letivo e, no máximo, duas vezes ao longo do curso de graduação. Em caso de ter abandonado o curso sem regularizar a interrupção ou cancelar o seu vínculo com a Universidade, ao estudante, só lhe é permitido o reingresso depois de dois anos, conforme o Artigo 6 do Regulamento Académico da UPM.

O passo 4 do movimento 2 consiste na apresentação da justificativa para concretizar o objetivo pretendido. Os locutores expressam os motivos do pedido ou a fundamentação legal do que se deseja. A título exemplificativo, a solicitação de transferência para estudar

---

<sup>88</sup> O Regulamento Académico da UPM (2017) postula que um estudante pode requerer a mudança de curso, desde que apresente um requerimento dirigido ao diretor da faculdade, escola e delegação. Além disso, o objetivo desejado está condicionado à existência de vaga no curso pretendido.

noutros pontos da UPM, em dois textos, emerge por conta de os estudantes terem sido transferidos das instituições em que estão vinculados profissionalmente, localizadas na Província de Gaza, para as Províncias de Sofala (Req.9) e Maputo (Req.10). Para a legitimidade dos argumentos apresentados, os requerimentos circulam junto de outros documentos que comprovam ou favorecem a satisfação da solicitação do sujeito enunciador. Normalmente, os documentos que acompanham estão diretamente relacionados com o propósito comunicativo. Desse modo, o autor do Req. 9, ao pedir a autorização da sua transferência da UP-Gaza para UP-Beira, alega motivos de conveniência de serviço e anexa o respetivo despacho de ordem de serviço, para conferir crédito ao seu argumento, segundo atesta o seguinte trecho:

49. (...) vem mui respeitosamente solicitar de V. Magnificência, se digne autorizar a sua transferência da UP-Gaza para UP-Beira, por motivos de conveniência de serviço fui transferido para trabalhar na Província de Sofala, por despacho em anexo. (Req.9)

Por fim, o passo 5 é descartado pelos autores dos textos analisados (100%). Provavelmente, eles concebem-no como facultativo, na medida em que ninguém indica uma outra pessoa como sendo a responsável por receber o despacho do pedido formulado, ou talvez não tenham conhecimento sobre a possibilidade de a resposta ser destinada a uma outra pessoa (diferente do próprio requerente). Assim, as respostas das solicitações efetuadas serão orientadas aos próprios autores dos textos do género requerimento.

No **movimento 3** “fecho”, todos os exemplares analisados (100%) atestam os três passos. O passo 1 evidencia o uso da expressão “pede deferimento” para a ratificação dos pedidos formulados. O passo 2 compreende a informação relacionada com o local e a data completa (dia, mês e ano) em que os autores elaboraram os produtos verbais. O passo 3 deste movimento inclui a assinatura dos requerentes.

#### **6.2.2.2. Discussão sobre a estrutura composicional dos requerimentos analisados**

A estruturação adequada dos conteúdos dos textos do género requerimento pressupõe a inclusão de informações dos quatro passos do movimento 2 que são centrais e decisivos para a concretização dos objetivos comunicativos, designadamente a identificação do requerente (passo 1), a explicitação do destinatário (passo 2), a apresentação do objeto do

produto verbal (passo 3) e a justificação ou fundamentação legal do pedido (passo 4). Nesta perspectiva, é expectável que os locutores assinalem de forma clara e inequívoca os elementos informativos porque são aqueles que permitem facilmente reconhecer os exemplares dos textos do GReq, na medida em que compreendem conteúdos essenciais para que o sujeito enunciador atinja os propósitos comunicativos, mediante as expectativas dos membros da formação sociodiscursiva universitária, em particular dos destinatários dos textos.

Segundo o modelo de análise adotado (relativo ao plano de texto), todos os exemplares analisados incluem os quatro passos do movimento 2; porém, o requerimento 2 atesta inconsistência (incoerência) na articulação dos conteúdos.

50. [...] com código de estudante ..., 2 ano, curso de ensino básico, regime à distância-Mapai,]passo 1 [no dia 14 de Julho do ano em curso sofreu acidente de aviação onde contraiu ferimentos graves nos membros inferior, superior e na cabeça,]passo 4 [vem mui respeitosamente rogar à V. Excia. se digne autorizar a realização dos exames das cadeiras de português e Inglês (...)]passo 3, respectivamente em anexo vem os documentos Hospitalar, que justifica]passo 4 (Req.2).

O autor do Req. 2 identifica-se de forma detalhada (passo 1); indica o facto de ter sofrido um acidente como causa da perda dos exames (passo 4); explicita a autoridade a quem se orienta o desejo expresso no texto, no caso vertente a autoridade máxima da unidade orgânica, Diretora da UP-Gaza (passo 2); formula o pedido de realização dos exames a que faltou (passo 3); e anuncia os documentos anexados que complementam a justificação circunstancial<sup>89</sup> anteriormente apresentada (passo 4). O documento hospitalar (enquanto comprovativo da justificação) devia ocorrer imediatamente a seguir à indicação do motivo que esteve na origem da não realização das avaliações, e não em dois locais distintos do texto.

Além dos problemas identificados a nível da estruturação dos conteúdos, o exemplar 2 é caracterizado por problemas múltiplos, entre os quais se contam os de natureza estilístico-fraseológica e semânticos (estes aspetos merecerão atenção na secção 6.2.2.3). Na sequência disso, propõe-se a seguinte construção alternativa:

50'. [...] com código de estudante ..., 2 ano, curso de ensino básico, regime a distância-Mapai,]passo 1 [vem, mui respeitosamente, rogar a V. Excia.]passo 2 [que se digne autorizar a realização dos exames das cadeiras de Português e Inglês (...)]passo 3, [em virtude de ter sofrido acidente de viação (que não permitiu a realização dos exames nas datas inicialmente

---

<sup>89</sup> Souza (2013) refere que os requerimentos contemplam a “justificação circunstancial” ou “justificação com amparo da lei”.

previstas), no dia 14 de Julho do ano em curso, tendo contraído ferimentos graves nos membros inferior e superior, conforme atestam os documentos hospitalares em anexo]passo 4 (Req.2).

A situação de inconsistência nas diversas secções que compõem o texto, ou seja, na maneira como os conteúdos são distribuídos (articulados e ordenados) pode ser notada também nos excertos seguintes:

51. [(...) Residente no Bairro 1 da Cidade de Xai-Xai, estudante N°..., Curso de Física, no Ensino a Distancia, 2º ano curricular]passo 1, [devido a falta de condições financeiras para continuar com os estudos]passo 4, [vem respeitosamente requerer a V. Excia]passo 2, [se digne autorizar anulação de matrícula]passo 3 (Req.7).

52. [(...) estudante do 5 ano, curso de inglês, ensino a distância...]passo 1 [por vários motivos sociais que assolaram a sua família...tendo como comprovativo em anexo, teve várias dificuldades financeiras de efectuar o pagamento das suas inscrições correspondentes ao 2o semestre...]passo 4 [assim sendo venho por este meio rogar a direcção da mesma Universidade a autorização para efectuar e legalizar as mesmas inscrições para posterior defesa...]passo 3 (Req.8).

No requerimento 7, apresenta-se o requerente (passo 1); indica-se a razão determinante para a interrupção dos estudos (passo 4); explicita-se o destinatário da solicitação pretendida através da expressão referencial “Vossa Excelência” (passo 2); por fim, formula-se o objetivo que se pretende atingir com o produto verbal, no caso vertente, a anulação da matrícula (passo 3). Na mesma perspetiva, o autor do exemplar 8 apresenta-se (passo 1) e descreve as situações sociais e financeiras que inviabilizaram a regularização da sua inscrição (passo 4); em seguida, explicita a autoridade destinatária do texto “Direção da Universidade” e, por fim, apresenta o pedido de legalização da inscrição (passo 3).

Atentando apenas nos passos 3 e 4, 70% dos exemplares selecionados denotam uma sequência adequada das informações, isto é, os textos contemplam **petição** e **exposição/justificação**. Esta situação pode ser notada no seguinte segmento do Req.4:

53. [...vem mui respeitosamente requerer à V. Exciª. se digne autorizar o reingresso]passo 3/petição [por ter interrompido o curso devido a falta de condições financeiras...]passo 4/justificação.

No domínio da *metarregra de progressão* apontada por Charolles (1978), é relevante que a distribuição dos conteúdos siga uma estrutura adequada ou pertinente que permita ordenar de forma (mais) lógica os conteúdos e orientar os interlocutores na produção e receção de textos. No requerimento, a progressão incide na sequenciação lógica dos passos

que são interdependentes, sendo necessária a informação de uma parte para a compreensão das demais. Assim, o locutor formula o pedido de maneira clara e concisa (passo 3) e depois explicita os motivos do pedido formulado (passo 4).

No entanto, 30% dos enunciados refletem uma ordenação dos conteúdos menos adequada, pois pode dificultar a compreensão dos mesmos para os interlocutores. São requerimentos redigidos exclusivamente pelos estudantes (Req.2, Req.7 e Req.8) e que atestam um encadeamento dos conteúdos numa ordem inversa, designadamente **a exposição/justificação e a petição**, conforme pode ser observado, por exemplo, no requerimento 7:

54. [... devido a falta de condições financeiras para continuar com os estudos]<sub>passo4/justificação</sub>, [vem respeitosamente requerer a V. Excia. se digne autorizar anulação de matrícula]<sub>passo3/petição</sub>.

Na produção e compreensão textual, o encadeamento pertinente de movimentos e de passos concretiza a coesão e a coerência enquanto mecanismos que facilitam a leitura e a compreensão das ideias perpassadas pelos textos do género em causa. No exemplar 7, o locutor distribui os conteúdos nos textos de maneira menos adequada, pois a solicitação pretendida (passo 3) podia ocorrer antes da justificação ou fundamentação legal do pedido (passo 4).

Em suma, pela análise efetuada não foram identificadas falhas graves a nível da estrutura composicional. Um locutor domina o género requerimento quando reconhecer os parâmetros situacionais e textuais da sua produção e os modos de encadeamento das diferentes informações em passos específicos das unidades retóricas. Sendo um género frequentemente utilizado por vários membros para atingir propósitos particulares e multidimensionais, nas atividades académico-administrativas, “é indispensável procurar ser-se rigoroso na maneira como os conteúdos são expostos” (Silva, 2020: 22), de modo que o destinatário compreenda claramente os produtos verbais e atenda favoravelmente a solicitação pretendida. A variação pode ocorrer em menor grau, por exemplo, na ordenação dos conteúdos no seio do passo relativo à qualificação do requerente. No entanto, o encadeamento inadequado dos conteúdos constrange sobremaneira a satisfação dos propósitos comunicativos, pois o leitor pode deixar de atender ao que se solicita em algum

requerimento por não o ter compreendido. Aliás, a concessão de formulários deste género tem como objetivo evitar problemas de natureza retórica na distribuição dos conteúdos.

Relativamente ao **movimento 3**, por indução dos formulários disponibilizados na Universidade que definem a maneira como a distribuição das informações deve ocorrer, 40% dos exemplares (Req. 3, Req.4, Req.5 e Req. 6) evidenciam uma ordenação que pode ser considerada menos adequada das informações: os enunciados apresentam as assinaturas antes da explicitação do local e da data. Esta situação pode ser observada no excerto seguinte:

**Figura 16: Pedido de equivalência**

Pedido de Equivalência	
Despacho	
Indefiro	Defiro
Data ____/____/____ Assinatura _____	Data ____/____/____ Assinatura _____

(Nome completo) \_\_\_\_\_, de  
 Nacionalidade \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ anos de idade, natural de  
 \_\_\_\_\_, portador do B.I N° \_\_\_\_\_, emitido em  
 \_\_\_\_\_ aos \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, Residente no Bairro \_\_\_\_\_,  
 estudante N° \_\_\_\_\_, Curso de \_\_\_\_\_ Regime EAD(\_\_\_\_),  
 Pós laboral (\_\_\_\_), Regular(\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ ano curricular vem muí respetosamente requerer a V.  
 Magnificência, se digne autorizar atribuição de Equivalência das cadeiras de \_\_\_\_\_

Informação útil adicional (motivos do pedido) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ do curso de \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ ano curricular  
 Pelo que:

**Pede Deferimento**

Assinatura \_\_\_\_\_  
 Chongoene, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Os produtos verbais (Req.3, Req.4, Req.5 e Req.6) foram produzidos a partir de requerimentos semi-prontos (modelos), fornecidos na secretaria da Universidade, que flexibilizam a distribuição das informações e permitem a adequação dos produtos verbais às exigências da formação sociodiscursiva. No caso de textos que se baseiam em formulários, os autores elaboram segmentos relativamente extensos na parte da justificativa.

O movimento 3 atesta pouco rigor na estruturação dos conteúdos, na medida em que o autor, ao assinar um dado texto, compromete-se com todos os dados apresentados, incluindo a informação relacionada com o local e a data em que o texto foi produzido. O ato de assinar o requerimento simboliza o comprometimento em relação à autoria ou aprovação

do seu conteúdo. Por outras palavras, a assinatura é o meio final e legal adotado para validar a autenticidade dos produtos verbais do género seleccionado. Nesse sentido, justifica-se que a assinatura do requerente encerre os movimentos e passos (ocorra no fim) que caracterizam o género seleccionado.

As indicações da sequenciação dos conteúdos podem evidenciar baixo nível de competência do género requerimento, o que talvez seja inesperado nas produções textuais que decorrem no meio académico. Para minimizar as inadequações nos textos, as propostas dos formulários dos requerimentos deviam ser elaboradas (ou, pelo menos, submetidas) para apreciação do conselho científico da Universidade, do departamento de línguas ou de indivíduos capacitados a nível da escrita académica.

As reflexões de natureza composicional efetuadas revelam que o modelo proposto na tabela 14 sistematiza os conteúdos essenciais do GReq., consistindo num instrumento de análise importante dos exemplares do género requerimento; também constitui um modelo pedagógico que pode ser seguido na redação dos textos do género em causa. De qualquer modo, observou-se que, em geral, os locutores assinalam de forma clara e inequívoca os conteúdos essenciais para o alcance dos propósitos comunicativos, mediante as expectativas dos membros da formação sociodiscursiva universitária.

Além das propriedades ancoradas na componente composicional, na maneira como os textos seleccionados emergem ou circulam no contexto académico e são elaborados por estudantes no contexto de graduação, é também relevante atestar o grau de coesão e coerência dos mesmos.

### **6.2.2.3. Componente estilístico-fraseológica e componente semântica**

A análise da **componente estilístico-fraseológica** associada à **componente semântica** configura a presente secção; inclui diversos aspetos de coesão e coerência desrespeitados e outros em que se observaram usos agramaticais ou inadequados nos textos analisados. Entre esses aspetos, contam-se os seguintes: regência inapropriada, bem como falta de coesão estrutural e referencial; incoerência no uso das formas de tratamento; pontuação inapropriada; incorreções ortográficas e abreviação inadequada. Os problemas referidos estão sistematizados na tabela 19.

**Tabela 19: Problemas identificados nos exemplares do GReq.**

Ord	Problemas identificados	Req.1	Req.2	Req.3	Req.4	Req.5	Req.6	Req.7	Req.8	Req.9	Req.10
1	Regência verbal e lexical inapropriada				X			X	X		
2	Falta de coesão estrutural (orações relativas desviantes)		X								
3	Falta de coesão referencial	X	X	X		X		X	X		X
4	Incoerência no uso da forma de tratamento									X	X
5	Pontuação inadequada	X				X					
6	Incorreções ortográficas			X	X		X		X		X
7	Abreviações inadequadas	X	X	X	X	X	X	X			

Fonte: Autor

A análise sistematizada na tabela 19 demonstra que os textos do gênero requerimento selecionados atestam problemas de natureza diversa, designadamente os seguintes: 30% dos exemplares denotam inadequações na regência verbal e lexical (Req.4, Req.7 e Req.8); 10% atesta problemas de coesão estrutural, ou seja, o enunciado apresenta orações relativas desviantes (Req.2); 70% reportam violação da coesão referencial (Req.1, Req.2 Req.3, Req.5, Req.7, Req.8 e Req.10), enquanto 20% revelam incoerência no uso das formas de tratamento (Req.9 e Req.10); 20% evidenciam casos de pontuação inadequada (Req.1 e Req.5); 50% apresentam incorreções ortográficas (Req.3, Req.4, Req.6, Req.8 e Req.10); por fim, 70% dos requerimentos atestam abreviação inadequada das palavras ou expressões referentes às formas nominais de tratamento (Req.1,Req.2, Req.3, Req.4, Req.5, Req.6 e Req.7). Assim, em todos os enunciados foi detetado pelo menos um problema ou uma dificuldade.

Na perspetiva de Souza (2013: 103), os assuntos dos requerimentos analisados (100%) são de natureza reservada, na medida em que os estudantes submetem os documentos na secretaria onde são recebidos, protocolados e depois levados às unidades orgânicas intermédias e transitórias (cursos, departamentos, direção académica, registo académico, etc.) para obter pareceres. Recolhidas as apreciações dos setores, os documentos seguem para o superior hierárquico da Instituição (a quem se destina a solicitação) que é responsável pelo despacho final.

Considerando o contexto em que os exemplares selecionados emergem e circulam, o papel socioprofissional dos interlocutores, bem como o propósito comunicativo que se pretende atingir com os produtos verbais, é expectável que os textos evidenciem um estilo formal e tendencialmente impessoal de linguagem, com menor grau de problemas de correção gramatical, seleção lexical adequada, entre outros aspetos. Nessa perspetiva, refletir-se-á, a seguir, acerca dos problemas identificados.

#### 6.2.2.3.1. Regência verbal inapropriada

No meio académico, a insuficiência da competência textual pode ser revelada através das capacidades que os autores manifestam de redigir textos com adequação no que diz respeito à articulação dos conteúdos e à correção gramatical. A regência pode ficar comprometida (prejudicada/distorcida) se não forem respeitadas as propriedades dos verbos ou de outras formas lexicais, como sucede com as construções seguintes:

54. (...) no Ensino a Distancia, 2º ano curricular, devido a falta de condições financeiras para continuar com os estudos (Req.9).
55. (...) ensino á distancia... venho por este meio rogar a direção da mesma Universidade (Req.8).
56. (...) ensino à distância-Mapai (Req.2)

A construção em 54 evidencia **falta de coesão** na regência lexical, uma vez que a palavra “devido” rege a preposição “a” e atesta uma incorreção a nível da ortografia na escrita do item “distancia”, uma vez que a vogal tónica e graficamente acentuada é representada sem acento circunflexo. Desse modo, a frase equivalente correta seria: (...) *no Ensino a Distância, 2º ano curricular, devido à falta de condições financeiras para continuar com os estudos.*

Em 55, ocorre a violação das propriedades do predicador verbal “rogar”, que rege a preposição “a”. Ainda, no mesmo segmento, nota-se o erro de sintaxe resultante da acentuação inapropriada na expressão “ensino á distância”, pelo que a construção equivalente canónica seria: (...) *ensino a distância... venho por este meio rogar à Direção da mesma Universidade.*

O locutor do requerimento 2 usa o sinal indicativo da crase numa situação em que a locução *a distância* é indeterminada. O enlace coesivo craseado “à” resulta da junção da preposição “a” com o artigo definido feminino “a”. Nesse sentido, a indeterminação ou não referência a uma distância específica no texto parece favorecer a seguinte construção

gramatical: *ensino a distância* – núcleo de Mapai. Porém, o uso ou não da crase na expressão em análise pode ser controverso (por falta de consenso), pois, segundo a reflexão de Regina Rocha<sup>90</sup>, em *Ciberdúvidas*, quando uma locução adverbial contém um substantivo que admite um complemento implícito, terá de se utilizar a contração da preposição, pois está precisamente subentendido esse complemento. Para a autora, na expressão “ensino à distância” está subentendido um complemento “à distância dos alunos” ou “à distância de quem vai receber essas lições”. O mais importante é a consciência de que a contração da preposição “a” com o artigo definido do feminino “a”, resultando em “à”, ocorre numa situação em que o nome “distância” rege um complemento (implícito ou explícito) a determiná-la de maneira específica.

#### 6.2.2.3.2 Coesão estrutural e abreviação inadequada

A **coesão estrutural** (também designada por coesão interfrásica ou interoracional por Duarte, 2003 e Lopes e Carapinha, 2013) inclui mecanismos que se manifestam na produção de segmentos textuais complexos que envolvem frases (não) conectadas por conjunções. O género requerimento evidencia características próprias, como a correção, o rigor e a clareza na exposição dos conteúdos. Do ponto de vista sintático, os textos analisados atestam menor grau de sobriedade, na medida em que integram “frases demasiado extensas e complexas, que incluam múltiplas orações subordinadas ou que contenham inversões de ordem mais comum das palavras, dificultando o processamento das informações” (Silva, 2020: 23).

No âmbito deste estudo sobre textos do género requerimento, é importante analisar a maneira como os locutores apresentam os conteúdos e elaboram as diferentes construções complexas.

57. (...) no dia 14 de Julho do ano em curso sofreu [acidente de aviação]; onde; contraiu ferimentos graves nos membros inferior, superior e na cabeça, vem mui respeitosamente rogar à V. Excia se digne autorizar a realização dos exames das cadeiras de português e Inglês dos seguintes docentes: dr. AC e dr. T, respectivamente em anexo vem os documentos Hospitalares, que justifica, Pelo que; (Req.2).

---

<sup>90</sup>in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, <https://ciberduvidas.iscteul.pt/artigos/rubricas/controversias/tres-raoes-para-ser-a-distancia-e-nao-a-distancia/2322> [consultado em 28-02-2021]

Em 57, são atestados diversos problemas, entre os quais se contam a falta de sinal de pontuação depois da expressão temporal “no dia 14 de Julho do ano em curso”; a seleção inadequada do advérbio locativo “onde”; irregularidade ortográfica na denominação das disciplinas curriculares em que “português” apresenta inicial minúscula e “Inglês” se inicia com letra maiúscula; a abreviação inapropriada da forma nominal de tratamento “doutor”, iniciada com letra minúscula; a violação das propriedades do predicador verbal de movimento: a seleção do verbo “vir” manifesta a ideia de que os documentos em causa vêm de um ponto de origem para o ponto em que o enunciador se encontra, e não que acompanham o requerimento redigido e dirigido à Diretora da UP-Gaza (a forma verbal adequada seria *vão*); falta de coesão na oração relativa apositiva com antecedente nominal exposto, pois o pronome relativo “que” é correferente do sintagma nominal “os documentos hospitalares”, por isso a concordância estaria preservada com a estrutura “que apresentam”; e o uso incorreto da inicial maiúscula na expressão de ratificação do pedido formulado no texto “pelo que”, depois da vírgula.

Como foi apontado no capítulo 5, o morfema “onde” é utilizado unicamente para exprimir uma circunstância de lugar, podendo ser substituído pelo constituinte relativo “em que” ou “no qual”, também com valor locativo. A segunda ocorrência a estabelecer a relação de correferência com o sintagma nominal antecedente “acidente de aviação” parece inadequada. Assim, uma construção alternativa poderia ser a seguinte:

57'. (...) no dia 14 de Julho do ano em curso sofreu acidente de aviação, tendo contraído ferimentos graves nos membros inferior, superior e na cabeça, vem mui respeitosamente rogar a V. Excia se digne autorizar a realização dos exames das cadeiras de Português e Inglês dos seguintes docentes: Dr. AC e Dr. T, respectivamente; em anexo, seguem os documentos hospitalares, que justificam, pelo que: (Req.2).

Deve ser salientado que diversos textos académicos atestam inconsistências na escrita abreviada das formas de tratamento nominais, designadamente doutor, mestre e professor doutor. Estas são as formas adotadas na comunidade académica da UPM. No entanto, os autores abreviam os nomes, sem critérios claros, para designar o licenciado (dr./Dr.), mestre (Ma/MA<sup>91</sup>, mestre académico, e MSc., *master of science*), professor doutor (Prof. Dr.). A nível linguístico, em particular no campo da morfologia, a abreviatura das formas nominais e pronominais de tratamento deve ser grafada com inicial maiúscula. Já na

---

<sup>91</sup> A abreviatura “MA” também pode ser usada para a expressão “Master of Arts” ou “Mestre de Artes”.

expressão referencial “mestre acadêmico”, a siglação é um processo que consiste na apresentação das primeiras letras das palavras em maiúscula; em virtude disso, a forma correta seria “MA”.

Na sua análise sobre a importância da comunicação escrita para o desenvolvimento e a manutenção da identidade e imagem institucional, Moraes (2017) refere a necessidade de padronização dos documentos, dos termos, das siglas e abreviaturas de modo a evitar divergências na produção dos textos que circulam no mesmo contexto de comunicação. A título exemplificativo, alguns autores dos textos recorrem à forma “MSc.” resultante da expressão da língua inglesa “master of science”. Este constitui um empréstimo lexical e de luxo porque tem o seu equivalente em Português, no caso vertente “mestre científico” ou simplesmente “mestre”. Na verdade, os membros mais experientes e mais qualificados da formação sociodiscursiva acadêmica devem contribuir para definir as abreviações e siglas/acrónimos, bem como os padrões de natureza linguística e composicional, a extensão dos produtos verbais, as intenções comunicativas subjacentes aos textos, entre outros aspetos, que serão recorrentemente atualizados na produção textual no contexto académico.

A falta de harmonização do estilo nos documentos institucionais de natureza científica e administrativa enfraquece, assim, a imagem e a identidade da instituição junto dos seus usuários e de outros indivíduos que tenham acesso aos textos da Universidade. Além dos aspetos referentes à correção gramatical (ortografia, vocabulário, pontuação, concordância, regência, etc.), é aconselhável criar um guia com terminologia adequada a um estilo formal de linguagem, a fim de que a uniformidade facilite a comunicação interna e externa, bem como espelhe a coesão e a coerência nas ações socioprofissionais.

### **6.2.2.3 Coesão referencial**

A **coesão referencial** é a propriedade de qualquer texto em que se assinale, através da utilização de formas linguísticas apropriadas, que os indivíduos designados por uma dada expressão são introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior [nosso sublinhado], se situam no espaço físico perceptível pelo locutor ou pelo alocutário/ouvinte/leitor, existem ou não como objectos únicos na memória destes. (Duarte, 2003: 111).

Nos exemplares analisados, esses indivíduos são referidos por formas (nominais, verbais ou pronominais) na 3.<sup>a</sup> pessoa e, a seguir, por formas na 1.<sup>a</sup> pessoa. Esta oscilação

atesta a inconsistência na seleção lexical e a falta de coesão referencial, conforme se pode notar nos excertos seguintes:

58. (...) por vários motivos sociais que assolaram a sua família durante a sua caminhada acadêmica como o falecimento do seu pai. da sua esposa assim como o meu estado de saúde... venho por este meio rogar a direcção da mesma Universidade (Req 8).
59. (...) vem...por ter interrompido os estudos ... espero que me autorizem o regresso para o segundo semestre do 2018 (Req 3) colar
60. vem mui respeitosamente solicitar de V. Magnificência, se digne autorizar a sua transferência da UP-Gaza para UP-Beira, por motivos de conveniência de serviço fui transferido para trabalhar na Província de Sofala (Req 10)

Em 58, o locutor usa os pronomes possessivos da 3ª pessoa “sua” e “seu” para manifestar delicadeza ao dirigir-se ao alocutário. Em seguida, opta por um estilo informal circunscrito no uso do verbo flexionado na primeira pessoa do singular “venho”. Considerando as propriedades do género seleccionado, o autor deve seleccionar termos que evidenciam um comportamento verbal cortês ao se dirigir aos interlocutores. Ele comunica verbalmente com uma autoridade da Instituição e tem um propósito por concretizar. Para preservar a consistência na escolha da pessoa gramatical, no segmento em análise, o locutor poderia utilizar formas da 3ª pessoa do singular no presente de indicativo:

58'. (...) por vários motivos sociais que assolaram a sua família, durante a sua caminhada académica, como o falecimento do pai da sua esposa, assim como o seu estado de saúde... vem por este meio rogar à direcção da mesma Universidade (Req.8).

Além da falta de rigor na seleção da pessoa gramatical, o segmento textual em 59 denota incorreções ortográficas no registo das palavras “interopido” e “semetre”. Nesta construção, o autor utilizou a 3.ª pessoa gramatical “vem”, a 1.ª pessoa gramatical inferida a partir da forma verbal “espero” e do pronome dativo “me”. Nesse âmbito, seria correto encontrar uma construção como a seguinte: *(...) vem...por ter interrompido os estudos ... espera que lhe seja autorizado o regresso para o segundo semestre do 2018* (Req.3).

Na construção 60, o locutor manifesta simultaneamente os conteúdos na 3ª pessoa “sua” e na 1ª pessoa do singular “fui transferido”. A escrita de textos do género requerimento com os pronomes e as formas verbais da 1ª pessoa atesta o estilo pessoal da linguagem e deve ser evitada, por isso a construção mais adequada seria a seguinte: *vem, mui respeitosamente, solicitar de V. Magnificência, se digne autorizar a sua transferência da*

*UP-Gaza para UP-Beira, pois, por motivos de conveniência de serviço, foi transferido para trabalhar na Província de Sofala (Req.10).*

Para evitar a possibilidade de os leitores interpretarem de maneiras distintas o que o requerente pretende comunicar (ambiguidade), a produção de textos do género requerimento exige uma seleção clara e inequívoca dos termos. Antes do despacho do superior hierárquico a quem se dirige o produto verbal, os requerimentos recebem frequentemente pareceres dos superiores hierárquicos intermédios. Desse modo, se o texto contiver falhas inerentes ao rigor com que os conteúdos são manifestados, isso pode ter reflexos na sua interpretação, como sucede nas construções seguintes:

61. (...) estudante do 4º ano ... vem mui respeitosamente rogar à V. Excia se digne mandar autorizar a realização do Exame Especial na cadeira de Inferência Estatística em Janeiro de 2018 visto que é a **única cadeira reprovada dentro do Curso** de Licenciatura em Ensino de Física (Req.1).
62. (...) sofreu um acidente de **aviação onde** contraiu ferimentos graves (Req.2).

Em 61, a construção “é única cadeira reprovada dentro do Curso de Licenciatura em Ensino de Física” parece gerar ambiguidade referencial, pois não se compreende claramente se a unidade curricular em causa foi reprovada (anulada) pelo conselho do curso ou se o estudante não conseguiu reunir requisitos exigidos para a sua aprovação (portanto, ele ficou reprovado). Os requerentes devem pautar-se por um estilo claro e preciso, pois a falta de rigor na exposição dos conteúdos pode resultar na frustração dos propósitos comunicativos.

Na construção 62, a escolha da palavra “aviação” é apropriada numa situação em que o enunciador se refira a um acidente decorrido no deslocamento aéreo em avião ou aparelho similar, no qual tenha sobrevivido. Mas, no texto, o autor parece manifestar a ideia de um acidente de “viação”, envolvendo um meio de transporte que circula em vias terrestres como estradas e caminhos. Em suma, as ideias veiculadas no texto devem ser explicitadas através de uma seleção lexical correta e adequada, tendo em conta o género em causa.

#### **6.2.2.3.4 Coesão referencial perspctivada no uso das formas de tratamento**

As formas de tratamento associam-se à cortesia verbal enquanto princípio regulador do comportamento social orientado por etiquetas estabelecidas numa dada formação sociodiscursiva. Além disso, a teoria da cortesia relaciona-se com as marcas discursivas que contribuem para gerar empatia e harmonia entre os falantes, assentando na utilização de

vocabulário e de expressões que reflitam boa educação e garantam a integridade pessoal, social e profissional dos interlocutores enquanto alicerces para o sucesso da comunicação (Mauai, 2015). Kerbrat-Orecchioni (2004) acentua a função reguladora da cortesia ligada ao contexto, isto é, cada falante deve adaptar a cortesia verbal a um gênero específico, dado que ela é socioculturalmente situada.

É importante salientar que a referência diz respeito aos itens da língua que não podem ser interpretados por si mesmos, mas remetem para outros elementos do discurso necessários à sua interpretação. A **nível semântico**, os elementos linguísticos selecionados para constituir um texto devem ser compatíveis entre si, como também devem estar em conformidade com as convenções sócio-histórica e culturalmente situadas de modo a favorecer que um produto verbal seja uma unidade de sentido coerente.

Em relação à *metarregra da não contradição*, para o texto ser coerente é necessário que, no seu desenvolvimento, não se introduza um elemento semântico que contradiga o conteúdo apresentado (Charolles, 1991 *apud* Marregula, 2019: 253). O mecanismo de coesão referencial, suportado por expressões anafóricas, tem o papel de estabelecer relações de sentido entre as palavras ou expressões presentes no texto, preservando, portanto, o princípio *da não contradição*. A decisão de selecionar as formas de tratamento aceites e/ou reservadas aos reitores como “Magnífico Reitor” e “Excelentíssimo Senhor Reitor” deve ser consciente, pois não se espera que ocorram em simultâneo no mesmo produto verbal. No entanto, esta ideia foi desrespeitada por alguns autores dos textos do gênero requerimento, conforme pode ser verificado no segmento seguinte:

63. Ao **Magnífico** Reitor da Universidade Pedagógica (...) vem mui respeitosamente solicitar de **V. Excelência**, se digne autorizar a sua transferência da UP-Gaza para UP-Sede.

O segmento transcrito em 63 é revelador da oscilação do enunciador relativamente às formas de tratamento. O locutor realiza um ato diretivo direto de maneira explícita através do enunciado em que requer, com delicadeza, à autoridade máxima da Universidade a autorização da sua transferência. Ele trata o seu interlocutor por Magnífico Reitor, mas, ao retomar a expressão correferente, usa a forma “vossa excelência”. Esta expressão estabelece, por um lado, nexos de concordância com o vocativo “Excelentíssimo Senhor Reitor”; por outro lado, denota alto grau de delicadeza/reverência, por essa razão a forma adequada seria “sua excelência” enquanto ato ilocutório diretivo indireto ao serviço da cortesia verbal. O

enunciador manifesta humildade ou reconhecimento de que o seu estatuto socioprofissional não lhe favorece uma comunicação direta com o seu interlocutor. Assim, ao recorrer à expressão “vossa excelência”, combinada com o vocativo “Magnífico Reitor”, o autor denota inconsistência na seleção da forma de tratamento reservada ao superior hierárquico máximo da Universidade “o Reitor”. Em alternativa, a expressão anafórica seria “Vossa Magnificência”.

#### 6.2.2.3.5 Pontuação inadequada com incidência na colocação da vírgula

Na produção verbal escrita, a vírgula ocorre em vários contextos e apresenta propriedades diversas (cf. os parâmetros da vírgula explicitados em 5.4.2.3.5) que são muitas vezes desrespeitadas pelos autores dos textos do género requerimento. A título exemplificativo, vejam-se os trechos seguintes:

64. (...) estudante do 4º ano ... com o número de registo 02.0908.2014 tendo excluído na cadeira de Inferência Estatística... vem mui respeitosamente rogar à V. Excia se digne mandar autorizar a realização do Exame Especial na cadeira de Inferência Estatística em Janeiro de 2018 visto que é a única cadeira reprovada dentro do Curso de Licenciatura em Ensino de Física pelo que: (Req.1).
65. (...) vem mui respeitosamente a V.Excia, se digne autorizar o reingresso o reingresso no ano lectivo de 2018, por ter interrompido o curso devido à falta de condições financeiras para a deslocação ao Campus e custear despesas relativas ao curso no ano de 2016 (Req.4).

Além dos problemas manifestados na flexão da forma verbal na voz passiva e da seleção incorreta da preposição “tendo excluído na cadeira” em 64, bem como “devido a falta” em 65, ao invés de, respetivamente, “tendo  **sido** excluído  **da** cadeira” e “devido  **à** falta”, estas construções evidenciam problemas de inserção da vírgula no contexto frásico e omissão incorreta do mesmo sinal de pontuação no local apropriado. Os locutores, ao produzirem a sequência de justificação em relação à solicitação do exame especial (Req.1) e reingresso (Req.4), necessitam de separar os segmentos inerentes ao passo 4 do movimento 2 através de uma vírgula. Igualmente, a forma de transição “pelo que” que antecede a expressão de ratificação do pedido “pede deferimento”, bem como a forma verbal flexionada no gerúndio “tendo”, no requerimento 1, deveriam ser precedidas por uma vírgula.

### 6.2.2.3.6 Incorreções ortográficas e de acentuação

A competência ortográfica é revelada pela capacidade que os autores têm de escrever as palavras de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertencem. No entanto, os exemplares analisados atestam inobservância das regras ortográficas e de acentuação que decorrem da falta de coerência que tem origem na oscilação entre as normas da variedade europeia e da variedade brasileira, bem como resultam da escrita incorreta das formas lexicais, conforme pode ser observado nos segmentos seguintes.

66. (...) durante a sua caminhada **acadêmica** (Req 8), **pôs-laboral** (Req.3, 4, 6 e 10),

67. (...) **interopido** os estudos ... autorizem o regresso para o segundo **semetre** do 2018 (Req.3).

Tal como se observa em 66, 50% dos textos (dos quais 30 poligerados e 20 monogerados) atestam incorreções relacionadas com a acentuação das palavras. Os autores recorrem, inconsistentemente, à norma do português brasileiro, como pode ser notado na escrita da palavra “acadêmica” (Req.8). Igualmente, ocorre erro de acentuação na palavra “pôs-laboral” (Req.3, 4, 6 e 10). De acordo com o modelo ortográfico adotado na formação sociodiscursiva da UP, a redação correta das formas lexicais equivalentes aos itens destacados seria a seguinte: *acadêmica* e *pós-laboral*. Além disso, o autor do requerimento 3 escreve “interopido” e “semetre”, na situação em que deveria ocorrer, respetivamente, “interrompido” e “semestre”.

A combinação dos elementos léxico-gramaticais responsáveis pela organização do texto contribui decisivamente para a construção de unidades que exprimem a coesão frásica e manifestam significados de forma precisa e adequada. Em vista do que foi apontado na secção 6.2.2.3.1, a produção de textos com falhas de correção gramatical pode resultar da falta do domínio das regras de regência verbal em Português ou da falta de releitura/revisão atenta dos textos do género selecionado, depois da redação final da monografia científica.

Decorrente disso, Luiz (2019: 24) recomenda a revisão do texto com distanciamento e espírito crítico, buscando reestruturar ideias e reorganizar o texto, observando aspetos de pontuação, coesão e coerência. Concomitantemente, Silva (2020: 109) reforça que a primeira versão de um texto raramente é a melhor, podendo esta incluir “erros gramaticais (de ortografia, acentuação, sintaxe ou pontuação), inadequações de estilo (palavras e construções cuja seleção é inapropriada) e desacertos na estrutura (desorganização dos conteúdos

manifestados)”. O autor chama a atenção para a necessidade da **revisão gramatical** dos produtos verbais (a nível da ortografia, acentuação, sintaxe e pontuação), da **revisão estilística** (adequar o estilo e o padrão da língua ao que é expetável na formação sociodiscursiva, explicitar os conteúdos de maneira correta, clara, rigorosa e inequívoca) e da **revisão estrutural** (ordenar as ideias de forma lógica e coerente) (Silva, 2020: 119).

As diversas incorreções de natureza ortográfica nos requerimentos podem resultar de causas múltiplas, com incidência particular nas seguintes: incompetência ortográfica em português, sobretudo no caso de estudantes do ensino superior não provenientes dos países de língua oficial portuguesa (estes frequentam, por exemplo, o curso de ensino de Inglês); incapacidade de distinção das normas ortográficas específicas das variedades do Português, ou seja, falta do domínio do acordo ortográfico adotado na formação sociodiscursiva; falta de uma releitura do texto final com intenção de melhorar a sua qualidade.

### 6.3 Considerações finais

A análise dos dez exemplares do género requerimento permitiu aferir o grau de (in)adequação de uma amostra de textos produzidos no contexto de graduação, na Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Gaza, quanto aos preceitos do género. Em geral, os textos deste género apresentam propriedades “relativamente estáveis” (Bakhtin, 2003) e concretizam-se num plano de texto estabilizado e, por isso, previsível; são, recorrentemente, usados pelos interlocutores inseridos numa formação sociodiscursiva académica; eles assumem papéis socioprofissionais assimétricos, pois os requerentes são estudantes que dirigem os seus produtos verbais a uma entidade superior vinculada à Universidade.

No domínio da **componente enunciativa**, os requerimentos são textos próprios do domínio académico-administrativo em que os locutores atuam de modo diferenciado consoante os papéis socioprofissionais e os propósitos comunicativos pretendidos; configuram um sistema de procedimentos adotados na universidade para a gestão das diversas solicitações relacionadas com a rotina das ações socioprofissionais. Assim, os exemplares analisados foram produzidos por estudantes da Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza. Eles estão vinculados à graduação e solicitam algo, tendo em conta as normas que regem a Instituição. Cada autor está integrado num curso específico da

Licenciatura e pretende alcançar um propósito particular. As solicitações são efetuadas com recurso a princípios claros, definidos por legislação e regulamento académico.

A nível da **componente pragmática**, os produtos verbais apresentam propósitos comunicativos que são convencionalizados e reconhecidos pelos membros da comunidade académica. Além do objetivo comum do género requerimento, o de realizar um ato ilocutório diretivo direto correspondente à solicitação de algo a uma autoridade da unidade orgânica, contam as intenções particulares dos autores pretendidas no domínio da graduação, nomeadamente os seguintes: dois requerem a realização de exame final (Req.1 e Req.2); dois pretendem a mudança do curso (Req.5 e Req.6); um roga a anulação da matrícula (req.7); dois desejam o reingresso ao curso de graduação (Req.3 e Req.4); dois almejam a transferência da UP-Gaza para os outros polos da Universidade (Req.9 e Req.10); e um pretende regularizar a sua inscrição (Req.8).

No âmbito da **componente composicional**, foi proposto um modelo de análise do género (cf. tabela 14) que se revelou importante para estudar os exemplares selecionados. Também pode ser usado como modelo pedagógico a ser seguido pelos estudantes e outros membros da comunidade académica quando redigem textos do género requerimento. Em geral, a análise dos aspetos constitutivos dos dez exemplares (100%) do género requerimento atesta uma totalidade de 8 passos recorrentes que estão incluídos em três unidades retóricas, designadamente movimento 1 “invocação”, movimento 2 “corpo do texto” e movimento 3 “fecho”. Essas subunidades são centrais e decisivas para o alcance dos objetivos pretendidos com os textos do género em causa. De forma geral, os conteúdos integrados nos textos são frequentemente organizados de maneira recorrente; os locutores assinalam de forma clara e inequívoca os conteúdos essenciais para o alcance dos propósitos comunicativos, mediante as expetativas dos membros da formação sociodiscursiva universitária.

No entanto, alguns autores dos produtos verbais não possuem uma compreensão clara sobre a relevância da segmentação adequada dos conteúdos. A título exemplificativo, 50% dos exemplares analisados atesta uma estruturação possivelmente menos adequada das informações, no movimento 3. Os autores assinam os nomes antes da data e do local em que os textos foram produzidos. A assinatura do requerente simboliza o comprometimento em relação à autoria e às informações manifestadas no produto verbal, por isso deve ocorrer no fim do texto.

A nível do **parâmetro estilístico-fraseológico** e da **componente semântica**, cada requerimento concretiza um determinado propósito e ações situadas e tipificadas, de acordo com as convenções da formação sociodiscursiva, e promovendo a coesão e a coerência. Os textos do GReq. denotam falta de coesão na regência verbal, problemas de coesão referencial, incoerência no uso das formas de tratamento, como também atestam estruturas relativas desviantes. Além disso, evidenciam pontuação inapropriada, erros ortográficos e abreviações inadequadas. As inconsistências identificadas na escrita abreviada das formas de tratamento nominais adotadas na comunidade académica da UPM, designadamente doutor, mestre e professor doutor, revelam a necessidade de padronizar os documentos, os termos, as siglas e as abreviaturas, de modo a evitar divergências na produção dos textos que circulam no mesmo contexto de comunicação.

Em suma, os textos do género requerimento redigidos por estudantes apresentam irregularidades de natureza composicional, estilístico-fraseológica e semântica. Alguns dos passos concretizados não revelam uma estruturação adequada, além de inconsistências no modelo de escrita adotado entre outros lapsos relacionados com a correção gramatical. Para minimizar as inadequações nos textos produzidos no meio académico, as propostas dos formulários dos requerimentos deviam ser submetidas à apreciação do conselho científico da Universidade, do departamento de línguas ou de indivíduos reconhecidamente capacitados a nível da escrita académica. Os membros mais experientes e mais qualificados da formação sociodiscursiva devem definir os padrões de natureza linguística e composicional, bem como a extensão dos textos, as intenções comunicativas subjacentes aos textos, entre outros aspetos, que serão recorrentemente atualizados na produção textual no contexto académico. A explicitação clara dos parâmetros adotados pela comunidade académica poderá favorecer uma qualidade satisfatória dos produtos verbais e permitir que eles possam ser avaliados com alguma objetividade e precisão.

Perante os problemas identificados nos exemplares analisados, revela-se pertinente a realização de oficinas de géneros enquanto forma de explorar a prática da elaboração de textos de uma maneira contextualizada e dinâmica. Esta estratégia poderá proporcionar o desenvolvimento da competência textual através da reflexão sobre as propriedades particulares do género selecionado, a análise e a discussão dos produtos verbais elaborados por diversos autores inseridos numa dada comunidade discursiva e, por fim, a produção de requerimentos a partir de um dado propósito. Não basta providenciar formulários destinados

a um dado objetivo comunicativo; é necessário que as propriedades do gênero em causa sejam exploradas em sala de aula, numa abordagem assente na pedagogia de gênero. As reflexões a serem apresentadas permitirão que os autores redimensionem a produção escrita do gênero selecionado ou tomem ações mais conscientes sobre as propriedades textuais do gênero requerimento.

Tomando em consideração que os exemplares analisados são autênticos e têm como objetivo solicitar algo à autoridade da Universidade, o estudo efetuado apresenta uma limitação no que diz respeito à eficácia dos textos. Teria sido importante confrontar os textos do gênero requerimento produzidos pelos estudantes com os respetivos despachos para aferir se os autores dos produtos verbais concretizaram os propósitos comunicativos; além disso, seria relevante entrevistar os autores dos pedidos indeferidos com o objetivo de perceber se eles têm consciência ou compreendem as reais motivações da negação dos pedidos que formularam; também era importante avaliar se o indeferimento dos pedidos resultou de problemas de comunicação/expressão escrita. De igual modo, seria pertinente aferir se os leitores, a vários níveis, estão satisfeitos com a qualidade dos requerimentos produzidos pelos estudantes da Universidade. Essas ações permitiriam a compreensão do impacto das diferentes inadequações identificadas nos exemplares analisados, bem como dariam mais substância às sugestões relacionadas com a oficina de gênero.

## **7. Proposta de oficina de géneros**

Desenvolver a escrita académica requer orientação e organização de um plano de trabalho, previsão das sequências de ensino por parte do professor e esforço por parte do estudante (...). É importante assinalar o erro, discutir e propor a sua correção... É fundamental que os estudantes pesquisem, planifiquem, escrevam, corrijam e reescrevam textos, num processo de aperfeiçoamento que se deseja contínuo e sistemático (Siopa, 2015: 113).

A presente secção inclui um conjunto de reflexões que visam ajudar os estudantes na melhoria da proficiência a nível da produção de textos no contexto de ensino superior. Nessa perspetiva, são expostas considerações relacionadas com a situação em que emerge a proposta da oficina de géneros e constatações a partir dos exemplares dos géneros analisados, com incidência nas limitações atestadas na produção textual dos estudantes da UP-Gaza. Por fim, são apresentadas propostas de atividades no âmbito de ensino-aprendizagem perspectivadas no domínio da pedagogia de género.

### **7.1 Considerações iniciais**

A presente proposta de realização de oficinas/laboratórios de géneros (textuais) visa proporcionar o desenvolvimento de competências textuais através da reflexão sobre as propriedades particulares dos géneros selecionados, inseridos num debate mais amplo sobre os géneros académicos; ou seja, pretende-se promover a consciencialização dos interlocutores em relação às necessidades de (i) conhecer os preceitos dos géneros antes da textualização; (ii) adequar os textos às propriedades de um dado género; e (iii) desenvolver nos formandos/estudantes o espírito de análise crítica dos produtos verbais, de acordo com as convenções da formação sociodiscursiva.

A oficina de géneros insere-se primariamente no campo da Linguística Textual (LT), uma disciplina que tem como objeto de estudo o texto, independentemente da situação em que eles emergem e circulam. O seu objetivo primário consiste em descrever e sistematizar os meios pelos quais as unidades menores se concatenam e formam os textos (unidades maiores dotadas de coesão e coerência). Um objetivo subsidiário consiste em didatizar as principais conclusões, ou seja, em usar esses conhecimentos em contextos de ensino-aprendizagem, de modo que os sujeitos falantes tenham consciência dos padrões de textualidade e os adotem nas suas práticas discursivas. O objetivo final da aplicação dos conteúdos de LT a contextos didáticos é que os falantes desenvolvam competências de natureza textual, que possibilitem o reconhecimento de produtos verbais dos mais variados

gêneros e permitam a comunicação eficiente capaz de satisfazer os objetivos pretendidos. Outros contributos relevantes incluem a escola francesa de Análise do Discurso, o ISD e o Inglês para Fins Específicos, na medida em que contemplam aspetos situacionais nas suas propostas de análise de textos de diferentes gêneros.

Para a concretização dos objetivos da comunicação e das expectativas dos interlocutores, o locutor deve ter o domínio da língua (o vocabulário e as regras sintáticas) aliado ao conhecimento do espaço social da interação ou dos padrões da formação sociodiscursiva, às propriedades do género implicado, ao papel que o locutor assume como autor do texto, aos objetivos da comunicação, ao papel socioprofissional do interlocutor, entre outros aspetos. A descrição e sistematização dos parâmetros caracterizadores dos gêneros e a conceção de um destinatário típico permitem o diagnóstico das dificuldades reveladas em diversas produções verbais; facilitam a adequação aos contextos em que emergem; e favorecem as sugestões para minimização das irregularidades identificadas nos exemplares dos interlocutores, o que responde ao objetivo de didatização das conclusões dos estudos realizados.

Na visão de Dolores (2003), os enunciadores dos textos devem estar dotados de diversos saberes<sup>92</sup>, nomeadamente: (i) *saber aprender/conhecer* enraizado no desenvolvimento da autoaprendizagem que permite compreender melhor o ambiente nos seus diversos aspetos e as normas instituídas no seio da formação socioprofissional, de modo a saber utilizar a língua em função dos objetivos pretendidos. Com o desenvolvimento desta aprendizagem, os interlocutores familiarizam-se com gêneros particulares e com o léxico que serve os seus objetivos comunicativos; (ii) *saber fazer*, que se manifesta na capacidade de estruturar o raciocínio ou usar a língua de uma forma coesa e coerente, tendo em conta o género implicado; ou seja, cada indivíduo deve ser dotado de uma competência textual que permita o alcance de propósitos comunicativos em diversas situações enunciativas; (iii) *saber ser e estar*, que se relaciona com a capacidade de o indivíduo se integrar na comunidade discursiva de forma adequada quanto ao conteúdo e ao discurso especializado, respeitando os mecanismos de intercomunicação entre os membros e considerando os papéis sociais dos interlocutores. É necessário compreender que as situações comunicativas diferem uma das outras, em função dos papéis socioprofissionais dos indivíduos num dado contexto,

---

<sup>92</sup> Cf. Dolores (2003), em especial o capítulo 4 “Os quatro pilares da educação”.

bem como do propósito da comunicação, devendo, portanto, aliar-se o conhecimento linguístico às particularidades socioculturais dos interlocutores; (iv) *saber conviver profissionalmente*, que diz respeito à capacidade de desenvolver a compreensão do outro, realizar projetos comuns da formação sociodiscursiva e respeitar as normas subjacentes às práticas textuais institucionalizadas. Essa consciência constitui um fator preponderante na produção de textos adequados à esfera de atividades socioprofissionais, aos propósitos específicos e às particularidades dos sujeitos.

Diante do exposto, a seguir são apresentados os principais aspectos identificados nos produtos verbais dos gêneros analisados.

## **7.2 Para um diagnóstico da situação revelada pela análise dos exemplares**

Os textos analisados emergem no domínio universitário e possuem propriedades que os identificam como produtos do discurso acadêmico. O *corpus* selecionado é constituído por um conjunto tripartido de textos de gêneros, a saber: gêneros de **divulgação do conhecimento** ou **ensino** (prova de avaliação), de **investigação** (resumo de monografia enquanto gênero incluído de monografia científica) e de **gestão** (requerimento). O estudo efetuado evidencia que os locutores têm escasso domínio dos parâmetros dos gêneros, principalmente os de natureza textual.

No âmbito da **componente composicional**, foram propostos modelos de análise dos gêneros. Estes revelaram-se importantes para analisar os exemplares do gênero selecionado e podem ser usados como modelos pedagógicos a serem seguidos na redação de textos. Em geral, os locutores assinalam de forma clara e inequívoca os conteúdos essenciais para o alcance dos propósitos comunicativos, mediante os preceitos convencionalmente adotados na área de atividades em causa e as expectativas dos membros da formação sociodiscursiva universitária. No entanto, alguns exemplares analisados denotam um menor grau de prototipicidade porque omitem passos ou não os estruturam de forma apropriada, o que pode dificultar a interpretação dos mesmos.

A nível do **parâmetro estilístico-fraseológico** e da **componente semântica**, os locutores revelam, numa visão geral, baixo grau de proficiência linguística na produção textual, uma vez que os textos do gênero selecionado evidenciam falhas de coesão (em particular a nível da regência verbal, coesão temporal e referencial, estruturas relativas, aplicação da regra de movimento na estrutura interrogativa, coordenação aditiva de termos

referentes a categorias gramaticais diferentes); além disso, evidenciam casos de colocação pronominal desajustada, pontuação inapropriada, erros ortográficos, repetições desnecessárias de palavras, incluindo seleção inadequada e número excessivo de palavras-chave (no género resumo de monografia). Igualmente, os produtos verbais denotam incoerência no uso das formas de tratamento (nos géneros prova de avaliação e requerimento), assim como inconsistências identificadas na escrita abreviada das formas de tratamentos nominais adotadas na comunidade académica da UPM, designadamente doutor, mestre e professor doutor (no género requerimento).

Em suma, os locutores nem sempre produzem textos adequados ao contexto, no que diz respeito às propriedades específicas dos géneros, ao rigor na seleção e estruturação dos conteúdos, ao uso do vocabulário específico da área de atividade socioprofissional, entre outras dimensões relevantes. Os textos de um dado género apresentam, deste modo, além de aspetos previsíveis inerentes à sua própria identidade, propriedades singulares e estilos mais ou menos individualizados passíveis de serem estudados.

Mapeada a situação atual no que diz respeito ao uso dos géneros em contexto académico, em particular na Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza, segue-se a proposta pedagógica focada na oficina de género (textual/discursivo) como contribuição para minimizar ou superar os problemas identificados.

### **7.3 Ensino-aprendizagem perspetivada na pedagogia de género**

O estudo dos produtos verbais no interior de cada género, nomeadamente a identificação de dificuldades que os sujeitos falantes manifestam, pode trazer contributos relevantes para o aperfeiçoamento da competência textual dos interlocutores. Dito de outra maneira, a abordagem dos textos segundo a “pedagogia de género tem efeitos positivos na qualidade textual dos géneros universitários” (Siopa e Pereira, 2019: 175), pois visa buscar soluções (de forma cientificamente contextualizada e justificada) focadas em dificuldades específicas dos produtos verbais de um dado género. Faquir (2019: 160), parafraseando Hyland (2003), sugere quatro passos circunscritos na perspetiva de ensino orientado pela pedagogia do género, designadamente: *investigar os textos e os contextos situacionais alvo do estudante; encorajar a reflexão nas práticas da escrita; explorar os diversos géneros; e criar portefólios com géneros variados.*

Pensar nas propriedades do gênero antes de textualizar constitui um requisito fundamental para o sucesso dos propósitos de uma produção verbal. Para que os estudantes tenham consciência do que devem procurar registrar nos seus textos e concretizar essa tarefa de forma autônoma e com elevado grau de eficiência, é preciso que um indivíduo capacitado ensine os parâmetros dos gêneros implicados. A boa preparação a nível da produção textual dos estudantes exige uma reflexão sobre as propriedades dos gêneros que eles são solicitados a dominar.

Na presente proposta, o ensino do gênero incidirá em propriedades situacionais e textuais. A operacionalização das atividades de natureza laboratorial/oficial de gênero pode circunscrever-se em sete momentos/partes que, a seguir, são explicitadas.

(i) a **planificação das atividades de produção textual** consiste na seleção dos gêneros cujos produtos verbais evidenciam problemas, a nível da não conformidade entre as propriedades dos gêneros, principalmente as de domínio textual; envolve sequenciação e calendarização dos conteúdos, suporte e avaliação da aprendizagem;

(ii) a **explicitação das propriedades situacionais dos produtos do gênero selecionado**, com destaque para o papel socioprofissional dos autores dos textos (componente enunciativa) e para os propósitos que o locutor pretende atingir ao produzir um texto (componente pragmática);

(iii) a **sistematização das propriedades textuais do gênero em causa** assente em diversas tarefas: na descrição do plano de texto preestabelecido no seio da formação sociodiscursiva e através do qual os indivíduos estruturam ou distribuem as informações para concretizar propósitos comunicativos particulares (componente composicional); na explicitação do estilo de linguagem adequado ao gênero implicado e ao contexto de comunicação, incluindo a explicação dos diversos aspetos relacionados com a coesão e a coerência (componente estilístico-fraseológica e componente semântica); na caracterização de dimensões como o suporte de apresentação do texto, a sua extensão, incluindo, para os textos escritos, as questões de natureza tipográfica (componente material), as fronteiras do texto (componente peritextual), e as auto-referências no corpo do texto (componente metatextual);

(iv) a **produção de textos** diz respeito à fase em que os indivíduos colocam em prática os conhecimentos apreendidos acerca das propriedades textuais dos gêneros. Reconhecido o conjunto de elementos constitutivos dos produtos verbais (parâmetros do

gênero), espera-se que os locutores produzam os textos com autonomia e em conformidade com as expectativas da comunidade acadêmica; além disso, espera-se também que eles distribuam devidamente as informações e procedam a uma seleção lexical apropriada;

(v) a **análise dos textos produzidos em conformidade com os parâmetros do gênero selecionado** revela-se importante para o ensino-aprendizagem prático-reflexivo: permite aferir quer a competência dos autores dos textos (se, eventualmente, os locutores terão negligenciado alguns aspetos que possam prejudicar a concretização dos objetivos pretendidos), quer dos avaliadores que desenvolvem a capacidade reflexiva (ou pensamento crítico) e atestam a (in)suficiência dos conhecimentos dos locutores relativamente às propriedades que caracterizam ou identificam um dado gênero. A análise dos produtos verbais e o debate acerca das suas características proporciona o desenvolvimento de competências textuais através da reflexão sobre as propriedades particulares dos gêneros selecionados. Os problemas diagnosticados exigem uma fundamentação clara e rigorosa por parte do avaliador dos produtos verbais.

Além disso, depois da exploração teórica das características dos gêneros, podem ser selecionados os exemplares de textos elaborados e arquivados em situações diversas; em seguida, proceder-se à análise e ao debate acerca dos mesmos, tendo em conta os parâmetros específicos. No desenvolvimento desta atividade, podem ser identificados textos com elevados índices de qualidade que possam inspirar posteriores produções verbais coesas e coerentes. Em suma, os estudantes/formandos apenas conseguirão evoluir de forma significativa se escreverem um número relevante de textos dos gêneros em causa e se obtiverem um *feedback* sistemático e detalhado por parte do professor/formador; isto significa que os exemplares produzidos deverão ser avaliados e debatidos entre colegas, como também abundantemente comentados pelo professor.

(vi) a **apresentação de conclusões e recomendações** relaciona-se com o mapeamento dos problemas identificados nos produtos verbais e a apresentação de propostas com o objetivo de atenuar ou ultrapassar as irregularidades detetadas nos textos. Os resultados da análise dos materiais analisados poderão permitir que os autores repensem nas suas ações verbais e evitem continuar a cometer os mesmos erros no futuro (visão prospetiva de produção textual);

(vii) a **criação de portefólios com gêneros variados** consiste na recolha e pesquisa de materiais (compilação de anotações, fichas de leitura, textos, rascunhos de textos,

bibliografia, gravação de áudios, no caso dos textos da modalidade oral) relacionados com os géneros em arquivo físico ou eletrónico. É importante incluir nos portefólios exemplares que atestem o processo de redação de um texto (desde a planificação, ao rascunho, à primeira versão até chegar à última versão); isso permite detalhar a evolução do texto desde o início do processo até ao fim. O conjunto de documentos (selecionados ou recomendados pelo professor e textos escritos pelos estudantes) deve ser organizado em pastas com a designação do género implicado.

Enquanto instrumento rigorosamente preparado e implicado no desenvolvimento da competência textual, o portefólio de géneros promove a autonomia dos indivíduos na interação verbal através de géneros diversos; favorece a consulta e a reflexão crítica sobre as propriedades particulares dos géneros, bem como contribui para o redimensionamento da produção textual; possibilita a autoavaliação de avanços dos autores no domínio de elaboração de textos, em conformidade com as exigências da comunidade discursiva.

Relativamente à explicitação das propriedades situacionais (fase 2) e dos parâmetros textuais (fase 3), no quadro a seguir são sistematizadas as dimensões de natureza heterogénea (situacional e textual) associadas às oito componentes propostas por Adam (2001). As mesmas são determinantes para o desenvolvimento de reflexões sobre os critérios de caracterização e identificação dos géneros textuais.

**Tabela 20: Síntese dos momentos de reflexão sobre os géneros textuais**

<b>Componente</b>	<b>Questões sobre as quais se deve refletir</b>
<b>I. Propriedades situacionais</b>	
<b>1. Enunciativa</b>	Em que situação de enunciação emerge cada texto, tendo em conta a área de atividade socioprofissional? Que papéis assumem os interlocutores dos textos de um dado género?
<b>2. Pragmática</b>	Que objetivos ilocutórios pretende o locutor atingir ao produzir um texto?
<b>II. Propriedades textuais</b>	
<b>3. Composicional</b>	De que maneira está estruturado o texto do género em causa, a nível dos conteúdos e da segmentação, ou seja, que plano de texto caracteriza o produto verbal?

	Como são apresentadas as referências que constam do corpo do texto (polifonia linguística) na lista de bibliografia que ocorre no final, considerando os parâmetros do gênero convencionalizados no seio da formação sociodiscursiva na qual o texto emerge e circula?
<b>4. Estilístico-fraseológica</b>	Qual é o estilo de linguagem preferencial do gênero em causa (escolhas lexicais e de estruturas sintáticas, entre outros aspetos)?
<b>5. Semântica</b>	Que temas são tratados nos textos? Qual é o grau de articulação/adequação dos conteúdos propostos? Qual é a forma de tratamento apropriada nos produtos verbais do gênero implicado?
<b>6. Material</b>	Em que modalidade (oral ou escrita) e em que suporte (papel/digital) foi produzido o texto? Em que canais (internet, intranet, etc.) circula? Qual é a sua extensão expetável? Nos textos escritos, que aspetos icónicos devem ser considerados (mancha gráfica, tipo e corpo de letra, entre outros aspetos)? Em textos multimodais, como se combina a linguagem verbal e as imagens, os esquemas, os gráficos, etc.?
<b>7. Peritextual</b>	Para os textos extensos, que elementos pré-textuais (capa, contracapa) e pós-textuais (anexos, apêndices) estão incluídos no trabalho/produto verbal apresentado?
<b>8. Metatextual</b>	Que designações usa o autor para se referir ao seu próprio texto? (artigo, trabalho, texto, tese, dissertação, monografia, relatório, etc.).

Fonte: Autor

As reflexões associadas à oficina de gênero proposta potenciam os conhecimentos dos indivíduos no que diz respeito às propriedades dos géneros utilizados no contexto académico. A nível da componente composicional, revela-se importante explicitar o modelo de um dado plano de texto que permite a produção e análise dos textos do género

selecionado, incluindo também os procedimentos relativos às citações (diretas e indiretas) e à referenciação no corpo do texto (citações breves e as que ocupam mais de três linhas).

Na verdade, produzir um texto com uma qualidade satisfatória pressupõe o domínio dos elementos essenciais do gênero em causa. O despreparo a nível dos elementos dos gêneros acadêmicos traz consequências críticas, incluindo a frustração dos propósitos comunicativos. Como refere Adam (2011), os enunciadores dos textos estão inseridos num complexo social e histórico de práticas discursivas. Por essa razão, os estudantes, ao reconhecerem os parâmetros dos gêneros, estarão em condições de produzir diversos textos que estejam em conformidade com as expectativas da comunidade acadêmica.

Depois deste longo percurso de reflexões acerca dos gêneros do discurso acadêmico, a seguir são apresentadas as conclusões gerais da análise trigenérica dos exemplares selecionados, designadamente a prova de avaliação, o resumo de monografia e o requerimento.

## 8. Conclusões, sugestões, limitações e perspectivas

O estudo desenvolvido partiu da preocupação de compreender o grau de (in)adequação dos textos de géneros académicos produzidos por estudantes da Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza como forma de contribuir para a melhoria da proficiência a nível da produção textual. A análise incidiu em dez exemplares de cada género selecionado, entre os quais se contam um do domínio de divulgação de conhecimento ou ensino (prova de avaliação), um de investigação (resumo de monografia) e, por fim, um de gestão (requerimento). Reconhecendo que as propriedades dos géneros são heterogéneas, a análise e interpretação dos dados associa-se aos parâmetros situacionais e textuais, segundo as propostas de Adam (2001) e, principalmente a nível composicional, de Swales (1990).

### 8.1. Conclusões

Na sequência das reflexões expostas ao longo do trabalho, a tabela seguinte sistematiza os resultados atestados nos exemplares dos géneros em causa; destaca as semelhanças e diferenças dos géneros analisados, tomando como base a componente enunciativa (CE), a componente pragmática (CP), a componente composicional (CC), a componente estilístico-fraseológica (CEF) e a componente semântica (CS).

**Tabela 21: Aspetos identificados nos textos géneros académicos**

Parâmetros	Prova de avaliação	Resumo de monografia	Requerimento
<b>Aspetos comuns</b>			
CE	Os exemplares dos géneros analisados emergem em contexto de graduação.		
CC	Os locutores assinalam os conteúdos essenciais para o alcance dos propósitos comunicativos, seguindo um modelo de uso de linguagem tipicamente ritualizado (e expetável) de estruturação dos produtos verbais do género selecionado.		
	Há textos que atestam uma estruturação inadequada dos conteúdos, devido à omissão de passos dos movimentos que os caracterizam ou distribuição desordenada dos seus conteúdos.		
CEF e S	Os produtos verbais selecionados atestam problemas gramaticais, tais como: <ul style="list-style-type: none"><li>- regência verbal e lexical inapropriada;</li><li>- falhas de coesão temporal;</li><li>- violação da coesão referencial;</li><li>- pontuação inadequada;</li><li>- colocação pronominal desajustada à sintaxe da frase;</li><li>- incorreções ortográficas;</li></ul>		

	- inconsistências no modelo de escrita adotada (miscelânea do novo e antigo acordos ortográficos, uso simultâneo do português brasileiro e europeu).		
<b>Aspetos distintivos</b>			
CE	os autores são estudantes que desempenham o papel socioprofissional de docentes estagiários no ensino secundário e ensino básico.	Os autores são estudantes que assumem o papel socioprofissional de pesquisadores no âmbito da culminação do curso de graduação.	Os autores são estudantes de diferentes níveis e cursos em contacto com os órgãos de gestão da UPM.
CP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliar o nível de aprendizagem dos seus alunos (objetivo explícito);</li> <li>- reexaminar as ações didáticas do(s) próprio(s) professor(es) (propósito implícito);</li> <li>-demonstrar competência textual na elaboração do GPA (propósito implícito).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informar os interlocutores sobre as principais ideias do seu texto ou estudo (objetivo explícito);</li> <li>- mostrar a sua competência na produção de textos do género selecionado (propósito implícito).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- solicitar algo à autoridade da Instituição; em particular os locutores requerem: a realização de exame final (20%); a mudança do curso (20%); a anulação da matrícula (10%); o reingresso ao curso de graduação (20%); a transferência da UP-Gaza para os outros polos da Universidade (20%); a regularização da sua inscrição (10%).</li> </ul>
CEF	Os enunciados do GPA atestam, entre outros, casos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- aplicação desviante da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa (10%);</li> <li>- coordenação aditiva de termos referentes a categorias gramaticais diferentes (20%);</li> </ul>	Entre outros problemas, os textos do GRM denotam: <ul style="list-style-type: none"> <li>- estruturas relativas desviantes (40%);</li> <li>- repetições desnecessárias de palavras (40%);</li> </ul>	Os exemplares selecionados do GReq. revelam, entre diversos problemas e dificuldades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- orações relativas desviantes (10%);</li> <li>- abreviação inapropriada das palavras ou expressões referentes às formas nominais de tratamento (70%).</li> </ul>

CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- incoerência no tratamento reservado ao aluno na mesma instrução, podendo ser geral ou específica (20%);</li> <li>- uso desarticulado do tratamento reservado ao interlocutor em diferentes instruções do mesmo enunciado (90%).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- seleção inadequada de palavras-chave (60%);</li> <li>- número excessivo de palavras-chave (10%).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uso desarticulado do tratamento reservado ao interlocutor (20%).</li> </ul>
----	---	--	--

Fonte: autor

A tabela demonstra que existem aspetos comuns e específicos (distintivos) identificados nos exemplares dos géneros académicos. Decorrente disso, serão explicitadas, primeiro, as propriedades comuns associadas às CE, CC, CEF e CS, como também as que distinguem os produtos analisados, com enfoque na CE e CP; depois, apresentar-se-ão os preceitos dos géneros mais violados nos textos analisados que são frequentemente ligados às CEF e CS. Estas informações serão apresentadas em forma de resposta às questões da investigação incluídas no capítulo da introdução deste estudo (Cap. 1), podendo ser agregadas numa secção.

### **8.1.1. Componentes em que estão associados os aspetos (comuns e particulares) nos exemplares analisados**

Deve ser salientado que os aspetos comuns identificados nos produtos verbais dos três géneros selecionados estão ancorados a quatro componentes, designadamente: enunciativa, composicional, estilístico-fraseológica e semântica (cf. i., na secção 1.4. **Questões da investigação**)<sup>93</sup>. A nível da **componente enunciativa** todos os textos foram elaborados no contexto de graduação para atingir propósitos particulares.

No que diz respeito à **componente composicional**, os locutores assinalam os conteúdos essenciais para o alcance dos propósitos comunicativos, seguindo um modelo de uso de linguagem tipicamente ritualizado (e expetável) de estruturação dos produtos verbais do género selecionado. Todavia, há textos que atestam uma estruturação inadequada dos

---

<sup>93</sup> A questão da investigação i. é a seguinte: Em que componentes(s) estão ancorados os aspetos (comuns e particulares) atestados nos exemplares analisados?

conteúdos, devido à omissão de passos dos movimentos que os caracterizam ou distribuição desordenada dos seus conteúdos. Em geral, os locutores reconhecem o plano dos textos dos géneros selecionados e assinalam os conteúdos essenciais para o alcance dos propósitos comunicativos, mediante os preceitos convencionalmente adotados na área das atividades em causa e expetáveis no seio da formação sociodiscursiva académica.

Além dos aspetos comuns atestados nos exemplares selecionados, há propriedades particulares (distintivas) de natureza situacional relativas à componente enunciativa e à componente pragmática (cf. ii.a., na secção 1.4. Questões da investigação)<sup>94</sup>.

Na **dimensão enunciativa**, os textos são produzidos em situações distintas; por essa razão, os autores assumem papéis socioprofissionais de professor estagiário (GPA), investigador no âmbito de culminação do curso (GRM) e estudantes de diferentes níveis e cursos em contacto com os órgãos de gestão da UP- Gaza (GReq.).

Relativamente à **componente pragmática**, os produtos verbais de cada género apresentam propósitos comunicativos múltiplos que são convencionalizados e reconhecidos pelos membros da comunidade académica. Os enunciados do GPA foram redigidos com a finalidade de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos na disciplina de Português, reexaminar as ações didáticas dos próprios professores e aperfeiçoar as aprendizagens dos locutores no domínio do género implicado. Os textos do GRM visam informar os interlocutores sobre as principais ideias do estudo desenvolvido, obter o grau de licenciatura e mostrar a sua competência na produção de textos do género selecionado. Os resumos elaborados permitem que os membros da comunidade académica avaliem a competência de produção textual, de acordo com os parâmetros da formação sociodiscursiva académica. Os exemplares do GReq. são produzidos com o objetivo comum de solicitar algo a uma autoridade da unidade orgânica, no domínio da graduação. De forma particular, os autores requerem a realização de exame final (20%); a mudança do curso (20%); a anulação da matrícula (10%); o reingresso no curso de graduação (20%); a transferência da UP-Gaza para os outros polos da Universidade (20%); e a regularização da inscrição (10%).

---

<sup>94</sup> A questão de investigação ii.a) é a seguinte: O (des)respeito por preceitos de uma dada componente encontra-se associado a um dado género ou é extensível a todos os géneros analisados?

### 8.1.2. Componentes em que se inscrevem os preceitos dos géneros mais violados nos textos analisados

No domínio dos parâmetros textuais, há, por um lado, propriedades comuns desrespeitadas que estão relacionadas com a componente composicional; por outro lado, existem preceitos particulares (distintivos) violados associados às componentes composicional, estilístico-fraseológica e semântica (cf. ii., na secção 1.4. Questões da investigação)<sup>95</sup>.

No que diz respeito à **componente composicional**, alguns exemplares dos três géneros analisados denotam um menor grau de prototipicidade porque omitem os passos dos movimentos que os caracterizam/identificam ou distribuem de maneira desordenada os seus conteúdos (cf. ii.b., na secção 1.4. Questões da investigação)<sup>96</sup>. Esta situação pode impactar, negativamente, na interpretação dos produtos verbais e frustrar a concretização dos propósitos comunicativos que se pretendem atingir com os textos produzidos.

Em relação ao **parâmetro estilístico-fraseológico** e à **componente semântica**, são recorrentes os problemas de coesão nos produtos verbais dos três géneros analisados. Os exemplares selecionados atestam frequentemente problemas de natureza gramatical, em particular a nível da regência verbal e lexical, assim como da coesão temporal e referencial (cf. ii.c., na secção 1.4. Questões da investigação)<sup>97</sup>. Também revelam pontuação inadequada, colocação pronominal desajustada à sintaxe da frase, incorreções ortográficas e inconsistências no modelo de escrita adotado assente na miscelânea do novo e antigo acordos ortográficos, assim como no uso simultâneo do português brasileiro e do português europeu.

Alguns mecanismos de coesão violados e aspetos de coerência desrespeitados estão associados a géneros particulares. Assim, a nível da **componente estilístico-fraseológica**, os produtos verbais dos três géneros denotam, em graus e perspetivas diversas, uma coesão estrutural inapropriada (cf. ii.e., na secção 1.4. Questões da investigação)<sup>98</sup>. Os enunciados

---

<sup>95</sup> A questão de investigação ii. é a seguinte: Em que componente(s) se inscrevem os preceitos dos géneros mais violados nos textos analisados?

<sup>96</sup> A questão de investigação ii.b. é a seguinte: Há propriedades relativas à componente composicional sistematicamente desrespeitadas em cada um dos géneros analisados?

<sup>97</sup> A questão de investigação ii.c. é a seguinte: Que mecanismos de coesão são mais frequentemente violados nos textos analisados?

<sup>98</sup> A questão de investigação ii.e. é a seguinte: A violação de um determinado mecanismo de coesão é extensível a todos os géneros analisados ou há mecanismos cujo desrespeito se pode associar com mais frequência a um dado género?

do GPA atestam casos de aplicação desviante da regra de movimento dos constituintes na estrutura interrogativa (10%) e de coordenação aditiva de termos referentes a categorias gramaticais diferentes (20%). Quer os textos do GRM, quer os do GReq. denotam problemas de coesão estrutural, especificamente incluem orações relativas desviantes. Além disso, os resumos de monografia revelam repetições desnecessárias de palavras (40%).

Quanto à **componente semântica**, os produtos verbais denotam oscilações no uso das formas de tratamento, particularmente nos géneros prova de avaliação (este revela índices elevados de incoerências) e requerimento; já os exemplares do género resumo de monografia incluem palavras-chave selecionadas de maneira inadequada, como também atestam violação do estilo convencionalizado na formação sociodiscursiva no que diz respeito ao limite dos termos a indicar logo a seguir ao resumo (**cf. ii. d. e f., na secção 1.4. Questões da investigação**)<sup>99</sup>. De forma explícita, no caso do GPA, a incoerência manifestou-se numa dada instrução geral ou específica (20%) e em diferentes instruções do mesmo enunciado (90%). Já nos requerimentos, a incoerência decorre da articulação inadequada do vocativo e da expressão referencial (20%), bem como da inconsistência na abreviação das palavras ou expressões referentes às formas nominais de tratamentos adotadas na comunidade académica da UPM (70%), designadamente doutor, mestre e professor doutor. No GRM, os locutores fazem uma indicação inadequada de termos essenciais (60%) e incluem um número excessivo de palavras-chave (10%).

## **8.2. Sugestões para a melhoria da produção textual dos estudantes (cf. iii., na secção 1.4. Questões da investigação)**<sup>100</sup>

Em requerimentos poligerados ou elaborados a partir dos modelos (minutas) institucionais, foram atestadas incorreções ortográficas e uma estruturação inesperada dos conteúdos, em particular nos passos do movimento 3 “fecho/protocolo final” (a assinatura do solicitante ocorre antes do local e da data). Para minimizar as falhas similares que, em parte, são da responsabilidade da instituição, as propostas dos formulários do GReq. deviam

---

<sup>99</sup> As questões de investigação d. e f. são, respetivamente, as seguintes: Que aspetos de coerência são desprezados nos exemplares dos géneros analisados? A violação de um aspeto específico da coerência é extensível a todos os géneros analisados ou é associada com mais frequência a um determinado género?

<sup>100</sup> A questão da investigação iii. é a seguinte: Que proposta(s) de abordagem dos géneros pode(m) contribuir para a melhoria da produção textual dos estudantes?

ser submetidas à apreciação do conselho acadêmico da Universidade, do departamento de línguas ou de indivíduos reconhecidamente capacitados a nível da escrita académica.

De igual modo, é aconselhável criar um guia com terminologia adequada a um estilo formal de linguagem, a fim de que a uniformidade facilite a comunicação interna e externa, bem como espelhe a coesão e a coerência nas ações socioprofissionais. Os membros mais experientes e mais qualificados da formação sociodiscursiva têm a responsabilidade de definir os padrões de natureza textual (linguística e composicional, entre outros aspetos) que serão recorrentemente atualizados na produção textual no contexto académico. A falta de harmonização das propriedades internas nos documentos institucionais de natureza científica e administrativa enfraquece, assim, a imagem e a identidade da instituição junto dos seus usuários e de outros indivíduos que tenham acesso aos textos da Universidade.

Em suma, os exemplares dos géneros académicos apresentam irregularidades de natureza textual, principalmente nas componentes composicional, estilístico-fraseológica e semântica. As dificuldades diagnosticadas nos produtos verbais de estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique com papel socioprofissional de professores estagiários, investigadores e estudantes em contacto com a gestão académica demonstram a necessidade da sistematização rigorosa dos parâmetros dos géneros diversificados. O estudo dos produtos verbais no interior de cada género, nomeadamente o mapeamento de dificuldades que os locutores manifestem, traz contributos relevantes para o aperfeiçoamento da competência textual dos interlocutores. Esta abordagem dos textos associa-se ao que Siopa e Pereira (2019) designam “pedagogia de género”, pois visa buscar soluções (de forma cientificamente contextualizada e justificada) focadas em dificuldades específicas dos produtos verbais de um dado género.

A prática da elaboração de textos de uma maneira contextualizada e dinâmica pode ser concretizada através de oficinas de géneros (textuais). Esta estratégia poderá proporcionar o desenvolvimento das competências textuais a partir da reflexão sobre as propriedades particulares do género selecionado circunscrita nos seguintes passos: planificação das atividades de produção textual; explicitação das propriedades situacionais dos produtos do género selecionado; sistematização das propriedades textuais do género em causa; produção de textos; análise dos textos produzidos em conformidade com os

parâmetros do género selecionado; apresentação de conclusões e recomendações; criação de portefólios com géneros variados (cf. o capítulo 7).

É expetável que os textos elaborados pelos membros da comunidade académica inspirem posteriores produções verbais coesas e coerentes. Se os exemplares produzidos no contexto universitário continuarem a evidenciar problemas de natureza diversa (inadequação de natureza composicional, estilístico-fraseológica e semântica), os falantes não terão referências no domínio da produção textual. É necessário, então, produzir textos adequados às propriedades dos géneros ancorados em áreas de atividades específicas e com propósitos comunicativos particulares.

### 8.3. Limitações da presente investigação

Tenho a impressão de ter sido apenas uma criança a brincar na praia e a encontrar, de vez em quando, uma pedrinha ou pequena concha mais linda, enquanto o imenso oceano da verdade, inexplorado, se estendia na minha frente (Isaac Newton).

Por analogia, cada género estudado é uma gota; os géneros não abordados na presente pesquisa configuram um extenso oceano. O estudo dos exemplares que emergem no contexto académico, estando integrados nos géneros de **divulgação do conhecimento** ou **ensino** (prova de avaliação), de **investigação** (resumo de monografia enquanto género incluído de monografia científica) e de **gestão** (requerimento), evidencia que os locutores têm escasso domínio dos parâmetros textuais dos géneros. No entanto, os textos analisados não permitem alcançar conclusões inequívocas sobre a diversidade de géneros do discurso académico. Mesmo assim, os aspetos observados constituem pistas pertinentes para futuras reflexões que serão realizadas com o objetivo de desenvolver ou melhorar a competência textual dos membros da comunidade académica.

Embora não esteja ligado aos objetivos da presente pesquisa, o facto de se reconhecer que os locutores pretendem atingir algo ao produzir o texto, o estudo efetuado apresenta uma limitação no que diz respeito à eficácia dos textos. No género prova de avaliação, os locutores, além de avaliarem as aprendizagens dos seus alunos, aperfeiçoam as suas aprendizagens no domínio de produção de textos deste género. Desse modo, teria sido importante solicitar os relatórios do Estágio Pedagógico em Português produzidos pelos supervisores para aferir a avaliação do desempenho dos estudantes na produção textual do género selecionado.

O resumo de monografia é produzido com intenção (informativa) de manifestar os conteúdos centrais do estudo desenvolvido, e convencer os membros do júri sobre o domínio de produção do género em causa. A maneira como os conteúdos são estruturados, a concisão, a coesão e a coerência condicionam a avaliação positiva da monografia científica. Esta situação revela que teriam merecido atenção as fichas de avaliação concebidas na UPM e utilizadas pelos membros do júri para verificar se os textos cumprem com aspetos formais e se evidenciam rigor na seleção lexical e gramatical, de acordo com a área científica.

Teria sido importante também confrontar os textos do género requerimento produzidos pelos estudantes com os respetivos despachos para aferir se os autores dos produtos verbais concretizaram os propósitos comunicativos; além disso, seria relevante entrevistar os autores dos pedidos indeferidos com o objetivo de perceber se eles têm consciência ou compreendem as reais motivações da negação dos pedidos que formularam; também era importante avaliar se o indeferimento dos pedidos resultou de problemas de comunicação/expressão escrita. Igualmente, seria pertinente aferir se os leitores, a vários níveis, estão satisfeitos com a qualidade dos requerimentos produzidos pelos estudantes da Universidade. Essas ações permitiriam a compreensão do impacto das diferentes inadequações identificadas nos exemplares analisados, bem como dariam mais substância às sugestões relacionadas com a oficina de género.

#### **8.4. Perspetivas**

Ao longo deste trabalho foi despertado o gosto pelo desenvolvimento de pesquisas perspetivadas na pedagogia de género. Assim, no domínio das ações de investigações futuras, os resultados dos géneros analisados motivam para o aperfeiçoamento dos modelos de análise propostos para cada género no estudo de outros *corpora* que emergem em contextos académicos e com propósitos similares.

Além disso, pretende-se fazer o alargamento do estudo de textos de outros géneros do discurso académico. Nesse sentido, o objeto da próxima investigação será o género resposta de desenvolvimento, que se insere no domínio de ensino. Posteriormente, e de forma gradual, a pesquisa poderá incidir entre os géneros plano de aula, em particular os materiais concebidos para o estágio pedagógico (géneros de divulgação do conhecimento ou ensino), recensão crítica, ensaio, introdução e conclusão de textos mais extensos (géneros de investigação), convocatória, circular e ata (géneros de gestão).

## 9. Referências bibliográficas

- ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo, *Marcas de Influência do Echuwabo no Português de Moçambique: a questão dos verbos nas redes sociais*, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, ARARAQUARA, 2014.
- 
- \_\_\_\_\_ “A Criatividade da Língua Portuguesa: Estudo de Moçambicanismos no Português de Moçambique”, in *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, (32), 2017, p. 81–97, disponível em <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2017.32/pp.81-97>, (acesso 28.12.2021).
- ADAM, Jean-Michel, “En Finir avec les Types de Textes”, in BALLABRIGA, Michel (org.), *Analyse des Discours, Types et Genres: Communication et Interprétation*, Toulouse, EUS, 2001, p. 25-43.
- 
- \_\_\_\_\_ “Plan de Texte”, in CHARAUDEAU, Patrick, e MAINGUENEAU, Dominique, (org.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Seuil, 2002, p. 433-434.
- 
- \_\_\_\_\_ *A Linguística Textual – Introdução à Análise Textual dos Discursos*, (tradução de M. G. Rodrigues, J. G. Neto, L. Passeggi, E. Leurquin). São Paulo, Cortez Editores, 2008.
- ADAM, Jean-Michel e HEIDMANN, Ute, “Introdução”, *O Texto Literário. Por uma Abordagem Interdisciplinar*, São Paulo, Cortez Editora, 2009, p. 13-30.
- ADAM, Jean-Michel, HEIDMANN, Ute e MAINGUENEAU, Dominique, *Análises Textuais e Discursivas. Metodologias e Aplicações*, São Paulo, Cortez Editora, 2010.
- AITCHISON, Jean, *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Publicações Europa-América, 1998.
- ALBASINI, Ana Manuela da Costa, *A Ler nas Escolas do Sistema de Ensino em Moçambique*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 2012, disponível em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6260/1/ulfpie039989\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6260/1/ulfpie039989_tm.pdf), (acesso 03.06.2021).
- ALMEIDA, Carla Aurélia de, *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma Análise do Discurso em Interações Verbais*, Porto, Edições Afrontamento, 2012.

- AMOR, Emília, *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora, 2001.
- ATANÁSIO, Nicolau, *Ausência do Artigo no Português de Moçambique: análise de um corpus constituído por textos de alunos do Ensino Básico em Nampula*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Porto, Faculdade de Letras, 2002.
- AZEVEDO, Flora, *Ensinar e Aprender a Escrever: através e para além do Erro*, Porto Editora, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail, “The Problem of Speech Genres”, The University of Texas Press, 1986, disponível em <https://livelongday.files.wordpress.com/2011/08/bakhtinspeechgenres.pdf>, (acesso em 14.06.2016).
- \_\_\_\_\_, *Estética e Criação Verbal*, 4ª ed., São Paulo, Martins Pontes Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_, *Os Géneros do Discurso*, São Paulo, Editora 34, 2016.
- BALDO, Alessandra, “Plausibilidade de Traduções de Resumos Académicos: Contribuições da Teoria de Género de Bakhtin”, in *CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação*, Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, 2012, p. 176-204, disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf> (acesso 04.08.2020).
- BEAUGRANDE, Robert de, *Text, Discourse and Process: a Multidisciplinary Science of Texts*, Londres, Longman, 1980.
- BEAUGRANDE, Robert de e DRESSLER, Wolfgang, *Introduction to Text Linguistics*, Londres, Longman, 1981.
- BENVENISTE, Émile, “Da Subjectividade na Linguagem”, in *Problemas de Linguística Geral I*, 3ª ed., São Paulo, Pontes, 1991.
- BENVENISTE, Émile, *Problèmes de Linguistique Générale I*, Paris, Gallimard, 1966.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete, ARAÚJO, Júlio César & SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.), *Géneros Textuais e Comunidades Discursivas: um Diálogo com John Swales*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

- BILA, Pedro António, *Para uma Educação Bilingue Intercultural em Moçambique: da assimilação ao diálogo entre línguas – desafios e perspectivas*, Tese de Doutoramento, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, 2019.
- BORBA, Vicentina Maria Ramires, *Gêneros Textuais e Produção de Universitários: Resumo Académico*, tese de doutoramento, Recife, Universidade de Pernambuco, 2004, disponível <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7767> (acesso 01.09.2020).
- BRITO, Ana Maria, DUARTE, Inês e MATOS, Gabriela, “Estrutura da Frase Simples e Tipos de Frase”, in MATEUS et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul, *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo*, (Tradução de Machado e Cunha), São Paulo, EDU, 1999/2003.
- CAETANO-CHANG, Maria Rita, *Redação Científica*, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2012, disponível em [https://igce.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/geologiaaplicada/apostila---redacao-cientifica\\_senha.pdf](https://igce.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/geologiaaplicada/apostila---redacao-cientifica_senha.pdf), (acesso 22.09.2020).
- CAMPOS, Maria Henriqueta Costa e XAVIER, Maria Francisca, *Sintaxe e Semântica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1991.
- CARREIRA, Maria Helena de Araújo, “Pedido de Desculpa e Delicadeza: para o Estudo dos seus Processos Linguísticos em Português”, in *Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 1994.
- 
- “As Formas de Tratamento no Ensino do Português a Alunos de Língua Materna Chinesa”, in *Orientes do Português*, Vol. 1, 2019, p. 25-34.
- CERCATO, Nilza Carolina Suzin, *Comunicação e Expressão*, 2013.
- CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique, *Dicionário da Análise do Discurso*, 3ª ed., São Paulo, Contexto, 2018.
- COBRADO, José, *Resumo de Texto – Ensino Secundário*, Porto, Edições ASA, 2004.
- COUTINHO, Maria Antónia, “A Ordem do Expor em Gêneros Académicos do Português Europeu Contemporâneo”, *Calidoscópico* nº2 (2), Unisinos, 2004, p. 9-15, disponível

- em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6445>, (acesso em 18.07.2017).
- COUTINHO, Maria Antónia e MIRANDA, Florencia (2009), “To Describe Textual Genres: Problems and Strategies”, in BAZERMAN, Charles, FIGUEIREDO, Débora e BONINI, Adair (Orgs.) *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 35-55.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luís Lindley, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Ed. Sá da Costa, 1984/1999.
- CUNHA, Cleide Lúcia da, “Sequência Descritiva e Argumentação”, in *Revista Virtual de Estudos de Linguagem*, ReVEL, v.4, n.6, ISSN 1678-8931, 2006, disponível em [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_6\\_sequencia\\_descritiva.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_sequencia_descritiva.pdf), (acesso 18.07.2017).
- DIAS, Hildizina Norberto, “Desafios da Universidade Moçambicana no Século XXI”, in *Revista Científica UEM: Ciências da Educação*, Vol. 1, No 0, 2012, p 60-74, disponível <file:///C:/Users/Meu%20Pro/Downloads/11-49-1-PB.pdf> (acesso 2.3.2019).
- DOLOR, Jacques, *Educação: um Tesouro a Descobrir*, 2ª ed., São Paulo, Cortes Brasília, 2003.
- DUARTE, Inês, *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.
- \_\_\_\_\_ “Aspectos Linguísticos da Organização Textual”, in MATEUS, Maria Helena Mira, et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, 5.ª ed. revista e aumentada, Lisboa, Caminho, 2003, p. 85-123.
- \_\_\_\_\_ *Textos Orais: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Portuguesa*, Porto, Universidade do Porto, 2015, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78734/2/101212.pdf> (acesso 06.09.2019).
- DUARTE, Isabel Margarida, “Formas de Tratamento em Português: entre Léxico e Discurso”, in *Matraga*, Vol.18, Rio de Janeiro, UERJ, 2011, disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=76266](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=76266) (acesso 03.01.2021).

FAQUIR, Osvaldo Carlos Guirruogo, *Didática da Escrita em Contextos Multilíngues: o caso de Moçambique – Desafios Linguísticos, Metodológicos e Contextuais*, (Tese de doutoramento), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2016.

---

“O Processo de Ensino de Géneros Académicos: uma Experiência Implementada na FLCS-UEM”, in *Língua e Literacia no Século XXI (textos selecionados das 9<sup>as</sup> Jornadas da Língua Portuguesa)*, Porto Editora, 2019.

FARIA, Isabel Hub, “O Uso da Linguagem”, 2003, in MATEUS, Maria Helena Mira, et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, 5.<sup>a</sup> ed. revista e aumentada, Lisboa, Caminho, 2003, p. 57-83.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 4.<sup>a</sup> ed., Curitiba, Editora Positivo, 2009.

FIGUEIREDO, Olívia Maria, “As Noções de Adequação, Coerência e Coesão e seus Modos de Operacionalização”, in Duarte, I. M & Figueiredo, O. M. (Orgs.), *Actas do Encontro Terminologia Linguística: das teorias às práticas*, Porto, UP-Faculdade de Letras, 2006, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5401.pdf>, (acesso 05.01.2018).

FIORIN, José Luiz, *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*, 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Editora Contexto, 2017.

FONSECA, Fernanda Irene, “Algumas Reflexões sobre o Discurso Pedagógico Universitário”, in *II Encontro de Questões Pedagógicas*, 2001, p. 135-141, disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9105?mode=full>, (acesso em 29.05.2017).

FONSECA, Joaquim, *Linguística e Texto / Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*, Lisboa, Ministério de Educação-Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

FOUCAULT, Michael, *A Arqueologia do Saber*, Petrópolis, Vozes, 1969.

GARCIA, Othon M., *Comunicação em Prosa Moderna*, 27.<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2015.

GATTI, Bernardete A., “O Professor e a Avaliação em Sala de Aula”, in *Estudos em Avaliação Educacional*, 2003, p. 97-114.

GOFFMAN, Erving, *A Representação do Eu na Vida Quotidiana*, Petrópolis, Vozes, 1975.

GONÇALVES, Adair Vieira, *Géneros Textuais e Reescrita*, Tese de Doutoramento em Linguística, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e

- Letras/Araraquaria, 2007, disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103610>, acesso 28.03.2018.
- GONÇALVES, Aline Lima, “Uso de resumos e palavras-chave em Ciências Sociais: uma avaliação”, in *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 2008, disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13n26p78>, (acesso 02.06.2021).
- GOUVEIA, Carlos, “Escrita e Ensino, para além da Gramática, com a Gramática”, in *DELTA: Documentação e Estudo em Linguística Teórica e Aplicada*, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien, *Semântica Estrutural*, São Paulo, Cultrix / EDUSP, 1973.
- GRICE, H. Paul, “Logic and Conversation”, COLE, PETER e MORGAN, Jerry L. (eds), in *Syntax and Semantics*, Vol. 3, Speech Acts, New York, Academic Press, 1975, p. 41–58.
- GUIMARÃES, Elisa, *Texto, Discurso e Ensino*, São Paulo, Editora Contexto, 2013.
- GYULAI, Éva Viktória, *Abordagem das Formas de Tratamento nas Aulas de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira*, Universidade de Porto, 2011.
- HALMENSCHLAGER, Sue Ellen de Lima Calvario, *Material Impresso e Géneros Textuais: Princípios e Meios de Comunicação para Aprendizagem*, São Paulo, Editora Érica, 2015.
- HALLIDAY, Michael A. K., e HASAN, Ruqaiya, *Cohesion in English*, London, Longman, 1976.
- HOUAISS, Antônio, *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3*, Editora Objetiva Ltda, 2009.
- ILARI, Rodolfo, “Alguns Problemas no Estudo da Anáfora Textual”, in KOCH, Ingedore Villça, MORATO, Edwiges Maria e BENTES, Anna Cristina, *Referenciação e Discurso*, São Paulo, Contexto, 2017, p. 103-124.
- JONES, Fernanda, *Análise Literária*, Pretória, Universidade da África do Sul, 1995.
- JORGE, Noémia, “A Síntese como Género Escolar Transdisciplinar”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2019, p. 150-170, disponível <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15140>, (acesso 15.01.2021).

- JORGE, Noémia e COUTINHO, Antónia, “Resumo”, in COUTINHO, Antónia e JORGE, Noémia (org.), *Ensinar Géneros de Texto: Conteúdos, Estratégias e Materiais*, Porto Editora, 2019.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, “Introducing Polylogue”, in *Journal of Pragmatics*, 2004, p. 1-24.
- KOCH, Ingedore G. Villaça, *As Tramas do Texto*, 2ª ed., São Paulo, Editora Contexto, 2014a.
- \_\_\_\_\_ *Desvendando os Segredos do Texto*, 7ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2014b.
- \_\_\_\_\_ *Introdução à Linguística Textual*, 2ª ed., São Paulo, Editora Contexto, 2017.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria, *Ler e Compreender: os Sentidos do Texto*, 2ª ed., São Paulo, Editora Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_ *Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual*, 2ª ed., São Paulo, Editora Contexto, 2017.
- KOCH, Ingedore Villaça, BOFF, Odete Maria Benetti & MARINELLO, Adiane Fogali, *Leitura e Produção Textual: Géneros Textuais do Argumentar e Expor*, 6ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça & MARINELLO, Adiane Fogali, *Géneros Textuais: Práticas de Leitura Escrita e Análise Linguística*, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos, *Texto e Coerência*, 13ª ed., São Paulo, Cortez, 2011.
- LOPES, Ana Cristina Macário, “Tempo, Aspecto e Coesão Discursiva”, in *Atas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. III, 1995, p. 351-371.
- \_\_\_\_\_ “Texto e Coerência”, in *Revista Portuguesa de Humanidades*, Vol. 9, 1/2, 13-33, 2005, disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13423/1/Texto%20e%20coer%C3%AAncia.pdf> (acesso em 16.06.2017).
- \_\_\_\_\_ "Texto, Gramática e Processamento", in *O Fascínio da Linguagem, Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, Porto, 2007, p.57-68, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6692.pdf>, (acesso em 18.07.2018).
- \_\_\_\_\_ “Justification: A coherence Relation”, in *Internacional Pragmatics Association*, 2009, p. 241-252.

- LOPES, Ana Cristina Macário e CARAPINHA, Conceição, *Texto, Coesão e Coerência*, Edições Almedina, 2013.
- LUIZ, Ercília Maria de Moura Garcia, *Escrita Académica: Princípios Básicos*, Universidade Federal de Santa Maria, 2019, disponível em [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16143/NTE\\_Licen\\_Ciencia\\_Religi%C3%A3o\\_Escrita\\_Academica\\_Principios\\_Basicos.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16143/NTE_Licen_Ciencia_Religi%C3%A3o_Escrita_Academica_Principios_Basicos.pdf?sequence=6&isAllowed=y) (acesso 21.11.2020).
- MACIEL, Carla Maria Ataíde Almeida, “Recursos para uma Abordagem Pluricêntrica da Língua Portuguesa com foco no Português de Moçambique”, in *Revista APP, Palavras em Linha*, nº 4, 2021, disponível em <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/139>, acesso 28.12.2021.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Novas Tendências em Análise do Discurso*, São Paulo, Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Análise de Textos de Comunicação* (tradução de Cecília P. de Sousa e Silva Décio Rocha), São Paulo, Cortez Editora, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Discours et Analyse du Discours*, Paris, Armand Colin, 2014.
- MANN, William, e Sandra THOMPSON, *Rhetorical Structure Theory: a Theory of Text Organization*, 1987, disponível em <http://www.sfu.ca/rst/05bibliographies/report.html>, (acesso 2.12.2019).
- MARRA, José e VIEIRA, Flávia, *A Formação de Professores em Moçambique – Um Estudo de Caso na Universidade Eduardo Mondlane*, Braga, Universidade de Minho, 2012.
- MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria, *Fundamentos de Metodologia Científica*, 8ª edição, São Paulo, Atlas, 2017.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria, *Metodologia do Trabalho Científico*, 8ª ed., São Paulo, Editora Atlas, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz António, *Produção Textual, Análise de Géneros e Compreensão*, São Paulo, Parábola Editorial, 2008/2017.
- MARQUES, Maria Emília Ricardo, *Complementação Verbal. Estudo sociolinguístico*, Tese de doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1988.

- MARQUES, Mário Osório, *Escrever é Preciso: o Princípio da Pesquisa*, 5ª ed., Brasil, Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2006.
- MARRENGULA, Emília, “Escrever Resumos com Coerência”, in *Língua e Literacia no Século XXI (textos selecionados das 9ªs Jornadas da Língua Portuguesa)*, Porto Editora, 2019.
- MATEUS, Maria Helena Mira et al, *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.
- MATEUS, Maria Helena Mira et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, 5.ª ed. revista e aumentada, Lisboa, Caminho, 2003/2005.
- MATOS, Gabriela, “Elipse”, in RAPOSO et al (org.), *Gramática do Português, Vol. II*, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 2351-2384.
- MATUSSE, Eugénio Custódio, *Ensino de escrita através do Texto Expositivo-Argumentativo: Análise das Estratégias Metodológicas dos Professores do Ensino Secundário Geral de Moçambique*, Dissertação de Mestrado, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, 2020.
- MAUAI, Ângelo Américo, *Elementos para uma Análise Linguística do Discurso Realizado em Situação de Entrevista: Contributos para o seu Estudo Semântico-Pragmático*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, 2015, [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4394/1/TMEPM\\_AngeloMauai.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4394/1/TMEPM_AngeloMauai.pdf) (acesso 13.01.2020).
- MENDES, Amália, “Organização Textual e Articulação de Orações”, in RAPOSO et al (org.), *Gramática do Português, Vol. I*, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 1691-1755.
- COUTO, Mia, *Pensageiro Frequente*, 2ª ed., Maputo, Sociedade Editorial Ndjira, 2011.
- MILLER, Carolyn R., Genere as Social Action, 1984/1994, in FREEDMAN, Aviva e MEDWAY, Peter (orgs.), *Genre and the New Rethoric*, London, Taylor & Francis, 1994, p. 23-42.
- MIRANDA, Florencia, “Os Gêneros de Texto na Dinâmica das Práticas de Linguagem”, in *Cadernos Cenpec*, São Paulo, 2008, p.121-139.
- MONDLANE, Hermenegildo Guilherme, “Multiculturalismo e Educação em Moçambique”, in FRANCISO et al (Orgs.), *Actas da Conferência sobre Educação:*

- '30 anos com Samora Reflectindo sobre Educação em Moçambique, Gaza, Educar-UP, 2018.
- MORAES, Hélio Soares de, *A Importância de Padronização dos Documentos Oficiais para a Consolidação da Identidade Institucional: Normatização dos Documentos Oficiais do IFTM – estudo de caso*, Dissertação de Mestrado, Porto, 2017, disponível em <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11202/1/Versao%20final%20-%20para%20impress%C3%A3o.pdf> (acesso 03.01.2021).
- MUHATE, Simião, *Saber Comunicar em Português, Língua Portuguesa, 8ª Classe, 2ª edição*, Maputo, Longman, 2009.
- MUHATE, Simião et al, *Regras de Comunicação, Língua Portuguesa, 7ª Classe*, Maputo, Longman, 2009.
- NEVES, Dulce Raquel e OLIVEIRA, Vitor Manuel, *Sobre o Texto: Contribuições Teóricas para Práticas Textuais*, Porto, Edições Asa, 2001.
- NGUNGA, Armindo, *Introdução à Linguística Bantu*, 2ª ed., Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Imprensa Universitária, 2014.
- NUNES, Rizzato, *Manual da Monografia Jurídica, Como se Faz uma Monografia, uma Dissertação, uma Tese*, 7ª edição, São Paulo, Saraiva, 2009.
- OLIVEIRA, Fátima, “Tempo e Aspecto”, in MATEUS, Maria Helena Mira et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, 5.ª ed. revista e aumentada, Lisboa, Caminho, 2003, p. 128-177.
- OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois e RODRIGUES, Márcia Candeia, “Retomando o estudo de resumo”, in *Revista de Letras Raras*, 2013, disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/188> (acesso 21.11.2020).
- PEDRO, Emília Ribeiro, “Interação Verbal”, 1996, in FARIA, Isabel Hub, et al. (org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, 1996, p. 449-475.
- PEREIRA, Alexandre e POUPA, Carlos, *Como Escrever uma Tese, Monografia ou um Livro Científico*, 5ª ed., Lisboa, Edições Sílabo, 2012.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares, *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*, Porto, ASA, 2000.

- PERES, João Andrade e MÓIA, Telmo, *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, 2ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1995.
- PILASTRE, Bruno, *Redação Oficial, as Comunicações Oficiais*, 2019.
- PINHEIRO, Clemilton Lopes e PEREIRA, Jaqueline Andréa Medeiros, “O Resumo Académico: Textualidade e Ensino”, in *Revista do GELNE*, 2012.
- PINHÃO, Teresa Paula Pinto Antunes, *Gêneros Textuais e Práticas de Sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, 2015, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40341>, (acesso 22.09.2020).
- PIRES, Maria da Conceição, “Síntese”, in COUTINHO, Antónia e JORGE, Noémia (org.), *Ensinar Gêneros de Texto: Conteúdos, Estratégias e Materiais*, Porto Editora, 2019.
- PRATAS, Sara Alexandre Pinto, *As Formas de Tratamento e o Ensino de Português como Língua não Materna*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, 2017.
- RIBEIRO, Andréa Lourdes, “Resumo Académico: uma Tentativa de Definição”, in *Revista Científica da Faminas*, janeiro-abril de 2006, disponível em <http://periodicos.faminas.edu.br/index.php/RCFaminas/article/view/155/138> (acesso 01.09.2020).
- RODRIGUES, Bernardet Biasi, ARAÚJO, Júlio César e SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (orgs.), *Os Gêneros Textuais e Comunidades Discursivas: um Diálogo com John Swales*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
- RODRIGUES, David Fernandes, *Cortesia Linguística, uma Competência Discursivo – Textual*, Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 2003, disponível em [http://www.esse.ipv.pt/drodrigues/teses/DRodrigues\\_Doutoramento.pdf](http://www.esse.ipv.pt/drodrigues/teses/DRodrigues_Doutoramento.pdf), (acesso 03.01.2021).
- RODRIGUES, Maria da Conceição Carapinha, “A Sequência Discursiva *Pergunta-Resposta*”, in FONSECA, Joaquim, BARROS, Clara e RODRIGUES, Maria Conceição (org.), *A Organização e Funcionamento dos Discursos, Estudos sobre o Português*, Tomo II, Porto Editora, 1998.
- RODRIGUES, Bernardet Biasi, HEMAIS, Barbara e ARAÚJO, Júlio César, “Análise de Gêneros na Abordagem de Swales: Princípios Teóricos e Metodológicos”, in

- RODRIGUES, Bernardet Biasi, ARAÚJO, Júlio César e SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (orgs.), *Os Gêneros Textuais e Comunidades Discursivas: um Diálogo com John Swales*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
- ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales, “Apresentação: Gêneros Orais e Escritos como Objetos de Ensino”, in SCHNEUWLY, Bernardo e DOLZ, Joaquim (Org.), *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, São Paulo, Mercado de Letras, 2011.
- SANTOS, Íris Gomes dos, *Manual de Redação de Documentos*, Salvador, Baía, 2005, disponível em <http://www.dasecretariado.ufba.br/ManualdeElabora%C3%A7%C3%A3odeDocumentos.pdf>, (acesso 03.01.2021).
- SANTOS, Joana Vieira e SILVA, Paulo Nunes da, *Polifonia na Voz Autoral: Agradecimentos e Resumo na Tese de Doutorado*, Porto, CLUP 2018, disponível em [https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2021/02/2016\\_40\\_CLUP\\_Polifonia\\_Voz\\_Autoral\\_Artigo\\_Identificado.pdf](https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2021/02/2016_40_CLUP_Polifonia_Voz_Autoral_Artigo_Identificado.pdf), (acesso 02.06.2021).
- SECO, Graça et al., *Como Ter Sucesso no Ensino Superior: Guia Prático do Estudante (Segundo Bolonha)*, Lisboa, LIDEL, 2012.
- SEQUEIRA, Arminda Sá Moreira B., *Correspondência em Português: Comunique de Forma Eficiente*, Porto Editora, 2006.
- SEVERINO, António Joaquim, *Metodologia do Trabalho Científico*, 23ª ed., São Paulo, Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_, *Metodologia do Trabalho Científico*, 24ª ed. Revista e Aumentada, São Paulo, Cortez, 2016.
- SILVA, Paulo Nunes da, *Tipologias Textuais. Como Classificar Textos e Sequências*, Coimbra, Livraria Almedina/CELGA, 2012a.
- \_\_\_\_\_, “Parâmetros e marcadores do género dissertação de mestrado: análise de um *corpus* do português europeu”, in *Estudos Linguísticos*, nº 8, Lisboa, Edições Colibri/CLUNL, 2012b, p. 243-261.

- 
- “Contributos para Caracterização do Género Académico ‘Resposta de Desenvolvimento’, in *Actas do III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa n.º 39)*, 2013, p. 27-38.
- 
- “Alguns Contributos da Linguística para a Classificação dos Textos Literários”, in *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, Lisboa, Associação de Professores de Português, 2015, p. 1-29.
- 
- “Género, Conteúdos e Segmentação: em busca do plano de texto”, in *Revista Diacrítica* 30/1, 2016, p. 181-221.
- 
- Manual de Técnicas de Expressão e Comunicação*, Lisboa, Universidade Aberta, 2020a.
- 
- “Redes, Cadeias, Sistemas e Reportórios: sobre as relações entre géneros”, in *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade de Porto*, 2020b, disponível em <https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2021/03/Silva-2020-Redes-cadeias-sistemas-e-reportorios.pdf> (acesso em 05.04.2021).
- SILVA, Paulo Nunes da e SANTOS, Joana Vieira, “Da Introdução ao Resumo/Abstract: o Surgimento de um Género Híbrido nas Actas da Associação Portuguesa de Linguística”, in *Estudos Linguísticos*, Lisboa, Edições Colibri, 2015, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8522> (acesso 28.11.2020).
- 
- “Do Saber ao Poder: Estruturas Retóricas e Planos de Texto em Introduções de Teses de Doutoramento”, in *II Congresso Internacional de Estudos de Discurso*, 2018.
- SILVA, Paulo Nunes da e ROSA, Rute, “O Plano de Texto do Artigo Científico: caracterização e perspetivas didáticas”, in *DELTA*, 2019, disponível <https://www.scielo.br/pdf/delta/v35n4/1678-460X-delta-35-04-e2019350409.pdf> (acesso 10.09.2020).
- SILVA, Sandro Luís da, “Relato de Experiência: o Género Resumo Académico em Foco”, in *Leia Escola*, Campina Grande, 2013, disponível em [file:///C:/Users/A.%20Mauai/Downloads/269-852-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/A.%20Mauai/Downloads/269-852-1-SM%20(1).pdf), (acesso 22.09.2020).
- SITOE, Marta Zefanias, *Aplicação Pedagógica do Género “Resumo” Na Universidade em Moçambique: uma Abordagem Centrada do Desenvolvimento da Literacia Académica*

- de Estudantes de PL2*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, 2018, disponível em [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/82697/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Vers%c3%a3ofinal\\_MartaSiteo.pdf](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/82697/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Vers%c3%a3ofinal_MartaSiteo.pdf), (acesso 13.06.2021).
- SOARES, Maria Almira, *Como Fazer Resumo – Orientações e Exercícios*, Lisboa, Editorial Presença, 2004.
- SWALES, John, *Genre Analysis, English an Academic and Research Seetings*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Research Genres, Exploration and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- SIOPA, Conceição, “Competências de Escrita no Ensino Superior e o Tratamento do Erro em Português L2”, in BASTOS, Mónica et al., *Ensinar Língua Portuguesa em Moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos (textos Seleccionados das 7<sup>as</sup> Jornadas Da Língua Portuguesa)*, Porto Editora, 2015a.
- SIOPA, Conceição, “Subsídios para uma Didáctica da Escrita em Português L2”, in GONÇALVES, Perpétua e SIOPA, Conceição (org.), *Caderno de Pesquisa Nº 1, Didáctica do Português L2*, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2015b.
- SIOPA, Conceição e PEREIRA, Luísa Álvares, “Ensinar a Recensão através da Pedagogia de Género na Universidade em Moçambique”, in SIOPA, Conceição et al, *Língua e Literacia(s) no Século XXI (textos seleccionados das 9<sup>as</sup> Jornadas da Língua Portuguesa)*, Porto Editora, 2019.
- SOUZA, Eliane Cristina Alves de, *O Género Requerimento na Perspectiva Sociorretórica: Análise de Produção de Graduandos no Ambiente Académico-administrativo*, Dissertação de Mestrado, Universidade do rio Grande do Norte, 2013, disponível em [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_bd297234bf3ee52619bd3c1708ad9357](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_bd297234bf3ee52619bd3c1708ad9357), (acesso 03.01.2021).
- TATIANE, Sheila Nogueira et al, *Verbos Operatórios ou Verbos de Comando*, Goiânia, Instituto Teresa Valsé, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos, *A Categorização de Categorias de Texto: Tipos, Géneros e Espécies*, São Paulo, Alfa 51, 2007, disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127>, (acesso 03.01.2021).

- TRAVAGLIA, Luiz Carlos, “Tipologia Textual e Ensino de Língua”, in *Domínio de Linguagem*, vol.12, Uberlândia, 2018, disponível [https://www.researchgate.net/publication/327811955\\_Tipologia\\_textual\\_e\\_ensino\\_d\\_e\\_lingua](https://www.researchgate.net/publication/327811955_Tipologia_textual_e_ensino_d_e_lingua), (acesso 03.01.2021).
- VELOSO, Rita “Subordinação Relativa”, in RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva et al, *Gramática do Português*, Vol.II, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p.2061-2133.
- VERDIAL, Ana David, *A Formação de Professores de Português Prático-reflexivos no Ensino Superior*, UP-Gaza, Dissertação de Mestrado, Maputo, Universidade Pedagógica, 2012.
- VILLALVA, Alina, *Morfologia do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 2008.

#### **Outros documentos**

- Estatuto da Universidade Pedagógica*, Decreto 13/95 de 25 de Abril.
- MINED (Ministério de Educação), *Relatório sobre a Qualidade de Ensino em Moçambique*, 2005.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, *Brochura sobre os 30 Anos da UP*, 2016.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, *Normas de produção e Publicação de Trabalhos Científicos na UP*, 2009.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Português*, Maputo, 2014.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, *Regulamento Académico para os Cursos de Graduação e de Pós-graduação*, Maputo, 2017.

**Anexos I:**  
**Exemplares do Género Prova de Avaliação**

## Anexos I – Exemplos de Género Prova de Avaliação

### PA1

*Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade*



*Por uma escola livre do SIDA*

**República de Moçambique  
Governo do Distrito de Chongoene**

**Escola Secundária Primária do 1º e 2º Graus Ndambine 2000**

**AC de Língua Portuguesa**

**6ª Classe**

**III Trimestre**

**Duração: 90 minutos**

Lê atentamente o texto e responde como clareza as questões que se seguem.

1. Onde se situa a Vila de Zunine? (1.0)
2. Identifica as personagens do texto? (1.5)
3. Quais são as árvores de fruta que podemos encontrar na Vila de Zunive? (2.0)
4. O que acontecia na Vila durante o inverno? (1.5)
5. Onde foi a avó Lunguissa? (1.5)
5. Identifica o tipo de sujeito nas frases abaixo: (3.0)
  - a) O Zé e avó Lunguissa vivem na Vila de Zunine.
  - b) A avó Lunguissa era uma contadora de lindas histórias.
6. Identifica o tempo verbal das seguintes frases. (3.0)
  - a) Nós tínhamos preparado a prova.
  - b) Ele tem cumprido com o horário.
7. Elabore uma frase com um pronome relativo “onde”. (2.0)
8. Num máximo de sete linhas, faz uma redacção, falando da importância da escola. (4.5)

**FIM**

PA2

Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade



Por uma escola livre do SIDA

**República de Moçambique**  
**Governo do Distrito de Chongoene**  
**Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia**  
**Departamento de Direcção Pedagógica**  
**Escola**

**Avaliação Periódica Trimestral de Português**

**7ª Classe II Trimestre Data: \_\_\_/07/2018 Duração: 90 minutos**

Nome \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

TEXTO

**Uma história**

Eu vou contar-te, criança,  
Uma pequenina história,  
Tão leve, tão chã, tão mansa  
Que a guardarás na memória.

É a história de um velhinho  
Que à minha porta passava  
Todos os dias tão rotinho,  
Que eu uma esmola lhe dava.

Nunca falava a ninguém,  
Sempre triste e sempre só.  
Chorava às vezes, por quem?  
Não sabia e tinha dó.

Duas crianças um dia,  
Distraídas, a brincar,  
Foram cheias de alegria  
Junto do velho parar.

O velho sorriu e chamou  
Uma delas que não veio.  
Fugido um deles exclamou:  
– Jesus! Que velho tão feio.

Mas a outra, mansamente,  
Santamente, piedosa,  
Foi depor um beijo quente  
Na sua face rugosa.

Rui de Noronha, *Os Meus Versos*, Texto Editores, 2005

Depois de leres o texto com atenção, responde às questões que se seguem:

1. O sujeito poético conta uma história lida/escrita. Mas a quem é narrada a referida história?

R: \_\_\_\_\_

2. E que assunto é tratado nessa pequenina história?

R: \_\_\_\_\_

3. “Todos os dias tão rotinho,”

a) Explica por palavras tuas o sentido do verso acima.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Qual é a palavra primitiva/mãe do vocábulo sublinhado na frase nº3?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Indica o número de versos e estâncias que compõem o texto da tua prova.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. “É a história de um velhinho...”

a) Além de rotinho, tira do texto outras passagens que também caracterizam o velhinho.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) De que ponto, afinal, o sujeito poético observava todos os dias o velhinho a passar?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Qual é o processo de formação da palavra sublinhada na frase nº5?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. “Mas a outra era piadosa.”

a) Por que razão uma das crianças foi beijar o velhinho?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Classifica sintacticamente a palavra destacada na frase nº6.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Nem todas as crianças gostavam do velhinho. Confirma estas palavras por uma passagem textual.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Explica por palavras tuas o sentido do último verso da última estrofe do texto.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Indica as rimas que encontras na 3ª estrofe do texto.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. COMPOSIÇÃO:

Nas tuas aulas trataste o tema transversal que falava de *Cultura de Paz, Direitos Humanos e Democracia*. E não achas que há violação dos direitos do velhinho na história do texto?

Num máximo de 20 linhas, faz uma redacção abordando os *Direitos Humanos* e as consequências da sua violação.

**FIM**

PA3

Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade



Por uma escola livre do SIDA

República de Moçambique

Governo da Província de Gaza

Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano

Departamento de Direcção Pedagógica

Escola

**Avaliação Periódica Trimestral de Português**

8ª Classe II Trimestre Data: 25/07/2018 Duração: 90 minutos V.1

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

TEXTO

**Banho de luz e calor**

O sol já inunda todo o quintal e a azáfama<sup>1</sup> caseira aumentou. Na cozinha improvisada<sup>2</sup> ao fundo do quintal, à sombra da mafirreira<sup>3</sup>, vovó faz um molho para o carapau. Carolina tinha “bichado” no dia anterior esse peixe agora nosso todos os dias.

Esta é outra confusão para Vovó Tiko que tempos atrás ia ali perto ao *xibazaranine* e comprava peixe variado e até camarão aos molhinhos.

“Antigamente quem pescava não eram só os portugueses... Porque falta então?” – sua voz interior interroga-se e às vezes até comenta alto para Carolina! “Hum!... Aqui há também muita preguiça e pouca cabeça.”

É por esta e outras coisas que estão a acontecer que Vovó Tiko anda preocupada com as ideias que *tonteam*<sup>4</sup> a cabeça de um dos seus netos: o José. “Ele costuma vir cá e, hoje, certamente, não vai faltar. Tenho de arranjar maneira de o consolar. Pois é. Mau tempo e tempestade não duram toda a vida... Mas a fome, essa, pode durar...”

Já são três da tarde e Vovó Tiko está novamente sentada na esteira noutra zona do quintal onde o Sol ainda bate forte. Em Junho é assim. Arrefece depressa e é preciso aproveitar ao máximo a energia que a natureza nos dá.

Neste seu banho vital<sup>5</sup> de luz e calor, Vovó Tiko rememora<sup>6</sup> antigas e recentes imagens de sua vida.

Olhando os bisnetos que brincam no quintal com outras crianças vizinhas, Vovó Tiko sente uma enorme alegria de ver os frutos do seu ventre multiplicados em número e variedade. Do preto retinto<sup>7</sup> ao mulato quase branco, sua descendência tem-se misturado de maneira mais heterogénea<sup>8</sup>. Aliás, esta situação começou com ela mesma que teve filhos mulatos e pretos.

Nesta miscigenação<sup>9</sup> não se pode dizer que cresceu uma família unida e amiga. Ao longo de todos estes anos e mesmo hoje não faltam conflitos, rancores, orgulhos, despeitos e preconceitos bem epidérmicos<sup>10</sup>. Uns fugindo da avó, outros tomando-a como uma bandeira. Uns acusando-a de desprezo pela cultura ancestral<sup>11</sup> e orgulho da raça, outros solicitando-lhe com humildade um conselho de sua sabedoria antiga.

Calane da Silva, *Xicandarinha na Lenha do Mundo*  
(texto com supressões), Ndjira, 1999

<sup>1</sup>correria. <sup>2</sup>feita à pressa. <sup>3</sup>árvore comum no Sul de Moçambique. <sup>4</sup>ter tonturas. <sup>5</sup>fortificante. <sup>6</sup>traz à memória. <sup>7</sup>que tem cor carregada. <sup>8</sup>que se compõe de partes de natureza diferente. <sup>9</sup>procriação de indivíduos de raça mista. <sup>10</sup>relativo à pele. <sup>11</sup>muito antigo.

Depois de leres o texto com atenção, responde às questões que se seguem:

1. Marca com X onde a história deu-se.

a) No Xibazaranine \_\_\_\_\_ b) no Mar \_\_\_\_\_ c) Em casa da vovó

2. Além de Vovó Tiko, indica as outras pessoas que são mencionadas no texto.

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Em que período do ano (indicar o mês) se dão os acontecimentos do texto?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Como é que se caracteriza esse período do ano?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. A Vovó Tiko compara a fome com o mau tempo e tempestade. Que conclusões tira?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. O que fez a vovó mudar de lugar para se sentar noutra, lá no quintal?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. “O José costuma vir cá cedo ou aparece às vezes tarde, **mas** terei maneira **de** o consolar.”

a) Morfologicamente, como é que classificas as palavras **mas** e **de** destacadas na frase acima?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Que nome tem a oração sublinhada na mesma frase (nº7)?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Ainda na frase nº7, diz se o verbo ter é regular ou irregular. Defende a tua resposta.

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. “... e comprava peixe variado e até camarão aos molhinhos.”

a) Passa a forma verbal sublinhada na expressão acima para o modo condicional.

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Qual é o processo de formação da palavra “molhinhos”.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. COMPOSIÇÃO:

A Vovó Tiko está com saudades de alguns tempos por ela vividos, bons tempos esses para ela.

Tendo como base o texto da prova e as matérias estudadas no tema transversal da 10ª unidade didáctica, num máximo de 20 linhas, faz uma redacção abordando a temática “Identidade e moçambicanidade”

**FIM**



**República de Moçambique**

**Escola Secundária de Xai-Xai**

**Língua Portuguesa**  
**III Trimestre / 2018**

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ 9<sup>a</sup>  
classe

**Leia atentamente o texto e responde como clareza as questões que se seguem.**

TEXTO

À deriva

Na manhã brumosa de 1 de Agosto de 1907, Corvo e Serra, bisavô de Mário, (...) estava sentado ao balcão do trocadero quando, movido pela lassidão da ressaca, resolveu desfolhar as páginas do Jornal “O Futuro”. As noites em branco, o álcool em excesso, as doenças venéreas, os escarros sem fim, deixaram o corpo mole. Era alto e de olheiras profundas. Puxou um cigarro, tossiu e escarrou, sobre o pavimento da madeira. Um preto varria preguiçosamente o chão, as cadeiras estavam penduradas sobre as mesas. Um Barman meio ensonado limpava os copos. Raios de luz coavam-se mansamente pelos batentes. Cânticos de lamento vinham do cais apinhado de pretos que carregavam os valeiros (...).

Bebeu de um trago a cerveja que restara. Pagou a conta. Empurrou os batentes. Os raios de sol inundavam-lhe o rosto cansado. Enfiou o chapéu na cabeça. As botas provocavam um som seco no empedrado dos passeios; meteu-se pela rua da Gávea, passou pelo armazém do baneane Aboobakar e meteu-se pela Travessa da Palmeira. Tinha as mãos metidas nos bolsos e o cigarro pendia-lhe nos lábios queimados. Andava à deriva, sem pensar.

1. O texto que acabaste de ler é um Relato de Acontecimentos quanto ao seu género. Indique a tipologia textual.

R: \_\_\_\_\_

2. Marca com X o espaço onde a história deu-se.

a) Em casa do amigo. \_\_\_\_\_ b) No restaurante. \_\_\_\_\_ c) No mercado. \_\_\_\_\_

3. Localize a história no tempo e justifique a sua resposta com uma passagem do texto.

R: \_\_\_\_\_

4. Caracterize psicologicamente Corvo e Serra.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Será que Corvo e Serra era uma pessoa saudável. Justifique a tua resposta com uma passagem do texto..

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Qual era o seu vício?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Indique o sinónimo ou palavras equivalentes as seguintes palavras:

a) Lassidão \_\_\_ b) Preguiçosamente \_\_\_\_\_ c) Trago \_\_\_\_\_

8. “Os raios **inundaram**-lhe o rosto **cansado**”.

8.1 Analise sintaticamente a frase.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.2 Classifique morfologicamente as palavras boldadas.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.3 O verbo da frase em 8 é regular ou irregular?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8.4 Indique o tempo e o modo da frase em 8.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. O que aprendeste deste relato de acontecimentos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Elabore uma composição de 8 linhas falando das desvantagens da droga.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

**Votos de boa reflexão!**

*Evite o consumo prematuro de álcool e drogas ilícitas. O teu futuro é mais importante  
que tudo isso!*

PA5



Língua Portuguesa

III Trimestre / 2018

República de Moçambique  
Escola Secundária de Xai-Xai

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ 9.º classe

**RARA CIRURGIA SALVA MENINA COM 4 BRAÇOS E 4 PERNAS**

A complexa cirurgia para salvar a menina indiana que nasceu com quatro braços e quatro pernas foi um grande sucesso. Lakshmi Tatna, de 2 anos, ainda corre risco, mas a sua situação é considerada relativamente boa. Sem cirurgia, Lakshmi morreria antes de chegar à idade adulta.

A previsão inicial era de que a cirurgia duraria cerca de 40 horas. Mas a equipa liderada pelo cirurgião Shyam Patil conseguiu concluir a operação num período menor: 27 horas. "Aguentou a cirurgia, está a salvo e a melhorar. Vamos acompanhá-la de perto pelas próximas 72 horas", explicou o médico.

Patil costea-se "optimista" em relação à chance de sobrevivência da menina. Em entrevista transmitida ao vivo para toda a Índia – o caso fascinou o país – o médico explicou que os médicos "trabalharam de forma incansável durante a noite toda para concluir um procedimento bem-sucedido" e assegurou que tudo correu como o previsto.

De acordo com os médicos, Lakshmi nasceu com os membros de uma gêmea siamesa que não se desenvolveu totalmente na barriga da sua mãe. A menina vivia numa vila perto da fronteira com o Nepal. Os moradores da região não queriam a cirurgia – eles tratavam a menina como uma reencarnação da deusa hindu da riqueza, Lakshmi.

A chance de sobrevivência de gémeos siameses operados é de 5% a 25%. O nascimento de gémeos siameses ocorre em média uma vez a cada 200.000 nascimentos. O registo histórico desses casos nos últimos 500 anos mostra que cerca de 600 pares de gémeos chegaram à vida adulta. Mais 70% dos sobreviventes eram mulheres.

*Adaptado. O Popular Fim-de-semana, 12 a 18 de Novembro de 2007*

**Leia e entendeu o texto, responde com clareza às questões abaixo colocadas**

1. Classifica o texto quanto à mancha gráfica e justifique a tua resposta.  
\_\_\_\_\_
2. Que nome se dá a quem tenha nascido com o tipo de deficiência referida no texto?  
\_\_\_\_\_
3. Qual é o estado actual de saúde da criança, na opinião do médico chefe?  
\_\_\_\_\_
4. Que significa a passagem textual "este caso fascinou o País"?  
\_\_\_\_\_
5. Com base no texto, descreva como era a Lakshmi quando nasceu.  
\_\_\_\_\_

Enunciados PA (com IG),

PA6 (com IG depois do texto)



Por uma escola livre do SIDA

*Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade*



**República de Moçambique  
Governo da Província de Gaza  
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano  
Departamento de Direcção Pedagógica**

Escola \_\_\_\_\_

**Avaliação Periódica Trimestral de Português**

**10ª Classe II Trimestre Data: 25/07/2018 Duração: 90 minutos V.1**

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

**Turma \_\_\_\_\_**

**TEXTO  
ELEIÇÕES**

Um dia os animais reuniram-se para a escolha do rei. O elefante, dada a sua corpulência e força, era da preferência da maioria.

Nwapfundla (coelho) levantou-se e disse:

- Meus senhores, a escolha do rei não pode depender só do aspecto físico, mas sim de quem tem conhecimento de guerra, porque qualquer dia podemos ser atacados por outros animais nossos inimigos.

Começaram então a concorrer para o lugar de chefia e todos perguntaram com muito interesse, se Nwapfundla podia desafiar o elefante. Nwapfundla começou a saltitar e disse-lhes:

- Basta dar-lhe uma bofetada com esta mão e o elefante cai e adormece logo.

A disputa despertou a atenção de todos os animais, que escolheram uma larga clareira para que os contendores ficassem com iguais possibilidades.

Nwapfundla arranhou uma cabacinha, encheu-a de água misturada com purgante e levou-a. A distância era longa e a certa altura da viagem o elefante começou a queixar-se de sede.

Nwapfundla disse:

- Amigo, eu tenho água que dá para encher a planície toda: faz o favor de beber.

O elefante levou a cabacinha à boca e bebeu:

- Obrigado, amigo, não aguentava andar mais por causa da sede.

Passado pouco tempo, o elefante começou a sofrer de diarreia, precisamente quando estavam quase a chegar ao sítio do combate, e todos os outros animais pensaram que o elefante purgava de medo de lutar com Nwapfundla. Quando chegaram ao sítio que fora escolhido para a luta, Nwapfundla e o elefante ficaram no meio, rodeados pelos outros animais.

O elefante, exausto, caiu de joelho, e Nwapfundla, saltando dava-lhe murros na cabeça. O elefante continuava a purgar e por fim Nwapfundla segredou-lhe:

- Dorme a vontade que eu não te bato mais. Estes socos que te dei, foram só para afugentar as moscas que estavam a aborrecer-te. Deita-te no chão e descansa. Olha, vou arranjar-te uma corda para amarrar a tua tromba, para não ficar apoiada no chão, senão as formigas incomodam-te.

O elefante que tanto medo tinha das formigas, vencido pelo cansaço, deitou-se no chão.

Nwapfundla amarrou-o com uma corda bem grossa, e voltou-se para outros animais dizendo:

- Então, é este que querem que seja o vosso rei? Olhem para a figura dele. Bati-lhe e amarrei-o ao chão.

Nwapfundla foi eleito rei.

**Contos**

**Moçambicanos**

**Glossário**

**Nwapfundla** – coelho.

Contendor – adversário.

Depois de leres o texto com atenção, responde às questões que se seguem:

1. Localiza a história que acabas de ler no tempo.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. “Um dia os animais reuniram-se para a escolha do rei. O elefante, dada a sua corpulência e força, era da preferência da maioria.”

a) Qual foi o local escolhido para a disputa do lugar de chefia?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Atenta nos dois períodos do nº2. Indica aquele que é uma descrição.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Menciona as personagens da história do texto da tua prova.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Nwapfundla ficou contra a escolha do elefante como rei. Por que razão?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Classifica o narrador do texto quanto à presença. Justifica a tua resposta por uma passagem textual.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. “Passado pouco tempo, o elefante começou a sofrer de diarreia, perante outros animais.”

a) O que fez com que o elefante tivesse diarreia?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) O que aconteceu ao elefante quando chegou ao local do combate?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Como é que designas a palavra sublinhada na frase nº5?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Classifica morfologicamente a palavra sublinhada.

\_\_\_\_\_

6. “*Nwapfundla foi eleito rei e o elefante ficou amarrado com uma corda bem grossa...*”

a) Eleito está no participio irregular. Como fica no participio regular?

R: \_\_\_\_\_

b) Substitui a palavra sublinhada pelo seu antónimo.

R: \_\_\_\_\_

c) “ELEIÇÕES” é o título deste teu texto. Substitui-o por outro título à tua escolha.

R: \_\_\_\_\_

7. Desenvolva um dos temas:

Num máximo de 20 linhas, elabora um texto expositivo-argumentativo a concordar/discordar com a forma como o coelho foi eleito. Deves respeitar a estrutura e linguagem do tipo de texto que se pede.

Faça um aviso sobre o início de inserção de matrícula para alunos internos da sua escola.

**FIM**

PA7 (sem IG)

*Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade*



*Por uma escola livre do SIDA*

**República de Moçambique**

**Governo da Província de Gaza**

**Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano**

**Departamento de Direcção Pedagógica**

**Escola**

**Avaliação Periódica Trimestral de Português**

**10ª Classe II Trimestre Data: 25/07/2018 Duração: 90 minutos V.3**

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

Turma \_\_\_\_\_

TEXTO

**Vida difícil**

O tio tinha chegado há uma semana das minas. A doença do peito estava a piorar. Tinha até baixado ao hospital uma vez lá no Transvaal. Ele agora já não tinha forças para continuar a trabalhar.

Também os brancos disseram que estava acabado e que era melhor ficar na terra.

A

machamba, perto do rio Maputo, dava bem, problemas só com cheias e às vezes gafanhotos. Os

filhos estavam crescidos e o mais velho fora trabalhar para Durban. Rebeca, a mais nova, já estava uma mulher, ajudava a mãe em casa e no campo e qualquer dia ia casar.

-Está aí, mana! E vocês aqui como estão?

Agora era a vez de mamã cumprimentar - contando a sua história.

O Silva, o papá, andava muito doente, mesmo naquela hora não estava ali, porque fora ao

hospital tirar análises. A vida estava difícil. Cinco filhos e o mais velho só tinha doze anos. Mas tinha sorte, gostavam de estudar. O dinheiro da reforma do Silva é que era pouco e ainda por cima tinha que mandar uma parte para Portugal. O que valia era a banca de peixe e camarão no bazar da baixa, que sempre dava alguma coisa. Começara também a vender ximatana (1) e xicalabiça (2). Era uma grande ajuda, mas o Silva andava muito preocupado com as complicações que isso podia trazer com a polícia. Eram proibidas as nossas bebidas. Mas os fregueses bebiam lá atrás da casa, no quintal. O pior, mesmo, era o barulho que faziam, pois do outro lado do caniço era o muro da casa de dona Lucinda, muito bisbilhoteira e capaz de alertar a polícia. Mas o problema principal era realmente a doença do velho.

- Se ele morrer, que vai ser de mim e das crianças?

**Calane da Silva**

(1) Bebida fermentada, tipo cerveja, que é consumida principalmente por mulheres

(2) Bebida tradicional mais alcoólica do que a ximatana.

1. «*O tio tinha chegado há uma semana das minas.*»

a) Qual era a profissão do tio?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Descreva o seu estado de saúde.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) A que tempo verbal pertence a expressão sublinhada em 1?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. “*Também os brancos disseram que se encontrava acabado e que era melhor ficar na terra.*”

a) De que brancos o texto se refere?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Explica por tuas palavras o sentido da expressão sublinhada na frase nº2.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Ainda na expressão sublinhada, classifica o **se** destacado a negrito (reflexo/recíproco/passivo).

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. “*A machamba, porventura perto do rio Maputo, dava bem (...).*”

a) A quem pertencia a machamba acima referida?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) E quem trabalhava na mesma machamba?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Classifica morfológicamente o vocábulo destacado na frase nº3.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. O que é que o pai e o tio do narrador tinham em comum?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Nem tudo corria mal na família do Silva.

a) Apresente dois (2) aspectos positivos que caracterizam a vida da família.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Qual era a maior preocupação daquela família?

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Explica por que razão o Silva tinha receio de vender bebidas alcoólicas no seu quintal.

R: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. “Diz-me quantos clientes estão aí a beber.”

a) Onde se refugiavam os fregueses para beber com segurança?

R: \_\_\_\_\_

b) Classifica a oração sublinhada na frase nº7.

R: \_\_\_\_\_

9. **Composição:**

Tio voltou doente e não poderá trabalhar mais. Supõe que tu és escolhido para o ajudar a obter o seu dinheiro de reforma. Dentre vários documentos para o efeito, o Curriculum Vitae não deve faltar. Assim, num máximo de 20 linhas, produz o teu Curriculum Vitae. Deves respeitar a estrutura e a linguagem do tipo de texto que se pede.

**FIM**

PA8



República de Moçambique  
Governo da Província de Gaza  
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano

Escola \_\_\_\_\_

Avaliação Periódica Trimestral de .....  
11ª Classe II Trimestre 2018 Data:..... Duração: ..... minutos

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

<b>Esta prova contém 30 perguntas com 4 alternativas de resposta para cada uma. Escolha a alternativa correcta e preencha a matriz de respostas.</b>													

**O Muro**

O camião se envergonhava de culpa, junto ao monte de pedras e entulho. Versão do condutor: desconseguira preencher a curva completa, não fora responsabilidade dele.

- É que o volante é muito pequeno.

Foi-se juntando gente dessa, cuja única função é curiosidade. Comentava-se os dias de hoje, a vida em suas generalidades. A pretexto de um muro destruído se discutia o mundo em geral: a economia, as baixas finanças, e o penalty mal marcado no jogo da selecção. Minutos volvidos, já só o motorista comentava o acidente. Ele se desconsolava: então quem derrubou o muro de Berlim foi premiado. Ele que derrubara um pequenino muro ia sofrer castigo!

- Haja-se justiça!

À multidão se foram juntando distintos personagens. Chegou o arquitecto e comentou:

- Trata-se de um acidente gravíssimo.

- O senhor acha? Perguntou o desconductor.

- Claro. Devido ao incalculável valor estético do muro.

O camionista se preocupou. O tal anarquitecto, com sua devida competência, parecia convicto. O motorista olhou os céus em apelo de solidariedade. Virou-se para um engravatado e inquiriu, na maior aflição:

- O senhor me desculpe, mas este é um muro incalculável?

O engravatado aproveitou a ocasião para anunciar sua importância. Não possuía apenas a gravata, mas opiniões. Não falava: emitia despachos, deferimentos.

- É preciso reabilitar os danos. Faça-se um projecto.

E retirando do bolso uma máquina de calcular desabou a digitar orçamentos, incluindo despesas de consultoria e estudo de viabilidade. O motorista espreitava a dança dos números, em valores acrescentados e taxas de câmbios. De sua boca espreitou uma pergunta:

- Os custos parecem elevados. Porém, necessitamos de uma abordagem multidisciplinar.

O acidentado meteu mãos à cabeça: Afinal, esperava-o não um processo disciplinar, mas um processo multidisciplinar!

Foi então que deu entrada em cena a equipe de televisão. O motorista sentiu o coração saltando-lhe do peito. Afinal ia ser visto lá no bairro?! Então ele pede aos repórteres que seja

filmado sentado ao volante num bom estilo. Mete um boné e pede emprestado uns óculos escuros. Não emprestam: alugam-lhe. Mesmo assim, ele aceita. A multidão se empurra para também caber na filmagem. Há beijos e mensagens enviadas para amigos e familiares. Alguém pede mesmo que passem um disco de Roberta Miranda ou de Roberto Carlos, a vaticinada canção “Motorista acerte na direcção!” Até que, de repente, chegou o desurbanista. É um técnico contratado para desurbanizar a cidade. Muito competente, todos dizem. E ficam à espera do veredicto do recém-chegado.

- Este derrube já estava nos nossos planos de alargamento.

A estrada, segundo ele, ocupava muito espaço. Era preciso mais terreno para os ajuntamentos de lixo que cresciam a cheiros vistos.

- Ainda não tínhamos destruído o muro por falta de verba. E, virando-se para o motorista acidentado, acrescentou: - o senhor nos prestou um grande favor, vamos poupar dinheiro com isso. Tome lá, como compensação...

E desembrulhando um pacote de dinheiro, foi contando nota por nota, sem notar que o motorista tombara em pleno chão.

O PAÍS DO QUEIXA-ANDAR, MIA COUTO

**1. Qual das opções corresponde à causa do acidente?**

A O camião ficou totalmente destruído      B O camião encontrava-se num monte de pedras

C O motorista estava muito emocionado      D O motorista não conseguiu controlar a curva

**2. “A pretexto de um muro destruído se discutia o mundo em geral.” Com esta frase pretende-se dizer que se discutia...**

A assuntos da vida em geral.

C assuntos que tem a ver com os acidentes.

B assuntos ligados aos muros.

D sobre o acidente que destruiu o muro.

**3. O que motivou a aglomeração das pessoas naquele local?**

A A condenação do motorista      C O comentário sobre o acidente

B A curiosidade das pessoas      D Comentário sobre o quotidiano

**4. “À multidão se foram juntando distintos personagens.” Tendo em conta o texto, a que distintos personagens se referem?**

A Gente insignificante que se juntou para falar do acidente

C Gente que se juntou para comentar o acidente

B Gente notável que se juntou para ver o acidente

D Curiosos que se juntaram para ver o acidente

**5. “Perguntou o desconductor.” Por que o visado é considerado desconductor?**

A Por conduzir com prudência      C Por ter derrubado o muro de Berlim

B Por ter derrubado o muro      D Por ter derrubado um muro grande

**6. “O motorista olhou os céus em apelo da solidariedade.” Qual das opções se assenta à frase?**

A Pretendia fugir à responsabilidade

C Pretendia partilhar a responsabilidade

B Pretendia incriminar o arquitecto  
danos

D Pretendia que o desculpassem pelos

**7. Qual é a importância do engravatado no texto?**

A Ser arrogante      B Ser decente      C Ser falado      D Ser opinador

**8. “É preciso reabilitar os danos.” Qual das opções se assenta ao sublinhado?**

A Endividar      B Restaurar      C Responsabilizar      D Pagar

**9. “O motorista espreitava a dança dos números.” Que recurso estilístico está presente na frase?**

A Antítese      B Comparação      C Metáfora      D Personificação

**10. “De repente chegou o desurbanista.” A expressão sublinhada quer dizer...**

A continuamente.

B rapidamente.

C sorrateiramente.

D subitamente

11. “Desurbanista é um técnico contratado para desurbanizar a cidade.” **Com a frase, o que é que o articulista pretende criticar?**

- A A competência do técnico municipal  
B A má gestão da cidade pelo município
- C A incompetência do técnico municipal  
D A competência dos munícipes

12. **Qual dos pares contém APENAS palavras da família de “urbanizar”?**

- A Cidadino, urbanismo  
B Cidadino, urbanista
- C Urbanização, urbanista  
D Urbanizar, submundo

13. “Porém, necessitamos de uma abordagem multidisciplinar.” **A palavra sublinhada exprime a ideia de...**

- A adição  
B alternância  
C conclusão  
D contraste.

14. **A palavra “multidisciplinar” na frase do número anterior, significa...**

- A indisciplinado.  
B muito disciplinado.  
C sem disciplina.  
D várias disciplinas.

15. **Como ficou o motorista quando entrou a equipa da televisão?**

- A Intrigado  
B Preocupado  
C Satisfeito  
D Tranquilo

16. **De acordo com o texto, quem fez a digitação dos orçamentos?**

- A Arquitecto  
B Descondutor  
C Engravatado  
D Multidão

17. **O texto em análise quanto à tipologia é...**

- A Conto.  
B Crónica.  
C Notícia.  
D Reportagem.

18. **A crónica, na era cristã, significou...**

- A registo breve de acontecimentos em ordem cronológica  
B relato de acontecimentos em ordem alfabética
- C expressão de sentimentos  
D expressão de refutação

19. **Na história da escrita em língua portuguesa, aponta-se Fernão Lopes como um marco na evolução da crónica porque...**

- A veio continuar com a tendência dos cronistas da época da sociedade  
B introduziu nas suas crónicas uma análise crítica e imparcial
- C tinha uma visão parcial da sociedade  
D relatava factos da época clássica

20. **A crónica da actualidade tem em vista...**

- A a tomada de uma atitude passada do autor  
B a tomada de uma consciência do povo
- C a tomada de consciência  
D a tomada de uma atitude futura

21. **Indica a opção que apresenta apenas as palavras parassintéticas.**

- A Embarcar, ilegal e jornalista  
B acorrentar, incerto e ajoelhar
- C Infelizmente, desagradável e anoitecer  
D anoitecer, apedrejar e endurecer

22. **Todas as opções referem-se aos tipos de crónicas, excepto...**

- A demonstrativa  
B descritiva  
C humorística  
D narrativa

23. “O motorista tombara em pleno chão.” **Em que tempo verbal se encontra a palavra sublinhada?**

- A Pretérito imperfeito  
B Pretérito mais-que-perfeito composto
- C Pretérito mais-que-perfeito simples  
D Pretérito perfeito

24. **Qual das opções caracteriza o texto expositivo-argumentativo?**

- A Está isento de ataques  
B É um discurso de verdade
- C É um discurso polémico  
D É um texto que visa instruir

25. **A maior parte das línguas da Europa ocidental provém do...**

- A indo-irânico  
B indo-europeu  
C românico  
D germânico

26. **Qual dos fenómenos da evolução fonética está patente no seguinte corpus :**

tirare > atirar

A Permuta                      B Adição                      C Queda                      D Subtracção

**27. Um soneto é um texto...**

A composto por duas quadras e dois tercetos                      B composto por quatro tercetos

B narrativo lírico                      D composto por quadras.

**28. Todos são géneros da oratura ou literatura oral Excepto:**

A Canção tradicional

B Provérbio

C Romance histórico

D Conto tradicional

**29. Qual dos autores Não pertence à Poesia de Combate?**

A Paulina Chiziane      B Marcelino dos Santos      C Sérgio Vieira      D Jorge Rebelo

**30. Completa o provérbio que se segue, com a opção correspondente:** Ao rico mil amigos se deparam, ao pobre seus irmãos o .....

A amparam      B ajudam      C acalmam      D desamparam

Fim

PA9

*Por uma Educação Inclusiva,  
Competitiva e de Qualidade*



*Por uma escola livre do SIDA*

**República de Moçambique  
Governo da Província de Gaza  
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano  
Departamento de Direcção Pedagógica**

Escola \_\_\_\_\_

**Avaliação Periódica Trimestral de Português**

**12ª Classe II Trimestre Data: 25/07/2018 Duração: 90 minutos V.1**

Nome \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

**Esta prova contém 30 perguntas com 4 alternativas de resposta cada uma.  
Escolha a alternativa correcta e preencha a matriz de respostas.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

**TEXTO**

**I**

Eu sou carvão!  
E tu arrancas-me brutalmente do chão  
E fazes-me tua mina  
Patrão!

**II**

Eu sou carvão!  
E tu acendes-me, patrão  
Para te servir eternamente como força motriz  
Mas eternamente não  
Patrão!

**III**

Eu sou carvão!  
E tenho que arder, sim  
E queimar tudo com a força da minha  
Combustão.

**IV**

Eu sou carvão!  
Tenho que arder na exploração  
Arder até às cinzas da maldição  
Arder vivo como alcatrão, meu irmão  
Até não ser mais tua mina

Patrão!  
V  
Eu sou carvão!  
Tenho que arder  
E queimar tudo com o fogo da minha  
Combustão.

VI  
Sim!  
Eu serei o teu carvão  
Patrão!

José Craveirinha

**1. Com este texto, o sujeito poético visa essencialmente...**

- A contar a uma história.                      C elogiar o seu patrão.  
B dramatizar os seus sentimentos.        D exprimir os seus sentimentos.

**2. “ E tu arrancas-me brutalmente do chão/E fazes-me tua mina/ Patrão!” A que mina se refere o sujeito poético?**

- A À exploração                                  C Ao colonizado  
B A uma mina de carvão                      D Ao colonizador

**3. Na segunda estrofe do texto, o sujeito poético pretende dizer que...**

- A arderá para sempre.                        C será força de trabalho.  
B não será submisso, eternamente.        D será submisso eternamente.

**4. Ainda na segunda estrofe, que sentimento expressa o “ Eu” poético?**

- A Alegria                      B Conformismo                      C Conciliação                      D Revolta

**5. “ E queimar tudo com a força da minha combustão.” Qual das opções melhor explica a expressão sublinhada?**

- A Brasa                      B Força humana                      C Força motriz                      D Lume

**6. “ Arder vivo como alcatrão, meu irmão” O sujeito poético considera o colonizador seu irmão por ser seu...**

- A patrão.                      B semelhante.                      C compatriota.                      D consanguíneo.

**7. A palavra patrão, repetida no texto, é usada de forma ...**

- A comparativa.                      B irónica.                      C metafórica.                      D personificada.

**8. Qual das opções se distancia do sentido do texto?**

- A despertar dos moçambicanos.                      C grito de dor dos moçambicanos  
B entusiasmo dos moçambicanos.                      D pedido de socorro dos moçambicanos

**9. Em que contexto histórico melhor se enquadra o texto da prova?**

- A Antes da colonização portuguesa                      C No período da colonização portuguesa  
B Depois da Independência Nacional                      D No período da guerra civil dos 16 anos

**10. O “ Grito Negro” pertence à tipologia dos textos...**

- A administrativos.                      B dramáticos.                      C líricos.                      D técnicos.

**11. Como classifica a quarta estrofe, quanto ao número de versos?**

- A Quadra                      B Quintilha                      C Sexta                      D Sextilha

12. Na quinta estrofe do poema, ocorre uma rima...  
 A cruzada.      B emparelhada.      C interpolada.      D solta ou branca.
13. “*Eu sou carvão*” Que figura de estilo está presente neste verso?  
 A Anáfora      B Comparação      C Metáfora      D Pleonasma
14. “*E tu arrancas-me brutalmente do chão.*” Que função sintáctica desempenha o sublinhado?  
 A Complemento agente da passiva      C Complemento indirecto  
 B Complemento directo      D Complemento circunstancial
15. Em que posição se encontra o pronome *me* na frase em 14?  
 A Intra-verbal      C Pós-verbal      B Para-intraverbal      D Pré-verbal
16. “*Tenho que arder na exploração*” O presente do conjuntivo, da forma verbal sublinhada é...  
 A tenha.      B teria.      C tido.      D tivesse.
17. “*Eu sou carvão*”. Que função sintáctica desempenha a palavra sublinhada?  
 A Aposto      C Predicativo do sujeito  
 B Atributo      D Vocativo
18. “*Sim!*” Morfologicamente, a palavra transcrita é...  
 A advérbio de aceitação.      C advérbio de negação.  
 B advérbio de afirmação.      D advérbio de dúvida.
19. “*E fazes-me tua mina/Patrão!* O pronome sublinhado é...  
 A demonstrativo.      B oblíquo.      C pessoal.      D possessivo.
20. Que funções de linguagem predominam no texto da sua prova?  
 A Emotiva e informativa      C Poética e expressiva  
 B Expressiva e informativa      D Poética e informativa
21. O sujeito poético dirige-se ...  
 A a uma dama ou à mulher amada.      C ao patrão, colono português.  
 B ao mundo inteiro.      D ao patrão moçambicano.
22. Todas as alternativas apresentam características do texto lírico, EXCEPTO...  
 A linguagem polissémica e subjectiva.      C presença do “Eu” poético.  
 B plurissignificação.      D presença do carácter narrativo e temporal.
23. Uma palavra é polissémica quando...  
 A é ambígua.  
 B é exdrúxula.  
 C tem várias sílabas.  
 D tem vários significados.
24. O texto lírico tem origem na(s) /no(s) ...  
 A cancioneros.      B classicismo.      C poesia moçambicana.      D poesia trovadoresca.
25. De que nacionalidade é o autor do texto da sua prova?  
 A Angolana      B Brasileira      C Moçambicana      D Portuguesa

26. Ainda que o patrão não consinta, o carvão irá arder. **A oração destacada é subordinada...**

A causal.      B concessiva.      C condicional.      D consecutiva.

27. *Eu sou o carvão mais ardente da mina.* **Em que grau se encontra o adjectivo da frase?**

A Comparativo de igualdade      C superlativo relativo de inferioridade  
B normal      D superlativo relativo de superioridade

28. **Qual das opções relaciona o autor à sua obra?**

A Marcelino dos Santos \_\_\_\_\_ Verdades dos Mitos  
B Calane da SilvaNiketché \_\_\_\_\_ Jesusalém  
C Paulina Chiziane \_\_\_\_\_ O Alegre Canto da Perdiz  
D UngulaniBaKaKossa \_\_\_\_\_ Terra Sonâmbula

29. **Qual das opções não pertence ao texto expositivo – explicativo?**

A Apagamento do sujeito falante      C Emprego do presente genérico  
B Emprego da passiva      D Presença do sujeito falante

30. **Completa o provérbio que se segue, com a opção correspondente:** Ao rico mil amigos se deparam, ao pobre seus irmãos o .....

A amparam      B ajudam      C acalmam      D desamparam

Fim

PA 10

**Escola Secundária de Inhamissa**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_  
(valores)

II trimestre A.C. de Português 12ª classe Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/07/2018 90 minutos

**Esta prova contém 30 perguntas com 4 e alternativas de resposta para cada uma. Escolhe a alternativa correcta e preenche a matriz.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>30</b>

TEXTO

**Casamento**

No sentido mais imediato, a noção de casamento comporta duas significações. Por um lado, indica uma convenção ou decisão de viver em conjunto e, por conseguinte, constitui um fundamento da “família”, embora esta possa existir sem aquele, como acontece frequentemente nos nossos dias por outro, manifesta o estado e o género de vida que daí decorrem. Assim sendo, na primeira acepção, o casamento é considerado por alguns, como os juristas da escola de “direito natural” do século XVII (Segalen, 1987), como um direito natural que se tornou num acto jurídico e/ou religioso nas mais variadas sociedades. Na segunda significação, é um estado de vida conjugal que define os direitos e deveres pessoais e matrimoniais entre os esposos.

Porém, estas acepções não têm sido igualmente definidas em todas as sociedades e em todas as épocas. Com efeito, nas sociedades onde a industrialização, a urbanização e as revoluções políticas democráticas têm tido maior impacto, o casamento tem sido objecto de várias remodelações, sendo a mais significativa a que consagra a igualdade entre os esposos. Em Portugal, apesar de anteriormente se terem esboçado algumas tentativas nesse sentido, tal prerrogativa só veio a ser sancionada na Constituição da República de 1976, cujas condições de aplicação vieram depois a ser definidas no Código Civil de 1977 (art. 1670), nº1).

Enquanto acto jurídico, aliás como já acontecia no direito canónico, o casamento fundamentado no amor aparece como um compromisso pessoal exclusivo, baseado na vontade dos futuros esposos, expresso livremente. Contudo, nem por isso, é institucionalizado por um rito cujas funções simbólicas e sociais são primordiais. Nos nossos dias, ainda que haja, frequentemente, uma dissociação entre o casamento e a família todos os estudos indicam que a grande maioria das pessoas vive numa família, formada segundo as regras institucionais, isto é, baseada no casamento civil e/ou religioso.

Daqui decorre um princípio geral, nas sociedades ocidentais, para a formação conjugal: o da

Liberdade matrimonial. O direito de casar implica, necessariamente, o direito de não casar e o direito de escolher o seu cônjuge faça parte das liberdades individuais e

fundamentais. O reconhecimento deste direito, a nível internacional, está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (arts. 12 e 14) e, a nível interno, no direito constitucional ou no direito civil dos respectivos países.

Num caso e no outro, esta prerrogativa é consequência de uma lenta evolução do direito, dos costumes e das mentalidades, com particular destaque para os tempos modernos.

Na perspectiva de **Lévi-Strauss** (1967), os sistemas de parentesco por aliança e por filiação integram, desde os tempos remotos aos do presente, a história da Humanidade. As proibições de incesto são, por todo o lado, associadas às injunções de casamento fora do domínio restrito do parentesco. Mais ainda, pese embora as grandes mutações operadas na família em relação à sua formação institucional, o certo é que todas as sociedades tendem a distinguir as famílias fundadas através do casamento daquelas que o não são, independentemente das formas, dos ritos e significações e prerrogativas que lhes possam estar associadas.

Nas sociedades ocidentais, se tivermos em conta o enquadramento religioso, o direito canónico elaborado no século XII define o casamento como um sacramento indissolúvel, cuja matéria constituída pelo livre consentimento dos futuros esposos.

Com o devir das sociedades, as mentalidades e os comportamentos foram-se ou vão-se modificando. Com a influência da reforma protestante, que recusa o carácter sacramental do

casamento, e das revoluções liberais dos séculos XVII e XIX, o casamento evolui da natureza de sacramento para o de contrato. Como refere Segalen (1987: 117), “casamento e contrato são coisas bem distintas: a um estão atribuídas as graças da Igreja e a outro os direitos civis.”

Em Portugal, com a implantação da primeira República, em 1910 (Decreto nº 1 de 25 de Dezembro de 1910) o casamento civil e casamento religioso passam a ser dissociados. Assim, exige-se um rito civil antes do casamento religioso, sem o qual este é nulo perante a lei, contrariamente ao passado. Mais tarde, com a reforma de 1977, embora mantendo esta separação, outras modificações de ordem jurídica e social foram introduzidas. É neste cenário laico e religioso que se passa a elaborar um conjunto de direitos e deveres que definem as principais características do casamento.

M. E. L.  
(Adaptado)

Nº		Cotação
	<p><b>1. Os juristas da escola de direito natural do séc. XVII consideram o casamento como...</b></p> <p><b>A</b> acto jurídico ou religioso nas diferentes sociedades.</p> <p><b>B</b> um estado e qualidade de vida a dois.</p> <p><b>C</b> vida a dois que define apenas os direitos matrimoniais.</p> <p><b>D</b> vida a dois que define direitos e deveres cônjuges.</p> <p><b>2. Qual das opções se refere às interpretações de noção de casamento?</b></p> <p><b>A</b> Diferem de pessoa para pessoa</p> <p><b>B</b> Diferem de sociedade para sociedade e de época para época</p> <p><b>C</b> São iguais de pessoa para pessoa</p> <p><b>D</b> Têm sido definidas de igual maneira em todas as sociedades</p>	

	<p><b>3. De acordo com o texto, qual das opções se refere à evolução do casamento?</b></p> <p><b>A</b> Aceita união de raças diferentes desde que religiosas  <b>B</b> É um direito natural e jurídico  <b>C</b> Envolve homem e mulher de raças idênticas  <b>D</b> Sofre modificações de ordem jurídica e social</p> <p><b>4. “...nas sociedades onde a industrialização, a urbanização e as revoluções democráticas têm tido maior impacto...” Das várias remodelações qual delas se destaca?</b></p> <p><b>A</b> É a que consagra a igualdade entre os esposos  <b>B</b> É a que não consagra a igualdade entre os esposos  <b>C</b> Não há família sem casamento religioso  <b>D</b> Quem decide sobre o casamento são os familiares</p>	
	<p><b>5. “Em Portugal, com a implantação da primeira República, em 1910, o casamento civil e casamento religioso passam a ser dissociados” ...A asserção acima quer dizer que...</b></p> <p><b>A</b> os dois tipos passaram a realizar-se em simultâneo.  <b>B</b> os dois tipos passaram a realizar-se separadamente.  <b>C</b> os dois tipos foram banidos da nação portuguesa.  <b>D</b> os dois tipos perderam a essência inicial.</p> <p><b>6. Em Portugal, a prerrogativa de igualdade entre os esposos só veio a ser sancionada na Constituição da República em...</b></p> <p><b>A</b> 1967.                      <b>B</b> 1976.                      <b>C</b> 1977.                      <b>D</b> 1985.</p> <p><b>7. De acordo com o texto, o casamento fundamentado no amor aparece como...</b></p> <p><b>A</b> compromisso dos futuros esposos.                      <b>C</b> um compromisso pessoal exclusivo.  <b>B</b> compromisso imposto pelos pais.                      <b>D</b> vontade expressa pelos familiares.</p> <p><b>8. Quais as funções do casamento institucionalizado por rito?</b></p> <p><b>A</b> Formação de nova família                      <b>C</b> União de duas famílias  <b>B</b> Simbólicas e sociais                      <b>D</b> Unir os futuros esposos</p> <p><b>9. Actualmente, todos os estudos indicam que grande maioria das pessoas...</b></p> <p><b>A</b> dissociam o casamento da família.  <b>B</b> não são casadas juridicamente e associam o casamento à família.  <b>C</b> nasce nas famílias casadas canonicamente.  <b>D</b> vive numa família formada segundo regras institucionais.</p>	

<p><b>10. Em que sociedades é observado o princípio da instituição matrimonial?</b>  <b>A</b> Africanas                      <b>B</b> Latinas                      <b>C</b> Ocidentais                      <b>D</b> Orientais</p> <p><b>11. Onde está determinado, a nível interno, o direito de escolher o seu cônjuge?</b>  <b>A</b> Na Declaração Universal dos Direitos do Homem  <b>B</b> Na liberdade matrimonial dos cônjuges  <b>C</b> No direito constitucional ou civil dos respectivos países  <b>D</b> No direito matrimonial dos respectivos países</p> <p><b>12. A Declaração Universal dos Direitos do Homem consagra o casamento como direito à...</b>  <b>A</b> educação.                      <b>B</b> informação.                      <b>C</b> liberdade.                      <b>D</b> cultura.</p> <p><b>13. Segundo o direito canónico, como é definido o casamento nas sociedades ocidentais?</b>  <b>A</b> Direito cívico                      <b>C</b> Sacramento indissolúvel  <b>B</b> Direito matrimonial                      <b>D</b> Sacramento insolúvel</p> <p><b>14. Qual é o princípio geral decorrente nas sociedades ocidentais para a formação conjugal?</b>  <b>A</b> Casamento entre pessoas da mesma família  <b>B</b> Liberdade matrimonial  <b>C</b> O direito de casar obrigatoriamente  <b>D</b> O direito de não escolher o seu cônjuge</p> <p><b>15. A nível internacional, onde está consignado o reconhecimento de direito de escolher o seu cônjuge?</b>  <b>A</b> Na Constituição da República de 1976  <b>B</b> Na Declaração Universal dos Direitos do Homem  <b>C</b> No artigo 1670 da Constituição da República  <b>D</b> No Código Civil sobre os Direitos do Homem</p> <p><b>16. Quanto ao tipo, como se classifica o texto da sua prova?</b>  <b>A</b> Descritivo                      <b>C</b> Expositivo/explicativo  <b>B</b> Expositivo/argumentativo                      <b>D</b> Narrativo</p> <p><b>17. Qual das opções corresponde ao texto expositivo/explicativo?</b>  <b>A</b> Narra factos que se passaram com alguém num dado tempo e espaço  <b>B</b> Seu objectivo é persuadir, convencer o receptor a aceitar o nosso ponto de vista  <b>C</b> Tem finalidade de informar, de transmitir conhecimentos ao destinatário</p>	
--	--

<p><b>D</b> Tem finalidade de não informar, de transmitir conhecimentos ao destinatário</p> <p><b>18. Uma das características do texto expositivo/explicativo é...</b>  <b>A</b> a presença do sujeito falante. <b>C</b> emprego do presente genérico.  <b>B</b> emprego de argumentos. <b>D</b> uso do futuro do conjuntivo.</p> <p><b>19. Qual das opções contém característica discursiva do texto expositivo/explicativo?</b>  <b>A</b> Diálogo entre as personagens <b>C</b> Enunciados narrativos  <b>B</b> Enunciados de explicação <b>D</b> Momentos descritivos</p> <p><b>20. Qual das opções distingue o texto expositivo/explicativo do argumentativo?</b>  <b>A</b> Contém o narrador participante <b>C</b> É um discurso de verdade  <b>B</b> Contém personagens <b>D</b> É um discurso polémico</p> <p><b>21. O artigo de opinião é um texto em que o autor...</b>  <b>A</b> apenas argumenta. <b>C</b> dá uma informação  <b>B</b> apenas dá uma opinião. <b>D</b> apresenta uma opinião e argumentos</p> <p><b>22. Um soneto é um texto...</b>  <b>A</b> composto por duas quadras e dois tercetos. <b>C</b> composto por quatro tercetos.  <b>B</b> narrativo lírico. <b>D</b> poético composto por tercetos.</p> <p><b>23. No texto lírico o poeta demonstra...</b>  <b>A</b> Como narrar um facto <b>C</b> O seu mundo interior de forma expressiva  <b>B</b> O seu mundo exterior <b>D</b> Como encarnar um personagem.</p> <p><b>24. A característica peculiar do artigo de opinião consiste:</b>  <b>A</b> na sua intenção explicativa. <b>C</b> na sua intenção subjectiva.  <b>B</b> na sua intenção persuasiva. <b>D</b> na sua intenção expositiva.</p> <p><b>25. As opções que se seguem correspondem às regras de elaboração da ficha de citação, EXCEPTO...</b>  <b>A</b> referência bibliográfica. <b>C</b> eliminação das palavras erradas.  <b>B</b> transcrição das ideias do autor. <b>D</b> colocação de reticências entre parênteses curvos.</p>	
--	--



**Anexos II:**  
**Exemplares do Género Resumo de Monografia**

## **Anexos II – Exemplos do Género Resumo de Monografia**

### **RM1**

#### **Dificuldades no Ensino Aprendizagem da Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico: Caso Escola Primária do 1º e 2º Graus Unidade 11.**

IMB (2018)

#### **Resumo**

O presente trabalho reflecte sobre “Dificuldades no Ensino Aprendizagem da Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico”, caso da Escola Primária 1º e 2º Graus Unidade 11. Tema esse que emerge pelo facto da Educação Musical mostrar-se desde o início muito conturbada e ainda hoje suscita polémica, muito por culpa, naturalmente, de vários problemas detectados na sala de aula, no que diz respeito a própria leccionação da disciplina em questão, onde pela falta formação específica e capacidade de lidar com a mesma, muitos professores preferem deixar de lado ou substituir a educação musical por outras disciplinas lesando assim o próprio aluno que fica sem algum conhecimento relacionado com a música. Tem como população alvo de estudo professores e alunos, onde usou a entrevista e questionário como técnicas e instrumentos de recolha de dados. O mesmo teve como objectivo geral analisar as dificuldades que o professor enfrenta do Ensino da educação Musical no Ensino Básico.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Professor; Ensino-aprendizagem; Ensino Básico.

RM2 (2017)

**Impacto da Educação Familiar no Rendimento Pedagógico: Caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus 4 de Outubro (2015-2016)**

Resumo

Apresenta-se o tema: *Impacto da Educação Familiar no Rendimento Pedagógico no 1º Ciclo do Ensino Básico -Caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de 4 de Outubro*, cuja pesquisa tem o objectivo de analisar o impacto da educação familiar no rendimento pedagógico. Através desta pesquisa foi possível observar que a família é um agente educador com duas funções específicas: a socializadora, encarregada da herança cultural e social responsável pela conquista de diferente status (étnico, nacional, religioso, residencial, de classe, político e educacional), isto é, o principal papel que a família desempenha é formar pessoas com bom carácter e bem estruturadas emocionalmente. É na família que as crianças recebem a carga emocional positiva ou negativa que influenciará o restante de sua vida e reflectirá principalmente na adolescência. Esta pesquisa tem como resultado fortalecer a relação escola e família que é de extrema importância na construção de identidade e autonomia dos educandos, a partir do momento que o acompanhamento desta, durante o processo de ensino leva a aquisição de segurança por parte dos filhos que se sentem duplamente amparados. Para execução desta pesquisa foram submetidos a reflexão das questões previamente elaboradas aos professores e famílias numa amostra de 70 informantes com o objectivo de recolher dados para a pesquisa.

**Palavras-chave:** *Educação, família, Rendimento Pedagógico*

**RM3 (2017)**

**A Problemática do Domínio da Oralidade na Disciplina de Inglês: Caso das Escolas**

**Primárias Amílcar Cabral e Coca Missava**

Resumo

Actualmente na realidade escolar moçambicana, constata-se que muitos alunos têm dificuldades em responder às exigências comunicativa do seu dia-a-dia em inglês, por via disso com esta pesquisa, pretendemos fazer um estudo sobre a Problemática do Domínio da Oralidade na disciplina de Inglês no Ensino Básico. A oralidade no contexto de ensino, é de extrema relevância e a sua eficácia depende muito da interacção de docentes e seus discentes que são os que usam esta habilidade na construção do conhecimento. Neste contexto, a nossa pesquisa tem como objetivo fulcral analisar a problemática do domínio da oralidade na disciplina de Inglês no ensino básico contribuindo deste modo para o desenvolvimento da competência da oralidade. Para a efectivação da nossa pesquisa recorreremos a consulta de várias obras que abordam assuntos relacionados com a oralidade, não obstante, recorreremos à observação, entrevista e questionário como instrumentos de recolha de dados que auxiliaram para concretização da presente pesquisa.

**Palavras-chave: Domínio; Oralidade; Língua Inglesa.**

RM4 (2018)

**O papel do Cálculo Mental para Promoção do Pensamento Matemático: *Um Estudo de Adição e Subtração na 1ª classe da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Macanwine, Cidade de Xai-Xai 2017.***

Resumo

A presente Monografia Científica faz uma abordagem sobre O Papel do Cálculo Mental para Promoção do Pensamento Matemático. Esta pesquisa, é referente ao problema identificado na Escola Primária de Macanwine, durante as práticas pedagógicas III no ano de 2016, onde os alunos da 1ª classe mostravam-se fracos na resolução de exercícios de a adição e subtração devido ao uso frequente de pauzinhos, dificultando o seu desempenho escolar. Com este estudo, pretendia-se analisar o papel do cálculo mental para promoção do pensamento matemático dos alunos da 1ª classe, no estudo de adição e subtração. Este, faz comparação entre a aplicação do cálculo mental com o uso de pauzinhos, contagem de tracinhos e dedos no desenvolvimento de cálculos de adição e subtração na 1ª classe, para descobrir a contribuição do cálculo mental nas aprendizagens dos alunos. O estudo desenvolveu-se no segundo semestre 2017, onde foram aplicados os procedimentos técnicos e metodológicos como entrevista dirigida aos professores, assistência de aulas, realização do pré-teste no grupo (controlo e experimental), leccionação de aulas com recurso à estratégias de cálculo mental no grupo experimental e realização do pós-teste nos dois grupos. Durante a análise dos resultados obtidos, notou-se que o cálculo mental contribui significativamente no domínio de cálculos de adição e subtração na 1ª classe, pois influencia o pensamento matemático dos alunos, tornarnando-os flexíveis no cálculo, independentes dos tracinhos, pauzinhos e dedos nos cálculos.

**Palavras-chave:** Cálculo Mental, Pensamento Matemático, Ensino-Aprendizagem, Adição e Subtração.

RM5 (2017)

## **Impacto do Estilo como Fenómeno Linguístico no Desenvolvimento da Oralidade**

Resumo

O presente trabalho, com o título “O Impacto do Estilo Como fenómeno Linguístico no desenvolvimento da oralidade no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua portuguesa”, surge da constatação que fizemos durante o estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Joaquim chissano, na qual os alunos usavam o calão para transmitirem as suas ideias durante as aulas de Língua Portuguesa. Assim, este surge com a intenção de compreender as implicações do estilo informal (calão) no desenvolvimento da oralidade no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, para a posterior apresentação de estratégias para solucionar o problema constatado. Importa referir que a noção de comunicação é, hoje, de forma geral, encarada como transmissão de informação, cujos autores se encontram formal ou informalmente revestidos de autoridades para o fazer havendo, deste modo, a obrigatoriedade de o falante a reconhecer diferentes situações de comunicação e a originalidade de cada uma delas. Assim, cabe aos professores de Língua Portuguesa desenvolver a competência comunicativa do aluno, isto é, fazer com que o aluno consiga adequar a comunicação a diversas situações e integrar-se conscientemente a vida social. E porque estamos preocupados com o uso do estilo informal em contextos formais, realizamos esta pesquisa cujos dados foram recolhidos mediante a observação, a entrevista, a execução de uma aula, e os resultados mostram que os hábitos linguísticos dos alunos e, em certo ponto, o procedimento docente são a razão da transposição.

**Palavras-chave:** Estilo como Fenómeno Linguístico, Oralidade, competência comunicativa, e o Processo de Ensino e Aprendizagem.

RM6

## **Dificuldades na Construção de Passivas Sintáticas: Caso dos Alunos da 12<sup>a</sup> classe da Escola Secundária de Chicumbane**

Resumo

O presente estudo tem como foco de abordagem «Dificuldades na Construção de Passivas Sintáticas: Caso dos Alunos da 12<sup>a</sup> classe da Escola Secundária de Chicumbane», cuja intenção é contribuir para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa. Este instrumento visa compreender os motivos pelos quais os alunos da escola em epígrafe produzem sem sucesso as passivas sintáticas. Os fundamentos teóricos foram alicerçados em obras bibliográficas de Campos e Xavier (1991), Lopes (2012), Mateus *et al.* (2003), Peres e Mória (1995), Raposo *et al.* (2013) e Rosenbachová (2009) para discutir conceitos-chave sobre as frases passivas sintáticas. Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, com o intuito de gerar conhecimentos novos e actualizados sobre passivas sintáticas; a forma de abordagem é qualitativa, pelo facto de termos atribuído significados subjectivos e não objectivos e nem numéricos e nem percentagens durante a análise e interpretação de dados; a pesquisa é explicativa porque aclara as razões relativas às dificuldades na construção de passivas sintáticas. É indutivo porque partimos dos dados particulares e aferimos dados generalizados. Monográfico na medida em que partimos do princípio de que as dificuldades de construir passivas sintáticas constituem um estudo de caso profundo e exaustivo. Nas técnicas de recolha de dados, usamos observação directa intensiva e extensiva, mais especificamente, observação e administração do questionário, por fim, a pesquisa obedeceu as seguintes etapas: preparação de informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação. Após a execução destes métodos, concluímos que estes alunos produzem as passivas sintáticas de forma arbitrária, a maioria deles não conhece as regras que devem ser observadas, não respeitam a idiosincrasia dos verbos usados no âmbito do Português padrão e fazem confusão para distinguir a passagem de uma voz para outra com a passagem de um discurso para outro.

**Palavras-chave:** Transitividade

Verbal, Frase Passiva, Passiva Sintática

**RM7**

**A Produção de Orações Subordinadas Consecutivas Desviantes, Caso dos Alunos da 12ª Classe da ESJC**

**Resumo**

A presente pesquisa surge devido às irregularidades constatadas na produção de construções subordinadas consecutivas desviantes por parte de alunos da 12ª classe, da Escola Secundária Joaquim Chissano. O foco da nossa pesquisa é qualitativo, pois se circunscreve na análise e descrição de fenómenos linguísticos a partir de um grupo restrito de informantes. Este tipo de estudo permite o registo de informação e posterior atribuição do sentido pelo pesquisador.

O nosso objectivo era de compreender as causas que levam os alunos da 12ª classe a produzir construções subordinadas consecutivas desviantes. Neste contexto, para a busca de elementos elucidativos em torno de construção de sequências linguísticas agramaticais/desviantes, aplicamos um questionário a quinze alunos da 12ª classe, turma B01, escolhidos de forma aleatória. Mediante o resultado dos dados, verificamos a ocorrência de construções consecutivas desviantes que resultam da supressão de modificadores “tal, tão e tanto” a anteceder a conjunção “que” bem como a anteposição da oração subordinada consecutiva em relação à oração matriz.

**Palavras-chave:** hipotaxe, subordinação e orações consecutivas.

RM8

**A Análise do Processo da Elaboração do Portefólio:** Caso da 12<sup>a</sup> Classe na Escola Secundária de Chibuto

**Resumo**

Tendo se verificado a falta de conhecimento e mau uso e aproveitamento do portefólio como instrumento de avaliação no PEA, o presente estudo buscou analisar o processo de construção do portefólio no ESG. Para atingir o objectivo proposto recorreu-se a metodologia qualitativa e como uma técnica do estudo do caso. Para dinamizar mais a nossa pesquisa usamos ainda a pesquisa do campo onde tivemos como informantes sessenta estudantes da 12<sup>a</sup> classe da Escola Secundária do Chibuto, sendo trinta raparigas, trinta rapazes e três docentes. Ainda sim, usou-se como metodologia de abordagem o monográfico coadjuvado pelo método de procedimento o indutivo e fenomenológico o que possibilitou o estudo do caso e a elaboração das respectivas generalizações. O estudo revelou que poucos estudantes do ESG têm noção do portefólio como instrumento de avaliação no PEA e que os professores não usam este instrumento apesar de reconhecerem o seu valor no decurso do PEA.

**Palavras-chave:** Portefólio, avaliação, reflexão crítica

RM9 (2017)

**O Impacto dos Testes de Escolha Múltipla na Avaliação da Língua Portuguesa:  
caso da 12<sup>a</sup> Classe da Escola Secundária de Xai – Xai.**

Resumo

A presente Monografia intitulada «O Impacto dos Testes de Escolha Múltipla na Avaliação da Língua Portuguesa: caso da 12<sup>a</sup> Classe da Escola Secundária de Xai – Xai» Pretende explicitar a situação da qualidade do PEA aliadas aos modelos de avaliação, neste caso avaliação escolha múltipla em vigor que se mostra por um lado uma forma que deixa de fora alguns domínios domínio de saber a título de exemplo a habilidade de produção. Para a realização deste estudo recorreremos a pesquisa bibliográfica, auxiliado pelo inquérito e método monográfico. Consta desta monografia quatro partes: Introdução (com delimitação do tema, problema, objectivos, variáveis, as hipóteses e justificativa); descrição da metodologia; revisão da literatura e descrição e análise de dados. Por fim, trouxemos as conclusões e sugestões metodológicas como forma de mostrar alguns caminhos que possam reduzir o impacto negativo fruto deste modelo de avaliação (escolha múltipla) no segundo ciclo de Ensino Secundário Geral.

**Palavras chaves: Avaliação escolar, escolha, múltipla.**

## RM10

### Uso Arbitrário das Conjunções “e” e “mas” nas Construções Paratáticas,

#### O caso dos Alunos da 12ª Classe da Escola Secundária de Chicumbane

#### Resumo

O presente trabalho de pesquisa aborda o “Uso Arbitrário das Conjunções Coordenativas “e” e “mas” nas Construções Paratáticas, realizadas por alunos da Escola Secundária de Chicumbane. A pesquisa visa compreender as causas do uso arbitrário dos enlaces coesivos supra. Para a materialização dos objectivos do trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa, pois a partir de dados particulares e um número restrito de informantes permitiu-nos compreender os problemas dos alunos da 12ª classe, da Escola Secundária de Chicumbane. Para a recolha de dados, elaboramos um questionário que o aplicamos aos alunos da 12ª classe com a intenção de buscar evidências acerca do uso das conjunções que corporizam o nosso tema. Em termos metodológicos, utilizamos o método indutivo conjugado com o monográfico que nos permitiram compreender as causas do uso arbitrário das conjunções em análise.

O estudo incitado permitiu-nos aferir que os alunos têm dificuldades no uso das conjunções “e” e “mas”. Os inquiridos, quase na totalidade, decoram o valor semântico da conjunção “e” como aditiva e “mas” como exclusivamente adversativa. O valor semântico destas conjunções depende do contexto linguístico da sua ocorrência, podendo a conjunção “e” apresentar o valor adversativo e “mas” assumindo o valor aditivo. A falta de observância do contexto em que as conjunções ocorrem, contribui, em grande medida, para o uso inadequado das conjunções por parte dos alunos daquela escola. Eles denotaram escasso domínio das propriedades semânticas dos enlaces coesivos em estudo.

Palavras-chave: **frase, coordenação e conjunção**

**Anexos III:  
Exemplares do Género Requerimento**

### Anexos III – Exemplos do Género Requerimento

Exma Senhora Directora da Universidade Pedagógica

Delegação de Gaza

---

studante do 4<sup>o</sup> ano, curso de Licenciatura em Ensino de Física com habilitações a Matemática com o número de registo 02.0908.2014 tendo excluído na cadeira de Inferência Estatística do 2<sup>o</sup> semestre do ano em curso, vem muí respeitosamente rogar à

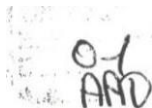
V.Excia se digne mandar autorizar a realização de Exame Especial na cadeira de Inferência Estatística em Janeiro de 2018 visto que é a única cadeira reprovada dentro de curso de

Licenciatura em Ensino de Física pelo que:

Pede Deferimento

Chongoene, aos 01 de Dezembro de 2017

---

A small, rectangular stamp or stamp-like mark containing handwritten text. The text appears to be '0-1' and 'AAD' written in a dark ink or marker.

Contacto: 847937143

! de indeferir. O estudante  
teve esperar até fazer a inscrição  
no segundo semestre de 2018 e depois  
requerer a realização do exame extraor-  
dinário no final do semestre - época dos  
exames - conforme o calendário acadêmico.

Exma. Senhora Directora da Universidade Pedagógica/Delegação de Ga.

---

solteiro de 35 anos de idade. natural de Marramine, residente em Chongoene, portador do BI li' 09() 100489546F', emitido pelo arquivo de identificação civil de Xai-Xai, aos 23 de Novembro de 2015, estudante do 2<sup>o</sup> ano desta Universidade Pedagógica/Delegação de Gaza, conn o código de estudante: 02.0227.2016, curso de ensino básico. reginne à distância-Mapai. no dia 14 de .Julho do ano em curso Sofreu acidente de aviação onde contraiu terituentos graves nos Inenlbros interior. superior e na cabeça. venn niili respeitosamente rooar à V.Excia. se digne autorizar a realização dos exam—alas cadeiras de português e Inglês dos seguintes docentes: dr. A e dr. T respectivamente em anexo evem os documentos 1-lospitalar. que justifica, Pelo que;

Pede Diferimento

( 'hongoenc. 1 de de 201 7

nos de opiniao  
coravel na medida  
que o estudante estave  
sentindo por um motivo de  
rea maior eu que a UP  
esteve humanamente envol-  
vida na prestacao dos  
servicos. *Dr. Felipe De... Bueno*

Contacto: 8448.

Contacto: 844849046/867125255

5255

16  
AAO  
9024 / 230  
11 2017

DELEGAÇÃO DE GAZA  
GABINETE DA DIRECTORA

Pedido de Reinresso

Exma Senhora Director a da UP-Gaza

Despacho da Directora da Delegação	
Indefiro	Defiro
<p style="font-size: 1.2em; font-family: cursive;">Deve Reingr. em 2019, em virtude nao ter a sua matricula.</p>	
<p style="font-size: 1.2em; font-family: cursive;">27/05/2018</p>	<p>Data <u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u></p>
<p style="font-size: 1.2em; font-weight: bold;">Ira</p> <p>_____</p>	

(Nome cor \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_)

Nacionalidade Vietnamita de 33 anos de idade, natural de Massangin, portador do B.I N° 090400680709 emitido em Xai-Xai aos 29/12/2016, Residente no Bairro 3º Bairro Pol. Uclandir, estudante N° \_\_\_\_\_, Curso de Comunidade e Aut. Regime EAD(  ), Pós laboral () Regular(  ) Pós tendo sido concedido a anulação da matricula através da informação N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_; Vem muí respeitosamente requerer a V.Excia, se digne autorizar o reingresso no ano lectivo de 2018. Informação útil adicional Por ter interrompido os estudos por motivo financeiro no ano lectivo de 2016 este quer se autorize o reingresso para o segundo semestre de 2018.

Estrada Nacional N°1, Parcela N° 76, Posto Administrativa de Chongoene-Venhene, Tel.876925735

1  
2018

892/2308  
03 2018

Pelo que

Pede Deferimento

Assinatura: \_\_\_\_\_

Chongoene

Parecer do Director do Curso	Parecer do Chefe de Departamento
do nº...	José e Fernandes
Três 7 do Kacrolana	A consideração de
Assunto do IPP e de	
Parecer desta	
para, não ter sido	
na sua assessoria	
for a requerer o	
recurso em 20	
A consideração superior	
	D 29.03.2010

cg

decisão.  
informação D.F.  
de autorizar, a  
consideração superior,  
09.03.2010

823672529

Contacto do requerente .

OBS: O requerente deve fundamentar o seu pedido e se necessário anexar os documentos comprovativos pertinentes que possam contribuir para a tomada de







Faculdade/Escola/Delegação por motivo de

---



---

peço que,

---

(Assinatura)

Parecer do Director do Curso				Parecer do Chefe do Departamento			
ao fvb							
tica es				pessoal de trabalho			
				de acordo com o que foi			
				trabalho 98 dias de			
F. H. C.				trabalho que inclui			
				trabalho de			
				trabalho de			
				trabalho de			
Data <u>21/03/2017</u>				Data/			
Assinatura				Assir			
<hr/>				<hr/>			

Contacto do Requerente 88

OBS: O requerente deve fundamentar o seu pedido e se necessário anexar os documentos comprovativos pertinentes que possam contribuir para a tomada da decisão.

DELEGAÇÃO DE GAZA  
GABINETE DA DIRECTORA

Pedido de Mudança de Curso

Exma Senhora Director a da UP-Gaza

Despacho da Directora da Delegação	
Indefiro	Defiro <input checked="" type="checkbox"/>
Data <u>  /  /  </u> Assinatura	Data <u>23/11/17</u> Assinatura

(Nome completo) \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_,  
 Nacionalidade Mozambicana, de 21 anos de idade, natural de Manhiça,  
 portador do B.I N° 0901045715010, emitido em Xai-Xai aos  
26/12/2013. Residente no Bairro 6 Inhamissa, estudante N°  
02.0035.2013, Curso de Português Regime EAD( ), Pós laboral ( ),  
 Regular( x ) 1º Ano Vem muito respeitosamente requerer a V.Excia, se digne autorizar a mudança de  
 curso de Português, regime labora ( x ); Pós-laboral ( ) EAD  
 ( ) para o curso de Matemática Informação útil adicional  
por motivo de se ter descontinuado  
o curso de Português no regime laboral,  
e não apresentar condições financeira  
para frequentar o regime pós-laboral.

\_\_\_\_\_ Pelo que

Assinatura

\_\_\_\_\_

Parecer do Director do Curso	Parecer do Chefe de Departamento
<p>É de se autorizar a mudança para o curso de Matemática tendo em conta que o estudante frequentou ou fez o grupo B no nível médio.</p> <p>A decisão superior</p>	<p>É de se autorizar a mudança de curso dado que há compatibilidade com o curso pretendido.</p> <p>A Consideração Superior</p>
<p>Data 10 / 11 / 2017</p>	<p>Data 14 / 11 / 2017</p>

Contacto do requerente

OBS: O requerente deve fundamentar o seu pedido e se necessário anexar os documentos comprovativos pertinentes que possam contribuir para a tomada de decisão.

comprovativos pertinentes que possam contribuir para a tomada

*O DAP  
É de autorizar*

Estrada Nacional Nº I, Parcela Nº 76, Posto Administrativa

.....soene-venhene, Tel.87692573

Exma Senhora Directora da Universidade Pedagógica — Gaza

25 anos de idade, natural de Xai-Xai, portador do B.I nr<sup>0</sup> 090101671279A, emitido em Xai-Xai, aos 7 Julho de 2015, Residente no Bairro I da Cidade de Xai-Xai, estudante N<sup>0</sup> 02.0656.2014, Curso de Física, no Ensino a Distancia, 2<sup>0</sup> ano curricular, devido a falta de condições financeiras para continuar com os estudos, vem respeitosamente requerer a V. Excia, se digne autorizar anulação de matrícula.

Pede Deferimento

Chongoene, I de Março de 2017

Ao Magnífico Reitor da Universidade Pedagógica

quim, de nacionalidade moçambicana, de 48 anos de idade, portador do B.I N<sup>o</sup> 0901023635431, emitido em Xai-Xai, aos 20 de Julho de 2014, Residente no Bairro, estudante da UP-Gaza, inscrito sob o N<sup>o</sup> 02.0064.2014, Curso de Licenciatura em Ensino de Português, no pós-laboral, 2<sup>o</sup> Ano curricular, vem mui respeitosamente solicitar de V. Magnificência, se digne autorizar a sua transferência da UP-Gaza para UP-Beira, por motivos de conveniência de serviço fui transferido para trabalhar na Província de Sofala, por despacho em anexo:

Pede Deferimento

Chongoene, 12 de Fevereiro de 2017

Ao Magnífico Reitor da Universidade Pedagógica

e, de nacionalidade moçambicana, de 35 anos de idade, natural de Chissano, portador do B.I N<sup>o</sup> 090101335608B, emitido em Xai-Xai, aos 20 de Julho de 2012, Residente no Bairro Fidel Castro, estudante N<sup>o</sup> 080418, Curso de Recursos Humanos, no pós-laboral, 3<sup>o</sup> Ano curricular, vem mui respeitosamente solicitar de V. Excelência, se digne autorizar a sua transferência da UP-Gaza para UP-Sede, dado que fui transferida em missão de serviço, pelo que:

Pede Deferimento

Chongoene, 12 de Fevereiro de 2018