

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Língua Portuguesa

Tese de Doutoramento

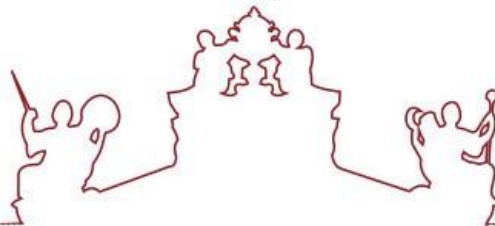
**Relações semânticas das conjunções “e”, “mas”, “portanto”
e “quando” em textos de opinião de alunos universitários
angolanos**

Júlio Luciano Canhinguine

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva

Olga Maria Gonçalves

Evora 2022



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Língua Portuguesa

Tese de Doutoramento

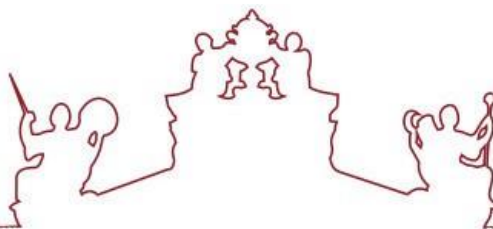
**Relações semânticas das conjunções “e”, “mas”, “portanto”
e “quando” em textos de opinião de alunos universitários
angolanos**

Júlio Luciano Canhinguine

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva

Olga Maria Gonçalves

Evora 2022



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Ana Paula Banza (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Alexandra Silva (Universidade de Évora) (Orientador)

Ana Paula Banza (Universidade de Évora)

Márcio Edu da Silva Undolo (Universidade Lueji A'Nkonde)

Paulo José Tente da Rocha Santos Osório (Universidade da Beira Interior)

Pedro Balas Custódio (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra)

DEDICATÓRIA

À minha querida esposa, Patrícia Tomás, por suportar, sabiamente, momentos da minha ausência, de angústia e de silêncio para concluir esta tese.

Aos meus filhos, foi para eles e por eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor das coisas visíveis e invisíveis, essência da sabedoria, que me conduziu no caminho do conhecimento, grato pela companhia constante neste percurso.

Às minhas carismáticas orientadoras, Prof.^a Doutora Ana Alexandra da Silva e Prof.^a Doutora Olga Gonçalves, pelo incentivo, pelas diversas leituras sempre atentas e críticas do meu texto, assim como pelas sugestões e contribuições feitas durante a pesquisa, dando-me, simultaneamente, a margem de autonomia necessária à concretização da tese.

Aos meus pais, João Muanamupi e Angelina Cabuiza, primeiros mestres da minha vida, pelo apoio e cuidado desde o dia em que vim ao mundo.

Ao meu ilustre amigo Vasco Suamo, pelo acolhimento na Covilhã (Portugal) durante o primeiro período do Estado de Emergência e durante o encerramento das fronteiras aéreas de Portugal, por força da Covid-19.

Aos alunos da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte, Universidade Lueji A'Nkonde, pela produção dos textos de opinião, que constituem o *corpus* desta tese.

A todos os professores do Programa de Doutoramento em Linguística da Universidade de Évora, pelas substanciais contribuições de que, direta ou indiretamente, pude beneficiar, nomeadamente através da organização de seminários, conferências e congressos nacionais e internacionais.

A todos, a minha eterna gratidão.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever as relações semânticas das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando” utilizadas em textos de opinião de alunos universitários angolanos. Para tal, utilizamos, como referencial teórico, gramáticas normativas, como Rocha Lima ([1957] 2011), Bechara (2003) e Cunha & Cintra ([1984] 2017), que apresentam as perspectivas normativa e prescritiva dos valores semânticos das conjunções; gramáticas descritivas, como Mateus *et al.* (2003), Neves (2000, 2006) e Vilela (1999), que descrevem outros valores semânticos a partir da língua em uso; e vários estudos da Linguística Textual, como Halliday e Hasan (1976), Koch (2005, 2006, 2010, 2011), Koch e Elias (2008, 2016), Koch e Travaglia (1989, 2003), Fávero (2006), Fávero e Koch (2012), Antunes (2005), Marcuschi (2008, 2012), que recuperam as conjunções da gramática normativa como conectores e/ou operadores argumentativos essenciais para a coerência e a coesão textual. O presente estudo é de carácter qualitativo e quantitativo, adotando a pesquisa bibliográfica e documental em função dos pressupostos teóricos e do *corpus* selecionado. Os resultados revelam que os valores semânticos típicos das conjunções: “e” (aditivo), “mas” (adversativo), “portanto” (conclusivo) e “quando” (temporal), consagrados pela gramática normativa, apresentam-se na base de significação dos enunciados; porém, tais conjunções podem assumir outros valores semânticos que emergem no texto. A conjunção “e” pode ter valor adversativo, conclusivo, temporal, explicativo e final; “mas”, aditivo e restritivo; “portanto”, adverbial, reformulador e articulador textual; e “quando”, condicional, causal e contrastivo.

Palavras-chave: relações semânticas; conjunções; texto; linguística textual

ABSTRACT

The present study aims to describe the semantic relationships of the conjunctions “e”, “mas”, “portanto” and “quando” in opinion texts produced by Angolan university students. The theoretical framework adopted highlights normative grammars, such as Rocha Lima ([1957] 2011), Bechara (2003) and Cunha & Cintra ([1984] 2017), which present the normative and prescriptive perspectives about the semantic values of conjunctions; descriptive grammars, as Mateus et al. (2003), Neves (2000, 2006) and Vilela, 1999), which describe other semantic values from the language in use; and several studies of Textual Linguistics, such as Halliday and Hasan (1976), Koch (2005, 2006, 2010, 2011), Koch and Elias (2008, 2016), Koch and Travaglia (1989, 2003), Fávero (2006), Fávero and Koch (2012), Antunes (2005), Marcuschi (2008, 2012), which recover the conjunctions of normative grammar as connectors and / or argumentative operators essential for textual cohesion and coherence. It is a qualitative and quantitative study, adopting bibliographic and documentary research in the light of the theoretical assumptions and the selected *corpus*. The results show that the typical semantic values of conjunctions: “e” (additive), “mas” (adversative), “portanto” (conclusive) and “quando” (temporal), consecrated by normative grammar, are presented in the meaning base of the statements; however, such conjunctions can assume other semantic values that emerge in the text. The conjunction “e” acts as adversative, conclusive, temporal, explanatory and final; “mas” expresses additive and restrictive values; “portanto” can be used as an adverbial, a reformulator and a textual connector; “quando” conveys conditional, causal, and contrastive values.

Key words: semantic relations; conjunctions; text; textual linguistics

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-----|
| DEDICATÓRIA..... | iv |
| AGRADECIMENTOS | v |
| RESUMO..... | vi |
| <i>ABSTRACT</i> | vii |
| ÍNDICES..... | 7 |
| ÍNDICE GERAL | 8 |
| ÍNDICE DE QUADROS | 12 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 13 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 14 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 15 |
| LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS..... | 16 |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 30 |
| CAPÍTULO I – AS CONJUNÇÕES NA GRAMÁTICA | 31 |
| 1.1. O conceito de gramática | 32 |
| 1.1.1. Gramática descritiva | 37 |
| 1.1.2. Gramática normativa | 39 |
| 1.1.3. A gramática normativa: a base da gramática escolar | 42 |
| 1.1.4. Gramáticas selecionadas para estudo das conjunções..... | 44 |
| 1.2. Conceito de conjunção..... | 48 |
| 1.3. Coordenação e subordinação de orações..... | 54 |
| 1.4. Conjunção “e” | 64 |
| 1.5. Conjunção “mas” | 70 |
| 1.6. Conjunção “portanto” | 74 |
| 1.7. Conjunção “quando” | 77 |
| CAPÍTULO II – NOÇÕES FUNDAMENTAIS DE LINGUÍSTICA TEXTUAL | 82 |
| 2.1. Linguística Textual | 83 |
| 2.1.1. A fase da análise transfrástica..... | 87 |
| 2.1.2. A fase das gramáticas textuais | 89 |
| 2.1.3. A fase das teorias de texto | 90 |

| | | |
|--|--|-----|
| 2.2. | Conceito de texto | 93 |
| 2.3. | Coesão textual | 101 |
| 2.3.1. | A coesão textual na perspectiva de Halliday e Hasan | 102 |
| 2.3.2. | A coesão textual na perspectiva de Koch..... | 106 |
| 2.3.3. | A coesão textual na perspectiva de Antunes..... | 111 |
| 2.3.4. | Mecanismos de conexão textual..... | 115 |
| 2.3.5. | Relações lógico-semânticas e discursivo-argumentativas dos operadores..... | 118 |
| 2.4. | Tipologias textuais..... | 127 |
| 2.4.1. | Conceção e tipos de sequências textuais..... | 131 |
| 2.4.2. | Sequência textual narrativa | 134 |
| 2.4.3. | Sequência textual descritiva | 137 |
| 2.4.4. | Sequência textual explicativa | 139 |
| 2.4.5. | Sequência textual argumentativa..... | 143 |
| 2.5. | A questão de gêneros textuais..... | 145 |
| 2.5.1. | Gênero texto de opinião | 154 |
| CAPÍTULO III – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE TEXTO | | 161 |
| 3.1. | Processo de construção de texto | 162 |
| 3.1.1. | Planificação | 168 |
| 3.1.2. | Textualização..... | 172 |
| 3.1.3. | Revisão..... | 175 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO..... | | 179 |
| CAPÍTULO I – METODOLOGIA DO ESTUDO..... | | 180 |
| 1.1. | Tipo de pesquisa | 181 |
| 1.2. | Metodologia de estudo | 184 |
| 1.3. | Técnica de coleta de dados: o questionário | 187 |
| 1.4. | Participantes do estudo..... | 188 |
| 1.5. | Caracterização do instrumento de análise: <i>AntConc</i> | 191 |
| CAPÍTULO II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | | 195 |
| 2.1. | Análise e discussão dos resultados | 196 |
| 2.2. | Relações semânticas de “e” | 197 |
| 2.2.1. | Análise de dados | 197 |
| 2.2.2. | Discussão dos resultados..... | 206 |
| 2.3. | Relações semânticas de “mas” | 208 |

| | |
|---|-----|
| 2.3.1. Análise de dados | 208 |
| 2.3.2. Discussão dos resultados | 212 |
| 2.4. Relações semânticas de “portanto” | 213 |
| 2.4.1. Análise de dados | 213 |
| 2.4.2. Discussão dos resultados | 217 |
| 2.5. Relações semânticas de “quando” | 219 |
| 2.5.1. Análise de dados | 219 |
| 2.5.2. Discussão dos resultados | 225 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 227 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 235 |
| APÊNDICES..... | 249 |
| APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS | 250 |
| APÊNDICE 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO..... | 253 |
| ANEXO..... | 254 |
| TEXTOS DE OPINIÃO DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DA ESPLN..... | 255 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Funções semânticas de “portanto” | 76 |
| Quadro 2. Estratégias de coesão textual | 110 |
| Quadro 3. Procedimentos da coesão textual | 113 |
| Quadro 4. Propriedades dos tipos de texto | 129 |
| Quadro 5. Tipos de sequências textuais | 133 |
| Quadro 6. Géneros textuais da ordem do argumentar | 152 |
| Quadro 7. Estratégias de argumentação segundo Koch e Elias (2016) | 156 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Planificação no processo de escrita | 170 |
| Figura 2. Textualização no processo de escrita | 173 |
| Figura 3. Revisão no processo de escrita | 176 |
| Figura 4. Mapa de Angola (Lunda Norte) | 188 |
| Figura 5. Programa <i>AntConc</i> | 191 |
| Figura 6. Ocorrências de “e” no <i>corpus</i> | 196 |
| Figura 7. Ocorrências de “mas” no <i>corpus</i> | 207 |
| Figura 8. Ocorrências de “portanto” no <i>corpus</i> | 213 |
| Figura 9. Ocorrências de “quando” no <i>corpus</i> | 218 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Relações semânticas de “e” no <i>corpus</i> | 205 |
| Tabela 2. Relações semânticas de “mas” no <i>corpus</i> | 211 |
| Tabela 3. Relações semânticas de “portanto” no <i>corpus</i> | 216 |
| Tabela 4. Relações semânticas de “quando” no <i>corpus</i> | 224 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Relações semânticas de “e” no <i>corpus</i> | 203 |
| Gráfico 2. Relações semânticas de “mas” no <i>corpus</i> | 209 |
| Gráfico 3. Relações semânticas de “portanto” no <i>corpus</i> | 214 |
| Gráfico 4. Relações semânticas de “quando” no <i>corpus</i> | 222 |

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| ESPLN | Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte |
| GD | Gramática Descritiva |
| GN | Gramática Normativa |
| GT | Gramática Tradicional |
| LT | Linguística Textual |
| LM | Língua Materna |
| LS | Língua Segunda |
| LE | Língua Estrangeira |

INTRODUÇÃO

Os falantes de um qualquer idioma dispõem de uma vasta gama de palavras e de expressões que utilizam em diversas situações de comunicação, assim construindo e co-construindo relações de sentido nas suas práticas sociais. Com efeito, sendo a linguagem simultaneamente, *sens, expression et communication* (Charaudeau, 1992: 4), será importante tomar em consideração as intenções de comunicação que os sujeitos falantes querem expressar - o que permite que as categorias gramaticais da língua, a maior parte delas correspondentes às tradicionalmente designadas partes do discurso, se agrupem em torno dessas mesmas intenções - os quadros comunicativos em que se encontram, assim como os efeitos de discurso que podem produzir, não só em diferentes tipos de uso vivo da língua, como também nos de uso literário.

Perante a diversidade de teorias linguísticas, e dos respetivos pontos de vista, nem sempre semelhantes, a abordagem semântica da linguagem (conceitos e descrição dos sistemas da língua) é, contudo, consensual, sem que isso signifique ignorar uma tradição gramatical bem estabelecida.

Neste sentido, e sabendo que a configuração linguística se pode fazer sob várias formas de palavras lexicais, gramaticais, e de construções particulares, centramos a nossa atenção em palavras gramaticais, especialmente nas conjunções (assim conhecidas na tradição gramatical), conectores e articuladores (na tradição linguística), não ignorando que elas não são monossémicas. Na verdade, como afirmamos adiante, um mesmo articulador pode exprimir relações lógicas diferentes (e.g. “e”, “então”¹), em certas condições contextuais, ou pode

¹ Segundo Silva (2007: 12), “a marca “então” apresenta como característica invariável o acionamento de operações de orientação que indicam que se deve retornar ao termo anterior para, em seguida, estabelecer uma identificação”. Trata-se de uma operação comum a todas as possibilidades de uso desta unidade. São possíveis várias as funções que tal “marca” pode assumir no enunciado. Vejamos os seguintes exemplos, fornecidos pelo autor: “A babá chegou, então podemos sair”, em que “então” é classificado como conjunção coordenada conclusiva; “Em 2005, o então governador de S. Paulo inaugurou a nossa escola”, em que a

igualmente acontecer que uma mesma relação lógica seja expressa por articuladores diferentes (e.g. “quando”, “se”, “mas”)². Para tal, começamos por evidenciar a definição de conjunção, algumas das suas particularidades semânticas e efeitos contextuais.

Segundo Bechara (2003: 319), “a língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente denominadas conjunções”.

Na concepção de Cunha e Cintra (2017: 234),

conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas [...]. Denominam-se subordinativas as conjunções que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra.

Para Vilela (1999), a conjunção é outro dos meios de que a língua dispõe para estabelecer a ligação entre palavras, grupos de palavras e frases e, simultaneamente, para exprimir determinadas relações semânticas. Para o autor, de acordo com as relações semânticas ou semântico-sintáticas, expressas pelas conjunções, podem distinguir-se vários valores, como seriação, oposição, relação sequencial de tempo, consequência, finalidade, condição, concessão opositiva, comparação.

“marca” é classificada como advérbio e, ainda, “Então, entre!”, uso da “marca” não comentado pelas gramáticas.

² Segundo Silva (2007), a significação é criada numa relação dinâmica entre interlocutores e mundo e é representada por arranjos léxico-gramaticais responsáveis pela significação produzida. A gramática, portanto, também é dinâmica e se deixa compor de diferentes maneiras para se chegar ao sentido que se quer criar. Assim, se a significação é fruto das relações gramaticais, léxico e gramática estão vinculados e não podem ser considerados a partir de valores estanques.

Na visão de Costa Val (2006), as conjunções desempenham dupla função: coesão e coerência. No primeiro caso, contribuem para a estruturação do texto, isto é, conectar as partes (orações, frases e períodos ou parágrafos) do texto. No segundo, contribuem para a construção de sentido entre as partes do texto ligadas.

Fiorin e Savioli (1996), por seu turno, sustentam que os conectores não só ligam as partes do texto, mas também indicam relações semânticas, exprimindo uma função argumentativa.

Questionar qual seria o contributo da linguística para ensino da gramática ou, mesmo, saber qual seria a relação entre a linguística e o ensino na escola foi uma das nossas preocupações ao iniciar o Programa de Doutoramento em Linguística. Sabendo que já há vários estudos linguísticos desenvolvidos e que a escola está muito aquém dos resultados necessários para a boa formação dos alunos é outra questão que nos suscitou interesse em realizar um estudo que permitisse a aproximação entre a pesquisa linguística e o ensino, como este.

Embora o trabalho que apresentámos seja o resultado de várias reflexões levadas a cabo ao longo da nossa trajetória académica, a nossa experiência profissional teve também grande influência nesta pesquisa. Assim sendo, de modo a perceber as principais motivações que estão na base da escolha do tema, é importante que façamos o seguinte preâmbulo: desde 2015, ano de ingresso como docente colaborador na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (ESPLN) e, mais tarde, em 2019, como docente efetivo, tivemos a oportunidade de lecionar a disciplina Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa. Importa ressaltar que nessa disciplina, de acordo com o programa, os conteúdos gramaticais são apresentados

fora de qualquer produção textual³. Assim, na temática reservada às conjunções, elas são estudadas como conectores das orações, evidenciando apenas a função semântica prototípica de cada uma delas conforme a gramática normativa (GN). Aos alunos cabe o papel de memorizar e reproduzir frases propostas pelo professor na sala de aula, isoladas do contexto, com o propósito de ilustrar a ocorrência das conjunções.

No entanto, tendo utilizado, numa das nossas aulas, a componente textual para estudo das conjunções, observámos que algumas destas partículas apresentavam variedade de sentido na sua ocorrência no texto. A partir dessa experiência, começámos a acreditar que, se levássemos a cabo um estudo das conjunções através de produções textuais, com maior destaque para o texto argumentativo, tal poderia contribuir para uma melhor compreensão desses elementos, tanto do ponto de vista sintático, como do ponto de vista semântico. Procurámos, pois, evidenciar componentes do acto de comunicação, tais como a situação de comunicação, os modos de organização do discurso, o material verbal estruturado em categorias linguísticas que possuem uma forma e um sentido, o texto, como testemunho de escolhas feitas pelo sujeito falante (Charaudeau, 1992).

Geraldi (1999) considera o texto sob diversos aspectos e propõe novas possibilidades de desenvolvimento de um trabalho amplo através de ações centradas na leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Em idêntica

³ Segundo Silva (2007: 18), o cerne do ensino de gramática nas escolas continua sendo única e exclusivamente a Gramática Tradicional. Ela é apresentada em partes, dilacerada, pobremente simplificada em quadros expositivos e regras para serem decoradas. O autor adverte que “a questão que merece a atenção dos professores não é se a gramática deve ser ensinada, mas para que e como deve ser ensinada”, visto que “o aluno não aprenderá a olhar a língua com interesse e analisá-la de modo eficiente por meio de listas para decorar, dicas e *jingles*” (2007: 20). Não nos cabe aqui apurar as causas que fazem com que a gramática ainda seja ensinada nestes moldes. No entanto, podemos afirmar, conforme Ilari (1997), que tais causas vão, desde a postura das editoras, que exigem dos autores livros “aceitáveis” – ou seja, que o professor considere de fácil manuseio –, à situação degradante do trabalho docente, em que o profissional é obrigado a cumprir jornadas integrais e, portanto, não dispõe de tempo suficiente para a preparação das suas aulas – o que aumenta a dependência de um livro didático tido como “simples”.

perspectiva, destacam-se, ainda, outros autores, como Lima (2014: 117), que reconhece que no “trabalho com a Língua Portuguesa, as atividades de leitura, produção de textos e análise linguística têm uma estreita relação com as concepções de linguagem adotadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”, ou Silva *et al.* (2012: 37), os quais defendem que

[...] o ensino da língua deve possibilitar ao indivíduo uma melhor comunicação, tanto oral como escrita, em diversas situações de uso, bem como o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria língua, entendemos que o trabalho com a análise linguística deve acontecer de forma articulada ao trabalho com a leitura e a produção de textos.

De acordo com Geraldi (1999), a análise linguística teria quatro características principais: 1) nasceria da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria; 2) estaria baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico; 3) seria praticada, primordialmente, a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem; 4) teria um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo gramática, uma vez que daria conta de processos, fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural.

Geraldi (1999: 74) clarifica que

A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;

[...] fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção

[...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;

[...] fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção”.

Ensinar gramática nessa nova perspectiva constitui um grande desafio, na medida em que se trata de uma concepção alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, frequentemente descontextualizados. Assim, os textos de opinião produzidos por muitos dos nossos alunos universitários constituem o material privilegiado para a realização da presente pesquisa. O nosso objetivo não será o de os refazer, na correção que eles poderiam implicar, mas, sim, por meio deles, desencadear o processo de análise linguística, fornecendo, assim também, aos alunos instrumentos de reflexão que permitam uma melhor compreensão de fenômenos de discurso e de comunicação.

Reconhecendo que a argumentação tem sido fonte de fascínio ao longo dos séculos (nomeadamente através da Retórica), alvo de definições várias, na sua tradição filosófica e linguística, as quais ignoramos aqui por não ser esse o nosso objetivo principal, sabemos também que na tradição escolar se recomenda o desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos, sem que, contudo, sejam explicitadas as várias formas de o conseguir. Por outras palavras, e no que diz respeito ao ensino / aprendizagem de língua, embora no estudo da gramática se possa estudar um tipo de ‘análise lógica’, tal estudo é normalmente conduzido por forma a dar conta da combinação de sintagmas, de frases ou de proposições (por exemplo, as subordinadas) sem tomar em grande consideração as várias situações de comunicação envolvidas.

Assim sendo, e sabendo bem que a argumentação não se reduz a um conjunto de palavras ou de proposições ligadas por marcas explícitas de conectores lógicos (o aspecto argumentativo de um discurso encontra-se muitas vezes no seu implícito), a escolha da produção escrita orientada para o texto argumentativo (opinar é uma forma de argumentar) prendeu-se com o facto de se reconhecer que o texto argumentativo – caracterizado pela apresentação de uma tese a ser defendida por meio de argumentos de várias ordens, que fundamentam e validam a visão do sujeito falante, refutando ou negociando pontos de vista, até chegar a uma conclusão – propiciaria o estudo e a prática da expressão de convicções e de explicações que tal sujeito tenta transmitir ao interlocutor acerca da proposta que apresenta sobre o mundo em que evolui, frequentemente para o persuadir e modificar o seu comportamento. Mais especificamente, do ponto de vista discursivo, deu-se particular atenção ao conjunto de dados que se encadeiam e articulam, por meio de conectivos, conjunções, procurando, desta forma, dar resposta às seguintes questões de partida:

- Os alunos universitários da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (ESPLN) utilizam conjunções nos textos de opinião para concatenar as ideias e defender o seu ponto de vista?

- Que valores semânticos elas assumem?

Nesta medida, partimos das hipóteses de que:

- Se se levar a cabo um estudo das unidades linguísticas através de textos, é possível identificar a ocorrência de conjunções nos textos de opinião dos alunos universitários da ESPLN;

- As conjunções utilizadas pelos alunos nos textos de opinião podem veicular, além dos valores típicos, outras funções semânticas dependendo do contexto em que ocorrem.

As conjunções constituem, repetimo-lo, o nosso objeto de estudo, dentre as quais selecionamos “e”, “mas”, “portanto” e “quando”, por serem elementos utilizados com maior frequência nos textos de opinião dos alunos por nós analisados. Outra razão que subjaz a esta escolha tem a ver com o facto de tais conjunções assumirem diferentes valores semânticos nos textos produzidos, de que daremos conta adiante.

Considerando as questões de partida acima evidenciadas, procuramos dar resposta ao seguinte objetivo do nosso estudo:

- Descrever as relações semânticas das conjunções nos textos de opinião de alunos universitários da Escola Superior Pedagógica Lunda Norte.

A partir deste objetivo, definimos os seguintes específicos:

- 1) Verificar o que as gramáticas propõem sobre os valores semânticos das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”;
- 2) Observar o que os estudos da Linguística Textual (LT) propõem sobre o uso das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando” no texto;
- 3) Analisar os valores semânticos de “e”, “mas”, “portanto” e “quando” nesses mesmos textos;
- 4) Identificar a frequência das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando” nos textos de opinião dos alunos.

Em relação ao *corpus* escolhido, optámos por textos de alunos pelo facto de apresentarem, além das ocorrências padrão, um uso criativo das conjunções (“e”, “mas”, “portanto” e “quando”), muitas vezes bastante próximo à espontaneidade característica da fala. O *corpus* que analisamos é constituído por 50 textos de opinião, produzidos por alunos, em 2019, na sequência da aplicação de um questionário com proposta de nove temas à escolha de cada aluno, cujo desenvolvimento, de um ou de dois, não deveria exceder três páginas. Os temas sugeridos, suficientemente polémicos, atuantes e atuais, permitiriam a expressão de uma opinião revelando o posicionamento contra ou a favor: “O custo de vida em Angola”; “A situação social da mulher em Angola”; “A situação dos transportes públicos em Angola”; “A situação linguística em Angola (o contacto entre o português e as línguas nativas angolanas)”; “Liberdade de expressão em Angola”; “A qualidade de ensino em Angola”; “Operações: resgate e transparência em Angola”; “A penalização ou despenalização do aborto em Angola”; “A questão sobre a implementação das autarquias em Angola” (cf. questionário no Apêndice 1).

A gramática normativa confere às conjunções a função de estabelecer a correta articulação gramatical entre as ideias contidas nas orações de uma frase. No entanto, essa função é, na maior parte dos casos, restritiva, visto que limita, a tais elementos linguísticos, valores sintático-semânticos. Na produção de texto, o autor recorre ao valor semântico das conjunções, valendo-se da multiplicidade de sentidos que esses elementos de coesão podem manifestar no plano discursivo. No intuito de investigar tal facto, o presente trabalho faz referência à visão da gramática normativa sobre esses instrumentos de coesão, bem como aos conceitos presentes em estudos linguísticos modernos, a fim de perceber os valores semânticos das conjunções (“e”, “mas”, “portanto” e “quando”) na língua. A

Linguística Textual merecerá também especial atenção como ciência da linguagem que compõe análises linguísticas tendo o texto como ponto de partida e chegada.

A relevância deste estudo, calcado numa visão semântica das conjunções (“e”, “mas”, “portanto” e “quando”), representa situações concretas de comunicação, desde o conteúdo significativo (significado), até ao conteúdo designativo (elementos linguísticos e/ou fatores extralinguísticos que integram o texto).

Para a consecução do estudo a que nos propusemos, dividimos a nossa tese em duas partes principais. A primeira diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda consiste no estudo empírico, mais propriamente na análise e discussão dos dados obtidos.

No nosso referencial teórico, adotámos três linhas de abordagem, apresentadas em três capítulos, designadamente: Capítulo 1. As conjunções na gramática; Capítulo 2. Noções fundamentais de linguística textual e Capítulo 3. O processo de construção de texto.

No primeiro capítulo, começámos por referir o conceito de gramática, destacando a gramática normativa e a descritiva; procedemos também a uma descrição das gramáticas selecionadas como modelo para o estudo das conjunções, nomeadamente Rocha Lima ([1957] 2011); Bechara ([1961] 2003); Cunha e Cintra ([1985] 2017), que apresentam um estudo das conjunções baseado na norma culta; bem como Mateus *et al.* (2003), Neves (2000, 2006) e Vilela (1999), que reconhecem a dinamicidade da língua e valorizam outras variedades, defendendo que a língua evolui no tempo e no espaço e está sujeita a pressões sociais. Tentámos apresentar uma definição do conceito de conjunção; abordámos

os processos de coordenação e subordinação e, por fim, discutimos as relações semânticas das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”.

No segundo capítulo, começamos por abordar a linguística textual, enfatizando as três fases do seu percurso, nomeadamente a fase da análise transfrástica, a fase das gramáticas textuais e a fase das teorias de texto. De seguida, referimos o conceito de texto, distinguindo texto e discurso; discutimos a noção de coesão textual, à luz das perspectivas de Halliday e Hasan (1976), Koch (2010) e Antunes (2005); ainda no que diz respeito ao princípio de textualidade, mencionámos vários mecanismos de conexão textual, dentre os quais as relações lógico-semânticas estabelecidas pelos conectores e as relações discursivo-argumentativas dos operadores; fazemos igualmente referência às diferentes tipologias textuais, discorrendo sobre as sequências textuais narrativa, descritiva explicativa e argumentativa; salientamos ainda a questão de géneros textuais, focando especificamente a estrutura do género texto de opinião. Este capítulo fundamenta-se essencialmente em trabalhos desenvolvidos por linguistas como Koch e Travaglia (1989, 2003), Maingueneau (1997, 2004), Fávero (2006), Koch (2004, 2005, 2006, 2010, 2011), Koch e Elias (2008, 2016), Fávero e Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2012).

No terceiro capítulo, abordámos o processo de construção de texto, destacando as três fases principais, planificação, textualização e revisão, à luz do proposto por Cassany (1999, 2000), Barreiro e Pereira (2007), Aleixo (2010) e Duran (2011).

A segunda parte, designada estudo empírico, integra a metodologia adotada, a análise e discussão dos dados obtidos. No que se refere aos aspectos metodológicos, e baseados em Gil (2002), Marconi e Lakatos (2003), Andrade

(2006) e Prodanov e Freitas (2013), mencionámos o tipo de estudo efetuado, definido como qualitativo e quantitativo; forma de coleta de dados; os participantes e, por fim, a caracterização do instrumento de análise usado (*AntConc*). Na análise e discussão dos resultados, os recortes textuais são analisados em função da frequência das conjunções supracitadas. Em primeiro lugar, procedemos à análise qualitativa, descrevendo os seus diferentes valores semânticos dos textos produzidos e, em segundo lugar, centramo-nos na análise quantitativa, ilustrando a frequência de cada conjunção através de tabelas e gráficos.

Nas considerações finais, expomos as principais conclusões do estudo, confirmando, ou não, as hipóteses levantadas e avaliando o cumprimento do objetivo da pesquisa a que nos propusemos. Em anexo, apresentámos os textos de opinião produzidos pelos alunos.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO
TEÓRICO**

CAPÍTULO I – AS CONJUNÇÕES NA GRAMÁTICA

1.1. O conceito de gramática

Tendo como objetivo estudar as relações semânticas das conjunções “e”, “mas”, “portanto”, e “quando” nas produções textuais realizadas por alunos universitários, é mister compreender de que lugar teórico ou de que perspectiva estas unidades linguísticas são estudadas.

Começamos por reconhecer que não é fácil providenciar uma definição de gramática, sabendo-se que não existe uma gramática ou a gramática de uma língua, mas vários pontos de vista teóricos e diferentes modelos de análise no seio de uma mesma disciplina, o que, contudo, pode constituir uma dificuldade à utilização de novos dados científicos no domínio do ensino e aprendizagem da língua. Julga-se, pois, relevante discorrer sobre algumas acepções desta palavra acompanhada de algum qualificador, de modo a delimitar o objeto de estudo desta pesquisa. Tal como assevera Britto (1997: 30),

A própria definição de gramática é de difícil estabelecimento além do senso comum. É frequente a utilização da palavra *gramática* e de suas formas adjetivas (gramática x, y, z) com conceituação tácita ou vaga, mesmo em tratados sobre o assunto.

Neves (2004: 29) também afirma que “toda vez que se fala em gramática é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente”.

De acordo com as afirmações acima, o conceito de gramática nem sempre é fácil de definir. O emprego do termo, pode ser, por vezes, bastante fluído. A polissemia da palavra *gramática* é demonstrada por vários autores. Para Antunes (2007: 25-26), quando se fala em gramática, pode-se estar a falar:

a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática de português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de gramática internalizada;

b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “gramática da norma culta”, por exemplo;

c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”, ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;

d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;

e) de um livro, como em: “a gramática de Celso Cunha”.

Se considerarmos o conceito de gramática da alternativa “a)”, perceberemos que esta pode ser definida como conjunto de regras que estrutura o funcionamento de certo idioma e que, através da prática, é internalizado pelos seus falantes. Desse modo, conclui Antunes (2007: 26) que “[...] ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática; qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”.

Gallisson e Coste (1983: 364) também definem a gramática como:

1. Descrição do funcionamento geral de uma língua materna.
2. Descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua materna.
3. Disciplina que estuda as regras de funcionamento ou de evolução de toda a língua natural.
4. Conjunto de prescrições normativas que regem certas zonas e certos pormenores do uso linguístico e desempenham um papel de discriminação sociolinguística.
5. Sistema formal construído pelo linguista para estabelecer um mecanismo susceptível de produzir frases consideradas como gramática pelos falantes de uma língua.

6. Sistema interiorizado pelo falante-ouvinte de uma língua e que lhe permite produzir e compreender as frases dessa língua.

Uma vez mais, notamos que o ponto 6 evidencia a perspectiva de que todo o falante dispõe de uma gramática interiorizada. A *gramática interna* permite ao falante utilizar de modo espontâneo o sistema de regras gramaticais. Esta gramática pode ser explicada a partir de fatos linguísticos típicos da linguagem da criança e, ainda, por outros fatos encontrados na idade adulta. No processo de aquisição da linguagem, a criança, ao pôr em prática as regras de uso da língua, cria hipóteses que diferem da linguagem dos adultos, como é o caso das conjugações verbais. Ao utilizar o sistema de conjugação dos verbos, a criança usa regras internalizadas que pressupõem a regularidade dos verbos. Por não ter acesso, nesta fase de desenvolvimento da linguagem, às irregularidades, ela produz as construções, como “eu comi” e “eu trazi”, ou “eu canto” e “eu sabo”, como se fossem todas regulares. Desse modo, por gramática interna entendemos o conhecimento intuitivo e funcional que os falantes possuem quando comunicam em qualquer língua. Saber gramática, neste sentido, não dependeria da escolarização ou aprendizagem formal, pois os falantes adquirem-na de forma natural.

Conceituar gramática não é, pois, algo simples e muito menos singular, como referimos. O termo gramática apresenta sentidos que se influem reciprocamente. Silva (2006: 48) define a gramática como: “1. Conhecimento gramatical; 2. Teoria gramatical; 3. Descrição gramatical; 4. Ensino da gramática; 5. Manual de gramática”. De acordo com o autor, o primeiro sentido está associado ao conhecimento implícito, assumindo a gramática como uma competência linguística que se evidencia na comunicação interpessoal. O segundo sentido corresponde à

noção de teoria gramatical, realizado sob a forma de diferentes modelos de gramática, oriundos de correntes linguísticas como a estrutural, a generativa, a funcional, entre outros, as quais apresentam linhas orientadoras para a estruturação do ensino da gramática. O terceiro sentido remete para as regras gramaticais que são utilizadas sob a forma de discurso e representam a estrutura interna da língua (gramática descritiva). O quarto sentido está relacionado com o ensino da gramática explícita da língua, cuja nomenclatura tem vindo a variar segundo as orientações curriculares (gramática normativa, pedagógica, escolar, entre outras designações), estando previstos indicadores de desempenho associados a conteúdos programáticos do ensino de português. Já o quinto, e último sentido, diz respeito ao usualmente denominado manual de gramática (objeto físico), que nos permite consultar as regras de utilização das várias unidades da língua.

Partindo do princípio de que todas as línguas possuem uma gramática, Mateus *et al.* (2016: 9) entendem o termo *gramática* como um “[...] sistema completo de relações estruturais entre os elementos de uma língua (os sons integram-se num sistema e agrupam-se em palavras, as palavras também estabelecem entre si relações e agrupam-se em frases)”. De acordo com as autoras, o conhecimento inconsciente que os falantes têm da gramática de uma língua faz parte da sua competência, visto que a aquisição da língua materna implica a aquisição da gramática da língua. Acrescentam (2016: 9) que gramática significa,

- a) a descrição estrutural do funcionamento dos sistemas de elementos que pertencem aos vários níveis da língua e da inter-relação existente entre esses sistemas (gramática descritiva);

b) a teoria explícita construída pelo linguista e proposta como uma descrição da competência dos falantes (gramática teórica/gramática generativa);

c) um conjunto de regras impostas por um grupo socioculturalmente dominante a um ou vários grupos de falantes (gramática normativa).

Possenti (2005: 64) define gramática como “conjunto de regras”. Para o autor, é possível caracterizá-la de três modos: “1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina”. De acordo com o autor, os dois primeiros conjuntos de regras remetem para o comportamento oral e escrito dos falantes de uma comunidade linguística, conhecidas como gramática normativa e gramática descritiva. O terceiro conjunto de regras consiste em hipóteses sobre os conhecimentos que um falante retém na sua realidade mental e é denominada gramática internalizada.

É importante ressaltar essas três noções, porque cada uma delas representa o eixo central de uma concepção de gramática: normativa, descritiva e internalizada. Preferencialmente, damos conta de tipos de gramática⁴ consoante a

⁴ Será necessário não confundir tipos de gramática com modelos de gramática. Segundo Silva (2006: 57-58), um modelo de gramática consiste numa proposta de um paradigma explicativo da língua, o qual fundamentará o modo da sua descrição gramatical. De acordo com o autor, os modelos de gramática foram, pois, surgindo ao longo de toda a história da linguística, mas particularmente depois da linguística estruturalista de Saussure”. Acrescenta ainda o autor, “podemos, desde logo, opor a chamada gramática tradicional (o modelo gramatical mais duradouro) a todos os modelos gramaticais modernos: o estrutural e o gerativo, só para citar os mais conhecidos”. Em sua opinião, esta definição de modelo de gramática remete para um paradigma teórico (podendo associar-se apenas a um linguista ou a um grupo de teorizadores da linguagem) que tem por objetivo a apresentação de uma teoria gramatical, com implicações descritivas e/ ou explicativas. Já os tipos de gramática são metodologias particulares de encarar a descrição ou o ensino de uma língua e perspectivas específicas adaptadas na análise da estrutura gramatical. Razão pela qual, o presente estudo opta pela designação tipos de gramática, e não, precisamente, modelos de gramática.

perspectiva de análise da língua. Assim, distinguimos, nesta pesquisa, uma gramática normativa (GN), ou prescritiva, de uma gramática de tipo descritivo (GD).

1.1.1. Gramática descritiva

Segundo Possenti e Ilari (1987: 12), a concepção de GD diz respeito ao “conjunto de regras que são seguidas”, sendo esta responsável por orientar o trabalho dos linguistas na descrição do modo de falar as línguas, ressaltando que as formas descritas não são caracterizadas como certas ou como erradas.

Na perspectiva descritiva, saber gramática, conforme Franchi (2006: 22), envolve “fazer distinções das categorias, das funções e das relações subjacentes à construção das expressões de uma língua; descrever sua estrutura; avaliar se essas expressões são gramaticais”. Entende o autor que o objetivo não será ditar regras para “bem falar e escrever”. Para ele, o processo realizado pelos linguistas, nessa vertente, é de mostrar que a gramática “[...] constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar a língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e escreve nessa língua”.

Nas palavras de Bechara (2003: 53),

A gramática descritiva se reveste de várias formas segundo o que examina mediante uma metodologia empregada, formas que não cabe aqui explicitar, mas tão somente enumerar: *estrutural, funcional, estrutural e funcional, contrastiva, distribucional, gerativa, transformacional, estratificacional, de dependências, de valências, de usos*, etc.

A GD preocupa-se, essencialmente, em descrever a língua para distinguir usos gramaticais e usos agramaticais. De tudo quanto foi referido acima, nesta secção, podemos perceber que a GD é aquela que descreve e regista, para uma determinada variedade da língua, as unidades e categorias linguísticas, a sua função, os tipos de construções possíveis, o modo e as condições de uso dos mesmos. Por outras palavras, a GD trabalha com qualquer variedade da língua, não se limitando apenas à culta, como ocorre com a GN. Desse modo, podemos, então, ter a GD de qualquer variedade da língua, visto que esta resulta de um trabalho de observação por parte do linguista, explicitando o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento. Normalmente, as gramáticas descritivas recebem nomes associados às correntes linguísticas dentro das quais foram construídas.

No entanto, é preciso acautelar que a GD não se torne uma espécie de caminho para prescrições, as quais são típicas da GN. O que diferencia a GN da GD é o facto de o conceito daquela ser mais pedagógico do que linguístico, além de reduzir o conceito de língua a um conjunto de regras de 'boa' comunicação, assentes em segmentos privilegiados de uma comunidade, conforme desenvolvemos a seguir.

1.1.2. Gramática normativa

A gramática normativa (GN) é concebida como conjunto de regras de bom uso da língua, que devem ser seguidas por indivíduos que pretendem expressar-se adequadamente nas modalidades escrita e oral, apontando o que é considerado *certo* e o que é considerado *errado*. Tal gramática tem como objetivo prescrever a forma de usar *corretamente* a língua, prestigiando a gramática da norma culta, em detrimento das gramáticas de outras variedades linguísticas. Essa tradição prescritiva não descreve a língua dos falantes. Descreve uma modalidade de língua, encontrada entre os intelectuais, cristalizada em livros, textos científicos e obras literárias, e elege as regras dessa modalidade como o padrão a ser imposto a todos os membros daquela comunidade linguística. Tal descrição, em geral, confunde-se com a língua utilizada pelas elites intelectualizadas, nos grandes centros urbanos, mas separa-se da língua dos trabalhadores, dos moradores de regiões economicamente menos desenvolvidas, do meio rural, etc., gerando discriminação e preconceito contra essas minorias, bem como interferindo no sistema escolar público. Conforme sustenta Franchi (2006: 18),

Não há dúvidas de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas, acadêmicos e de classe.

O facto de ser uma gramática imposta pela comunidade dos mais favorecidos economicamente, para Antunes (2007: 87), “[...] do ponto de vista

ideológico favorece a suposição de que aqueles que a adotam é que são cultos, têm cultura; e aqueles que não a adotam são incultos, não têm cultura”. De acordo com essa afirmação, a GN seria a que recobre apenas uma das variedades linguísticas usadas efetivamente por uma comunidade, a chamada língua padrão ou norma culta, que serve como modelo para se considerarem as outras formas de falar como não normatizadas.

Uma vez mais, podemos perceber que, ao contrário da GD, a GN é aquela que estuda apenas os factos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa, que se tornou oficial. Geralmente, baseia-se mais nos factos da modalidade escrita, dando pouca relevância à modalidade oral da norma culta, vista conscientemente ou não, como semelhante à escrita. Ao descrever a norma ou variedade culta do idioma, a GN apresenta e dita normas para a correta utilização escrita e oral da língua, prescreve o que se deve e não se deve usar na língua. Em função disso, tal gramática apenas considera uma variedade como válida: a língua culta.

A GN torna-se, assim, um divisor entre diferentes culturas. Acredita-se que seja esta visão, diríamos preconceituosa, uma das causas que constroem tantos falantes da língua, desencorajando-os na expressão, tanto na oralidade como na escrita, convictos de que não sabem português.

Segundo Rocha Lima ([1957] 2011: 38), a GN é uma “[...] disciplina didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta”. Acrescenta ainda o autor que as regras gramaticais se fundamentam nas “Obras dos grandes escritores, em cuja linguagem, as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que

se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou”. Nesse sentido, ao falar de gramática e o seu caráter normativo, relembra-se o modelo de língua literária clássica, que manteve, por muito tempo, o seu espaço, impondo-se como imagem de língua em uso, nas mais diversas áreas do saber.

Na visão de Dubois *et al.* (1998: 435-436),

A *gramática normativa* se baseia na distinção de níveis de língua (língua culta, língua popular, patoás⁵, etc.); e, entre esses níveis, ela define um como língua de prestígio a imitar; essa língua é chamada a “boa língua”, o “bom uso”.

Nesta determinação, entram razões não propriamente de âmbito linguístico, mas de ordem sociocultural: a língua escolhida como referência é a do meio social que goza de prestígio ou autoridade. Outro fator levado em consideração pela GN é a “imitação dos bons autores”.

Para Fromkin e Rodman (1993: 13-14),

Dos tempos antigos até hoje tem havido “puristas” que pensam que a mutação linguística é uma forma de corrupção e que defendem a existência de certas formas correctas que todas as pessoas “educadas” deveriam utilizar na fala e na escrita. Os gregos de Alexandria no século I [...] defenderam esta perspectiva. Pretendiam *prescrever* regras gramaticais e não propriamente descrevê-las. Para isso se escreveram as **gramáticas prescritivas** [destaque do original].

⁵ Chama-se *patoá*, ou falar *patoá*, a um dialeto social reduzido a certos signos (fatos fonéticos ou regras combinatórias) utilizado somente numa área reduzida e numa comunidade determinada, em geral, rural. Os patoás derivam de um dialeto regional ou das mudanças sofridas pela língua oficial; eles são contaminados por esta última ao ponto de não conservar senão alguns sistemas parciais empregados num contexto sociocultural determinado (camponeses que falam com outros camponeses nas lides rurais, por exemplo) (cf. Dubois *et al.*, 1998: 462).

De acordo com essa afirmação, a GT era uma forma de assegurar que um falar “bárbaro”, “impuro”, não tomaria conta da língua clássica, o grego, e, para isso, criou-se um conjunto de regras a ser seguido, determinando o falar superior e modelar.

Ao estabelecer a relação entre GT e GN, Neves (2004: 29) afirma que “[...] a Gramática Tradicional é simplesmente chamada de Gramática Normativa”. De acordo com a autora, tal relação existe por conta da estruturação dos compêndios descritivos de GT no período helenístico, em que o caráter prescritivo é depreendido. Tal decorre devido, por um lado, aos exemplos oferecidos e retirados de textos considerados como referenciais de boa língua, e na descrição de usos, construções e regras linguísticas específicas; por outro, às taxonomias que definem as unidades linguísticas, por exemplo, em língua portuguesa, que determinado substantivo é masculino (e não feminino), ou indicam como devem ser as construções linguísticas.

1.1.3. A gramática normativa: a base da gramática escolar

De tudo quanto foi referido acima, podemos perceber que a GN consiste no estudo das regras que um indivíduo precisa conhecer para falar e escrever corretamente uma língua. A noção prescritiva de gramática esteve sempre associada à tradição escolar, fortemente arraigada na modalidade escrita da língua. Segundo Silva (2006: 61), “a expressão *gramática escolar* é, muitas vezes, empregada alternativamente com as expressões *gramática didática*, *gramática pedagógica* e *gramática prática*”. Ainda de acordo com autor, a gramática escolar é um tipo de gramática que se define pelos seus objetivos, estrutura e conteúdos, em função de uma finalidade escolar genérica, isto é, a de servir o ensino de línguas e, em especial, da língua materna; e de finalidades curriculares específicas, que

serão, no caso da língua materna, a aquisição de conhecimentos metalinguísticos e o desenvolvimento de competências linguísticas.

A gramática escolar é um dos tipos de gramática que mais divulgação vai tendo ao nível dos estudos e que suscita algum consenso na sua caracterização. Para Silva (2006), a gramática escolar é caracterizada pelas partes que a integram, como a ortografia, a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a comunicação, a pragmática, a estilística, a história da língua.

Uma outra questão relevante que diz respeito à gramática escolar tem a ver, seguramente, com o material linguístico a partir do qual ela se constrói. Partindo do princípio de que uma gramática escolar é destinada ao ensino de línguas, na visão de Assunção e Belo (2000: 117-118), tal gramática pode basear-se ora na “[...] análise e descrição gramatical de uma língua [numa] teoria gramatical particular [ora no] estudo dos problemas gramaticais dos aprendentes.” Ou, ainda, ser uma mescla dessas abordagens.

A escola, lugar onde a escrita é tradicionalmente adquirida, na tentativa de tornar os alunos mais efetivos da língua, adotou um modelo de gramática baseado nas normas da modalidade escrita, empregues por intelectuais, cientistas, jornalistas e autores famosos. Assim, ao estudar as gramáticas escolares, há que levar em consideração a filiação dos próprios manuais.

Das considerações feitas sobre a gramática escolar até ao momento, é oportuno concluir que, de um modo geral, uma gramática escolar define-se enquanto construção feita a partir das teorias linguísticas, das gramáticas de referência e dos documentos reguladores do ensino da língua. Assim sendo, a

secção abaixo visa descrever as principais características das gramáticas selecionadas para o estudo das conjunções.

1.1.4. Gramáticas selecionadas para estudo das conjunções

Tendo em conta os objetivos a que nos propusemos atingir, servimo-nos de várias gramáticas, tanto de tipo normativo, como de tipo descritivo. No entanto, selecionamos como principais obras de referência, e sem desprezar de outras, a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima ([1957] 2011); a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2017)⁶; a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003); e a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2003). A razão de tal escolha prende-se com o facto de serem obras muito difundidas na comunidade linguística portuguesa, e pelo facto, também, de serem obras de fácil acesso e maior utilidade no contexto de ensino angolano. Posto isto, passemos a descrever cada uma delas.

A gramática de Rocha Lima, como o próprio título indica, atende aos propósitos do modelo normativo. Segundo Silva (2015: 210), essa gramática “[...] tinha como objetivo dar aos adolescentes os elementos gramaticais fundamentais do ensino secundário, formando-os com a consciência patriótica e humanística de que aprender a norma culta/padrão do português é preservar a língua materna”.

Esta citação enquadra a gramática de Rocha. Datada dos finais dos anos 50, a primeira edição de *Gramática Normativa* nasce num período em que a imposição de uma gramática de fácil manuseio reforçava o objetivo do governo em

⁶ Para estudo das conjunções, utilizamos a versão mais recente da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de 2017, tendo consciência, no entanto, que a primeira versão foi publicada em 1985.

estabelecer uma política linguística de imposição da “língua culta escrita”, em detrimento de qualquer outra variedade, mobilidade e registo, por meio da leitura de textos extraídos dos clássicos, como instrumento de preservação do idioma nacional (Silva, 2015).

No prefácio da obra, Rocha Lima ([1957] 2011: 29-30) afirma que

Em matéria do bom uso da língua literária, os ensinamentos até aqui esposados pela *Gramática Normativa* são confirmados, em sua quase totalidade, pela lição dos prosadores e poetas de hoje – o que patenteia, de maneira solar, a continuidade histórica das formas verdadeiramente afinadas com o sentimento idiomático.

Dividida em *fonética*, *morfologia* e *sintaxe*, e contendo um capítulo dedicado à *estilística*, a gramática de Rocha Lima pauta o bem falar e escrever, sobretudo recorrendo a exemplos do realismo e romantismo luso-brasileiro.

A *Nova Gramática do Português Contemporâneo* é considerada um projeto original de colaboração entre Portugal e Brasil, que veio colmatar uma lacuna existente na investigação, descrição e ensino da língua portuguesa, como os próprios autores, Cunha e Cintra ([1985] 2017: XXIII), defendem no prefácio, dizendo que “[...] esta gramática foi idealizada há muito tempo, [...] como uma urgente necessidade para o ensino da língua portuguesa [...]”. Reconhecem, ainda, a ausência de “uma descrição do português contemporâneo que levasse em conta, simultaneamente, as diversas normas vigentes dentro do seu vasto domínio geográfico (principalmente as admitidas como padrão em Portugal e no Brasil)”. Para Cunha e Cintra (2017: 5), “uma gramática que pretenda registrar e analisar os fatos da língua culta deve fundar-se num claro conceito de norma e de correção idiomática”.

A *Gramática da Língua Portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003) assume-se como uma gramática de tipo descritivo, e não normativo, por não seguir a tradição do “bom uso do idioma”. Nas palavras das autoras (2003: 17),

Deve igualmente lembrar-se, relativamente ao carácter desta obra, que ela *não* é uma gramática normativa, ou seja, não é um instrumento que regule o *bom uso* da língua [apesar de se ter escolhido como variedade a descrever a norma-padrão do português europeu].

E acrescentam ainda:

A *Gramática da Língua Portuguesa* dirige-se àqueles que trabalham sobre diversas línguas particulares e também sobre o português e que, ao aplicarem as propostas aqui incluídas a um universo mais vasto de dados, poderão vir a confirmar ou infirmar as hipóteses apresentadas [...] (p. 17).

A gramática de Mateus *et al.* (2003) é, essencialmente, de cunho linguístico, visto que é destinada a investigadores e profissionais que pretendem confirmar ou infirmar as suas hipóteses de estudo.

Outra gramática seleccionada para estudo das conjunções é a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara. Esta obra é considerada como descritiva, mas também normativa.

Bechara (2003: 21) afirma que

Ao escrever esta *Moderna Gramática Portuguesa* foi nosso intuito levar ao magistério brasileiro, num compêndio escolar escrito em estilo simples, o resultado dos progressos que os modernos estudos de linguagem alcançaram [...]. Encontrarão os colegas de magistério, os alunos e quantos se interessam pelo ensino e aprendizado do idioma um tratamento novo para muitos assuntos

importantes que não poderiam continuar a ser encarados pelos prismas por que a tradição os apresentava.

Por ser uma gramática com um caráter misto, o autor considera necessário distinguir a gramática descritiva da normativa, explicando que a gramática se estrutura de maneira diferente, tendo em conta as finalidades às quais se destina.

Assim, Bechara (2003: 53) sustenta que:

Cabe tão somente à gramática descritiva registrar como se diz numa língua funcional. Por ser de natureza científica, não está preocupada em estabelecer o que é certo ou errado no nível do saber elocutivo, do saber idiomático e do saber expressivo.

Cabe à *gramática normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.

Para Bechara (2003: 42), o conceito de norma

Contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz *assim, e não de outra maneira*. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas.

De acordo com o autor, enquanto a gramática normativa regista o uso idiomático da modalidade padrão, a vertente descritiva, como ciência, estudaria a linguagem articulada nos seus multifacetados aspectos e realizações.

Feitas estas apresentações, é nossa convicção que, enquanto falantes, somos confrontados com um vasto conjunto de escolhas não só sobre o que dizer, mas também como dizer. Com efeito, o vocabulário e a gramática de que fazemos uso para comunicar são influenciados por vários factores, como afirmamos acima,

dando o conjunto de tais escolhas lugar a padrões sistemáticos, tradicionalmente não incluídos como parte de gramática. Na verdade, a maior parte das gramáticas têm-se focado na estrutura, descrevendo a forma e (por vezes) o significado de construções gramaticais (frequentemente) descontextualizadas, ou seja, não se descreve a forma e o significado no discurso escrito e oral. Também na prática pedagógica a gramática tem sido separada do vocabulário, como se estes fossem dois aspectos independentes. Ora, não é suficiente estudar apenas as formas gramaticais, estruturas e classes, mas será necessário entender como é que estas escolhas de padrões léxico-gramaticais são usadas para criar discurso em várias situações. Feitas estas considerações, passemos a abordar o conceito de conjunção.

1.2. Conceito de conjunção

A tradição gramatical define a conjunção como palavra invariável que serve para ligar e relacionar duas proposições, ou duas palavras ou grupos de palavras de função idêntica numa proposição. Nesta medida, há dois tipos de conjunções – as que estabelecem um elo de coordenação, e as que estabelecem um elo de subordinação, sendo a presença ou a ausência de um articulador que determina o tipo de elo, exprimindo cada um deles um conjunto particular de operações lógico-semânticas. Foi nesta perspectiva, e não na da sua definição de tipo de palavra gramatical, que desenvolvemos a análise nos textos dos nossos alunos. A conjunção é, então, uma operação que consiste em ligar duas asserções em que, pelo menos, um dos elementos constitutivos de uma é semanticamente idêntico a

um dos elementos constitutivos da outra. Operação essa que, segundo Charaudeau (1992: 498-499) se realiza de forma externa ou interna às asserções:

a) **de manière interne**, les assertions sont conjointes de telle sorte que l'élément identique soit *mis em facteur commun* de tous les autres éléments [...]

“Jacques est grand **et** fort”

“Jacques mange beien **et** boit bien”

“Jacques **et** Gérard mangen t bien”

[...]

b) **de manière externe**, les assertions, qui ne comportent pas en apparence d'élément constitutif commun, sont conjointes dans leur intégralité, sans faire l'object d'une mise un facteur En fait, ce qui justifie leur “Conjonction”, c'est l'intention de les rapprocher pour les *mettre en regard l'une de l'autre*. C'est donc le processus d'énonciation lui-même qui constitue la partie commune de ces assertions.

Ce rapprochement peut être destiné a établir une *comparaison*, une *opposition*, une *succession*, une consequence..., et c'est pourquoi on retrouvera la marque de cette opération dans autres relations logiques.

“La table est bancale **et** la chaise est branlante” (parallélisme)

“le soleil s'est couché **et** le vent est tombé” (simultanéité)

“L'un est grand **et** gros, **et** l'autre est petit **et** mince”
(opposition)

“Recommence **et** tu verras” (consequence)

[...]

Segundo Cunha e Cintra (2017: 593),

Conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas [...]. Denominam-se subordinativas as conjunções que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra.

De acordo com os gramáticos, a definição de conjunção é encarada de duas perspectivas diferentes. Primeiro, a conjunção é um termo que não só une duas

orações, como pode unir dois termos semelhantes. E, segundo, classificam-se em coordenativas e subordinativas.

Ainda a respeito das conjunções, Bechara (2003: 319-320) afirma o seguinte:

A língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas conjunções, que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas. As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados. [...] Daí ser a conjunção coordenativa um conector. Como sua missão é reunir unidades independentes, pode também “conectar” duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional dentro de mesmo enunciado. [...] Bem diferente é, entretanto, o papel da conjunção subordinada. [...] a missão da conjunção subordinada é assinalar que a oração que poderia ser sozinha um enunciado, se insere num enunciado complexo em que ela perde a característica de enunciado independente, de oração, para exercer, num nível inferior da estruturação gramatical, a função de palavra, [...] a conjunção subordinativa é um transpositor de um enunciado que passa a uma função de palavra, portanto de nível inferior dentro das camadas de estruturação gramatical.

De acordo com esta passagem, a noção tradicional de conjunções coordenativas e subordinativas é traduzida pelos termos conectores, para o primeiro caso, e transpositores, para o segundo. A citação permite-nos perceber mais claramente a função coesiva das orações subordinadas em relação às coordenadas, pois aquelas subordinam-se, dependem da oração principal e, ao mesmo tempo, referem-se a elas de alguma forma; facto não presente nas orações coordenadas, independentes por essência.

Rocha Lima ([1957] 2011: 234) também defende que as conjunções são classificadas em dois tipos e permitem a ligação de

a) Dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.); b) Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação. As conjunções do primeiro tipo chamam-se coordenativas, as do segundo, subordinativas.

Autores como Rocha Lima ([1957] 2011) e Cunha e Cintra (2017) dividem as conjunções coordenativas em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Nas palavras de Rocha Lima ([1957]2011), as aditivas relacionam pensamentos similares, ou seja, ligam palavras e orações, estabelecendo a ideia de soma ou adição. Normalmente, essa função é desempenhada pelas conjunções “e” e “nem”. A primeira une duas afirmações, a segunda (equivalente a *e não*), duas negações.

As adversativas relacionam pensamentos contrastantes, isto é, ligam dois termos ou duas orações, dando-lhes uma ideia de compensação ou de contraste. A conjunção adversativa prototípica é “mas”. Há outras unidades linguísticas com força adversativa, tais como: “porém”, “todavia”, “contudo”, “entretanto”, “no entanto”, que acentuam, não propriamente um contraste de ideia, mas uma espécie de concessão atenuada. A conjunção “mas” é usada unicamente no começo da oração, enquanto as demais podem figurar ou no início da oração, ou depois de um dos termos dela.

As conclusivas relacionam pensamentos tais que o segundo encerra a conclusão do enunciado no primeiro. Fazem parte dessa classe, partículas como “logo”, “pois”, “portanto”, “consequentemente”, “por conseguinte”. A conjunção conclusiva “pois” não se emprega no começo de oração, mas sim depois de um dos seus termos e intercalada por vírgulas.

Dada a importância que os matizes semânticos têm para este estudo, serão retomados e desenvolvidos estes aspectos, com maior pormenor, no capítulo dedicado à análise e discussão dos resultados obtidos. No entanto, vale ressaltar que a classificação semântica proposta pelos gramáticos acima não é de todo consensual. Bechara (2003) faz distinção entre unidades adverbiais e conjunções coordenativas, propriamente ditas, reduzindo estas a três tipos: aditivas (“e”, “nem”), alternativas (“ou”) e adversativas (“mas”, “porém”, “senão”).

Em relação às adverbiais, Bechara (2003: 322) sustenta que

[...] levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as explicativas (*pois, porquanto, etc.*) e conclusivas (*pois [posposto], logo, portanto, então, assim, por conseguinte, etc.*), sem contar *contudo, entretanto, todavia* que se alinham junto com as adversativas.

De acordo com o gramático, esses conectores, que a tradição classifica como conjunções, seriam, na verdade, advérbios e não conjunções, porque desempenham funções diversas, apresentando uma visível mobilidade sintática na frase. Nesse sentido, Bechara (2003: 322-323) aponta algumas características que distinguem o advérbio das conjunções. Para ele,

[...] não sendo próprio do advérbio exercer o papel de conector, ele poderia aparecer até numa oração subordinada, para marcar essa relação semântica entre os dois enunciados [...]. Outra diferença entre as conjunções coordenativas e os advérbios (a que poderíamos chamar textuais ou discursivos) é que só as primeiras efetivam a coordenação entre subordinadas equifuncionais, isto é, do mesmo valor (substantiva, adjetiva ou adverbial) e com a mesma função sintática [...]. Como advérbios, que guardam com o núcleo verbal uma relação, em geral, mais frouxa, esses advérbios podem

vir em princípio em qualquer posição dentro da oração em que se inserem.

Essa visão é semelhante à de Matos (2003), para quem as conclusivas e explicativas estariam de fora desta classificação das conjunções coordenativas. Segundo a autora (2003: 573), “os conectores explicativos devem ser caracterizados como complementadores, que introduzem frases subordinadas causais finitas. São caracterizados como explicativos, as partículas *pois, que, porque, porquanto*”. De acordo com a autora, estes conectores estabelecem uma relação de efeito e causa entre dois elementos de natureza oracional, sendo a função de causa atribuída à oração iniciada pelo conector. Em relação aos conectores conclusivos, Matos (2003) refere que estes explicitam uma relação de causa e efeito entre dois termos, em que o valor de efeito ou consequência é atribuído ao constituinte encabeçado pelo conector. “São conclusivos, elementos como *logo, pois* (posposto), *assim, portanto, por isso, por conseguinte, por consequência*” (2003: 574). Ao contrário dos explicativos, os conectores conclusivos explicitam uma relação de efeito e causa entre termos, em que o valor de causa é atribuído ao constituinte introduzido pelo conector. Desse modo Matos (2003: 569) conclui que

As conjunções de coordenação apresentam tipicamente as seguintes propriedades formais: ocupam a posição inicial do membro coordenado; não podem deslocar-se no interior do termo coordenado; não podem concorrer para uma mesma posição estrutural – a de núcleo da estrutura coordenada; coordena constituintes frásicos e não frásicos; podem co-ocorrer com complementadores [conjunções subordinativas] quando coordenam as frases subordinadas por eles iniciadas.

A análise feita até aqui permite concluir que as conjunções possuem propriedades semânticas e sintáticas. No primeiro caso, permitem a interpretação do sentido das orações, enquanto no segundo, permitem a conexão entre diferentes partes do texto. Assim sendo, julga-se importante abordar, a seguir, os processos de coordenação e subordinação de orações.

1.3. Coordenação e subordinação de orações

A oração constitui a unidade chave da gramática. As orações simples são consideradas como unidades estruturadas em torno de um sintagma verbal (sendo os elementos principais da oração constituídos por sintagmas). A forma como as orações se combinam de modo a produzirem estruturas mais complexas é fundamental para a gramática. Na verdade, a forte interrelação dos aspectos subordinação, coordenação e elipse permitem-nos elaborar, combinar e reduzir a estrutura de orações nos discursos que produzimos. Em termos gerais, no processo de coordenação, palavras, sintagmas ou orações são ligadas, cada uma delas mantendo igual estatuto; no processo de subordinação, uma oração (dependente) é encaixada como parte de outra oração (a oração principal), podendo ainda uma oração dependente ser subordinada de outra oração dependente; a elipse é um modo de simplificação que nos permite subtrair palavras da estrutura completa da oração, sempre que o seu significado possa estar assegurado. Não nos deteremos, contudo, neste último aspecto, pois não foi alvo da análise efetuada. Centramo-nos, antes, nos processos de coordenação e de subordinação abordados, tanto nas gramáticas de cunho normativo, como nas de cunho essencialmente linguístico-descritivo.

Os gramáticos de orientação normativa preceituam que as orações coordenadas são independentes, porque possuem sentido completo e não constituem um termo da oração a que se ligam. As orações subordinadas são definidas em termos de dependência sintática, já que consistem num termo que exerce função na oração principal; e de dependência semântica, porque a subordinada não tem sentido completo sem a principal. A definição dessas noções não é, contudo, tão simples como acima descrito. Existe alguma divergência mesmo entre os defensores de perspectivas teóricas mais tradicionais. Na visão de Almeida (2009: 523), a coordenação diz respeito tanto à independência sintática como à dependência semântica: “*Oração coordenada* é a que vem ligada a outra de igual função, ou seja, as coordenadas entre si podem estar quer independentes, quer subordinadas, quer principais”. Segundo Rocha Lima ([1957] 2011: 321), “a comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações *gramaticalmente* independentes – eis o que constitui o período composto por coordenação”.

Para Cunha e Cintra (2017: 610-611), a coordenação é um caso de independência semântica. Na visão destes autores, “[...] dizemos que a coordenação é sindética quando iniciada por uma conjunção coordenativa”, classificando-se em cinco tipos semânticos: coordenada aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva e explicativa.

Azeredo (2003), ao abordar os conceitos de coordenação e subordinação, enfatiza a necessidade de distinguir um processo de outro, com base em critérios sintáticos e semânticos. Para o autor (2003: 50-51),

subordinação e coordenação não correspondem sempre a conceitos muito claros e inconfundíveis. Tradicionalmente, é

comum identificar unidades coordenadas com unidades independentes e unidades subordinadas com unidades dependentes. Esta identificação nada esclarece até que se defina a natureza dessa dependência, que para uns é puramente sintática, mas para outros deve dizer respeito antes ao sentido.

Feitas estas considerações mais genéricas, foquemo-nos em cada um dos processos, a começar pela coordenação. Como referimos, tradicionalmente, o estudo das orações do período composto por coordenação baseia-se no conceito de independência. Desse modo, podemos afirmar que o período composto formado por coordenação é aquele em que as orações apresentam a mesma natureza sintática, pois são equivalentes. Aqui as orações são independentes, não sendo consideradas termos de outras orações. Têm significado completo quando vistas separadamente.

Segundo Cunha e Cintra (2017: 610), “as orações coordenadas podem estar: a) simplesmente justapostas, isto é, colocadas uma ao lado da outra, sem qualquer conectivo que as enlace; b) ligadas por uma CONJUNÇÃO COORDENATIVA”. Observemos os seguintes exemplos, de acordo com os mencionados autores:

- (1) Será uma vida nova, / começará hoje, / não haverá nada para trás.
- (2) A Grécia seduzia-o, / **mas** Roma dominava-o.

De acordo com os exemplos (1) e (2), dizemos que, em (1), as orações coordenadas são assindéticas, isto é, orações que se encadeiam sem a presença de uma conjunção. Para Cegalla (2005: 376), “as orações coordenadas assindéticas são separadas por pausas, que na escrita se marcam por vírgula,

ponto e vírgula ou dois pontos”. É importante ressaltar que as orações assindéticas são autônomas quanto à estrutura sintática, mas interrelacionadas, interdependentes, quanto ao sentido. Ainda no exemplo (1), verificamos que naquele contexto de comunicação precisamos das três orações para perceber a situação enunciativa, pois há uma relação de dependência no que se refere à semântica.

No exemplo (2) dizemos que as orações são sindéticas, visto que são ligadas por meio da conjunção coordenativa adversativa “mas”. Note-se que as orações “a Grécia seduzia-o” e “Roma dominava-o” apresentam o mesmo valor, são equivalentes, mas unem-se para estabelecer comunicação num determinado contexto. Como possuem o mesmo “peso” sintático, uma ajuda a outra numa relação de sequência.

Outro traço comum entre os gramáticos acima referidos diz respeito à classificação atribuída às orações coordenadas sindéticas. Para tais autores, existem cinco classes de orações coordenadas, as aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. A distribuição dessas orações é feita com base no tipo de conjunção que as introduzem. Para Cunha e Cintra (2017: 610-611), as orações coordenadas sindéticas classificam em:

1. COORDENADA SINDÉTICA ADITIVA, se a conjunção é ADITIVA;
2. COORDENADA SINDÉTICA ADVERSATIVA, se a conjunção é ADVERSATIVA;
3. COORDENADA SINDÉTICA ALTERNATIVA, se a conjunção é ALTERNATIVA;
4. COORDENADA CONCLUSIVA, se a conjunção é CONCLUSIVA;
5. COORDENADA SINDÉTICA EXPLICATIVA, se a conjunção é EXPLICATIVA.

Cegalla (2005: 374) também refere que “as orações coordenadas sindéticas recebem o nome das conjunções coordenativas que as iniciam”. Podem ser, portanto: aditivas (expressam adição, sequência de fatos ou de pensamentos); adversativas (exprimem contraste, oposição, ressalva); alternativas (exprimem alternância, alternativa, exclusão); conclusivas (expressam conclusão, dedução, consequência); explicativas (exprimem explicação, motivo, razão). Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, as conjunções aditivas, adversativas e conclusivas serão retomadas mais adiante, por meio da análise no corpus das partículas “e”, “mas” e, “portanto”.

Alguns autores mais afinados com teorias de base puramente linguística apresentam pontos de vista diferentes em relação à coordenação. Para Bechara (2003: 476), “[...] orações coordenadas são orações sintaticamente independentes entre si e que se podem combinar para formar grupos oracionais ou períodos compostos”. Para ilustrar tal afirmação, o autor usa o seguinte exemplo:

(3) Mário lê muitos livros e aumenta sua cultura.

Percebemos que as orações são sintaticamente independentes, porque os termos *sintáticos* esperados na relação predicativa estão completos, ou seja, há, na primeira oração, sujeito “Mário”, predicado “lê” e complemento “muitos livros”; o mesmo ocorre na segunda oração, em que verificamos sujeito elíptico [ele], predicado “aumenta” e complemento “sua cultura”.

Quanto ao aspecto semântico da noção de conjunção e da classificação das orações coordenadas sindéticas, a visão de Bechara diverge da dos outros gramáticos já mencionados. Para Bechara (2003: 476), as conjunções são meros

conectores. Tais elementos têm como função semântica conectar um conteúdo de pensamento a outro. De acordo com o autor, o que se deve considerar no momento da categorização é a relação significativa estabelecida entre as orações e não o conectivo. Assim, para o autor, no exemplo, *Mário lê muitos livros e aumenta sua cultura*, a conjunção coordenativa “e” que liga as duas orações é caracterizada tradicionalmente como aditiva, porque possui valor semântico de adição, no entanto, nesse caso concreto, a relação significativa estabelecida é de consequência e não de adição.

Andrade (2005: 78) também é da opinião de que “a conjunção nem sempre é o meio eficaz para classificarmos oração coordenada”. O autor explica tal facto através do seguinte exemplo:

(4) Já fui várias vezes ao Rio Grande do Sul, portanto não conheço Porto Alegre.

De acordo com a visão do autor, se levarmos em consideração apenas a partícula “portanto”, ou seja, se nos centrarmos somente no critério gramatical para classificar as orações, a oração iniciada por “portanto” seria considerada coordenada sindética conclusiva. No entanto, o contexto indica que a segunda oração, introduzida por “portanto”, mantém uma relação adversativa com a primeira.

Mais do que enfatizar as semelhanças quanto ao estudo das conjunções pelos gramáticos, interessa, neste trabalho, analisar as diferenças, bem como as inovações dos autores quanto à abordagem desses elementos linguísticos. Uma das inovações de Bechara (2003) em relação à coordenação de orações é a

classificação das coordenadas sindéticas. Enquanto os gramáticos, como Rocha Lima ([1957] 2011) e Cunha e Cunha (2017), dividem as orações em cinco classes, Bechara (2003: 478) separa-as apenas em três, conforme a ligação semântica estabelecida pelas conjunções aditivas, alternativas e adversativas. Segundo o autor, a tradição ortodoxa gramatical tem atribuído valores semânticos de conectivos coordenativos a certas unidades de natureza adverbial como “logo”, “entretanto”, “pois”, “portanto”. Por isso, o autor não considera as denominadas “orações coordenadas sindéticas explicativas” e “conclusivas”.

Mateus *et al.* (2003: 565) também entendem que

as conjunções coordenativas, simples ou correlativas, são usualmente classificadas em termos do nexos semântico que prototipicamente veiculam. De acordo com este critério são repartidas em três classes principais: conjunções copulativas, disjuntivas e adversativas.

As autoras acrescentam que, para além das conjunções, outros conectores podem estabelecer os nexos entre termos, como conclusivos e explicativos. De acordo com Mateus *et al.* (2003: 569),

os conectores explicativos: estabelecem uma relação de efeito-causa entre dois elementos de natureza oracional, sendo a função de causa atribuída à oração encabeçada pelo conector. São caracterizados como explicativos os seguintes conectores: *pois, que, porque, porquanto*. Conectores conclusivos: explicitam uma relação causa-efeito entre dois termos, sendo atribuído ao constituinte afectado pelo conector, o valor de efeito ou consequência da situação reportada pelo outro termo. São conclusivos, os seguintes conectores: *logo, pois* (posposto), *assim, portanto, por isso, por conseguinte, por consequência*.

O período composto formado por subordinação apresenta sempre uma oração principal e a(s) oração(ões) que se subordinam a ela. Conforme Cunha e Cintra (2017: 610):

- a) a ORAÇÃO PRINCIPAL não exerce nenhuma função sintática em outra oração do período;
- b) a ORAÇÃO SUBORDINADA desempenha sempre uma função sintática (SUJEITO, OBJETO DIRETO, OBJETO INDIRETO, PREDICATIVO, COMPLEMENTO NOMINAL, AGENTE DA PASSIVA, ADJUNTO ADNOMINAL, ADJUNTO ADVERBIAL ou APOSTO) em outra oração, pois que dela é um termo ou parte de um termo [...].

A oração subordinada depende da oração principal e o seu propósito é completar e complementar a primeira. As orações subordinadas podem apresentar-se de forma reduzida ou de forma desenvolvida. No primeiro caso, o verbo apresenta-se sob a forma nominal (infinitivo, particípio e gerúndio). No segundo, o verbo aparece conjugado de acordo com o sujeito da oração.

Segundo Cunha e Cintra (2017: 614-618), as orações subordinadas desenvolvidas podem ser classificadas em substantivas, adjetivas ou adverbiais. Tal classificação relaciona-se com a função que essas orações exercem no período composto. Desse modo, as orações subordinadas substantivas são as que exercem as funções de um substantivo, ou seja, podem assumir a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto, normalmente, são introduzidas pela conjunção integrante “que” (às vezes, por “se”). As adjetivas são as que exercem as funções de um adjetivo, isto é, podem assumir a função de um adjunto adnominal. Estas, normalmente, são introduzidas por um pronome relativo. As orações adverbiais são as que exercem a função de um advérbio, podendo, portanto, assumir a função de adjunto adverbial. Tais orações

são, normalmente, introduzidas por uma das conjunções subordinativas (com exclusão das integrantes que, como referimos, iniciam orações substantivas).

Para Cunha e Cintra (2017: 619-623), em conformidade com a conjunção ou locução conjuntiva que as encabeçam, as orações adverbiais classificam-se em:

CAUSAIS, se a conjunção é subordinativa causal; CONCESSIVAS, se a conjunção é subordinativa concessiva; CONDICIONAIS, se a conjunção é subordinativa condicional; FINAIS, se a conjunção é subordinativa final; TEMPORAIS, se a conjunção é subordinativa temporal; CONSECUTIVAS, se a conjunção é subordinativa consecutiva; COMPARATIVA, se a conjunção é comparativa; CONFORMATIVAS, quando a conjunção que as inicia é subordinativa conformativa; PROPORCIONAIS, quando encabeçadas por conjunção subordinativa proporcional.

Assim, como nas orações coordenadas, nas subordinadas destacamos apenas as orações temporais introduzidas pela conjunção “quando”. Esta conjunção será abordada detalhadamente, mais adiante.

De acordo com Cegalla (2005: 380), as orações subordinadas de um período composto podem relacionar-se entre si de forma coordenada, ou seja, como são equivalentes (contém a mesma função), unem-se por coordenação. Vejamos o seguinte exemplo do autor para esse caso:

(5) Teus pais desejam *que estudes e que te formes*.

As conjunções subordinativas têm como função unir uma oração principal (independente) a uma oração secundária (dependente da primeira). A oração dependente é a que deve ser usada com uma outra oração com o objetivo de formar uma completa construção gramatical. Observe-se o excerto a seguir, retirado do nosso *corpus* de estudo.

(1)

[...] este é um dos temas que me vem inquietar desde muito tempo **quando** falamos da recuperação do nosso africanismo. (A12)

Nesta ocorrência, a primeira oração, ou sequência de orações, é independente [*este é um dos temas que me vem inquietar desde muito tempo*] em relação à segunda oração. Mas a segunda oração [*quando falamos da recuperação do nosso africanismo*] depende da primeira, ou seja, está subordinada à primeira. As conjunções subordinativas deixam marcas estruturais nas orações, portanto, não podem ser omitidas. Verifique-se o excerto acima, repetido abaixo, em que conjunção “quando” é omitida.

(1a)

[...] este é um dos temas que me vem inquietar desde muito tempo
[-] falamos da recuperação do nosso africanismo. (A12)

De acordo com a gramática normativa, como referimos, um dos elementos determinantes para que uma oração seja classificada como coordenada, ou como subordinada, é a presença da conjunção. Nesta perspectiva, passa-se a abordar, nas secções a seguir, apenas valores semânticos das conjunções que constituem o objeto desta pesquisa.

1.4. Conjunção “e”

Como referimos acima, as orações coordenadas são classificadas de acordo com o sentido que expressam, como a adição. Na visão de Kury (2003: 66), ocorre oração aditiva “[...] quando os vários pensamentos coordenados estão simplesmente em sequência, sem o acréscimo de outra ideia.”

Bechara (2003: 320) entende que as conjunções aditivas unem palavras, grupos de palavras e orações, estabelecendo uma relação de adição. De entre os elementos que desempenham esse valor, o autor destaca a conjunção “e” (para a adição das unidades positivas).

Vários autores defendem que, além do valor aditivo, a conjunção “e” comporta a possibilidade de outros valores semânticos passíveis de agregação. Almeida (2009) faz algumas considerações importantes sobre a conjunção aditiva “e” e os seus usos na estrutura coordenada. Para o autor (2009: 349-350),

- a) A conjunção *e* é o tipo das conjunções aditivas e indica mera relação denexo; por isso é comumente suprimida, sem prejuízo para o sentido, em uma série coordenada e só é expressa entre o penúltimo e o último termo: “Sócrates, Platão e Aristóteles são filósofos de nomeada”. – Quando, porém, queremos pintar, com viveza, certa aglomeração de coisas, é de belo efeito torná-la expressa entre os membros da série: “de gente de guerra e hostes e de arrancada e de cavalaria e de besteiros (pronuncie bés-têi-ros) e de flecheiros e de ases e de trons e engenhos, disso sei eu mais a dormir do que vós acordado, mestre João das Regras.” (Herculano).
- b) As traduções vernáculas da Bíblia conservam a abundância dessa partícula existente no original, donde o chamarem alguns autores *estilo bíblico* a exuberância da conjunção *e*. A repetição de uma conjunção em frases consecutivas chama-se *polissíndeto*.
- c) Ao vocábulo *mais* dá-se às vezes o mesmo valor que à conjunção *e*, sobretudo em linguagem matemática ou familiar: “Dois *mais* dois são quatro” - “Pedro *mais* o irmão chegaram”.
- d) Entra em frases, unindo dois nomes, para indicar grande quantidade: “Levei horas e horas” – “Apareceram homens e homens”.

Ao estudar os diferentes valores de “e”, Vilela e Koch (2001: 262) concluem que

podemos definir ‘e’ do seguinte modo: serve para unir duas ou mais palavras da mesma natureza gramatical ou duas ou mais orações exprimindo relações de natureza diversa. Esses valores inserem-se todos no que designamos como ‘coordenada copulativa’, em que o valor normal e prototípico é o de adição ou o de inclusão (concomitante), em que o valor dos dois elementos ligados é equivalente.

Para fundamentar a sua posição, apresentam uma lista de usos possíveis para a conjunção e, que vão muito além do uso prototípico de simples adição (2001: 262-263):

I. O valor próprio de adversativa (opondo, restringindo, explicando) equivale a *mas, porém, todavia, apesar disso, contudo, no entanto* [...]; II. Os valores de causa ou efeito, consequência ou resultado, equivalem a *por isso*. [...] III. Valor de implicação (condicional) [...].

Vejamos a esse respeito o que outros autores argumentam. Cunha e Cintra (2017: 596) afirmam que “certas conjunções coordenativas podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre os membros (palavras e orações) coordenados”. Desse modo, de acordo com os autores a conjunção “e” pode:

- a) ter valor adversativo: [*tanto tenho aprendido // não sei nada = tanto tenho aprendido e não sei nada*];
- b) indicar uma consequência, uma conclusão: [*embarco amanhã // venho dizer-lhe adeus = embarco amanhã e venho dizer-lhe adeus*];
- c) expressar uma finalidade: [*la decorá-la // transmiti-la ao irmão // à cachorra = la decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra*]
- d) ter valor consecutivo: [*Estou sonhando // não quero que me acordem = Estou sonhando, e não quero que me acordem.*]

- e) introduzir uma explicação enfática: *Que perdoava tudo, menos que lhe mordessem na reputação das filhas. Estavam casadas, // muito bem casadas = Que perdoava tudo, menos que lhe mordessem na reputação das filhas. Estavam casadas, e muito bem casadas*].

Segundo Matos e Raposo (2013: 1792-1793),

As estruturas de coordenação com e podem assumir outros valores para além do seu significado aditivo básico, consoante o conteúdo dos termos coordenados. Destacamos aqui os valores adversativos, conclusivos, condicional e temporal.

Para explicar tais valores, os autores propõem os seguintes exemplos:

Valor adversativo

- a) Passo a vida a correr e estou sempre atrasada! (cf. *passo a vida a correr, mas estou sempre atrasada!*)
b) Fui convidada para a festa e não fiquei contente. (cf. *fui convidada para a festa, mas não fiquei contente*)

Valor conclusivo

- a) Acabei a tarefa que tinha entre mãos e vou descansar. (cf. *acabei a tarefa que tinha entre mãos (e), por isso, vou descansar*)
b) Estava doente e não conseguia levantar-se da cama. (cf. *acabei doente (e), portanto, não conseguia levantar-se da cama*)

Valor condicional

- a) Não fazes o que peço, e fico zangada! (cf. *se não fazes o que te peço, fico zangada!*)
b) Ela lê esse capítulo e resolve todos problemas. (cf. *se ela lê esse capítulo, resolve todos os problemas*)

Valor de sequencialidade temporal

- a) Vimos a Maria e dirigimo-nos ao café da esquina. (cf. *vimos a Maria e (depois) dirigimo-nos ao café da esquina*)
b) Pequei na mala e entrei no autocarro. (cf. *pequei na mala e (de seguida) entrei no autocarro*)

De acordo com os autores, as orações coordenadas por “e” apresentam um sentido adversativo, podendo receber uma interpretação semelhante à da coordenação adversativa com “mas”; podem assumir um valor conclusivo quando é possível substituir tal elemento por “por isso” ou “portanto”; também exprimem valor condicional quando podem ocorrer com uma conjunção dessa classe, como “se”; e podem ainda expressar a ordenação temporal dos acontecimentos, quando denotam situações que são, pelo seu conteúdo, facilmente entendidas como sequenciais, acompanhadas de conectores como “depois” ou “de seguida”.

Mateus *et al.* (2003: 568) também asseveram que

Para além dos valores prototípicos, as conjunções simples podem assumir outros consoante o potencial semântico dos termos coordenados. Esses valores são usualmente considerados como cumulativos, no sentido em que o valor prototípico inicial é totalmente erradicado.

Para explicitar essa questão, as autoras apresentam vários exemplos e concluem que, apesar da presença de “e”, as estruturas coordenadas assumem, respectivamente, um valor contrastivo, um valor condicional e um valor temporal de simultaneidade, conforme os exemplos das autoras:

- a) Ela é inteligente e não esperta.
- b) Dás mais um passo e atiro!
- c) Às oito da noite, a Ana janta e vê o telejornal na televisão.

De acordo com as autoras, apesar da presença de “e”, as estruturas coordenadas assumem, respectivamente, um valor contrastivo (a), um valor condicional (b) e um valor temporal de simultaneidade (c).

Desse modo, Correa (2007: 55-56) entende que

São maiores as possibilidades de paráfrase quando o conectivo e liga orações, ou seja, ao ligar nomes e predicadores, mantém sua propriedade de adição, no entanto, ao ligar orações, além de adição, encontramos o conectivo e com funções de causalidade (*por isso*), contraste (*mas*), temporalidade (*quando*) e ilimitação (*além disso*), embora essas ocorrências sejam em menores escalas.

Importa ressaltar, de acordo com a citação acima, que, mesmo apresentando diversos valores semânticos, a noção de adição não desaparece totalmente. Ilari (2008) afirma a existência de outros valores semânticos que podem ser associados à conjunção “e” aditiva. Para o autor (2008: 836-837),

Quando se tenta referir as palavras *e*, *ou* e *se* da língua natural aos valores de verdade do cálculo sentencial, salta aos olhos que, ao invés de uma relação estritamente verifuncional [...], essas conjunções exprimem normalmente nexos mais substanciais e psicologicamente densos – por exemplo, os nexos de tempo e causa –, exigindo-se frequentemente que as duas sequências manifestam algum tipo de coerência ou orientação argumentativa comum.

Garcia (2010: 42) conclui igualmente que a conjunção “e” é a mais vazia de sentido ou teor semântico. Em nota de rodapé, o autor entende que:

Em alguns contextos ou situações, a partícula *e* parece imantar-se do significado dos membros da frase por ela interligados, insinuando assim a ideia de distinção, discriminação, oposição ou contraste, inclusão, simultaneidade, realce, [...]. Em “há estudante e estudante ...”, *e* contagia-se da distinção implícita (sugerida não apenas pelo contexto em que se insira a frase mas também pelas reticências ou pelo tom reticencioso da sua enunciação) entre os atributos de duas categorias de “estudantes”: os verdadeiros, i.e., assíduos, estudiosos, e os outros, que se dizem tais. Nesse caso, *e* indica *adição com discriminação* ou distinção *e*, mesmo *oposição*.

De acordo com o excerto acima, a conjunção “e” pode assumir diversos valores semânticos (não somente os valores de adição e aproximação), entre eles: adição com discriminação ou distinção, oposição, inclusão, reciprocidade, entre outros. Nessa perspectiva, Pezatti e Longhin (2016: 39) afirmam que “é perfeitamente possível imaginar sentenças que apontam para uma espécie de função curinga da conjunção e”. Observemos os seguintes exemplos retidos na referida obra.

- (a) Ana caiu num sono profundo e sua cor normal retornou aos poucos.
- (b) Passamos o dia todo em São Paulo e fui visitar a Bienal.
- (c) O cachorro do vizinho comeu ração envenenada e morreu.
- (d) Me dá sua foto e eu te dou a minha.
- (e) Essas são as pegadas da onça e ela passou por aqui há muito tempo.

Nas ocorrências acima, as autoras explicitam que a conjunção e indica inclusão temporal (a); causa (b) e (c); condição (d) e inferência (e). Pezatti & Longhin (2016: 39) também entendem que, além desses valores, a conjunção “e” pode indicar “[...] sucessão temporal, conclusão e contraste”. O que mostra que esta conjunção pode estabelecer diferentes relações de sentido entre as orações, para além do prototípico valor de adição.

1.5. Conjunção “mas”

Vejamos agora algumas das considerações tecidas em torno da conjunção “mas”. Bechara (2003) identifica “mas” como uma conjunção adversativa que tem a função de opor uma determinada informação, a outra, dita anteriormente. Esta conjunção compõe o grupo de orações coordenadas, e a sua designação como adversativa, baseada em critérios semânticos, deve-se ao facto de que é tarefa das conjunções coordenadas, de modo geral, indicar relações de sentido pretendidas pelo falante entre duas orações independentes no mesmo nível sintático.

Ainda numa abordagem normativa, Cunha e Cintra (2017: 594) sinalizam que apenas “mas” deve aparecer obrigatoriamente no começo da oração, podendo as demais partículas com valor adversativo (“porém”, “todavia”, “contudo”, “no entanto”, “entretanto”) ocorrer no início da oração, ou após um dos seus termos. Mais adiante, Cunha e Cintra (2017: 598- 599) sustentam que, além da ideia básica de oposição, de contraste, “mas” pode exprimir valores de restrição, retificação, atenuação (ou compensação) e adição. Atentemos nestes conceitos, ilustrados nos exemplos dos autores:

- (a) Vai, se queres, disse-me este, **mas** temporariamente. [restrição].
- (b) Eram mãos nuas, quietas, essas mãos; serenas, modestas, e avessas a qualquer exibicionismo. **Mas** não acanhadas, isso nunca. [retificação].
- (c) Uma luz bruxuleante, **mas** teimosa continuava a brilhar nos seus olhos. [atenuação ou compensação].
- (d) Era bela, **mas** principalmente rara. [adição].

Almeida (2009: 350) também destaca “mas” como tipo de conjunção que indica nitidamente oposição de ideias. Acrescenta ainda que nessa conjunção

reside a maior força adversativa e que ela, diferente das demais com sentido semelhante, aparece no início da oração, ou seja, encaixa-se, necessariamente, no começo da oração para sinalizar o contraste.

Azeredo (2008: 305-307) considera ser “mas” a conjunção adversativa típica que expressa basicamente uma relação de contraste entre dois fatos ou ideias (o valor contrastivo pode consistir numa oposição entre dois conteúdos ou na quebra de uma expectativa criada pela primeira proposição), conforme os exemplos do autor:

- (a) A secretária dele é antipática, **mas** competente.
- (b) O lutador era magrinho, **mas** derrubava todos os seus adversários.

O autor ainda destaca outros empregos de “mas” com fins enfáticos, podendo ligar orações que estejam subordinadas a uma mesma oração principal; como meio de focalização; e quando antecedido de “não”, enquanto focalização contrastiva. Vejamos os exemplos a seguir, do autor.

- (a) Eles já estão velhos, **mas** ainda assim têm um fôlego de jovens. [ênfase]
- (b) É possível que esses animais sobrevivam em cativeiro, **mas** (que) não se reproduzam nessas condições. [ligação de uma oração subordinada a uma mesma principal]
- (c) Entre, **mas** sem fazer barulho. [focalização]
- (d) Contrariamente ao que se pensa, (a águia) não mata com o bico, **mas** só com as garras, que funcionam como punhais. [focalização contrastiva].

Ampliando a discussão a respeito das construções adversativas, Neves (2000) considera “mas” como um elemento de coordenação, podendo ligar sintagmas, orações e enunciados, apontando a parte introduzida por ele como

diferente da anterior, constituindo entre ambos uma relação de desigualdade. De acordo com a autora, a relação de desigualdade é intrínseca à carga semântica de “mas”. No enunciado em que ocorre, elenca algumas possibilidades de sentido, tais como a contraposição em que o elemento anterior não é eliminado devido à presença da conjunção, porém é contraposto, na medida em que cria um efeito de contraste, ou seja, apresenta a direção argumentativa oposta. Neves (2000: 758) ilustra a sua concepção com os seguintes exemplos:

- (a) Marcando contraste entre positivo e negativo, ou vice-versa: Paulista não de quatrocentos anos, não do planalto milionário, **mas** do litoral, da pobreza.
- (b) Contraste entre expressões de significação oposta: Vou bem. **Mas** você vai mal.

Prosseguindo, Neves (2000: 764) defende que na multiplicidade de sentidos da conjunção “mas” advinda dos usos que são feitos dela, ressalta a ideia de restrição:

Restringindo, por acréscimo de informação, o que acaba de ser enunciado no primeiro membro coordenado. Essa restrição pode significar uma exclusão parcial, estando expressos, por vezes, indicadores de negação, privação e insuficiência. Acrescentando um termo: Casou-se. **Mas** não foi com a Luízinha.

A autora trata ainda do valor de compensação desempenhado por “mas”, destacando que essa ideia é resultado da diferente direção dos argumentos, envolvendo, ou não, gradação. Para explicitar essa afirmação, Neves (2000: 760) apresenta como exemplo:

- (a) Longo, **mas** com voz clara e sem hesitações, o discurso no Congresso arrancou aplausos em várias ocasiões.

Neves (2000: 769) também aponta a argumentação em direção independente, que é caracterizada por um enunciado hipotético interrogativo, o qual traduz a ideia de que o que foi dito antes é insuficiente para o convencimento do interlocutor, como ilustrado:

(a) – Agora, o resto é com vocês. / – Mas e se ele não quiser?

Castilho (2002: 352-353) considera que apenas “mas” desempenha papel de conjunção, atribuindo-lhe propriedades discursivas de: (i) marcador discursivo, na interação conversacional; (ii) conectivo textual, unindo unidades discursivas; (iii) operador argumentativo, alterando o “eixo da argumentação. Vejamos os exemplos que o autor apresenta para estes casos.

(a) – Gosto do campo para dormir [...] – **mas** você falou que passava férias numa fazenda ... [marcador discursivo].

(b) **Mas** é aí... como vão as coisas [...]? [conectivo textual].

(c) Unidade A: [...] vi... não só que já se fazia coisa boa e também muita coisa ruim... é claro... / Unidade B: **mas** vi também todas as possibilidades [operador argumentativo]

Os usos e os sentidos de “mas” abordados até ao momento são apenas algumas possibilidades do significado veiculado por esta conjunção. Muitos desses valores serão retomados e identificados nos textos de opinião dos alunos, que constituem o *corpus* do nosso estudo.

1.6. Conjunção “portanto”

A GN atribui a “portanto” um valor conclusivo. Segundo Rocha Lima ([1957] 2011: 236), as conclusivas “[...] relacionam pensamentos tais, que o segundo encerra a conclusão do enunciado no primeiro.” Essa posição parece ser consensual entre vários gramáticos. Para Cunha e Cintra (2017: 595), as conclusivas “[...] servem para ligar à anterior uma oração que exprime conclusão, consequência.” A noção de consequência por meio de “portanto” é sustentada também por Matos (2003: 569), para quem, os conectores conclusivos, entre os quais se incluem, “portanto”, “[...] explicitam uma relação causa-efeito entre dois termos, sendo atribuído ao constituinte afectado pelo conector, o valor de efeito ou consequência da situação reportada pelo outro termo [...]”, acrescentando ainda que

[...] semanticamente, estes conectores exprimem uma relação de subordinação entre as proposições: A, *portanto* B. Mas precisamente por que a ordem das proposições não pode inverter-se (* *portanto* B, A) a construção é, sintaticamente, uma construção de coordenação.

O processo de subordinação designa o tipo de ligação de frases cujos conteúdos proposicionais mantêm entre si uma relação hierárquica de dependência semântica.

Vários autores referem que “portanto” pode atuar para ligar estruturas maiores do que orações. Nas palavras de Bechara (2003: 322), “portanto” faz parte das “[...] unidades adverbiais que não são conjunções coordenativas, por estabelecerem relação inter-oracional ou intertextual”.

Azeredo (2000: 250) também prefere identificar “portanto” como advérbio conjuntivo: “[...] estas palavras são tradicionalmente classificadas como conjunções, mas têm características que se assemelham a advérbios – como a mobilidade posicional na frase”. De acordo com o autor, a mobilidade de “portanto” só pode ocorrer na segunda oração, no início, no meio ou fim – jamais poderá surgir na primeira oração. Nota-se que um dos argumentos fortes para que “portanto” seja considerado advérbio é a mobilidade que ele goza na frase, característica dessa unidade. Relembre-se que muitas conjunções têm origem nos advérbios, o que justifica essa mobilidade sintática. Após sofrerem um processo de gramaticalização, ganham o estatuto de conjunções e desempenham funções de encadeadores textuais.

Na mesma linha de pensamento, Neves (2000: 601) assevera que “[...] algumas palavras da língua que pertencem à esfera semântica das relações e processos atuam especificamente na junção dos elementos do discurso, isto é, ocorrem num determinado ponto do texto indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem”. A autora acrescenta,

[...] esses elementos podem ter seu estatuto determinado dentro da estrutura da oração ou dentro de subestrutura dela (caso das preposições, das conjunções subordinadoras e das conjunções coordenadoras), além de poder determinar-se fora da estrutura oracional, ou seja, no âmbito textual (caso das conjunções coordenadoras).

Ao descrever diferentes valores semânticos de “portanto” nos *corpora* do português contemporâneo do Brasil e de Portugal, Lopes *et al.* (2001) concluem que tal elemento assume funções como conclusivo, adverbial, articulador

discursivo, sinalizador de interação, marcador conversacional. O quadro abaixo resume essas funções.

Quadro 1. Funções semânticas de “portanto”

| Função semântica | Definição | Expressões equivalentes |
|--|--|--|
| Conclusivo | Serve para estabelecer uma relação lógica de tipo causa-consequência, na qual há uma premissa implícita | <i>logo, por conseguinte</i> |
| Adverbial | Serve para também estabelecer uma relação de tipo causa-consequência, sem que haja qualquer premissa implícita. A partícula <i>portanto</i> , neste contexto, pode vir acompanhada da conjunção aditiva e. | <i>por isso, em virtude disso, por esse motivo, por causa disso, devido a isso</i> |
| Articulador (operador) discursivo | Serve para sinalizar aquilo que acabou de ser dito, surgindo no final de um segmento discursivo. | <i>assim, em suma, concluindo, resumindo</i> |
| Reformulador | Serve para redefinir um sintagma ou uma frase que acabou de ser produzida. | <i>isto é, ou antes, ou seja, ou melhor, melhor dizendo</i> |
| Sinalizador de interação | Serve para ancorar uma nova fala no discurso, indicando que a fala vem no seguimento do que acabou de ser dito. | <i>então, quer dizer que</i> |
| Marcador conversacional | Tem a mesma função que as pausas preenchidas, surgindo em situações de procura de palavras. | <i>Eh...</i> |

Fonte: Adaptado de Lopes *et al.* (2001)

Esta breve incursão de “portanto”, à luz das gramáticas e estudos linguísticos, permite reconhecer que tal elemento opera em níveis distintos de articulação gramatical: ora com o escopo na oração, ora no texto, numa relação que tanto pode ser de coordenação, como de subordinação. As informações recolhidas nas gramáticas analisadas não só revelam uma falta de consenso sobre o estatuto de “portanto”, como também ampliam o foco da sua abordagem. Note-se que, no primeiro momento, os autores restringem os seus argumentos ao estatuto da ligação entre as orações, identificando-os como elementos coordenativos. Num segundo momento, reconhece-se o nível interoracional e o nível textual. Observe-

se, igualmente, que a ordem de apresentação dos autores não coincide, o que permite hipotetizar uma possível flutuação no uso de “portanto”.

1.7. Conjunção “quando”

Tradicionalmente, “quando” é incluído nas conjunções subordinativas de tempo. A GN atribui a “quando” valor temporal, pois diz respeito à ligação de orações que exprimem relação de tempo. Segundo Cunha e Cintra (2017: 618, 620),

As orações subordinadas adverbiais funcionam como adjunto adverbial de outras orações e vêm, normalmente, introduzidas por uma das conjunções subordinativas [...]. Segundo a conjunção ou locução conjuntiva que as encabeçam, classificam-se em temporais, se a conjunção é subordinativa temporal.

A maior parte dos manuais de GN apresenta a conjunção como elemento essencial na caracterização das relações de subordinação (adverbial). Para Rocha Lima ([1957] 2011: 354),

[...] é papel da oração temporal trazer à cena um acontecimento ocorrido *antes* de outro, *depois* de outro ou *ao mesmo tempo* que outro. Para cada um desses aspectos possui a oração temporal, quando desenvolvida, conjunções apropriadas. A mais geral das partículas é *quando*, com a qual se exprime, de maneira mais ou menos vaga, a ocasião em que passa um fato [destaque do original].

Para Braga (1999: 443), “[...] os gramáticos mais renomados explicam o porquê do rótulo 'adverbial' e referem-se a certas propriedades desse tipo de

oração”, nomeadamente o modo como elas se articulam com a oração principal, distinguindo as justapostas das conectivas, bem como a forma, diferenciando as reduzidas das desenvolvidas. No primeiro caso, repetimo-lo, as orações apresentam verbos numa das formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio). No segundo, que mais interessa ao nosso estudo, as orações trazem o verbo na forma finita e, normalmente, são encabeçadas por conjunção (como é o caso de “quando”, nesta pesquisa).

Segundo Brito (2003: 721), as orações adverbiais temporais têm como função semântica localizar temporalmente “[...] um estado de coisas relativamente ao intervalo de tempo em que se situa o estado de coisas descrito na chamada oração subordinante ou principal”. A autora também acredita que, quando desenvolvidas, a oração que exprime relação temporal é iniciada por uma conjunção ou locução conjuntiva temporal e o verbo surge na forma finita.

Koch (2010: 63) defende que a relação de temporalidade é realizada através da conexão de duas orações, em que seja possível identificar a localização temporal dos eventos descritos, bem como relacioná-los às ações, eventos ou estados de coisas do “mundo real”, ou com a ordem em que se teve percepção ou conhecimento deles. De acordo com a autora, a relação temporal entre dois estados de coisas pode ser de vários tipos, podendo indicar tempo simultâneo (exato, pontual), tempo anterior, posterior e contínuo.

Lobo (2013: 2001) refere que

As orações introduzidas por *quando* localizam temporalmente a situação descrita pela oração principal relativamente à situação descrita pela oração subordinada. Esta pode ser temporalmente simultânea, anterior ou posterior à situação descrita pela oração principal.

De acordo com a autora, estes diferentes valores dependem de diversos fatores, entre os quais os tempos gramaticais. Quando os verbos estão no presente ou no pretérito imperfeito, as orações com “quando” permitem estabelecer uma correlação entre duas situações que acontecem com a mesma periodicidade. A oração temporal introduzida por “quando” pode localizar temporalmente a situação descrita na oração principal num intervalo de tempo anterior, posterior ou simultâneo, relativamente à situação da oração subordinada, que funciona como ponto de referência.

Os diferentes valores da oração com “quando” dependem não só da classe aspectual dos predicados selecionados, mas também dos tempos gramaticais. Analisando a utilização dos tempos verbais nas orações com “quando”, Silva (2005: 13) observa as seguintes possíveis sequências de tempo verbais:

– *passado* – *passado* (pretérito perfeito ou imperfeito na subordinada ou principal): a) Quando o Raul foi a Madrid, viu a exposição de Picasso. b) *Quando o Raul foi a Madrid, vê uma exposição de Picasso.

– *presente* – *presente* (presente do indicativo tanto na principal como subordinada): a) Quando eu como alface, fico com alergia. b) *Quando eu como alface, fiquei com alergia.

– *futuro* – *futuro* (neste caso o futuro do conjuntivo na subordinada e com o futuro do indicativo na principal): a) Quando ela sair do hotel, eu farei uma surpresa. b) * Quando ela sair do hotel, eu fiz uma surpresa.

Faraco *et al.* (2007: 283), após a classificação das conjunções, apresentam uma secção de exercícios de aplicação em que umas das atividades sugere que o aluno “[...] identifique a relação que a segunda oração estabelece com a primeira

[...]”, de acordo com a conjunção destacada. Os autores apresentam o seguinte enunciado:

(a) Só atendeu a mãe quando ela lhe mostrou o chinelo.

Apesar de as gramáticas normativas sugerirem que “quando” é uma conjunção estritamente temporal, os autores fornecem uma oração que poderia apresentar, também, o valor semântico de causa. Desse modo, seria igualmente aceitável uma interpretação como: “Só atendeu a mãe porque ela lhe mostrou o chinelo.” Assim sendo, os valores de tempo e causa parecem concorrer no mesmo período.

Neves (2000: 797-800) também apresenta outros valores semânticos expressos nas orações temporais, como:

- causa: Mudou de conversa **quando** alguém perguntou pelas dicas.
- condição: Esta é a história de um soldado que se sentia em casa somente **quando** vadiava pelas cidades.
- concessão: Essa mulher procura um trabalho quando [=embora/ainda que] centenas de outros abandonam seus trabalhos.

Em seu entender, do ponto de vista sintático, “quando” pode ocorrer antes ou depois da oração principal. Quando anteposta serve como moldura de referência ao que será veiculado na oração nuclear. Quando posposta, a conjunção restringe, atenua o que foi dito na oração anterior.

Dada a contribuição que as conjunções podem dar para a construção do texto, ao nível da coesão e ao da coerência, abordá-las-emos, de seguida, no contexto da Linguística Textual (será dado especial destaque às conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”, por serem objeto específico da nossa análise).

CAPÍTULO II – NOÇÕES FUNDAMENTAIS DE LINGUÍSTICA TEXTUAL

2.1. Linguística Textual

Neste capítulo, procurámos abordar uma área de estudo que se constituiu a partir da segunda metade do século passado, momento em que alguns linguistas assumem como objeto de estudo o texto. A área da linguística textual (LT) tem vindo a contribuir para a compreensão de questões referentes à organização e ao funcionamento do texto. De modo geral, pretendemos distinguir o objeto de estudo da LT, conforme os diferentes momentos teórico-metodológicos; reconhecer as tarefas da LT; identificar pontos de contacto e diferenças entre a LT e outras disciplinas orientadas para a abordagem do texto/discurso. Chegar a esse conhecimento implica desvendar fatores que explicam como os falantes da língua compreendem e produzem textos nas mais diversas situações em que o sistema linguístico é usado como mediador entre as intenções e as ações humanas. Daí a necessidade de abordar o género texto de opinião, cujo carácter é essencialmente argumentativo. Para que fique claro o que é a LT, torna-se importante que comecemos com um breve resumo histórico desta disciplina.

No limiar da história da linguagem, a “palavra” percorreu diversos caminhos, manifestou-se e ainda se manifesta sob as mais distintas facetas. Segundo Yunes (2003: 7), “a escrita foi o marco que fundou a civilização tal qual a conhecemos: a do acúmulo de informações fixadas pelo código alfabético, em um sistema de sinais”. O texto escrito, a partir de então, passou a ser fundamental nas sociedades que se valem da escrita como forma de registo de informações, garantindo a sua perpetuação de geração em geração.

Segundo Marcuschi (2004: 27), com o *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, no séc. XX, instaura-se uma nova fase dos estudos linguísticos, concebendo a Linguística como uma “[...] ciência autônoma,

separando-se dos estudos históricos, da psicologia, da filologia e literatura”. Houve, de facto, uma mudança na forma de considerar a língua, que passou a ser vista como um fenómeno social, tratada prioritariamente como um código e sistema de signos. Ainda de acordo com Marcushi (2004), ao longo do séc. XX, despontaram outras visões, dentre elas o gerativismo de Chomsky. Com os estudos gerativistas, deixa-se de lado a questão das línguas e suas relações com a cultura e sociedade e passa-se a pensar na relação da linguagem com a mente humana.

A complexidade do fenómeno linguístico tem motivado diversas propostas de análise: historicismo, estruturalismo, gerativismo, funcionalismo. São maneiras diferentes de abordar o mesmo objeto de estudo, a língua. É na segunda metade do século XX que os linguistas passam a se preocupar, sistematicamente, com os fenómenos mais diretamente ligados ao uso linguístico, às escolhas que os falantes fazem em diversas situações comunicativas e com o efeito que tais escolhas exercem sobre as outras pessoas. Questões discursivas determinaram o surgimento de várias tendências⁷, dentro do paradigma funcional, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, entre outras, opondo-se ao estudo da língua como sistema abstrato⁸. Esta pesquisa fundamenta-se na LT, uma das vertentes do paradigma funcional⁹.

⁷ Entretanto, o germe de tais tendências não é recente, podendo ser encontrado na Antiguidade Clássica, uma vez que os retóricos já se preocupavam com a arte do bem falar e com a influência exercida pelo falante sobre o ouvinte.

⁸ A LT relaciona-se, por afinidade, com outras disciplinas, como: a **análise do discurso**, que tem relação com os géneros de discurso trabalhados nos sectores do espaço social, ou nos campos discursivos; a **sociolinguística**, que tem o objeto de estudo a diversidade linguística, fenómeno natural em qualquer língua (esta não se confunde com a LT, pois enquanto a primeira esclarece o que é um texto, a sociolinguística constitui-se como uma área dentro da linguística para tratar das relações entre linguagem e sociedade); a **análise da conversação**, onde o objeto de estudo é a conversação.

⁹ No referido paradigma, a língua é considerada normalmente como instrumento de interação social, desempenhando diversas funções e sendo o componente discursivo de importância primordial. Segundo Barros (2003, p. 32), um dos primeiros teóricos a destacar as funções da linguagem na comunicação, foi o russo Roman Jakobson (1896-1982). Tendo retomado as três funções gerais desempenhadas pela linguagem (a expressiva, a apelativa e a representativa), propostas por Karl Bühler (1879-1963), um psicólogo alemão, que nessa escola exerceu muita influência na Escola de Praga, que teve início em 1926, Jakobson renomeou-as e acrescentou mais três, envolvendo, assim, uma gama maior de elementos que constituem o processo de

A Linguística Textual (LT) confunde-se com a Análise de Discurso (AD). Tal confusão é, muitas vezes, motivada pelo objeto de estudo (o texto) e o período de surgimento, conforme Maingueneau (2014: 12),

A partir dos anos 1960 – quer dizer, ao mesmo tempo que a análise do discurso –, desenvolveu-se uma nova disciplina, a linguística textual, que, visando identificar as regularidades além da frase, fornecia aos analistas do discurso instrumentos preciosos para apreender a estrutura dos textos.

Adam (2021) defende uma distinção forte e uma complementaridade explícita entre os domínios da LT e da AD. De acordo com o autor,

A linguística textual não tem por objeto teorizar e descrever os gêneros de discurso. Essa tarefa depende, em contrapartida, da análise e discurso e desempenha um papel muito importante nas análises textuais, que devem levar em conta a influência dos gêneros de discurso sobre a textualização e sobre o uso singular que aí é feito da língua. A tarefa da linguística textual é, portanto, contribuir com a análise dos discursos, mas também com a estilística literária, com a teoria da argumentação e com todas as disciplinas que têm a ver com textos, a teoria do que precisam (Adam, 2021: [s/p]).

A linguística textual, nas palavras de Fávero e Koch (2012: 11),

Constitui um novo ramo da linguística, que começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, e de modo especial, na Alemanha. Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica,

comunicação: a função emotiva, centrada no remetente, a função conativa, centrada no destinatário, a função metalinguística, centrada no código, a referencial, centrada no contexto ou referente, a função poética, centrada na mensagem e a função fática, centrada no contacto. O reconhecimento das funções da linguagem por Bühler e sua ampliação por Jakobson demonstram a inclusão de fatores extralinguísticos no estudo da língua. De um modo geral, conclui Barros (2003), no funcionalismo, a linguagem se adapta às funções comunicativas que exerce e através delas poderá ser explicada; conseqüentemente, é a pragmática o componente mais abrangente, englobando a semântica e a sintaxe. Esta depende da semântica que, por sua vez, depende da pragmática. Desse modo, diversos factos linguísticos só podem ser entendidos dentro da situação comunicativa, como, por exemplo, os elementos que indicam o lugar (aqui, lá etc.) ou o tempo (agora, hoje, ontem etc.) e os pronomes pessoais que indicam os participantes da comunicação; tais elementos são chamados dêiticos e sua compreensão vai além do conhecimento do sistema linguístico, sendo imprescindível à situação de uso. Embora existam estas duas grandes perspectivas do estudo da língua, as análises formais e funcionais não são excludentes, mas complementares.

ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.

Ainda de acordo com as autoras, embora a expressão *linguística textual* já tivesse sido utilizada por Coseriu em 1955, o primeiro uso com o significado tal como o conhecemos hoje em dia remonta a Weinrich (1966). Atribuindo-se a sua origem ao trabalho de Coseriu, a linguística textual não se apresenta propriamente como uma teoria da frase alargada ao texto, mas como uma “translinguística” que, a par da linguística da língua, dá conta da coesão e da coerência dos textos. Weinrich inscrevê-la-ia no quadro pragmático de uma “linguística instrucional”; Beaugrande e Dressler (1981) define-la-iam como uma “pragmática textual” (Charaudeau, Maingueneau, 2002: 345).

A LT teve seu início nos meados da década de 60 (como já referido), mas foi na década de 70 que se desenvolveu, tomando rumos diversos durante os anos 80 e retomando, então, os estudos da fala, há muito estagnados (Marcuschi, 2008). A importância da LT para esta tese reside na observação do funcionamento dos recursos linguísticos no texto e não apenas na frase.

Prosseguindo com o resumo histórico da LT, Fávero e Koch (2012), com base no estudo de Conte (1977), situam o desenvolvimento dessa modalidade de estudo em três momentos diferentes: a fase da análise transfrástica, a fase das gramáticas textuais e a fase das teorias do texto. As autoras esclarecem ainda que essa distinção não é necessariamente cronológica – não são etapas de uma sucessão temporal –, mas, sim, tipológica, ou seja, é uma distinção que considera modos diferentes de conceber o objeto de estudo da LT, o texto, e as tarefas que lhe cabe desenvolver. Percebe-se que esses três momentos se orientam por

diferentes pressupostos teórico-metodológicos, os quais passaremos a abordar de seguida.

2.1.1. A fase da análise transfrástica

A análise transfrástica é o primeiro momento da LT. Nas palavras de Fávero e Koch (2012: 18),

No primeiro momento, a pesquisa circunscreve-se, ainda, a enunciados ou sequências de enunciados, partindo-se destes em direção ao texto, definido, por exemplo, por Isenberg (1970) como sequência coerente de enunciados. Seu principal objetivo é o de estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre diversos enunciados que compõem uma sequência significativa.

Nesta fase, o estudo dos pronomes ganha grande relevância, pois que sendo expressões linguísticas, eles retomam outras expressões linguísticas correferenciais. O texto era então concebido como “uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta”. (Fávero & Koch, 2012: 18).

Nessa altura, o texto era definido a partir dos seus constituintes estruturais, tais como enunciados e unidades linguísticas, sendo a coerência compreendida como uma qualidade intrínseca do texto, obtida através de relações tecidas entre os enunciados que o compunham. Assim, ser coerente era um tipo de qualidade que se atribuía aos textos cujos enunciados se relacionavam sem apresentar inadequações sintáticas ou dissonância de sentido.

Nesse primeiro momento da LT, coerência e coesão eram consideradas como qualidades do texto, definidas a partir de sequências linguísticas,

condicionando as formas de articulação dos enunciados e as possibilidades de sentido. Conforme Koch (2011: 23), nessa fase de análise transfrástica, o texto era encarado como “uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seria obtida através da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores do texto”. Essa linha de pesquisa também se interessou por investigar vários outros fenômenos transfrásticos como a pronominalização, a seleção dos artigos (definidos e indefinidos), a concordância dos tempos verbais e outros. Desse modo, a autora entende que a coesão determinava a coerência, uma vez que uma sequência linguística significativa deveria apresentar correferencialidade. Trataremos, mais adiante, deste fenômeno, que se convencionou chamar “coesão referencial”.

Essa é a fase em que os linguistas concebem o texto na sua microestrutura, na sua organização material, como resultado da articulação de enunciados. Aos linguistas interessava mais, nesse momento, investigar o conjunto de recursos pelos quais se faz a tessitura do texto, os quais são reconhecidos como recursos coesivos.

Segundo Fávero e Koch (2012), esta primeira fase da LT é representada por Halliday e Hasan (1976), os quais propuseram uma classificação de coesão textual sincronizada com a ideia de que coesão determinava a existência de um texto, isto é, confer-lhe-ia textura. Por outras palavras, o texto era uma unidade semântica que se construía por meio das relações coesivas tecidas na materialidade linguística.

Sobre o primeiro momento – o de análise transfrástica – entende-se que este se caracteriza como uma fase preparatória para um outro momento mais complexo

da LT – o das gramáticas textuais. Constataremos que um texto não se define pela sua extensão.

2.1.2. A fase das gramáticas textuais

Segundo Fávero e Koch (2012: 14), “a gramática textual surgiu com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado”. De acordo com as autoras, os estudos do texto, neste segundo momento, visavam a descrição da competência textual dos falantes, a fim de estabelecer princípios de boa formação do texto, responsáveis pela coerência, ainda considerada como qualidade intrínseca do mesmo. Podemos afirmar que os estudos de gramáticas textuais constituiriam um sistema finito de regras, comum a todos os falantes, que lhes permitiria dizer se uma sequência linguística é ou não um texto bem formado. Este conjunto de regras internalizadas pelo falante constitui, então, a sua competência textual. Todo falante nativo possui um conhecimento acerca do que constitui um texto, pois sabe reconhecer quando um conjunto de enunciados forma um texto ou quando resulta apenas num conjunto aleatório de palavras ou frases. Um falante nativo também é capaz de parafrasear e resumir um texto, perceber se ele está completo ou incompleto, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um texto dado e estabelecer relações interfrásticas. Considerando-se o texto como produto que se completava no momento da sua produção, caberia às gramáticas textuais, conforme Fávero e Koch (2012: 14):

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;

- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de texto.

Nessa fase, não mais se partia da frase para o texto, método ascendente, como no momento anterior, mas do texto, unidade hierarquicamente mais alta, para as unidades menores. Assim, o texto não poderia ser definido apenas por uma sequência de cadeias significativas, mas também pelo resultado de determinadas regras de uma gramática textual.

Segundo Fávero e Koch (2012: 14), “entre os vários modelos de gramáticas textuais, destaca-se o de Petöfi”. De acordo com as autoras, Petöfi propõe um modelo que já sinaliza a transição para outro momento da LT, denominado teoria do texto. Momento este em que os linguistas sentem a necessidade de abordar o texto no seu contexto de uso, no seu contexto pragmático, como teremos a oportunidade de ver mais adiante. Nesse sentido, Petöfi entende que a gramática textual é apenas um dos componentes de toda a teoria do texto, na qual se distingue um componente cotextual e um componente contextual. O primeiro consiste na informação contida no próprio texto, enquanto o segundo diz respeito à situação imediata (lugar e tempo da interação) ou mediata (dados históricos, sociais, culturais) de que o texto faz parte. Passa-se, assim, ao terceiro momento, o das teorias de texto.

2.1.3. A fase das teorias de texto

A construção das teorias de texto é considerada como o terceiro momento no estudo da LT. Ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual dos falantes, as teorias de texto propõem-se investigar a

constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso, ou seja, adquire particular relevância, neste período, o tratamento dos textos no seu contexto pragmático. O âmbito da investigação estende-se do texto ao contexto, sendo este último, geralmente, entendido como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos.

De acordo com Bentes (2008: 266), as mudanças ocorridas em relação às concepções de língua (não mais vista como um sistema virtual, mas sim como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos), às concepções de texto (não mais visto como um produto, mas como um processo), e em relação aos objetivos a serem alcançados (a análise e explicação da unidade texto em funcionamento em vez da análise e explicação da unidade texto formal, abstrata), fizeram com que se passasse a compreender a LT como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem. Nesta medida, a base empírica da teoria do texto deixa de ser a competência textual, passando a ser competência comunicativa.

Segundo Fávero e Koch (2012), a teoria de texto concebe o uso da língua como um processo que se realiza em três níveis ou dimensões indissoluvelmente integradas: a dimensão sintática, a dimensão semântica e a dimensão pragmática. De acordo com as autoras (2012: 16):

Na dimensão sintática, dá-se o arranjo temporal dos elementos; na semântica, opera-se a contrastação e a seleção dos elementos em relação a outros do mesmo tipo (paradigmas); na pragmática, ocorre o relacionamento entre os diversos elementos sintático-semânticos e as informações veiculadas por meios não-verbais, bem como o conhecimento prévio disponível.

De acordo com as autoras, de um modo geral, as teorias textuais atribuíam relevância às funções exercidas pelo contexto pragmático na produção, funcionamento e compreensão de textos orais ou escritos.

Um dos estudos que melhor representa esse momento é o de Beaugrande e Dressler ([1981] 1992), ao proporem que o estudo da língua deveria englobar, de modo interrelacionado, questões sintáticas, semânticas e pragmáticas. Estes autores tomam o texto como uma ocorrência comunicativa na qual convergem sete princípios, responsáveis por atribuir o caráter de texto a uma sequência linguística (textualidade). Segundo Bentes (2008: 266), “a noção de textualidade foi introduzida por Beaugrande e Dressler (1981), que propuseram sete princípios gerais de textualidade, a saber: a) coesividade; b) coerência; c) intencionalidade; d) aceitabilidade; e) situacionalidade; f) informatividade; e g) intertextualidade;”). De acordo com a autora, os princípios a) e b) encontram-se centrados no texto, ao passo que os demais estão centrados no falante. Trataremos, mais adiante, apenas os princípios de coerência e coesão textuais.

Posto isto, podemos perceber que na primeira fase, a da análise transfrástica, a LT volta-se para a organização da superfície do texto, procurando observar quais os recursos linguísticos que concorrem para a articulação entre segmentos do texto. Na segunda fase, a das gramáticas textuais, a LT orienta-se para o esclarecimento de fatores da textualidade, que respondem pela produção, recepção e funcionamento do texto. Em última análise, procura explicitar em que consiste o que se chama competência textual, o que impõe a tarefa de construir um modelo que explicita regras relacionadas à “boa formação de um texto”. Por esta expressão entendemos que não se trata, necessariamente, de um texto que obedeça às normas da gramática, mas, sim, de um texto que satisfaz os critérios

de coerência e clareza. Por fim, na terceira fase, a das teorias do texto, a LT propõe-se a desvendar aspectos da competência comunicativa do falante ou ouvinte, lançando-se na tarefa de explicitar como funciona o texto nas diversas situações de interação. Desta forma, impõe-se considerar não apenas o texto como unidade linguística, mas, acima de tudo, como atividade pela qual o autor do texto e o destinatário constroem, conjuntamente, sentidos plausíveis para as manifestações linguísticas.

Feitas estas considerações sobre a trajetória teórico-metodológica da LT, passemos agora a refletir sobre o conceito de texto.

2.2. Conceito de texto

A definição de texto é uma questão que tem ocupado muitos autores, para a qual, em função da perspectiva teórica adotada, têm apresentado várias propostas¹⁰.

Por muito tempo perdurou o paradigma estrutural, segundo o qual a língua era considerada um código, analisada nos seus aspectos formais (morfossintáticos), sem levar em conta fatores extralinguísticos, como o próprio sujeito da interação, a presença do outro (alteridade), as condições de produção, concepção ainda hoje encontrada: “os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua simplesmente como um código, ou um sistema

¹⁰ Segundo Travaglia (1991), a partir sobretudo da década de 1960, percebendo a existência de lacunas no estudo desenvolvido pelas gramáticas da palavra e da frase no tratamento de vários factos observados no uso da língua, estudos linguísticos tomaram o texto como unidade e objeto; surgiram várias e diferentes teorias em função de diferentes maneiras de conceber texto e discurso, resumidas, atualmente, em duas correntes básicas: Teoria(s) do Texto (ou Linguística Textual), que considera o texto pronto, e trata de como ele é processado cognitivamente para ser produzido, constituído e compreendido; e Teoria(s) do Discurso, que privilegia o que é exterior ao texto: as condições sócio-históricas, culturais e ideológicas de sua produção que podem ser percebidas e analisadas através de pistas (marcas linguísticas) presentes no texto.

de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes.” (Marcuschi, 2008: 240). Nesta visão, o texto (oral/escrito) é tomado como um produto acabado, cabendo ao interlocutor (ouvinte/leitor), um papel passivo de captar as ideias do autor (falante/escritor); conseqüentemente, “[...] a escola trata o texto como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas [...] um depósito de informações”. (Marcuschi, 2008: 242).

Em oposição a tais concepções, o paradigma funcional, nas suas variadas vertentes (linguística textual, análise do discurso, sociolinguística, psicolinguística etc.), considera a língua muito além de sua função informativa (língua apenas como expressão do pensamento), salientando a sua função comunicativa, constitutiva, reconhecendo a sua historicidade, a sua heterogeneidade, a sua constante atividade em sociedade. Enquadrada nessa visão, Marcuschi (2008: 240) entende que a língua deve ser definida como:

Um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica [...].

De acordo com autor, o texto não pode ser considerado um produto acabado, mas um contínuo processo para o qual convergem diversos fatores: o conhecimento dos interlocutores, suas experiências, as condições de produção/recepção; “[...] é um evento ou um ato enunciativo, [...] em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores”. (2008: 242). Se o texto é um evento em constante construção, ele realiza-se através de linguagens variadas, não apenas a verbal, mas também a não verbal

(a música, a pintura, a fotografia, a escultura etc., representam a expressão humana através das diferentes artes). Assim sendo, o texto é um evento comunicativo.

Segundo Marcuschi (2012: 1), “o texto é uma unidade linguística superior à frase, e a gramática da frase não dá conta do texto”. De acordo com o autor, a linguística do texto oferece soluções que poderão contribuir para o estudo da comunicação humana, seja esta oral ou escrita, no ensino de línguas. Mesmo que a maioria das pessoas saiba distinguir, de modo intuitivo, um texto de um não texto, não saberia definir realmente o que é que faz de uma sequência linguística um texto. O autor define texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas; trata-se de uma unidade de linguagem em uso que não pode ser confundida com um aglomerado de frases, já que o significado das partes que o constituem depende das correlações que elas mantêm entre si e não podem ser isoladas do contexto em que se inserem.

Marcuschi (2003: 8) observa que há, pelo menos, duas abordagens básicas na definição de texto: “aquela fundamentada em critérios internos, considerando o texto na imanência do sistema linguístico; e aquela fundamentada em critérios transcendentais ao sistema linguístico, considerando o texto como uma unidade de uso ou unidade comunicativa”.

A concepção de texto como unidade linguística em uso é também defendida por Fiorin (1991), para quem um texto não pode ser visto como uma peça isolada nem analisado apenas na manifestação da individualidade de quem o produz. A essa concepção, associa-se a ideia de texto como um objeto empírico, ou seja, um signo linguístico atualizado no momento da interação. Nesta visão, o texto é

definido como um conjunto de frases relacionadas entre si e que formam um todo com sentido.

Segundo Halliday e Hasan (1976: 1-2),

[...] a palavra texto é usada para se referir a qualquer passagem (falada ou escrita) de qualquer extensão que forma um todo unificado. Texto pode ser escrito, falado, prosa ou verso [...] é uma unidade de linguagem em uso. Não é uma unidade gramatical, como a oração e a sentença [...] é uma unidade semântica, pois não é uma unidade de forma, mas de sentido.

De acordo com esta afirmação, o texto não consiste apenas de frases, embora ele ocorra através de frases. Desse modo, percebe-se que a unidade de texto é de outra natureza que a da frase, pois é a textura que distingue um texto de um não texto, sendo que a textura é formada pela relação semântica de coesão.

Na visão de Barros (2005: 11),

Um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um todo de sentido, [e] como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e destinatário.

Nas palavras do autor, o texto, neste sentido, “[...] precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido”. Esta perspectiva textual costuma denominar-se análise externa do texto (Barros, 2005: 12).

Mendes (2013b: 1691) também afirma que

O texto é uma sequência linguística que pode variar muito em forma e sentido dependendo da situação, do modo de produção, do

produtor e recetor, dos objetivos, mas que se caracteriza por constituir um todo estruturado, coerente, adequado a determinados propósitos comunicativos e que inclui o conjunto necessário de enunciados para levar a bom termo essa comunicação.

Koch e Travaglia (1989: 8) definem texto como:

Unidade linguística concreta (perceptível por um dos sentidos: para a língua geralmente a audição ou a visão) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de intenção comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão.

E discurso como:

Toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação comunicativa determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso de diálogo – como também o evento de sua enunciação.

Para Fávero e Koch (2012: 23),

O discurso é a unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação, ao passo que o texto é a unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso. [...] a gramática só pode descrever textos, de maneira que possibilita, apenas, uma aproximação com relação às estruturas discursivas atualizadas, empíricas, efetivamente produzidas.

De acordo com as citações acima, podemos concluir que o termo texto designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano tais como: poesia, música, pintura, filme ou escultura, isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. O discurso poderia ser definido como uma atividade comunicativa de um falante, numa situação de

comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos durante um diálogo pelos seus interlocutores. O discurso é manifestado, linguisticamente, através de textos em sentido estrito.

Para Silva (2012), os conceitos de texto e discurso opõem-se em virtude de um texto ser concebido como qualquer produto verbal escrito, enquanto o discurso remete para um produto verbal oral (embora possa ter sido previamente registado por escrito, como, muitas vezes, acontece com os discursos dos políticos e as comunicações dos conferencistas). De acordo com o autor, no âmbito da linguística, também as designações de texto e discurso são frequentemente utilizadas para referir conceitos distintos. Não se trata de opor um produto verbal escrito a um produto verbal oral, como foi referido na linguagem corrente; trata-se, sim, de oposição que envolve maior complexidade e decorre de posicionamento teórico e metodológico próprios de áreas de investigação e de modelos de análise específicos. Assim, em função da área específica em que autores se situam (Linguística Textual, Análise do Discurso, Teoria do Texto), as designações de texto e de discurso podem divergir.

Silva (2012: 16) apresenta a seguinte distinção entre texto e discurso:

- o texto é produto verbal em cuja análise se pretende focalizar as propriedades do âmbito da sua organização interna (a nível da organização das ideias e da configuração formal, entre outros aspetos relevantes), e não as relações que ele mantém com a situação de enunciação em que emergiu ou os condicionalismos que essa situação necessariamente lhe impôs;
- o discurso é o produto verbal perspectivado como estando enraizado numa dada situação de enunciação, e que envolve interlocutores concretos investidos de papéis sociais, interagindo verbalmente num espaço e num tempo determinados.

Nessa visão, entende-se que um mesmo produto verbal, precisamente porque é multifacetado, permite ser perspectivado segundo um ponto de vista em que se privilegia a sua dimensão estritamente textual (no caso da LT), ou segundo um outro ponto de vista em que se confere primazia à dimensão discursiva (no caso da Análise do Discurso). Dito de outro modo, um mesmo objeto verbal pode ser designado por texto ou discurso. Selecionando uma ou outra designação, escolhe-se o ângulo sob o qual se propõe perspectivar esse objeto¹¹. Nesse sentido, um texto é, então, um objeto linguístico de dimensão e estruturação indeterminadas. Caracteriza-se, de um ponto de vista semântico, pela sua autonomia e coerência global: é um produto verbal completo relativamente aos significados que nele são representados.

Pelo que foi referido acima, no que diz respeito à distinção entre discurso e texto, podemos concluir que, quando produzido, o discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Podemos afirmar também que texto é produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão.

Segundo Savioli (2001: 11), “a palavra texto vem de uma das formas do verbo latino *texo*, que quer dizer “tecer”. O texto é um tecido, não um aglomerado desconexo de fios. Nele, o sentido de cada uma das partes é dado pelo todo”. De acordo com o autor, o significado de uma frase do texto será compreendido a partir

¹¹ Segundo Silva (2012, p. 17, 20), no âmbito da Pragmática, texto e discurso designam um mesmo conceito. Nessa perspectiva, referem qualquer produto verbal que constitua “um todo de sentido”, produto verbal empírico e atestado, de dimensão indeterminada, quer seja enunciado em suporte oral, quer seja registado em suporte escrito. Acrescenta ainda o teórico, “de um ponto de vista pragmático, o texto caracteriza-se por ter subjacente a prossecução de uma ou mais finalidades decorrentes da intencionalidade do(s) locutor(es). Ou seja, segundo uma perspectiva que privilegia a dimensão interacional da linguagem verbal, é relevante sublinhar que, com um texto, o locutor (ou locutores) pretende(m) atingir determinados objetivos”.

da totalidade. Desse modo, a mesma frase colocada num contexto diferente poderá apresentar sentidos diferentes.

O contexto é uma unidade linguística maior em que se insere uma unidade menor. Nas palavras de Savioli (2001: 11), “a oração serve de contexto para a palavra; o período, para a oração; o texto integral de um romance, para cada capítulo”. O contexto pode ser explícito ou implícito. É explícito quando está expresso linguisticamente; é implícito quando não precisa ser verbalizado, pois pode ser depreendido da situação. O contexto implícito é o conhecimento de mundo pressuposto por uma unidade linguística. Savioli (2001: 11) argumenta que

Quando um passageiro entra num táxi e diz ao motorista *Cidade Universitária*, não precisa dizer *por favor, queira conduzir-me até a Cidade Universitária*, pois o motorista depreende isso da situação. No entanto, fora desse contexto, no balcão de uma loja de ferramentas, por exemplo, dizer ao balconista *Cidade Universitária* pode não significar nada sem esclarecimentos suplementares”.

A partir do exposto, podemos concluir que o mesmo segmento linguístico colocado em contextos diferentes terá sentidos distintos. Assim, percebemos que o sentido de cada parte do texto se depreende do todo, ou seja, o sentido de um segmento linguístico qualquer depende sempre do contexto.

Se é verdade dizer que o texto é um todo organizado de sentido, também é correto afirmar que um texto será coerente quando nele não houver nada ilógico, desconexo, contraditório; quando as suas partes mantiverem compatibilidade, continuidade de sentido umas em relação às outras. Um texto será coeso quando as frases ou orações do texto garantem a sua concatenação ou retomam o que foi dito. A esses princípios de textualidade chamamos coerência e coesão. Dada a

importância que tais elementos têm para a construção de textos, trataremos, a seguir, apenas a coesão textual, tendo em conta os objetivos do nosso estudo.

2.3. Coesão textual

As palavras e frases de um texto relacionam-se entre si. Isso é uma das propriedades que distingue um texto de um amontoado de frases. Segundo Savioli (2001: 141), “a coesão textual é, pois, a ligação, a relação, a conexão entre palavras, expressões ou frases do texto. Ela manifesta-se por elementos gramaticais que servem para estabelecer vínculos entre os componentes do texto”.

A coesão é entendida como representativa das relações entre as ideias apresentadas num texto, por meio do uso de uma série de mecanismos gramaticais e lexicais. Entre os mecanismos gramaticais, incluem-se as conjunções, as elipses, os pronomes anafóricos (retomam termos já mencionados) e catafóricos (introduzem novos termos no texto), as relações entre tempos verbais e a concordância. Entre os mecanismos lexicais, há a considerar a repetição, a nominalização, a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia, a hiponímia e a associação. Koch (2010: 57) afirma que

[...] o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários. Por essa razão, seu uso inadequado pode dificultar a compreensão do texto: visto possuírem, por convenção, funções bem específicas, eles não podem ser usados sem respeito a tais convenções. Se isto acontecer, isto é, se seu emprego estiver em desacordo com sua função, o texto parecerá destituído de sequencialidade, o que dificultará a sua compreensão e, portanto, a construção da coerência pelo leitor/ouvinte.

Tendo em conta a importância que estes elementos têm para o nosso estudo, serão retomados de forma mais detalhada, tendo em conta as perspectivas de Halliday e Hasan (1976), Koch (2010) e Antunes (2005).

2.3.1. A coesão textual na perspectiva de Halliday e Hasan

As diferentes formas de entender o que é o texto, levaram também à reformulação de outros conceitos relacionados com ele, como a coesão textual. Segundo Halliday e Hasan (1976), a coesão faz parte do sistema da língua. Os autores dão ênfase à característica semântica da coesão, ou seja, são as relações coesivas que possibilitam ao texto funcionar como unidade semântica, uma vez que vão além dos limites estruturais de frases, orações, períodos e parágrafos, integrando os sentidos do texto como um todo, garantindo unidade e possibilitando a sua interpretação pelos falantes. Assim, os autores entendem que a coesão é realizada em parte pela gramática e em parte pelo léxico. Daí defenderem que a coesão pode ser gramatical e lexical. Trata-se de uma distinção que se alinha à própria natureza da componente semântica da língua, que se manifesta através do componente léxico-gramatical. Tanto as palavras, como as suas formas de organização no texto são responsáveis pelas possibilidades semânticas que dele emanam, daí ser pertinente considerar a coesão como um aspecto da textualidade que se manifesta léxico-gramaticalmente.

Halliday e Hasan (1976) defendem que o estudo da coesão textual deve levar em conta as diferentes possibilidades dadas pelo sistema da língua para criar recursos semânticos no interior do texto, através de laços coesivos que podem ser

categorizados em cinco tipos diferentes: a coesão por referência, por substituição, por elipse, por conjunção e a coesão lexical.

A coesão por referência, por substituição e por elipse são considerados tipos coesivos que tecem elos de natureza gramatical, visto que exprimem sentidos mais gerais. A coesão lexical, como o próprio nome indica, é considerada um tipo específico de elo coesivo, pois o léxico torna possível a emissão de significados mais específicos, criando associações entre palavras que possuem aspectos semânticos comuns. A coesão por conjunção, o foco desta tese, realiza-se no limite entre gramática e léxico, proporcionando ligações estruturais entre partes do texto, tecidas por coordenação ou por subordinação, e aciona elementos do léxico para explicitar as relações de sentido existentes entre as partes interligadas.

Retomando o conceito de coesão por referência (Halliday e Hasan, 1976), passemos ao seu desenvolvimento. Esta ocorre quando a interpretação de um elemento da língua presente na superfície do texto não depende do sentido autónomo deste elemento, mas da sua relação com outro elemento (com o seu referente), visível no texto ou compreendido pelo contexto. Dependendo do lugar onde se encontre a unidade linguística que fornece a interpretação ao elemento coesivo, a referência pode ser exofórica (situacional) ou endofórica (textual). A referência é exofórica quando o referente está fora do texto, no seu contexto situacional. Aqui, o elemento referencial não leva o leitor a outro elemento ou informação presente na superfície do texto, mas sim a uma referência do contexto situacional, que será interpretada pelo leitor para assegurar a unidade de sentido ao texto, um requisito para a sua textualidade. A referência é endofórica quando o referente pode ser encontrado no intratexto, entre os elementos que compõem a superfície textual. Aqui os referentes sinalizam ao leitor o sentido dos elementos

coesivos, evidenciando laços indicadores de relações semânticas entre diferentes termos presentes no texto. O leitor, neste tipo de coesão, é levado a realizar movimentos de idas e voltas no texto, de modo a recuperar o sentido da forma coesiva. Tais movimentos, tecnicamente, são considerados retrospectivos e prospectivos. No primeiro caso, quando o referente se encontra anteposto à forma coesiva (elemento anafórico). No segundo, prospectivo, quando o referente se encontra posposto à forma coesiva (elemento catafórico). Assim, para os autores, a referência pode ser pessoal (realizada por pronomes), demonstrativa (efetuada por pronomes demonstrativos e advérbios de lugar) e comparativa (exercida por similaridades, identidades e diferenças).

A coesão por substituição realiza-se pela retomada de um termo por outro, tecendo, desse modo, elo entre termos, ao contrário do que ocorre por referência em que o elo se dá entre significados. A substituição realiza-se pelo estabelecimento de uma relação gramatical entre o termo substituído e o seu substituto, o que evidencia uma reformulação do modo de dizer, e não uma alteração de sentido. Dependendo da função desempenhada pelo termo substituído no texto, a substituição pode ser classificada como nominal, verbal ou frásica.

A coesão por elipse permite a omissão de um termo que pode ser facilmente identificado na superfície textual. A substituição e a elipse são consideradas tipos coesivos similares. Embora ambas envolvam o mesmo processo de tessitura de elos coesivos, acionam mecanismos distintos para se realizarem textualmente. Por outras palavras, o mecanismo gramatical envolvido na coesão por elipse difere-se daquele envolvido na coesão por substituição, pois, quando se trata da elipse, o locutor deixa de dizer algo, omitindo-o, exigindo do leitor a pressuposição do não

dito. Pelo mecanismo da elipse, pode omitir-se um termo nominal, um verbo ou locução verbal, ou até mesmo uma frase, sem comprometer a unidade de sentido do texto. Assim, a elipse pode ser considerada uma forma de substituição por zero.

A coesão lexical realiza-se textualmente por meio da escolha do vocabulário com o qual se produz o texto. Este tipo de coesão materializa-se por dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração diz respeito à repetição da informação semântica de um termo pelo acionamento de um elemento lexical no sentido mais geral (termos genéricos), de um sinónimo, quase sinónimo ou hiperónimo. A colocação consiste na associação de elementos lexicais que possuem identidade entre si, como palavras de um mesmo campo lexical.

A coesão por conjunção, que envolve a gramática e o léxico da língua, como já referido, cria elos entre partes do texto, tais como orações, períodos e parágrafos, pelo acionamento de elementos de ligação, como as conjunções, as quais, por si mesmas, não atribuem sentidos aos trechos que interligam, mas explicitam as relações de sentido que há entre esses trechos. Para Halliday e Hasan (1976), existem quatro tipos de conjunção: aditiva, adversativa, causal e temporal. De acordo com os autores, tais conjunções têm um carácter diferente das outras relações coesivas por não se tratar apenas de uma relação anafórica. As conjunções expressam certos significados que pressupõem a presença de outros componentes num texto, ou seja, as conjunções são elementos coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações específicas que estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. Observe-se que as relações coesivas estudadas por esses autores priorizam os componentes visíveis na superfície textual.

2.3.2. A coesão textual na perspectiva de Koch

Koch (2010) retoma os estudos de Halliday e Hasan (1976) sobre a coesão textual, ainda que divergindo em alguns aspectos. Segundo Koch (2010: 17) “[...] entre os problemas que a classificação de Halliday e Hasan apresenta, está, em primeiro lugar, a fluidez dos limites entre referência e substituição.” Para refutar a distinção entre dois dos tipos de coesão estudados por Halliday e Hasan (1976), a autora (2010: 17-18) recorre às teorias de Harweg (um dos pioneiros da LT na Alemanha) sobre a noção de texto e de substituição.

Harweg (1968) entende o texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma “cadeia pronominal ininterrupta”. Para ele, são os pronomes que constituem um texto em texto. Sua noção de pronome é bastante ampla: toda e qualquer expressão linguística correferencial, isto é, que expressa um mesmo referente. Ao fato de os mesmos referentes (seres, objetos, lugares, fatos etc.) poderem ser retomados no texto através de formas linguísticas substitutivas, Harweg denomina “múltiplo referenciamento.” [...]

A substituição é, para Harweg, “a troca de uma expressão linguística por outra expressão linguística dada. A primeira das duas expressões, aquela que é trocada, denomina-se *substituendum*; a segunda, que se põe no lugar dela, *substituens*”. Dentro desta visão, não haveria, pois, razão para se distinguir entre referência e substituição.

De acordo com a autora, quando uma expressão linguística (*substituens*) textualmente faz remissão à outra (*substituendum*), está a cumprir a função de pronome, visto que substitui um nome na cadeia textual.

Outra refutação de Koch (2010), relevante para a classificação da coesão textual de Halliday e Hasan (1976), está relacionada com a coesão por elipse e com a coesão lexical. A autora afirma que, se a elipse representa uma “[...] substituição por zero [...]” (Koch, 2010: 20), não faz sentido constituir um tipo diferente de

coesão. Para ela, a elipse seria considerada como um subtipo da substituição. Argumenta, ainda, que a coesão lexical não deve ser considerada um tipo específico de coesão textual. (2010: 20-21),

O uso de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos constitui uma das formas de remissão a elementos do mundo textual, tendo, pois, a mesma função coesiva das proformas; a reiteração do mesmo item lexical pode ter também essa mesma função [...] ou, ainda exercer função sequenciadora.

A partir destas considerações, Koch (2010: 28) apresenta uma nova classificação da coesão textual, considerando a existência de duas grandes modalidades desse fenômeno: a coesão referencial (referenciação) e a coesão sequencial (sequenciação). A primeira ocorre quando um elemento da superfície do texto remete para outro(s) elemento(s) nele presente(s) ou faz remissão a informações interpretáveis por inferência a partir do universo textual. Nessa visão de referência, a relação de remissão não depende apenas da (ou não se restringe apenas à) identificação sintática entre o referente e a sua forma remissiva, podendo contemplar também “os contextos que envolvem ambos”. Na coesão referencial, a remissão pode ser prospectiva (catafórica) ou retrospectiva (anafórica). No primeiro caso, a forma referencial faz remissão a um referente que surge depois, exigindo do leitor um movimento para frente, com o propósito de compreender as relações sintático-semânticas entre ambos os elementos. No segundo caso, a forma referencial remete ao que lhe foi anteposto, levando o leitor a recuar ao que foi dito antes, para recuperar o referente do recurso coesivo.

Para Koch (2010), as principais formas referenciais (ou remissivas) em português podem ser gramaticais ou lexicais. As gramáticas apresentam

similaridades de concordância (gênero e número) com os referentes aos quais remetem, geralmente, sem os acrescentar. As lexicais, além das semelhanças de conexão (concordância de gênero e número) com os referentes, agregam instruções de sentido. A autora acrescenta ainda que as formas remissivas gramaticais podem ser classificadas em livres e presas. São livres quando exercem função pronominal, podendo substituir o nome, e funcionando, assim, com autonomia. Seriam, neste caso, os pronomes pessoais, os pronomes substantivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos relativos), os numerais, os advérbios pronominais, as expressões adverbiais e as formas verbais remissivas. São presas quando não possuem autonomia, apresentando-se sempre acompanhadas de um nome (o núcleo do sintagma do qual fazem parte). Seriam, neste caso, os artigos definidos, os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos) e o pronome relativo (“cujo”).

Para Koch (2010), a coesão sequencial ocorre quando procedimentos linguísticos permitem relações semânticas e pragmáticas entre segmentos do texto, como enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais, permitindo a progressão textual. Desta forma, a coesão sequencial pode ser parafrástica e frástica. Na primeira, a progressão textual pode ser realizada através dos procedimentos, reiteração de elementos lexicais, paralelismos sintáticos, paráfrases e recorrência de elementos fonológicos e prosódicos (como métrica, ritmo, rima, assonâncias, aliterações). A reiteração ou repetição é uma estratégia básica de estruturação textual, pois a produção textual apresenta, muitas vezes, uma grande quantidade de construções paralelas, pares de sinónimos ou quase sinónimos. Trata-se, pois, de um mecanismo essencial no estabelecimento da coesão textual, ou seja, a repetição é constitutiva das cadeias referenciais, sendo

um elemento essencial no estabelecimento da coesão referencial. Mais adiante, neste capítulo, será discutida a repetição no estabelecimento da coesão sequencial.

O paralelismo sintático, também conhecido como recorrência de estruturas, consiste na repetição de uma mesma estrutura sintática, sendo cada estrutura preenchida por elementos lexicais diferentes.

A paráfrase diz respeito à repetição de conteúdo semântico, ou seja, enquanto no paralelismo há repetição de estruturas com conteúdos diferentes, na paráfrase ocorre o contrário. Na paráfrase, o conteúdo, quando reapresentado, sofre algum tipo de alteração como reformulação, ajuste, desenvolvimento e síntese. Para Koch e Elias (2016: 102), “[...] em nossa língua, funcionam como introdutoras de paráfrases expressões como: *isto é, ou seja, ou melhor, quer dizer, em síntese, em resumo, em outras palavras* etc.” Atente-se nos seguintes excertos extraídos do *corpus*, em que, por exemplo, as expressões “isto é” e “ou seja” indicam o que acabou de ser dito anteriormente:

(2)

[...] é raro ver os nossos políticos a fazem discursos em línguas nativas, **isto é**, quando os mesmos vão em zonas diferentes onde as línguas nativas têm grande parte dos usuários, sempre optam em fazê-lo em português [...] (A43)

(3)

[...] não temos nenhuma língua nacional porque muitos pais hoje não ensinam os seus filhos a falar, **ou seja**, a ter interesse pelas línguas nativas [...] (A31)

A recorrência de recursos fonológicos diz respeito aos elementos como métrica, ritmo, rima, assonâncias, aliterações, entre outros, dentro do texto. Estes recursos são frequentes no texto poético.

Na coesão sequencial frástica, a progressão textual realiza-se através dos procedimentos de manutenção, progressão temática e encadeamento, em que sucessivas sequências textuais, como palavras, enunciados ou conjuntos de enunciados, são conectadas, criando-se relações de sentido entre os constituintes do texto. Na coesão sequencial frástica, interessa a esta tese o procedimento de encadeamento.

Segundo Koch (2010), o encadeamento é um mecanismo de coesão sequencial que permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre diferentes partes do texto, como orações, períodos, parágrafos, ou até mesmo sequências maiores. Pode ser obtido por *justaposição* ou por *conexão*. A justaposição pode dar-se com ou sem o uso de elementos sequenciadores. A justaposição sem partículas, principalmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual, e diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si por meio de elementos linguísticos. Nestes casos, o lugar do conector é marcado, na escrita, por sinais de pontuação, e na fala, por pausas.

No encadeamento por conexão, há que considerar conjunções, advérbios (também chamados advérbios de texto) e outras palavras (ou expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, como se verá mais adiante. Os elementos de coesão textual, na visão de Koch (2010), podem ser resumidos no quadro abaixo.

Quadro 2. Estratégias de coesão textual

| Coesão referencial | Coesão sequencial |
|---|--|
| Uso de elementos de ordem gramatical: pronomes, numerais, artigos, advérbios locativos, entre outros; | Com reiteração de formas linguísticas: repetição, paralelismo, paráfrase; |
| Uso de elementos de ordem lexical: repetição de elementos lexicais, sinónimos ou quase sinónimos, expressões nominais definidas, nominalizações, nomes genéricos, entre outros. | Sem reiteração de formas linguísticas: a) Progressão temática; b) Encadeamento (por justaposição e por conexão). |
| Uso de elipse (substituição por zero) | |

Fonte: Adaptado de Koch (2010)

Pelo que foi exposto até ao momento, podemos concluir que a proposta de Koch (2010) sobre a coesão textual apresenta algumas semelhanças com as concepções assumidas por Halliday e Hasan (1976), ainda que haja introdução de novos elementos.

2.3.3. A coesão textual na perspetiva de Antunes

Ao contrário de Halliday e Hasan (1976) e Koch (2010), Antunes (2005) dedica-se ao estudo da coesão textual com a finalidade de fornecer a professores e alunos uma abordagem satisfatória que responda a questões pertinentes relacionadas com a produção textual escrita.

Nesta perspetiva, a proposta de análise da coesão textual baseia-se na pressuposição de que a língua é uma atividade social. Dito por outras palavras, a autora assume que a língua não é apenas gramática, ou seja, não se reduz somente às convenções fonológicas e morfossintáticas do sistema linguístico. A língua representa um sistema simbólico através do qual os sujeitos intencionalmente constroem (ou apresentam / representam) a realidade, de forma

situada e contextualizada. Ela envolve a história, a cultura e aspectos da vida da comunidade da qual os falantes fazem parte.

Nas suas palavras (2005: 189),

[...] a língua não é um sistema de signos isolado do resto do mundo. Tudo o que acontece, tudo o que é pensado, que é previsto, que é concebido aparece refletido na linguagem. [...] A língua envolve, conforme já disse, diferentes fatores em interação e seus usos nunca podem ser vistos, apenas como materiais linguísticos. (Falta a escola perceber isso!).

Com base nessa visão, a autora defende que o ato de escrever, mais especificamente de produzir textos, é uma prática socialmente relevante que se realiza com objetivos claros, visando a interlocução; supondo sempre o outro, neste caso o leitor. Para a autora, o ato de produzir textos é também uma atividade que envolve um querer dizer algo, fazendo-se compreensível (coerente).

Antunes (2005), destaca a coesão e a coerência, enquanto mecanismos de compreensão linguística. A coesão compreende uma “[...] propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.” (2005: 47). A coerência representa “[...] uma propriedade que tem a ver com a possibilidade de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal.” (Antunes, 2005: 176).

Na concepção da autora, essas propriedades são interdependentes, pois não há uma coesão que exista isoladamente. A sua principal finalidade é ajudar na construção da coerência tornando o texto compreensível para os leitores. A afirmação de que há interdependência entre a coesão e a coerência, leva-a a

contestar a visão predominante nos estudos da LT, segundo a qual a coesão não era necessária, nem suficiente, para a construção da coerência. (2005: 176),

[...] não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida.

Levar em conta a forma material implica reconhecer a importância exercida dos recursos da coesão na construção dos sentidos. Tais recursos cumprem a função de sinalizar várias ligações no texto, interligando segmentos, favorecendo a atividade de compreensão textual. A presença de recursos da coesão faz do texto uma produção de linguagem na qual as partes “[...] não estão soltas, fragmentadas, mas ligadas, unidas entre si.” (Antunes, 2005: 47).

A autora propõe três tipos de relações textuais: a reiteração, que viabiliza a retomada de informações postas ou pressupostas no texto; a associação, que possibilita a seleção de vocábulos semanticamente próximos; e a conexão, que se materializa pela ligação sintático-semântica entre diferentes constituintes textuais.

O quadro 3 sintetiza os procedimentos e recursos de relação do texto:

Quadro 3. Procedimentos da coesão textual

| Relações textuais | Procedimentos | Recursos linguísticos | |
|--------------------------|---|---|--|
| Reiteração | Repetição | - paráfrase - paralelismo | |
| | | - repetição propriamente dita | - de unidade do léxico -de unidade da gramática |
| | Substituição | -substituição gramatical | Retomada por: - pronomes ou - advérbios |
| | | - substituição lexical - elipse | Retomada por: - sinónimo - hiperónimo - caracterizador es situacionais - retomada por elipse |
| Associação | Seleção lexical | - seleção de palavras semanticamente próximas | |
| Conexão | Relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos | Uso de diferentes conectores: - preposições - conjunções - advérbios e - respectivas locuções | |

Fonte: Adaptado de Antunes (2005)

De acordo com o quadro acima, são quatro os procedimentos que promovem as relações textuais responsáveis pela coesão. Cada procedimento possui um repertório de recursos que auxiliam o produtor do texto a construir as relações de coesão desejadas. Indica-se ainda que os recursos da coesão reúnem elementos da língua e modos de se operar as unidades do sistema linguístico, passíveis de serem acionados durante o ato de produção textual. Tal possibilitará os procedimentos de reiteração, substituição, seleção lexical e relações sintático-semânticas. Este último procedimento é viabilizado pelo uso de diferentes conectores, como preposições, conjunções, advérbios e as suas respectivas locuções. Segundo Antunes (2005), essas unidades tornam possível promover a

sequencialização de segmentos específicos do texto: entre duas ou mais orações de um mesmo período, entre períodos de um mesmo parágrafo, entre parágrafos distintos dos textos, e até mesmo entre blocos supraparagráficos.

2.3.4. Mecanismos de conexão textual

Quando escrevemos um texto, uma das grandes preocupações consiste em dar sequência ao pensamento, verbalizá-lo, isto é, escrever o que pensamos num encadeamento lógico, de modo a fornecer ao leitor um texto claro e objetivo. Neste processo, a seleção de palavras ou expressões que actuam como elementos de ligação requerem um apuro maior de quem se propõe escrever.

A progressão de texto, conforme Koch (2006), está estritamente relacionada a dois grandes movimentos, um de retroação e outro de prospecção. Esses movimentos de avanço e recuo presidem à criação da tessitura textual. De acordo com a autora, a composição de texto não só consiste em olhar constantemente para trás, mas também em olhar para diante. Existe a hipótese de um termo/conceito apenas de esclarecer no trecho seguinte.

Segundo Koch e Elias (2016: 121-123), a progressão tópica de um texto realiza-se pelo encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização. Tais como no nível da organização global do texto, em que explicitam as articulações das sequências ou partes maiores do texto (“em síntese...”, “para concluir...”); no nível intermediário, que assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos (“em primeiro lugar...” “em segundo lugar...” “por fim”, “de um lado”, “de outro”); e no nível microestrutural, em que indicam os encadeamentos entre orações e termos das orações. Este seria o nível que mais interessa para esta tese, pois consiste nas

relações menores, mínimas entre as orações, como as relações de causa, consequência, tempo, finalidade, condição, conclusão, entre outras. Tais relações são linguisticamente veiculadas pelos elementos como conjunções (“e”, “mas”, “para que”, entre outros elementos). Observe-se o seguinte excerto recuperado do *corpus*.

(4)

Para concluir, só será possível alavancar a economia Angolana caso existirem planos estratégicos, uma boa planificação da fazenda pública e sobre tudo uma boa fiscalização dos actos praticados pelos gestores da fazenda pública. (A3)

No texto, “para concluir” sinaliza ao leitor que o texto está a chegar à sua etapa final, tratando-se, por isso, dum articulador que atua na organização global do texto.

(5)

Quer dizer que na minha opinião estas operações devolveram sim **de um lado** a valorização e não o poder de compras às famílias angolanas. Porque a implementação ou talvez a efectivação deste plano que é uma visão estratégica do executivo, nada tem a ver com o agravamento ainda mais a situação social dos angolanos. [...] (A38)

A expressão “de um lado” vem sempre acompanhada de “de outro lado”, estabelecendo a articulação entre parágrafos e chamando a atenção do leitor para o que é colocado em foco num parágrafo e noutro. No entanto, no texto, o aluno apresenta apenas a expressão “de um lado”, omitindo “de outro lado”.

(6)

O governo deve apostar muito os nossos comerciantes **para que** os produtos da cesta básica baixem os preços [...] (A44)

Neste excerto, a locução “para que” articula orações estabelecendo uma relação argumentativa de finalidade.

(7)

É certo reafirmar que há ainda muitos falantes que inferiorizam quem se comunica em línguas nativas, **porque** continuam a pensar que se trata de pessoas atrasadas, **quando** deveriam compreender que todas as línguas são iguais **e**, por esta razão, nenhuma é inferior a outra nem superior. (A47)

Nesta ocorrência, as palavras “porque”, “quando” e “e” ligam orações que exprimem relações de explicação, de tempo e de conclusão, respectivamente. Veja-se que sendo “e” a conjunção aditiva prototípica, o contexto remete-nos para um valor conclusivo.

Marinho (2012: 170) considera três tipos de articuladores: primeiro os organizadores textuais, que dispõem o texto (“em primeiro lugar”, “depois”, “enfim”, “em seguida”). O segundo tipo são os metadiscursivos, que configuram um ponto de vista das partes do texto: modalizadores usados para manifestar o posicionamento diante do que se diz (“evidentemente”), metaformativos, reflexões sobre o emprego das palavras (“quer dizer”) e metaenunciativos usados pelo locutor como reparo (“como se diz”). O terceiro tipo são os conectores que têm a função de encadear as diferentes partes do texto, relacionando unidades linguísticas (“e”, “mas”, “portanto”, “quando”, entre outras partículas). Dada a importância que estes e outros recursos linguísticos têm para esta pesquisa, para

a construção de um texto e do seu sentido serão abordados em maior pormenor, a seguir.

Ao estudar os conectores interfrásicos como elementos responsáveis pelo encadeamento de diferentes partes do texto, Koch (2010) classifica-os em diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas.

2.3.5. Relações lógico-semânticas e discursivo-argumentativas dos operadores

Nas palavras de Koch (2010), as relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas através de conectores ou juntores de tipo lógico. Para a autora, a expressão *conectores de tipo lógico* deve-se ao facto de tais elementos apresentarem semelhanças com os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a “lógica” das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal.

Alguns autores, como Cunha (1991), estabelecem diferenças entre operadores e conectores (ou conectivos). Para o autor (Cunha, 1991: 21), o operador é um termo que se aplica a um único enunciado, transformando-lhe, de alguma forma, as potencialidades argumentativas, dando “[...] instruções quanto à orientação argumentativa do enunciado que limitam suas potencialidades argumentativas”. É considerado conector o termo que articula dois ou mais atos de linguagem: “Ele dá instruções sobre a maneira de procurar uma interpretação coerente para os enunciados, isto é, de reconstruir um sentido a partir do que é dito. Um conector indica, portanto, a orientação dos argumentos que articula”.

(Cunha, 1991: 21-22). Para o autor, o conector “mas” põe em relação opositiva as conclusões para as quais apontam os enunciados¹².

Koch (2010) propõe uma distinção com base nas relações semânticas e relações argumentativas. Assim, para a autora, são considerados conectores aqueles que estabelecem relações lógico-semânticas, e são operadores aqueles que veiculam relações discursivas ou argumentativas.

Para Koch e Elias (2016), os conectores são responsáveis pela relação entre o conteúdo de duas orações. No texto, as relações lógico-semânticas entre orações são estabelecidas por meio de conectores. Em seguida, as autoras enumeram várias relações lógico-semânticas, algumas das quais destacamos a relação de temporalidade.

Segundo Koch e Elias (2016: 129-131),

Relação de temporalidade é construída de várias formas podendo indicar simultaneamente, anterioridade, posterioridade, continuidade ou progressão. **a. tempo exato, pontual:** quando, mal, assim que, nem bem, logo que, no momento em que; **b. tempo anterior** (antes que); **c. tempo posterior** (depois que); **d. tempo simultâneo** (enquanto); **e. tempo progressivo** (à medida que, à proporção que etc). [destaque do original]

De acordo com esta citação, a relação de temporalidade divide-se em cinco vertentes. O conector “quando” exprime, no enunciado em que ocorre, a relação lógico-semântica de tempo exato (ou pontual), ou seja, os eventos que este

¹² Como exemplo, Cunha (1991: 22) apresenta o seguinte enunciado: *João veio, mas já foi embora*. Nas palavras do autor, esse exemplo pode ser repartido em dois enunciados distintos: “João veio” e “João já foi embora”. O primeiro enunciado “João veio” aponta para a conclusão “João está aqui”. Já o enunciado “João foi embora” aponta para a conclusão “João não está aqui”, que se opõe à primeira. Desse modo, o conector *mas*: a) liga um enunciado que aponta para uma conclusão x a outro, que a nega (não-x), e b) impõe a conclusão não-x.

elemento liga acontecem pontualmente. Vejamos os seguintes excertos retirados do nosso *corpus* de estudo:

(8)

[...] todo povo deve ser incluído **quando** se pensa fazer algo com este [...] (A34)

(9)

Essas pessoas são assassinas e todo assassino presta as contas como se deve levando em conta as suas acções praticadas. É claro que as mulheres devem ser penalizadas **quando** praticam este tipo de acto sem piedade [...] (A5)

(10)

É preciso que se combata as assimetrias quando a questão é o erário público, que se faça controlo **quando** se faz o envio de transportes nas províncias [...] (A35)

Diferentemente dos conectores de relações lógico-semânticas que estabelecem uma relação ente o conteúdo de duas orações, segundo Koch e Elias (2016: 132), “os discursivo-argumentativos determinam relações entre dois ou mais enunciados distintos, encadeando-se o segundo sobre o primeiro que é tomado como **tema**”. [destaque do original]

De acordo com Koch (2010), os encadeadores de tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, através de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto. Nas relações de tipo lógico, estabelece-se um elo entre o conteúdo de duas orações, enquanto nas relações discursivo-argumentativas produzem-se dois (ou mais) enunciados distintos, encadeando-se o segundo no primeiro, que é tomado como tema. Prova de que se trata de enunciados diferentes, resultantes cada um

de um ato de fala particular, é que eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos, ou até ser proferidos por locutores diferentes.

Para a autora, esses encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: daí a designação dada aos elementos por eles responsáveis de operadores de discurso. Ao introduzirem um enunciado, tais operadores determinam-lhe a orientação argumentativa. Razão pela qual, são também denominados operadores argumentativos e as relações que estabelecem, são relações pragmáticas e/ou argumentativas. Para Koch e Elias (2016: 133-138), as principais relações discursivo-argumentativas são: conjunção (soma), disjunção argumentativa, contrajunção (oposição, contraste de argumentos), explicação ou justificativa, comprovação, conclusão, comparação, generalização/extensão, especificação/exemplificação, correção/redefinição. Passemos, então, a desenvolver as relações discursivo-argumentativas que interessam para a nossa pesquisa, designadamente conjunção ou soma, contrajunção ou contraste e conclusão.

Segundo Koch e Elias (2016: 132), conjunção ou soma de argumentos está relacionada com a

Relação expressa por meio de operadores que ligam enunciados cujos argumentos apontam para uma mesma conclusão: e, também, não só... mas também, tanto... como, além disso, ainda, nem (= e não).

Observem-se alguns destes operadores recolhidos do nosso *corpus*.

(11)

Apenas queremos que os homens entendam **e** aceitem **e** facilitem cada vez mais o esforço das mulheres. (A23)

(12)

Além disso, os angolanos colocam o português numa posição superior de todas as outras línguas nativas, pois, hoje, é incomum ver pessoas nas ruas, nos táxis e nas outras instituições públicas a conversarem em línguas nativas [...]. (A43)

(13)

[...] o controlo da taxa da natalidade, **não só** diminuirá a fome, **como também** acabará com outros factores, supra-citados. (A6)

(14)

No meu ponto de vista, **não só** a injeção de mais autocarros que pode resolver este problema, mais **[mas] sim**, a reconstrução de vias de comunicação, a injeção de outros tipos de viaturas como pesadas. A fim de ajudar a locomoção de pessoas e bens. (A20)

Os excertos acima indicam que os alunos, que constituem a amostra desta pesquisa, utilizam vários operadores que expressam relações discursivo-argumentativas. Ao analisarmos o recorte (11), podemos perceber que “e”, além de conjunção aditiva, também funciona como um sequenciador de informação. Tal elemento sequencializa temporalmente eventos, introduzindo-os na ordem de ocorrência no tempo, sem desvio de tópico temático. O encadeamento é realizado por conexão, o qual também funciona como operador de relação lógico-semântica, isso porque “e” soma argumentos a favor da conclusão. Cabe também destacar que, apesar de uma sequência lógica, a repetição do mesmo elemento coesivo “e” transmite um carácter mais informal ao texto. Daí a necessidade de se realizar um trabalho em sala de aula em que os textos mostrem estes elementos conclusivos, a fim de permitir ao aluno tomar conhecimento dos diversos usos de elementos coesivos, como “e”. No excerto (12), o elemento coesivo “além disso” funciona

como operador argumentativo de continuação. Na maior parte das ocorrências, observamos que esse operador é empregue no início do período, estando o autor do texto apontando um novo tópico, a partir do que fora dito antes, como atividade possível e sucessora. No excerto (13), a expressão “como também” adiciona uma nova informação, conectando-a ao texto. De forma semelhante, no recorte (14), “mas sim” incorpora ao discurso o sentido de cumulação paralela, numa razão de correspondência biunívoca; ou um evento/ atividade que sucede outro como sendo condição inopinada e que remete a atenção do leitor para o que vem a ser dito depois do elemento coesivo. Nesse caso, “mas sim” aponta, inclusive, para uma gradação argumentativa, na qual o segmento introduzido por tal elemento passa a ter a característica de argumento último. Como podemos verificar, os elementos coesivos acima descritos não só ligam orações, mas também encadeiam partes maiores do texto, como períodos ou parágrafos.

Para Koch e Elias (2016: 135), a oposição ou contraste diz respeito à

Relação pela qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes devendo prevalecer a do enunciado introduzido por **mas** (o operador argumentativo por excelência) [...]. Outros operadores que expressam contrajunção ou adversidade são: porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, ainda que, apesar de (que).

Verifiquemos alguns desses operadores nos textos dos alunos.

(15)

Nenhuma língua é maior que outra. **Mas** em Angola existe ainda o preconceito de inferioridade das línguas nativas em relação ao português [...]. (A28)

(16)

No entanto, por agora, ela é ainda um processo e por isso, podemos afirmar a existência dela [...]. (A4)

(17)

[...] o país está há mais de 40 anos de independência **embora** tivesse mergulhado numa guerra ideológica [...]. (A15)

(18)

Embora o Estado angolano configure o ensino, a valorização e a preservação das línguas nativas, ainda tenho registado um fraco uso delas em alguns lugares por onde passo no meio de jovens iguais. (A47)

Nos excertos acima, percebemos a relação de oposição através dos elementos coesivos “mas”, “no entanto” e “embora”. O uso desses conectores permite perceber uma argumentação contrária àquela que estava a ser apresentada anteriormente. No recorte (15), o operador argumentativo “mas” estabelece relação de contraste/oposição. Neste excerto, quando o aluno faz uso desse recurso, delimita o ponto de vista em relação à temática proposta. Na sua opinião, “em Angola ainda existe preconceito de inferioridade das línguas nativas em relação ao português”. A oposição estabelece-se não apenas entre segmentos sucessivos, mas também entre sequências mais distantes uma da outra, entre parágrafos ou porções maiores do texto e, até mesmo entre, conteúdos explícitos e implícitos. No excerto (16), ao começar com “no entanto”, o autor do texto retoma uma ideia apresentada anteriormente, mas num ponto de vista oposto. Além dos operadores tradicionalmente adversativos, também os concessivos exercem a mesma função, tal é o caso dos itens (17) e (18) em que “embora”, a conjunção tradicionalmente concessiva, aparece posposta e anteposta à oração principal¹³.

¹³ Segundo Koch e Elias (2008: 173), “a diferença, na verdade, está no tipo de estratégia argumentativa utilizada e não na relação semântica em si: pode-se dizer que, quando do **emprego de uma adversativa**, o locutor põe em ação a “estratégia do suspense”, protelando o momento de deixar claro a qual(is) dos argumentos ele adere; ao passo que, **ao usar uma concessiva**, ele assinala, por antecipação, o(s) argumento(s) que pretende discutir, o argumento (possível), mas que, em sua opinião, “não vale” [destaque do original].

Segundo Koch e Elias (2016: 137), conclusão é um processo

Em que se introduz um enunciado de valor conclusivo em relação a dois ou mais atos de fala anteriores, isto é, a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão. Quando primeiro é apresentado o argumento, o enunciado seguinte que contém a tese/opinião expressa a atitude introduzida por um operador argumentativo de conclusão. São operadores que introduzem um enunciado de valor conclusivo: portanto, logo, por isso, por conseguinte, conseqüentemente, então.

Marques e Pezatti (2015: 17) apresentam três estratégias principais que permitem construir a relação conclusiva: 1) os verbos *finalizar*, *concluir* (como em *para finalizar* ou *finalizando*; *para concluir* ou *concluindo*); 2) elementos linguísticos de ligação interparágrafos, como *dessa forma*, *de acordo com isso*, *sendo assim*, *em vista dos argumentos apresentados*, *em virtude do que foi mencionado*, *assim*, *levando-se em conta o que foi observado*, *por todas estas ideias apresentadas*, *tendo em vista os aspectos observados*, *por tudo isso*, *dado o exposto*, entre outros; 3) elementos tradicionalmente conhecidos como conjunções conclusivas, ou operadores argumentativos de conclusão, na vertente de LT, de entre os quais encontramos “portanto”. Observemos os seguintes excertos de textos dos alunos em que ocorre “portanto”.

(19)

Isso poderá possibilitar os agricultores que residem nestas localidades a exportar os seus produtos do campo para cidade a fim de fazer o seu comércio, para o benefício daquelas famílias.

Portanto, isso poderá contribuir no crescimento do país. (A33).

(20)

[...] Angola tem estado a gastar perto de 3 a 4 mil milhões de dólares por ano.

Portanto é muito dinheiro que se gasta com esta situação. (A41)

Nestes trechos, o uso de “portanto” tem a função de encerrar o texto com o posicionamento do autor em relação à tese apresentada, indicando a sua conclusão. Desse modo, além de ligar orações de uma frase, papel atribuído a esta conjunção pela grande maioria dos gramáticos, pode unir pensamentos, ideias, constituindo uma relação entre duas orações ou dois termos de forma dependente ou independente. A forma “portanto”, como operador de conexão, dá origem a textos não frásicos, ligando porções maiores que a frase.

É inegável que o estudo das relações discursivo-argumentativas, que são as responsáveis pela estrutura dos enunciados em textos, tem sido de extrema relevância para a melhor compreensão do funcionamento textual. Outro aspecto fundamental para a nossa pesquisa refere-se à questão da tipologia¹⁴ textual sobre a qual discorreremos a seguir.

¹⁴ Travaglia (1991: 39) considera a tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e ao mesmo tempo de sistematização e análise.

2.4. Tipologias textuais

Uma das tarefas da Linguística Textual inclui o estudo dos diferentes tipos de texto. Esta secção visa explicitar os tipos de textos e refletir brevemente sobre os pontos de contacto e as diferenças existentes entre as teorias desenvolvidas por diferentes autores.

Segundo Silva (2012: 115), “Werlich distinguiu cinco tipos de textos, com base no modo de organização cognitiva dos seus conteúdos e nos processos psicológicos envolvidos.”

1. **Textos narrativos** – estão associados ao processo cognitivo de percepção dos acontecimentos no tempo; os textos que se inserem neste tipo incluem eventos protagonizados por uma entidade (ou mais do que uma) e que se dão num dado período de tempo;
2. **Textos descritivos** – encontram-se ligados ao processos cognitivos de percepção das entidades no espaço; exemplos de textos deste tipo são aqueles em que se esboça o retrato físico de uma pessoa, ou em que se indicam as características e as diferentes partes de uma pintura ou da fachada de um edifício;
3. **Textos argumentativos** – centram-se nos processos cognitivos de avaliação e de tomada de posição do locutor; um debate parlamentar entre agentes políticos ou uma conversa entre dois amigos acerca de uma decisão a tomar constituem exemplos de textos deste tipo;
4. **Textos expositivos** – decorrem dos processos cognitivos de análise e síntese de representações conceptuais; neste tipo, integram-se, por exemplo, textos de natureza didática, como a explicação acerca do modo como se processa a evaporação ou o funcionamento do sistema circulatório;
5. **Textos instrucionais** – relacionam-se com a antevisão de comportamentos futuros, e a estruturação textual traduz-se numa planificação que inclui a ordenação cronológica de eventos; textos que se inserem neste tipo são os do género receita de culinária, instruções de montagem de um armário ou instruções de ligação de um eletrodoméstico [destaque do original].

De acordo com o autor, os tipos de textos apontados por Werlich enquadram-se na tradição da retórica clássica, que distingue entre diferentes tipos de textos completos, heterogêneos e de extensão variável, mas com uma dominante, seja ela narrativa, descritiva, argumentativa, ou outra.

No *Dicionário Terminológico* (2008), há uma classificação semelhante, mas acrescida de três tipos, designadamente *textos conversacionais*, *textos predicativos*¹⁵ e *textos literários*. Os primeiros seriam aqueles em que há intervenções de mais do que um locutor: qualquer diálogo entre duas ou mais pessoas constitui um texto conversacional. No segundo tipo, textos predicativos, seriam aqueles em que são previstos comportamentos ou acontecimentos futuros relativamente ao momento em que os textos são produzidos. Inserem-se nesses textos os géneros horóscopo e a profecia. No terceiro, os textos literários, seriam associados a uma semântica baseada na representação de mundos imaginários, com a utilização estética, retórica e, não raro, lúdica dos recursos da linguagem verbal. Desse modo, os textos literários seriam todos produzidos por autores no desempenho de uma atividade socioprofissional específica: a literatura.

¹⁵ Para Silva (2012: 117-118), há semelhanças entre os textos predicativos e os textos instrucionais (ou diretivos): em ambos os casos, são referidas eventualidades que se dão num intervalo de tempo indeterminado, mas necessariamente posterior àquele em que os textos são produzidos, dirigindo-se a um público-alvo potencial. Os textos instrucionais são de natureza factual e têm um objetivo prático que consiste em auxiliar o falante a concretizar uma tarefa, a realizar algo. Apresenta-se, nesses textos, um conjunto cronologicamente ordenado de eventualidades que o alocutário deverá seguir de modo a obter o resultado esperado: seja um prato de culinária (no caso de um texto do género “receita”), seja um móvel ou uma televisão (no caso de um texto do género “instruções de montagem”), seja o percurso de um passeio (no caso de textos do género “guia turístico”), e assim por diante. Nestes tipos de textos, “[...] as formas verbais utilizadas (presente do indicativo com sujeito indeterminado, de presente do conjuntivo – em ambos os casos, de 3.ª pessoa do singular –, de infinitivo não flexionado ou de imperativo) têm valor ilocutório diretivo.” Acrescenta, ainda, que ocorrem, frequentemente, nesses textos, “[...] adverbiais temporais e marcadores discursivos que servem para assinalar a ordenação cronológica (regra geral, rígida) das eventualidades denotadas (as quais são, maioritariamente, da classe dos eventos)”.

Segundo Marcuschi (2010: 24), os tipos textuais são:

1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não textos empíricos;
3. sua nomeação abrange um conjunto de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Ao tratar de tipologia textual, Travaglia (1991) propõe quatro tipos, conforme a característica e o objetivo de cada um: descritivo, narrativo, argumentativo (dissertativo) e injuntivo. De acordo com o autor, no texto descritivo, o enunciador está na perspectiva do saber (conhecer), o que transforma o interlocutor num mero observador do espetáculo; na narração, o enunciador coloca-se na perspectiva do fazer (acontecer), inserido no tempo, e a forma como se instaura o interlocutor é a de assistente; na argumentação, o enunciador está na perspectiva do saber (conhecer), abstraindo-se do tempo e do espaço, e o interlocutor é posto como ser pensante, que raciocina; na injunção, o enunciador coloca-se na perspectiva do fazer (acontecer) posterior ao tempo da enunciação, o interlocutor como aquele que realiza aquilo que se quer, ou se determina que seja feito.

Quanto ao objetivo da enunciação, à atitude do enunciador em relação ao objeto do dizer, Travaglia (1991) afirma que na descrição, o que se quer é caracterizar, dizer como é; na narração, o que se quer é contar, dizer os factos, os acontecimentos; na argumentação, busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações; na injunção, diz-se a ação requerida desejada, o que e/ou como fazer, incita-se à realização de uma situação.

Apresentamos, a seguir, quadro 4 que permite visualizar as propriedades dos tipos do texto, tal como postuladas por Travaglia.

Quadro 4. Propriedades dos tipos de texto

| | Descritivo | Narrativo | Argumentativo (dissertativo) | Injuntivo |
|--|---|--|--|--|
| Objetivo do enunciador | O que se quer é caracterizar, dizer como é. | O que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a ação em sua ocorrência. | Busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e síntese de representações. | Diz-se a ação requerida, desejada, diz-se o que e/ou como fazer; incita-se à realização de uma situação. |
| Forma como se instaura o interlocutor | Como o “voyeur” do espetáculo | Como assistente, espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s) ocorrido(s). | Como ser pensante, que raciocina. | Como aquele que realiza aquilo que se requer, ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça. |
| Tempo referencial (o tempo da ocorrência no mundo real em sucessão cronológica) | Simultaneidade das situações. | Não simultaneidade das situações, portanto sucessão. | Simultaneidade das situações. | Indiferença à simultaneidade ou não das situações. |
| Tempo da enunciação (o momento da produção/recepção do texto que pode ou não coincidir com o referencial) | Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior. É mais frequente o tempo posterior e simultâneo. | Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior. É mais comum o tempo de a enunciação ser posterior. | Pode ou não haver coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior. A frequência maior ocorre com o tempo simultâneo. | O tempo referencial é sempre posterior ao da enunciação. |

Fonte: Travaglia (1991: 102-103)

Assim, é oportuno afirmar que a expressão *tipologia textual* é usada para fazer referência a um modo de análise que, para organizar os textos, leva em consideração as suas características estruturais e linguísticas. Nesse tipo de organização, a ênfase está no modo de dizer, embora seja difícil dissociar totalmente a forma da principal função social a que um determinado texto se destina. Ao longo deste capítulo, serão apresentadas algumas das características desses tipos textuais, designados, na concepção de Adam (1992), por sequências textuais.

2.4.1. Conceção e tipos de sequências textuais

Raramente um texto tem uma tipologia textual exclusiva. Dito de outro modo, dificilmente, um texto narrativo será apenas narrativo, ou um texto argumentativo só argumentativo. O que geralmente se verifica é que um texto pode ser identificado como narrativo por ter características predominantes de um texto narrativo, mas isso não significa que ele não contenha outros segmentos textuais, como dialogais, argumentativos e descritivos. Para Silva (2012), geralmente, os textos são caracterizados por terem uma heterogeneidade composicional quanto aos tipos de segmentos que incluem.

Segundo Silva (2012: 125), “[...] uma sequência textual é um fragmento de texto dotado de alguma autonomia no âmbito do texto em que se insere, e constituído por segmentos prototípicos correspondentes a diferentes fases que são inerentes a essa sequência.” De acordo com tal afirmação, os segmentos são macroproposições. Conclui que “[...] a sequência é uma entidade com relativa autonomia; configura uma estrutura hierarquizada, decomponível em

macroproposições ligadas entre si e relacionadas com a totalidade do texto.” Em seu entender (2012: 126), cada texto inclui, independentemente da sua extensão, uma ou mais sequências. Cada sequência textual integra um conjunto de macroproposições. Cada macroproposição, por fim, inclui uma ou mais proposições enunciadas. Nessa visão, um texto seria “[...] constituído por n sequências, as quais se compõem de n macroproposições, cada uma delas, por sua vez, suscetível de ser formada por n proposições.” (Silva, 2012: 126)

Ao considerar a sequencialidade como um único plano possível de construir uma base de tipologia, Sousa (2012: 32) redefine a noção de texto e propõe que “[...] um texto é por um lado pragmaticamente organizado e, por outro, uma sequência de proposições.” De acordo com a autora, a componente pragmática do texto é constituída por três dimensões: uma argumentativa, que define todo texto como visando um objetivo explícito ou não; uma enunciativa, que confere ao texto uma tonalidade enunciativa de discurso oral, escrito, científico, poético; e uma semântica, que estabelece no texto uma coesão com o mundo representado.

Na visão de Sousa (2012), a sucessão de proposições comporta duas vertentes: a conectividade e a sequencialidade. A primeira diz respeito aos fenómenos internos de ligação entre as proposições, de modo a garantir a continuidade e a progressão textual, e aos fenómenos de demarcação gráfica e marcação global do plano do texto, como mudança de capítulo e de parágrafos, os títulos, os subtítulos e assim por diante. A segunda consiste na organização sequencial da textualidade.

De acordo com Adam (1992: 28), o termo sequência pode ser definido como

Uma rede relacional hierárquica em grande medida decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;

uma entidade relativamente autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte.

Duas conclusões podem sair deste pensamento de Adam: 1) a sequência como unidade constituinte do texto é formado por blocos de proposições, denominadas macroproposições; 2) as macroproposições são constituídas de várias microproposições.

Para apresentar a noção de sequência textual, Adam (1992) expõe os textos como objetos heterogêneos do ponto de vista dos segmentos textuais que os compõem, postulando um modelo de sequências textuais prototípicas reduzidas a cinco tipos: a sequência narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa (ou expositiva) e a dialogal¹⁶.

De acordo com essa classificação, os quatro primeiros tipos sequenciais podem ser produzidos por um único locutor. A sequência dialogal é, necessariamente, produzida por mais do que um locutor. Observe-se o quadro 5 que pretende fazer um resumo da finalidade de cada uma dessas sequências.

¹⁶ Numa nota de rodapé, Silva (2012: 127) assevera que as propostas iniciais de Jean-Michel Adam sofreram alterações, até se fixarem nos cinco tipos (cf. 1992). Em Adam (1985), o autor postulava oito tipos: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, instrucional, predicativo, conversacional e retórico. Em Adam (1987), a sua tipologia contemplava sete protótipos sequenciais: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo-expositivo, instrucional (ou injuntivo), conversacional e poético-autotético.

Quadro 5. Tipos de sequências textuais

| Sequências textuais | Finalidade |
|----------------------------|--|
| Narrativa | representar fatos, acontecimentos, configurando o desenvolvimento de uma ação que se encontra localizada num tempo e num espaço e que é protagonizada por uma entidade real ou fictícia. |
| Descritiva | apresentar realidades como objetos, lugares, pessoas, procedimentos, realçando, em geral, a sua riqueza de pormenores que contribuem para ajudar o leitor a (re)construir contexto espaço-temporal em que se organizam os eventos. |
| Explicativa | enumerar e explicar factos, informações, relações de causa e efeito, permitindo ao locutor e o seu interlocutor adquirir conhecimento com base nas respostas aos operadores <i>porquê?</i> e <i>como?</i> |
| Argumentativa | convencer, persuadir com raciocínios corretos, provas e exemplos. |
| Dialogal | promover momento de interação verbal |

Fonte: Adaptado de Adam (1992)

Verifica-se que, das cinco sequências textuais, a argumentativa é aquela em que se insere o *corpus* deste trabalho. No entanto, partindo da ideia de que as sequências do tipo argumentativo integram a narração, a descrição e a explicação, importa, também, abordar isoladamente cada uma delas.

2.4.2. Sequência textual narrativa

Baseando-se no estudo de Adam (1992), Silva (2012) afirma que a definição de sequência narrativa envolve determinadas características de tal modo intrincadas que só por uma questão de metodologia expositiva é pertinente analisá-las separadamente. Tais são: a unidade temática, a sucessão cronológica das eventualidades representadas, e as relações de causalidade entre as eventualidades representadas. A unidade temática da sequência narrativa é assegurada, pelo menos em parte, por uma entidade que protagoniza a intriga, a qual pode ser individual ou coletiva, humana ou não humana. Dito de outro modo, são os personagens, seres humanos ou humanizados (entidades personificadas, com atitude humana), que têm a maior responsabilidade de garantir a unidade

temática. Podem ser principais e secundários, protagonistas e antagonistas, de acordo com a sua importância na narrativa. O personagem protagonista é um dos principais e conduz a ação; a sua experiência é o foco da narrativa, que geralmente se funda na solução de um conflito. O personagem antagonista é aquele que se opõe ao objetivo do protagonista; as suas ações geram obstáculos que ajudam a desenvolver a narrativa em outras ações e outras subtramas. Essas duas entidades podem ser facilmente identificadas nos filmes, novelas ou banda desenhada, através de expressões como herói e vilão.

No que diz respeito à sucessão cronológica das eventualidades representadas, o autor entende que qualquer narrativa integra necessariamente progressão temporal (ainda que mínima) entre a situação inicial e a situação final. No entanto, em determinadas narrativas, observam-se analepses, isto é, casos em que a ordem da exposição de eventos não coincide com o tempo real, podendo ser narrados de trás para frente. Apesar disso, Silva (2012: 132) defende que “[...] para que estejamos em presença de uma narrativa deverá ser possível (re)construir uma representação em que se ateste quer uma situação inicial, quer uma situação final que seja posterior àquela.” Não há uma estrutura rígida para a construção de um enredo, contudo a narrativa normalmente parte de um *facto narrativo inicial*, isto é, um evento que dá a referência inicial a partir da qual o enredo se vai desenvolver, numa integração lógica das ações e dos acontecimentos.

Quanto às relações causais entre as eventualidades narradas, estas contribuem para que seja gerada uma intriga narrativa, e não apenas um conjunto avulso de acontecimentos que se sucedem no tempo sem que haja qualquer ligação entre si. O relato de vários eventos desconexos não constitui um enredo, devendo existir sempre uma unidade lógica. Geralmente, o enredo da narrativa

parte de um estado inicial de harmonia, que será interrompido por um facto gerador de desarmonia e conflito, que causará a procura de uma solução. Tal ir-se-á desenrolar em várias outras ações e outros conflitos, até um clímax e um desfecho da história. Basta pensar em qualquer romance, ou filme, para se ter a ideia desse desenvolvimento. Silva (2012: 132) defende que “[...] as ações e as palavras de uma personagem são muitas vezes consequência de ações e palavras anteriores de outras personagens, e constituem, simultaneamente, a causa de novas ações e palavras dessa ou de outras personagens.”

Assim, numa sequência textual de tipo narrativo, procede-se à representação de eventualidades protagonizadas por um ou mais sujeitos, articulam-se as eventualidades referidas de modo cronológico e causal e opõe-se a uma situação inicial uma situação final, de modo a que intriga constitua um todo articulado e coeso.

De acordo com Silva (2012), a sequência temporal é a característica mais marcante de uma narração. A passagem do tempo narrativo, geralmente, explicita-se por meio de advérbios de tempo, tempos verbais específicos, orações temporais e, em determinados contextos, através da conjunção “e”. Notem-se as seguintes ocorrências retiradas do *corpus* alvo do nosso estudo.

(21)

Agora está se valorizar, **já** há implementação das línguas nacionais no nosso sistema de ensino, o que antes não se fazia sentir [...] (A40)

(22)

[...] as línguas nativas **ao entrar** em confronto com a gramática prescritiva, sofrem preconceito ou complexo de inferioridade em relação ao português. (A13)

(23)

[...] este é um dos temas que me vem inquietar desde muito tempo **quando** falamos da recuperação do nosso africanismo. (A12)

(24)

[...] com o gradualismo funcional, os municípios serão independentes, irão gerir as suas economias locais, [...] e implementarão projectos tendo em conta as necessidades da população local [...]. (A20)

De acordo com as ocorrências acima, as marcas temporais encontram-se presentes em determinados elementos linguísticos. Em (21) tais marcas são representadas pelos advérbios de tempo “agora”, “já”, “antes”; em (22), pela oração temporal reduzida do infinitivo “ao entrar”; em (23), pela conjunção “quando”; e em (24), a conjunção “e” aditiva é uma marca implícita da passagem do tempo, pois indica uma sucessão de ações.

2.4.3. Sequência textual descritiva

Descrever é caracterizar, relatar em detalhes, pessoas, objetos, imagens, situações, sentimentos, emoções. Segundo Silva (2012: 142), “[...] qualquer descrição representa, com recurso a meios linguísticos, um objeto ou entidade (pessoa, animal, quadro, cidade, paisagem, etc.), no seu todo e nas suas partes.” Para este autor, a descrição é uma pormenorização estática, uma pausa no tempo, geralmente uma interrupção da narração, para apresentação de traços dos seres, daí um maior recurso ao uso de adjetivos. Além da predominância dos adjetivos, nas sequências descritivas, são frequentes os tempos verbais no presente do indicativo e no pretérito imperfeito, conforme os excertos a seguir, retirados do nosso *corpus*.

(25)

[...] hoje por hoje tem sido constante construção de escolas com tantas salas de aula para uma aldeia **muito pequena**, obras **abandonadas**, crédito **mal-parado** [...]. (A3)

(26)

A liberdade de expressão nesta época **era** inexistente, até porque, **tínhamos** um único partido político e a Assembleia, até então Assembleia do povo nem **era** um lugar onde a liberdade de expressão **pairava**, visto que os seus deputados **estavam** limitados à unidade político-partidária. (A7)

De acordo com estas ocorrências, no texto descritivo há predomínio de adjetivos, de verbos de ligação, e o tempo mais usual é o pretérito imperfeito. Em (25), as expressões: “muito pequena”, “abandonadas”, “mal-parado”, caracterizam os substantivos “aldeia”, “obras” e “crédito”. Em (26), a descrição é evidenciada através dos verbos no pretérito imperfeito, como “era”, “tínhamos”, “pairava” e “estavam”. O primeiro e o último são considerados verbos de ligação, pois exigem um predicativo do sujeito [“A liberdade de expressão nesta época era inexistente” (...)] e [(...) “os seus deputados estavam limitados à unidade político-partidária”].

Ao apresentar os protótipos das sequências textuais, Adam (1992) coloca a sequência descritiva como a menos autónoma de todas. A descrição está quase sempre em outros tipos de textos; dificilmente ocorre na sua forma pura, pois, geralmente, é permeada por trechos narrativos ou argumentativos. Veja-se (27) abaixo transcrito.

(27)

Eu vejo que esta não é a nossa realidade, porque desde muito tempo na minha cultura a mulher sempre foi alguém que é dona de casa que cuidava das crianças, a casa, o marido etc. Este era o

trabalho específico para mulher, e a mesma aprendia isto desde criança até a idade adulta. (A12)

O mais comum é a descrição aparecer dentro de uma narração. No entanto, a descrição difere da narração por aquela introduzir elementos nesta sem avanço da ação, sem progressão temporal dos acontecimentos. Ou seja, num enunciado do tipo descritivo, as ações podem descrever uma rotina habitual, sem foco narrativo. É o caso do excerto (28).

(28)

[...] no passado o Estado pagava o mesmo funcionário público mais de uma vez tudo porque este tinha mais de um número de agente e a inspeção não fazia o seu papel [...]. (A3)

Nesta ocorrência, o tempo predominante é o pretérito imperfeito, conforme as marcas verbais “pagava”, “tinha” e “fazia”. Esses elementos indicam no texto uma ação continuada ou rotineira.

2.4.4. Sequência textual explicativa

O ato de explicar ocorre quando há uma necessidade de esclarecimento de um facto, de um fenómeno ou de um estado de coisas. Segundo Silva (2012: 163-164), a sequência explicativa pode ser realizada em duas perspectivas: interacional e monológica. Numa vertente interacional, a sequência explicativa nasce tipicamente de uma dúvida, de um desconhecimento do alocutário sobre a matéria que é objeto de explicação, de um problema que se interpõe e impede que a comunicação prossiga normalmente. Assim, uma sequência explicativa surge

frequentemente devido à incompreensão que um dos interlocutores manifesta sobre um dado fenómeno. Tendo em conta os seus conhecimentos, o sujeito explicador sente-se legitimado para propor uma explicação. Tal explicação tem como objetivo satisfazer a necessidade cognitiva de preencher a lacuna revelada ao nível do conhecimento do alocutário.

Numa perspectiva monológica, a sequência explicativa pode ocorrer em textos produzidos em contexto didático, para colmatar um vazio nos conhecimentos do alocutário, mesmo sem que este tenha solicitado a explicação, ou manifestado a sua ignorância sobre a matéria. Para este autor, a sequência explicativa integra prototipicamente três momentos: questionamento, resolução e conclusão. Na macroproposição que corresponde ao questionamento, apresenta-se uma dúvida, problematiza-se uma dada situação ou objeto, ou seja, inclui uma questão (ou mais) equivalente a *porquê? como? ou em que consiste?*

A resolução constitui a fase essencialmente explicativa da sequência, pois consiste em propor uma resposta adequada à questão levantada na macroproposição do questionamento. Dito de outro modo, a resolução integra um ou vários enunciados equivalentes aos que se iniciam por *porque*.

Na conclusão é manifestado um juízo de valor ou uma asserção incontestável em função da resposta que se propôs na fase da resolução. Por outras palavras, a conclusão é o momento explicativo de natureza ratificativa, pois diz respeito à confirmação de ideias mais importantes explicitadas na resolução.

Estas três fases de sequência explicativa não têm de ocorrer necessariamente pela ordem indicada. No entanto, é pouco provável que haja uma sequência textual na qual a fase da resolução preceda o momento do

questionamento. Tanto a macroproposição do questionamento como a da conclusão podem não ocorrer no texto, mas serem inferencialmente recuperáveis. A resolução configura a fase decisiva da sequência explicativa, e a sua importância reflete-se, geralmente, ao nível da extensão. Ela é quase sempre a mais extensa dos três momentos.

Segundo Silva (2012: 165), “as sequências de tipo explicativo são regidas por princípios de natureza lógico-argumentativa, e apresentam nexos de causalidade entre as situações referidas, sendo, por isso, atestados conectores que manifestam valores causais”. Como se verifica no excerto que se segue, em que as conjunções “porque” e “pois” permitem estabelecer relações de causa ou de explicação entre as situações referidas.

(29)

Tanto o português como o Cokwe são importantes. O português é importante porque une o povo em todo país, porque estabelece o contacto entre gentes de (4) cantos do país. O Cokwe também é uma língua importante, pois é falada ou é a marca da região leste do país [...] (A11)

Ao distinguir os três tipos de enunciados típicos da sequência explicativa, Silva (2012: 166) assevera que:

- a) enunciados em que se indica o fenómeno que se vai explicar; nestes enunciados, são predominantemente atestadas formas verbais do Presente do Indicativo ou do Pretérito Imperfeito;
- b) enunciados em que se propõe uma resolução do fenómeno em causa; nestes enunciados, ocorre preferencialmente o Presente do Indicativo, embora também seja comum o uso do Condicional quando se formulam hipóteses;
- c) enunciados em que se assinala o desenvolvimento do texto; nestes enunciados, ocorrem formas verbais com valor

imperativo (como *vejamos* ou *observemos*) e organizadores discursivos (como *primeiro*, *depois*, *por fim*).

De acordo com esta proposta, os tipos de enunciados explicativos em (a) e (b) podem ser identificados em (29), acima transcrito. Nesse exemplo, além dos conectores que indicam tradicionalmente valores de causa e explicação (“porque” e “pois”), há predominância de verbos no presente do indicativo. Quanto aos enunciados do tipo explicativo propostos em (c), estes podem ser confirmados através das ocorrências (30), (31) e (32) abaixo.

(30)

[...] o português em Angola é tido como a língua oficial, profissional e escolar [...]. **Vejamos** um indivíduo que não fala a língua portuguesa, terá imensas dificuldades na sua inserção social [...] (A30)

(31)

[...] não concordo completamente que com a injeção de mais autocarros é que pode combater este problema, [...], **primeiro** é que carecemos de outras estratégias que podem ser optadas para nos permitir de modo a minimizar esta causa, porque os autocarros não são unicamente os meios de transportes de pessoas e bens [...] (A19)

(32)

Em suma, em Angola não se aposta na investigação científica, para melhorar o ensino tudo porque não existe verbas suficientes num país tão rico, mas que só dependemos do petróleo [...] (A32)

Em (30), a marca da sequência explicativa “vejamos” é a forma verbal com valor imperativo. Já nas ocorrências em (31) e (32), as expressões “primeiro” e “em suma” são organizadores discursivos.

Assim como a descrição, um enunciado do tipo explicativo também atende a uma orientação argumentativa. É comum confundir a explicação com a argumentação devido ao facto de ambas manifestarem relações de causalidade entre as situações representadas. No entanto, tais noções não atendem rigorosamente aos mesmos objetivos. Segundo Silva (2012: 162), “[...] a argumentação tem como objetivo tornar aceitável uma dada tese, alterando as crenças do alocutário, e a explicação pretende dotar o alocutário de conhecimentos que ele não possui, fazendo compreender o como e o porquê de uma dada questão.” Posto isto, importa abordar a sequência argumentativa, que mais interesse tem para esta tese, tendo em conta os objetivos propostos.

2.4.5. Sequência textual argumentativa

A sequência argumentativa tem na sua base o argumento. Isso justifica-se pelo facto de que uma dada argumentação visa sempre a um ouvinte. Silva (2012: 153) distingue dois sentidos do conceito de argumentação: lato e restrito. De acordo com o autor,

a) num sentido lato, a argumentação consiste na apresentação de um ponto de vista, propondo ou refutando uma tese, e procurando convencer ou persuadir o alocutário; nesta aceção, qualquer produto verbal é suscetível de ser perspectivado como argumentativo, porque um texto pode ser concebido como uma tentativa de o locutor impor uma ideia (ou mais do que uma) ao seu alocutário;

b) num sentido restrito, a argumentação configura um modo específico de organização de um conjunto de enunciados; nesta secção, a atividade argumentativa distingue-se da atividade narrativa, da atividade descritiva ou da atividade explicativa.

Tendo sido feita a distinção entre argumentação (em sentido lato) e sequência textual argumentativa, importa ressaltar que é esta segunda acepção que será objeto de reflexão ao longo da presente secção. Não contemplamos tecer considerações sobre teorias argumentativas, mas sim, refletir sobre as macroproposições que tipicamente integram sequências textuais do tipo argumentativo. Desse modo, as sequências argumentativas opõem-se às narrativas, descritivas, explicativas e dialogais.

Convém recordar que as sequências de qualquer tipo (narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal) podem ter motivações argumentativas, conforme Silva (2012: 153), “[...] sequências de tipo narrativo, descritivo, explicativo e dialogal podem ter subjacente (e frequentemente têm) uma orientação argumentativa.” Tal é o caso dos vários excertos analisados acima, aquando do estudo das sequências de tipo narrativo, descritivo e explicativo.

Ao conceber um protótipo de sequência argumentativa, Adam (1992) afirma que se faz necessário considerar a relação existente entre dado e conclusão. De acordo com o autor, determinados argumentos visam ancorar ou refutar uma determinada conclusão. Tendo analisado vários enunciados, Adam (1992) admite que a ligação entre dados e conclusão pode ocorrer numa ordem progressiva (dados – conclusão) ou numa ordem regressiva (conclusão – dados). Para explicitar a força que encaminha os dados à conclusão, o autor recorre ao silogismo e ao entimema, o que significa que reconhece uma relação de dependência estrutural entre as premissas e a conclusão.

Embora não se tenha como objetivo estudar as condições de produção do texto de opinião, não se pode desvincular essas considerações (dados – conclusões) do objeto de estudo desta pesquisa, visto que este género é resultado

de todo um processo que envolve um misto de argumentos que concorrem para o mesmo fim: convencer ou persuadir o leitor sobre um determinado ponto de vista. É por estas razões que o estudo da organização textual argumentativa revelará, de certo modo, as condições específicas de sua produção.

À semelhança de outras sequências textuais acima referidas, esta apresenta também algumas características linguísticas predominantes, que trataremos na secção que aborda o género texto de opinião.

2.5. A questão de géneros textuais

Todas as atividades humanas estão vinculadas ao uso da linguagem, através de enunciados orais¹⁷ ou escritos e “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso”. (Bakhtin, 1997: 262).

Nos primórdios, o ser humano comunicava apenas através da modalidade oral, tendo desenvolvido um conjunto limitado de géneros orais. No entanto, com a invenção da escrita alfabética, começaram a surgir os géneros típicos desta modalidade. A imprensa e a revolução industrial motivaram, de forma substantiva, o aparecimento de outros géneros. Hoje, com a cultura eletrónica, novas formas de comunicação determinam uma pluralidade de géneros, tanto na oralidade, como na escrita. Portanto, os géneros textuais são textos empiricamente realizados, que desempenham determinadas funções comunicativas, numa dada situação: o telefonema, o seminário, o conto, a entrevista, a receita, o diálogo, o sermão, a

¹⁷ “A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou géneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso”. (Marcuschi, 2003: 25).

exposição académica etc. Esta noção de géneros implica definir a língua como atividade social, histórica e cognitiva (Marcuschi, 2010).

A noção de género constitui uma perspectiva teórica fundamental no que se refere aos estudos linguísticos sobre o texto. Aqui, torna-se ainda mais relevante, por se tratar de um estudo que se prende com a análise da língua a partir de uma situação de uso, uma situação de comunicação. O propósito é o de verificar de que forma as práticas de uso da linguagem em contexto podem contribuir para análise dos diferentes sentidos que as conjunções podem assumir em contexto real.

Um dos teóricos que mais se destaca no estudo dos géneros do discurso é, sem dúvida, Bakhtin. Segundo Sebastião (2012: 53),

Os trabalhos de Bakhtin, no século XX, retomam a problemática Clássica e constituem um marco fundamental e de referência no que se refere à discussão dos géneros, uma vez que vieram introduzir uma nova perspectiva na análise linguística do texto relativamente àquela que se vinha a praticar até então. Com este teórico, abriram-se, assim, novos caminhos na investigação e na abordagem teórica, desta vez na perspectiva do discurso.

Sousa (2012: 18) também destaca o contributo de Bakhtin para linguística do texto, argumentando que

Pode-se afirmar que o campo da Linguística ampliou-se a partir dos escritos de Bakhtin, isso porque suas reflexões embutem a consideração das dimensões extraverbais dos textos e deixam evidente o postulado de que não se pode dissociar a língua das relações sociais, isto é, a língua reflete e retrata as complexas relações dentro da sociedade.

Nesta citação, percebemos que Bakhtin começa por criticar as linhas orientadoras que até ao momento tinham servido de referência ao seu estudo e

propõe uma nova concepção¹⁸. Para o autor, os gêneros são objetos que servem a sociedade e que podem ser identificados num determinado período de desenvolvimento da mesma, desempenhando uma função social.

Segundo Bakhtin (1997: 323), os gêneros do discurso são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana.” Esta definição resume a noção de gênero na sua essência. No entanto, torna-se necessário esclarecer os termos “enunciados” e “relativamente estáveis”.

O enunciado é a unidade real de comunicação verbal. Nas palavras de Bakhtin (1997: 316),

O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.

Do exposto, compreende-se que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Assim, qualquer enunciado aponta para uma atitude responsiva ativa, ou seja, supõe uma resposta que pode apresentar-se de variadas formas, desde a materialização numa resposta fónica concreta até uma compreensão responsiva muda. O que faz com que, mais cedo ou mais tarde, o

¹⁸ Segundo Sebastião (2012: 51-52), a problemática dos gêneros tem a sua gênese na Antiguidade Clássica numa perspectiva e numa reflexão mais literária. A primeira referência ao gênero, ainda de forma embrionária, e constituindo a primeira etapa na evolução do mesmo, aparece com o filósofo grego Platão no livro III da sua obra *República* (394 a.C.) em que considera que todos os textos literários são uma narrativa de acontecimentos. E mais tarde com Aristóteles, que, tendo como critério o da finalidade dos textos, considera três gêneros de discursos retóricos: o deliberativo, utilizado quando se pretendia dar um conselho ou desaconselhar, o judicial, escolhido para acusar ou defender, e o epidíctico, destinado ao louvor ou à censura.

que foi ouvido ou lido encontra um eco, seja através de uma ação, comportamento, atitude responsiva imediata ou retardada.

Outra característica do enunciado, na visão de Bakhtin (1997), diz respeito à sua expressividade. Ou seja, o enunciado tem a capacidade de expressar a posição valorativa do falante e dos outros participantes da comunicação discursiva.

Para Bakhtin (1997: 297),

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações, mesmo assim, nada impede que o enunciado seja construído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal.

A expressividade implica a não neutralidade dos enunciados. Qualquer enunciado está inserido numa situação concreta de comunicação, na qual os intervenientes escolhem os recursos linguísticos específicos para manifestar uma atitude emotiva.

De um modo geral, a concepção de enunciado de Bakhtin (1997) é fundamental na compreensão do funcionamento do género em estudo, visto que os textos de opinião constituem produtos e processos de interação verbal. Esse género da ordem do argumentar responde a uma discussão, ao mesmo tempo que apresenta questões, possibilitando reações que poderão influenciar ou convencer.

Entende-se que os géneros textuais não constituem fórmulas rígidas, pelo contrário, são passíveis de desaparecimento e surgimento de outros, bem como de

transmutação dos já existentes de acordo com o contexto. Exemplo disso é o uso do *e-mail* para diferentes situações: um aluno utilizará uma linguagem menos elaborada na mensagem que enviar ao seu colega, do que na destinada a um professor.

Na tentativa de organizar os gêneros do discurso, Bakhtin (1997) distingue, entre os gêneros, duas categorias: os primários e os secundários. Os gêneros primários são tipos elementares, presentes nas produções consideradas espontâneas e quotidianas dos locutores; referem-se a formas estáveis que vão sendo reconfiguradas e combinadas com os gêneros secundários. Estes são os que se encontram presentes nas produções construídas pelos locutores como os textos escritos, em particular, os literários; são gêneros complexos, como o romance, o teatro, o discurso científico, sócio-político, publicitário, entre outros. Estes também se apoiam nos gêneros primários, absorvendo-os e transformando-os.

Nas palavras de Sousa (2012: 22),

A relação entre os gêneros primários e secundários é tão próxima que os secundários podem absorver ou transformar os primários. Um exemplo disso é o caso do romance que pode inserir, dentro do todo do seu enunciado, réplicas de diálogos, cartas, dentre outros gêneros. O que acontece nesses casos não é que os gêneros primários deixam de existir, mas é que dentro dos secundários eles se reconstituem, isto é, se integram à realidade mediante a existência de outros gêneros.

Observe-se que, quando Bakhtin (1997) se refere a gêneros secundários, afirma que estes podem ser materializados principalmente pela escrita. Tal afirmação, se não for devidamente compreendida, pode transmitir a ideia de que os gêneros primários estariam relacionados com os gêneros orais e os secundários

com os gêneros escritos. A esse respeito, Sousa (2012: 23) utiliza um exemplo concreto para explicitar essa questão. Nas palavras da autora, “[...] pode se ilustrar tomando como exemplo o seminário e o bilhete, o primeiro é um gênero de natureza oral, mas pertence ao campo dos gêneros secundários, o segundo tem uma natureza escrita e faz parte dos gêneros primários.”

A compreensão da relação entre gêneros primários e secundários é essencial na composição da proposta de Adam (1992) sobre sequências textuais. A visão de Adam (1992) sobre o conceito de gênero tem por base uma perspectiva focada na textualidade, ou seja, na materialidade textual. O autor propõe uma análise textual baseada em textos concretos. Considera, ainda, que os gêneros possuem uma diversidade infinita e que, por isso mesmo, vão-se tornando mais complexos. Para Adam (1992), os gêneros textuais são vistos como uma convenção regulada por dois princípios que se complementam: por um lado, o princípio centrípeto de identidade e, por outro, o princípio centrífugo de diferença. O primeiro, de caráter normativo, refere-se à repetição, ao passado, à reprodução e às regras estruturais; o segundo, de caráter inovador, prende-se com o futuro e a variação.

Outro autor que se destaca no estudo dos gêneros discursivos é Maingueneau (1997, 2004). Segundo ele, os gêneros são “[...] dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos” (1997: 54). Num outro estudo, Maingueneau (2004: 68) afirma que “[...] dominar um gênero de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas partes maiores.” À partida, os gêneros têm definida uma determinada organização textual,

porém, nada assegura que essa organização textual seja tão rígida, a ponto de não apresentar alguma variabilidade.

Para Bronckart (2005), os géneros textuais correspondem a uma forma comunicativa presentes numa *espécie de nebulosa*, o que significa que todo o género só pode ser materializado a partir do texto que o realiza. Dessa forma, ao produzir-se determinado texto, recorre-se tanto a modelos já disponíveis no processo de adoção como se adapta em função das suas representações acerca do contexto de produção e do conhecimento que se tem em relação aos diferentes géneros (processo de adaptação). Ademais, o autor refere que o género apresentará, além de aspectos previsíveis para o próprio género, propriedades singulares e um estilo individualizado.

Convém ressaltar que Bronckart opta pelo emprego da expressão *género de texto* ao invés da expressão *género do discurso*, utilizada inicialmente por Bakhtin. De acordo com Bronckart (2005), os textos são unidades comunicacionais interativas cujas propriedades, em que se insere a materialização linguística, dependem da situação de interação em que são produzidos e, também, das condições histórico-sociais em que são elaborados. Tais textos são distribuídos em diversos géneros socialmente indexados e, dependendo do contexto em que circulam, reconhecíveis pelos interlocutores.

Marcuschi (2010: 24) descreve os géneros textuais como:

1. relações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;

4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversaçoão espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

A natureza de géneros textuais é variada, pois recebem diversas designações de acordo com a tipologia textual em que se inserem. A escolha do género textual depende da intenção do falante e da situação sociocomunicativa em que está inserido, ou seja, quem ele é, a quem se dirige, com que finalidade e em que contexto ocorre a comunicação.

Género textual seria o nome que se dá a um conjunto concreto de textos com funções e características formais, contextuais e intertextuais semelhantes. Ao contrário dos tipos de textos, que registam um número limitado, não há poucos géneros, mas inúmeros, uma vez que também são inúmeras as situações sociocomunicativas possíveis. O facto é que, com a evolução da ciência e da tecnologia, os géneros textuais têm-se diversificado cada vez mais.

Koch e Elias (2008: 119) fazem questão de distinguir os tipos dos géneros textuais quando asseveram que “[...] os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Portanto, devemos ter em vista que a noção de género não se confunde com a noção de tipo.” De acordo com esta observação, nos géneros textuais podem estar os tipos textuais, mas o inverso não seria verdadeiro. O género *publicidade* caberia aqui como exemplo, em que podem estar presentes no seu conteúdo, ao mesmo tempo, a narração, a descrição e a argumentação.

É inquestionável, portanto, a importância e a necessidade do trabalho com os géneros textuais, já que não se produzem enunciados isolados, mas a comunicação dá-se, de maneira eficaz, através de práticas socialmente maturadas e estabelecidas. Trabalhar com géneros textuais é trabalhar a língua nos seus usos reais, em contextos de produção linguística, quer formais, informais, privados ou públicos. Schneuwly e Dolz (2004) agrupam géneros levando em consideração as capacidades de linguagem dominantes dos indivíduos. O quadro abaixo, adaptado, resume os principais géneros textuais da ordem do argumentar.

Quadro 6. Géneros textuais da ordem do argumentar

| Capacidades de linguagem | Géneros textuais |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| Argumentar | Carta de reclamação |
| | Carta de solicitação |
| | Debate regrado |
| | Discurso de acusação (advocacia) |
| | Discurso de defesa (advocacia) |
| | Dissertação |
| | Tese |
| | Resenha |
| | Comentário |
| | Editorial |
| Texto de opinião etc. | |

Fonte: Adaptado de Schneuwly e Dolz (2004:.. 60-61)

Os textos de natureza argumentativa são abundantes em diversas práticas do cotidiano. Tais são, entre outros, os géneros que fazem parte dos textos argumentativos. Tendo em conta os objetivos da nossa pesquisa, será apenas desenvolvido o género argumentativo, texto de opinião.

O texto de opinião, também conhecido como artigo de opinião, diz respeito a um género que se apoia na argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão, geralmente, controversa. De um modo geral, centra-se num tema atual de ordem social, económica, política ou cultural, relevante para os leitores.

Segundo Bräkling (2000: 226-227),

O artigo de opinião é um género discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes [...] é um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações, realizadas por meio da apresentação de dados consistentes.

Apesar das semelhanças, o artigo de opinião é diferente do texto de opinião. A esse respeito, Bräkling (2000) argumenta que o artigo de opinião é publicado nos jornais, nas revistas e na *internet*; expõe ideias de um articulista, que pode ser uma autoridade reconhecida na sociedade. O produtor do artigo de opinião é, geralmente, uma voz autorizada no assunto em questão embora, muitas vezes, convoque outras vozes para a construção do seu ponto de vista.

O texto de opinião não requer meios de comunicação social para ser veiculado e pode ser produzido por indivíduos não especialistas na área em que se discute a temática. Exemplo disso são os textos produzidos pelos alunos, os quais constituem o *corpus* do nosso estudo e objeto de análise.

2.5.1. Género texto de opinião

Como já foi mencionado, o texto de opinião pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciativo assume uma posição a respeito de um assunto, que pode ser controverso. À semelhança de outros géneros desta ordem, o texto de opinião é produzido por meio de uma linguagem cuidada ou comum, sendo que a escolha depende do público a que o mesmo se destina. Para a produção de tal texto, o autor pode valer-se de diversos operadores argumentativos, como se verá

mais adiante na parte reservada à análise dos textos. Relativamente ao tempo verbal, neste género, predomina o presente do indicativo.

Segundo Köche *et al.* (2017: 33), o texto de opinião é constituído por três momentos principais: “[...] *situação-problema, discussão e solução-avaliação.*” [destaque do original]. Tais fases correspondem àquilo que, tradicionalmente, se costuma designar por introdução, desenvolvimento e conclusão.

A introdução, como o próprio nome indica, é a parte que apresenta o assunto e o posicionamento do autor. É nessa parte que o autor deve mostrar ao leitor que o texto merece atenção. Uma boa introdução é caracterizada normalmente pela clareza e delimitação dos assuntos expostos e pela orientação e encaminhamento do leitor ao assunto que será desenvolvido no decorrer do texto.

O desenvolvimento é formulado pelo parágrafo(s) que fundamenta(m) a tese. É a parte do texto em que as ideias, os conceitos, informações e argumentos serão desenvolvidos de forma consistente e organizada. Os argumentos são apresentados ordenadamente, geralmente em parágrafos. Cada parágrafo pode ser organizado de maneira diferente, estabelecendo relações de causa e efeito, fazendo comparações e contrastes, enumerações e exemplificações que explicitem, clarifiquem ou destaquem uma afirmação, seja ela favorável ou contrária ao ponto de vista do autor.

Por fim, a conclusão constitui o encerramento do texto. Trata-se de uma união das ideias de forma clara e resumida expondo uma avaliação final do assunto.

Essa estrutura do texto de opinião parece consensual entre vários autores. Segundo Barbosa (2000), as três partes do texto argumentativo correspondem, no seu todo, à apresentação da questão em discussão; explicitação da posição

assumida; emprego de argumentos que sustentam a posição assumida; consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; utilização de argumentos que refutam a posição contrária; retoma da posição assumida; e a retoma da tese ou posição defendida. Apesar da unidade temática que deve apresentar de modo a sustentar as ideias e, por conseguinte, convencer o destinatário, o texto de opinião vale-se de muitas estratégias para começar, desenvolver e terminar o assunto em questão.

Dada a importância que a introdução, o desenvolvimento e a conclusão têm na configuração do género texto de opinião, Koch e Elias (2016: 159-214) apresentam uma série de estratégias a serem utilizadas em cada parte de texto, conforme o quadro 7.

Quadro 7. Estratégias de argumentação segundo Koch e Elias (2016)

| Parte do texto | Estratégia de argumentação |
|-----------------------|---|
| Introdução | Definição do ponto de vista; apresentação de factos; declaração inicial; contar uma história; estabelecer relação entre textos (intertextualidade); lançar pergunta (s); estabelecer comparação; apresentar uma definição; inventar uma categorização; enumerar casos com exemplificação; observar a mudança na linha do tempo. |
| Desenvolvimento | Fazer perguntas e apresentar respostas; levantar o problema – apontar uma solução; indicar argumentos favoráveis x argumentos contrários; tecer comparação; recorrer à exemplificação. |
| Conclusão | Elaborar uma síntese; finalizar com remissão a textos; fazer uma pergunta retórica. |

Fonte: Adaptado de Koch e Elias (2016: 159-214)

As autoras reconhecem que existem muitas outras estratégias. No entanto, observam (2016: 178-179) que

Apresentamos algumas estratégias para auxiliar a atividade de escrita. [...] não foi a nossa intenção fazer um inventário de estratégias usadas no início de uma argumentação, muito menos compor um receituário. [...] esse processo todo não nasce do nada. Vem das observações, registros, anotações, histórias, experiências, vivências, leituras, muitas leituras. Essa bagagem

toda compõe a nossa memória, os nossos modelos, e eles nos falam de interação, de sociedade e de cultura.

Vejamos algumas dessas estratégias na produção de textos de opinião dos alunos.

(33)

Em Angola, o contacto entre as línguas nem sempre é saudável. As línguas nativas do nosso país sofrem muito o complexo ou preconceito de inferioridade em relação ao português. (A1)

Neste trecho, o aluno utiliza a estratégia de declaração, que é o modo mais comum de se iniciar um texto. Normalmente, a declaração contém a tese que será desenvolvida ao longo do texto. Neste caso, o autor do texto, ao afirmar que *Em Angola, o contacto entre as línguas nem sempre é saudável*, compromete-se em apresentar argumentos, pontos de vista, que comprovem tal declaração.

(34)

A operação transparência cujo objectivo é o combate ao tráfico de diamante e a migração ilegal foi lançada a 25 de Setembro do ano de 2019, o plano do governo foi alargado a costa marítima para também combater a pesca ilegal e o tráfico de pessoas segundo as autoridades angolanas. (A41)

Aqui, o autor emprega a estratégia de alusão histórica ao referir o momento em que se deu início à “operação transparência” em Angola. Nesse sentido, quanto maior for o conhecimento do autor sobre a história, maior será a sua capacidade de perceber relações entre factos passados e a atualidade.

(35)

No meu ponto de vista, não só a injeção de mais autocarros que pode resolver este problema, mais [mas] sim, a reconstrução de

vias de comunicação, a injeção de outros tipos de viaturas como pesadas. A fim de ajudar a locomoção de pessoas e bens. (A20)

Neste excerto, o aluno serve-se de uma estratégia de exposição do ponto de vista oposto. Verifique-se que o autor apresenta, logo no início, uma opinião contrária, negando aquilo que pode, geralmente, ser considerado como verdade ou solução do problema. O objetivo dessa estratégia, de acordo com o texto em análise, é refutar os argumentos do opositor, numa espécie de contra-argumentação.

(36)

Não. Em Angola não existe liberdade de expressão. Tem um ditado que diz que: “ninguém caminha só”, mas o governo [...] não permite ouvir do povo, e a realidade por eles vivida. (A26)

Neste texto, para defender o ponto de vista, o aluno utiliza a estratégia de retoma de um ditado.

(37)

Angola deveria optar por uma estratégia semelhante à do Moçambique em ir beber da cultura dos outros, como eles fazem no caso de vários países vão beber da cultura sul Africana. (A37)

No enunciado acima, fez-se uso da estratégia de comparação: compara-se a realidade de um país (Moçambique) com a de outro país (Angola), julgando aquele como melhor exemplo a seguir. Segundo Koch e Elias (2016), a comparação, que consiste na aproximação de fenómenos, buscando estabelecer entre eles uma relação de identidade ou distinção, pode ser introduzida por

marcadores como: “da mesma forma”, “tal como”, “assim como”, “ao contrário”, “por um lado”, “por outro lado”, “mais que”, “menos que”, “em contraste”.

Além da estratégia de comparação, vários elementos linguísticos podem introduzir outras estratégias. De acordo com Koch e Elias (2016: 159-214), a técnica de apresentação de causa e consequência, que permite a explicação e/ou justificativa de um fenômeno qualquer, ao evidenciar as relações estabelecidas, pode ser introduzida pelos marcadores: “porque”, “visto que”, “por causa de”, “em virtude de”, “em vista de”, “de tal modo que”; a explicitação, que tem como finalidade o esclarecimento do ponto de vista apresentado, pode ser iniciada pelos marcadores como: “isto é”, “na verdade”, “considera-se”, “denomina-se”, “segundo”, “do ponto de vista”; a enumeração, que consiste na apresentação de uma sequência de elementos de que provém uma opinião, pode ser encabeçada pelos marcadores como: “primeiro”, “segundo”, “antes de”, “depois de”, “ainda”, “em seguida”; a estratégia de levantamento de objeções já previstas, que consiste na antecipação de objeções que poderiam servir à contra-argumentação, para refutá-las e evitar contraposição, pode ser introduzida pelas orações subordinadas adverbiais concessivas, com maior destaque para o marcador: “embora”. Vejamos excertos extraídos dos textos dos alunos que confirmam a presença desses elementos linguísticos.

(38)

[...] a liberdade de expressão tem sido um dos pilares fundamentais da sociedade e da cidadania, **visto que** vivemos num país que é um estado democrático de direito, onde cada cidadão tem a liberdade de exprimir as suas ideias desde que estas não contrariem o bom-nome. (A8)

(39)

[...] o plano do governo foi alargado a costa marítima para também combater a pesca ilegal e o tráfico de pessoas **segundo** as autoridades angolanas. (A41)

(40)

Embora o Estado angolano configure o ensino, a valorização e a preservação das línguas nativas, ainda tenho registado um fraco uso delas em alguns lugares por onde passo no meio de jovens iguais. (A47)

(41)

[...] o país está há mais de 40 anos de independência **embora** tivesse mergulhado numa guerra ideológica [...]. (A15)

Dada a importância que os marcadores linguísticos têm nesta pesquisa, em particular as conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”, o assunto será retomado mais adiante.

CAPÍTULO III – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE TEXTO

3.1. Processo de construção de texto

A escrita constitui uma das competências linguísticas, a par da leitura, fala e do ouvir muito importante para o ser humano. Não se pode falar de escrita sem mencionar a relação que ela tem com a leitura ou, até mesmo, com a fala. Estas três competências são interdependentes e indissociáveis. Começemos por destacar, ainda que de forma sintética, algumas características distintivas entre a fala e a escrita, para, depois, falarmos da influência da leitura na escrita para, por fim, nos determos exclusivamente na escrita.

Segundo Carvalho (2003: 27-30), a linguagem escrita reveste-se de características muito próprias. Diferente da sua correspondente oral, tanto no aspecto físico como na situação em que é produzida, dela difere, naturalmente, a nível da forma, da organização do discurso, das estruturas utilizadas, das funções que desempenha. As características do texto escrito, tanto no que diz respeito à sua organização, como às estruturas predominantemente utilizadas, têm muito a ver com circunstâncias em que ele é geralmente produzido, isto é, com a relação que se estabelece entre emissor e recetor, com a posição em que estes dois elementos do processo de comunicação se colocam em relação ao referente da sua mensagem, assim como com o tempo que medeia entre o momento em que o discurso é produzido e aquele em que ele é decodificado. Para o autor, a comunicação oral ocorre, normalmente, numa situação de conversação face a face. O discurso oral resulta de um trabalho de co-produção dos intervenientes, pelo que a dificuldade de compreensão é relativamente reduzida uma vez que o emissor pode reformular algum aspecto que não tenha sido entendido. Além disso, recordemos que o emissor reforça a sua mensagem através de gestos e expressões faciais e tenhamos em conta que, para além das unidades segmentais,

ocorrentes sequencialmente, a linguagem oral contém elementos suprasegmentais, como a entoação, a duração, os acentos e os tons. A transmissão da atitude do emissor, feita por tais elementos suprasegmentais na comunicação oral, não pode ser feita na comunicação escrita, senão pelo recurso às palavras.

Carvalho (2003) acrescenta ainda que o discurso oral caracteriza-se por um alto grau de redundância, e por um baixo nível de densidade lexical. O discurso escrito é, ao contrário, menos redundante, apresentando um alto grau de densidade lexical, com um vocabulário muito mais variado; há mais articulação entre as frases, predominando a subordinação; a organização do texto é, do mesmo modo, muito mais presente. Tudo isto resulta do facto de o discurso ser produzido com vagar, tendo o emissor tempo para o pensar, realizar e reformular. Também o destinatário tem mais tempo e mais liberdade na descodificação, na medida em que o texto escrito permanece, tornando-se, de certa maneira, independente do seu autor, enquanto o oral é efémero, local e pessoal e, por isso, facilmente sujeito à distorção, estando o ouvinte mais dependente do sujeito emissor.

Como não podia deixar de ser, ao contrário da linguagem oral, adquirida naturalmente pela criança nos primeiros anos de vida, no contacto com aqueles que a rodeiam, a aquisição da linguagem escrita só acontece mais tarde e é resultado da aprendizagem escolar. Desse modo, Carvalho (2003: 30) conclui que “[...] a linguagem escrita é uma realidade complexa: exige a formulação de ideias e sua tradução numa linguagem visível, puramente convencional”.

Segundo Freitas *et al.* (2007: 10),

O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade:

sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que mais dificuldade apresentam no processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Perrotti (2010: 17) também concorda que a leitura e a escrita são processos relacionados. Para a autora,

Ninguém escreve sobre o que não conhece, ainda que domine as técnicas de escrever. O inverso também é verdadeiro: por mais que alguém conheça um determinado assunto, terá dificuldade em se expressar se não dominar alguns princípios básicos de redação.

De acordo com a autora, ao lermos, adquirimos, atualizamos e aprofundamos conhecimentos; entramos em contacto com as ideias de outros autores, desenvolvemos espírito crítico, cultivamos o respeito por pontos de vista diferentes, apropriamo-nos de outros estilos de escrita. Desse modo, a autora (2010: 17) conclui que “[...] quando você lê para obter conhecimento, e não apenas por entretenimento, passa não só a ser bem-informado em vários assuntos como a ter maior especialização na sua área profissional”.

Vários autores concordam que os hábitos de leitura constituem um dos mais importantes fatores de desenvolvimento da capacidade de escrever. Carvalho (2003: 19) afirma que

No plano da ortografia, a leitura pode, por exemplo, facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem. No que se refere à dimensão sintáctica, ler permite uma familiarização com os padrões próprios da escrita que implicam o recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias e asseguram a coesão do texto.

Segundo Mialaret (1997: 15), saber ler equivale a ser capaz de “[...] transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético.” Nesta definição, podemos destacar três dimensões principais de leitura: decifração, compreensão e apreciação estética.

Na dimensão da decifração, a leitura é entendida como uma descodificação de símbolos gráficos em sons. Segundo Pinheiro (2005: 21-25), a descodificação refere-se ao uso eficiente da correspondência letra-som, tecnicamente denominada correspondência grafema-fonema, no reconhecimento de palavras. Para ser capaz de ler, o leitor precisa saber como o sistema de escrita funciona. No nosso caso, com letras do alfabeto greco-latino, precisa-se de entender a característica fundamental desse sistema: o conhecimento de que as letras representam os sons da fala. A descodificação é entendida como a capacidade de reconhecimento das palavras. Por outras palavras, a descodificação implica a discriminação e identificação das letras isoladamente, a composição de conjunto e a identificação de cada palavra como uma forma ortográfica com significação.

Na dimensão que diz respeito à compreensão, a definição de leitura ganha novos significados. Embora se reconheça a extrema importância da decifração na leitura é bastante redutor descrevê-la apenas como uma técnica de decifração. Santos (2000: 37) defende que o objetivo último da leitura é a “[...] compreensão, ou seja, a capacidade que o indivíduo possui, depois de dominar as técnicas de decifração gráfica, de interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto.”

Na dimensão em que a leitura valoriza a apreciação estética, a definição de leitura abrange o desenvolvimento do gosto, do prazer que desperta no indivíduo,

no caso, do aluno. A leitura é também uma questão de hábito. Nem todo o indivíduo que sabe ler o faz frequentemente.

Para Duran (2011: 6) a leitura é concebida como processo, abarcando várias etapas que ocorrem em forma de sequência, e não de forma isolada. De acordo com o autor, “[...] existem quatro etapas associadas ao processo de leitura: a descodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção”. A descodificação, fase mais importante para que a leitura se concretize, consiste na identificação de códigos escritos e na ligação com o significado pretendido. A compreensão diz respeito ao momento em que o autor ativa o seu conhecimento prévio. Compreender um texto implica, na visão do autor, mergulhar nele e retirar o tema e as ideias principais, ou seja, ter a capacidade de resumir um texto. A interpretação diz respeito à capacidade crítica do leitor. A partir da posição social, histórica e ideológica frente ao texto lido, o leitor faz as suas interpretações diferenciadas, associa os conhecimentos que possui aos conteúdos fornecidos pelo texto, ampliando o conjunto de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos, ampliando, assim, os seus conhecimentos. A retenção consiste no armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor. É nesta fase que o leitor fará analogias, comparações, inferências que aplicará em desempenhos posteriores, ou seja, quando entrar em contacto com outros textos.

Neste sentido, podemos afirmar que quanto mais lemos e compreendemos, maior será o nosso entendimento dos factos e a nossa compreensão do mundo. Daí que a leitura contribua para o desenvolvimento das outras competências linguísticas, principalmente, da escrita.

Para Cassany (2000: 15), a escrita deve ser entendida como “[...] conjugação das diferentes áreas linguísticas, o ler e o escrever, valorizando no momento da

escrita a leitura e o conhecimento das tipologias textuais.” Carvalho (2002: 91) acrescenta que “[...] em vez de falarmos em ensinar a escrever, deveríamos falar em ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas, etc.” Nesse sentido, a realização de atividades ligadas ao processo da escrita torna-se um ato de grande importância.

Segundo Carvalho (2003: 47), “[...] o modelo de Flower e Hayes (1981, b) fornece-nos uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto de escrita.” De acordo com o autor, este modelo considera o ato de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases: pré-escrita, escrita e reescrita. O modelo de Flower e Hayes integra três domínios, designadamente: o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; o do processo de escrita propriamente dito. O processo de escrita envolve três subprocessos: a planificação, a redação e a revisão. A planificação consiste na construção da representação interna do saber; a redação é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Pereira (2000: 132) afirma que o processo de escrita consiste em: “[...] saber planificar; saber textualizar e saber corrigir o texto.” Estes saberes plasmam as três fases do processo de escrita, propostas por Flower e Hayes: a planificação, a textualização e a revisão, que passaremos a desenvolver.

3.1.1. Planificação

Segundo Figueiras e Santiago (2009: 97), chama-se planificação o “[...] processo de reflexão prévio à escrita, que permite tornar disponível, organizar e selecionar os conhecimentos envolvidos na produção do texto.” De acordo com os investigadores, a planificação pode ser entendida como um conjunto de procedimentos estratégicos movidos por objetivos, os quais iniciam a produção de um texto.

Guerra (2007: 76) também entende que a planificação textual ocorre quando “[...] o escrevente toma consciência e reflete acerca dos conhecimentos que possui, do destinatário, da situação de comunicação, do conteúdo, do tipo e do propósito do texto.”

Para Barbeiro e Pereira (2007: 13), “a planificação desenvolve-se através da ativação e seleção de conteúdos, para a organização da informação relacionada com a tarefa da escrita.” Argumentam ainda os autores que “o domínio da fase de planificação é um fator diferenciador nos alunos, quanto à proficiência escrita destes.” Planificar demonstra a consciência do escritor quanto ao processo de escrita. Portanto, é necessário começar desde cedo o estudo sistemático da fase de planificação textual.

Para Mata *et al.* (2005: 66), a planificação é um processo de escrita que parte do discurso falado para o discurso escrito. Consiste num movimento que inclui três importantes ajustes: 1) passar do som para grafia; 2) passar de uma comunicação efetiva (aqui e agora), para uma comunicação no tempo e espaço; 3) passar da interação com um interlocutor para uma produção textual solitária. Segundo os autores, a concretização desses ajustes vê-se favorecida quando o

escritor dedica tempo e esforço a planificar o seu texto. Acrescentam, ainda, que a planificação é um processo reflexivo que se efetua antes de se começar a escrever, mas que se prolonga durante a escrita. Enfrentar uma folha em branco, sem um plano inicialmente traçado para a realização de uma tarefa escrita, poderá resultar num texto com ideias desorganizadas, não estruturadas ou pouco desenvolvidas, afastado do objetivo de escrita definido previamente. Dessa forma, os autores consideram que a planificação de um texto corresponde a um rascunho mental da composição, visto que nela estão sintetizados todos os elementos do texto (conteúdo, estrutura, intenção e sentido do texto), desenvolvendo-se uma série de operações resultantes da ativação de conhecimentos.

Cassany (1999: 150) menciona atividades que, tradicionalmente, fazem parte da planificação. Tais são: 1) a formulação de objetivos, que consiste em determinar os objetivos que permitem controlar todos os atos da composição do texto, que permitem formular vários tipos de objetivos (gerais, específicos, ou mais ou menos específicos do que se pretende escrever); 2) a criação da ideia, que consiste em criar, atualizar ou recuperar da memória o conteúdo ou as ideias referentes ao que se pretende escrever (conteúdo específico) e a como se pretende escrever (conteúdo de procedimento); e 3) a organização de ideias, operação que diz respeito à organização da estrutura do conteúdo, à função dos conhecimentos que o escritor possui sobre os distintos tipos e géneros textuais.

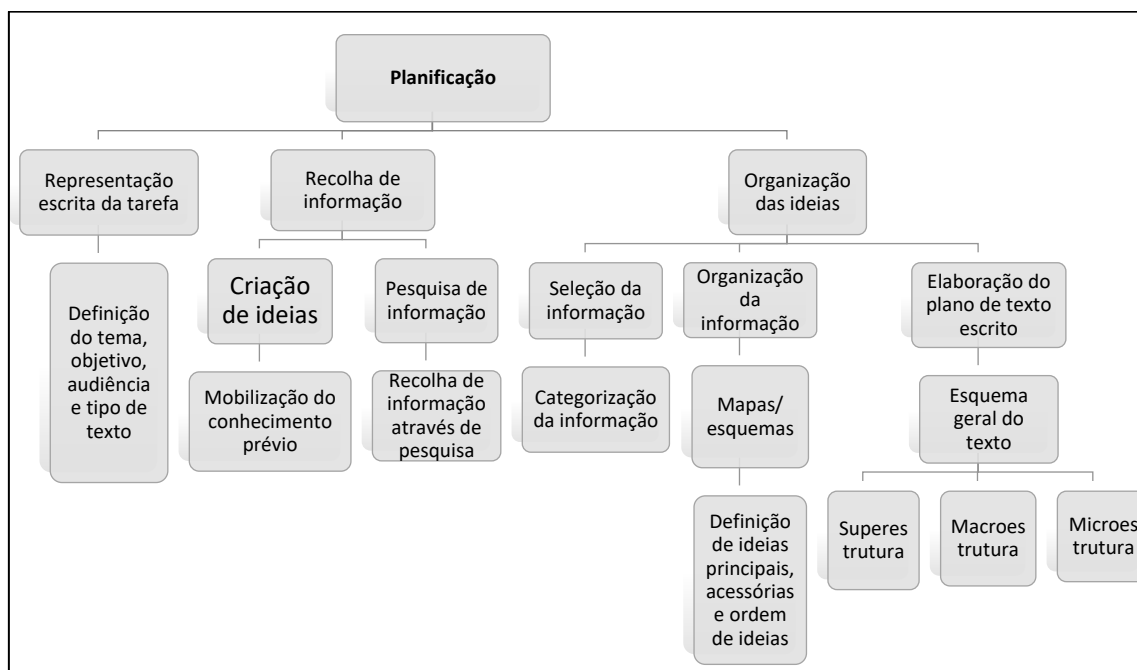
Para Figueiras e Santiago (2009: 98), na planificação da escrita de textos, após a recolha da documentação referente ao tema, as operações seguintes dizem respeito a: 1) seleção e categorização de informação, que consiste na tomada de decisão de informação mais relevante para a produção do texto; trata-se de selecionar apenas alguma informação ou ideias a desenvolver ao longo do texto,

descartando a informação não essencial; 2) organização da informação, que consiste em tomar decisões sobre o material de apoio, ordenar as ideias, que guiarão o escritor no decorrer da escrita do texto; 3) elaboração do plano do texto escrito, que resulta num esquema geral que dá origem a um primeiro rascunho; tal esquema permite organizar a estrutura do tipo de texto previamente adotado para a tarefa de escrita; definem-se, também, as ideias que farão parte da introdução, do desenvolvimento e da conclusão, que poderão servir de índice, por meio do qual o escritor se guiará, de modo a atingir os objetivos desejados.

Para Aleixo (2010: 46-59), existem três tipos de estruturas determinantes na organização do texto: a superestrutura, a macroestrutura e a microestrutura. A primeira representa o tipo convencional do texto e supõe a existência de um esquema prototípico, ao qual o texto se adapta, ou seja, um tipo de esquema que estabelece a ordem global do texto. A macroestrutura do texto depende do tópico do discurso e remete para a organização, de acordo com regras previamente estabelecidas, das unidades da microestrutura em unidade de natureza mais global, caracterizando o texto como um todo coeso e coerente. De acordo com o autor, para gestão da macroestrutura é preciso ter em conta: a) estruturação, ou competência para redigir um texto com uma estrutura bem definida, tornando perceptíveis as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão; b) a informação, ou competência para abordar o assunto; c) a progressão, ou competência para desenvolver, de forma coerente, o tema do texto e organizar as ideias, no decorrer do desenvolvimento; e d) a articulação, ou competência para manter as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente, para empregar processos variados de articulação interfrásica, incluindo o uso adequado dos conectores. Por último, a microestrutura constitui a

representação semântica das unidades menores e determina a forma como se articulam no seu interior, tendo em conta: a) a morfologia e a sintaxe, competência para construir frases, assegurando as regras de concordância, regência, flexão e ordem das palavras, bem como o uso correto dos sinais de pontuação, na frase; e b) a ortografia, competência para escrever com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de erro, principalmente, em palavras pouco usadas ou pouco frequentes na língua portuguesa. Observe-se a Figura 1 que sintetiza as noções de planificação no processo de escrita discutidas.

Figura 1. Planificação no processo de escrita



Fonte: Adaptado de Aleixo (2010)

3.1.2. Textualização

A textualização corresponde a uma fase do processo de escrita, em que se elabora um primeiro rascunho, passível de modificação à medida que se relê. Para expressar as ideias com clareza e coerência, é necessário realizar frequentes revisões. A textualização consiste na materialização dos pensamentos internos, com o propósito de os tornar acessíveis a outros, mediante a escolha de um registo adequado de texto, tendo em conta o tema, a finalidade e o público-alvo. A textualização representa uma fase em que são postas em prática as ideias organizadas e esquematizadas na fase da planificação. Vejamos exemplos de como alguns alunos iniciam os seus textos de opinião.

(42)

Em meu pensar, a injecção de autocarros pelo governo dependeria muito das condições das nossas estradas, pois que no nosso país e em particular, aqui no Leste verifica-se algumas estradas em péssimas condições, o que tem contribuído no elevado índice de acidentes. [...] (A24)

(43)

Sim, creio que as línguas nativas ainda tem sofrido preconceito de inferioridade em relação ao português nas escolas, [em casa], [no] serviço etc. Porque o português em Angola é tido como a língua oficial, profissional e escolar [...] (A30).

(44)

[...] Na minha opinião, o controlo da taxa de natalidade pode diminuir a força produtiva em Angola.

A título de exemplo, Portugal enfrenta essas dificuldades relacionadas à densidade populacional [...] (A38).

(45)

No meu entender, as línguas nativas de Angola sofrem preconceito de inferioridade em relação ao português sim, porque o português em Angola é usado para todos fins tanto administrativo, políticos, sociais, uma vez que sabemos que a língua é um instrumento de

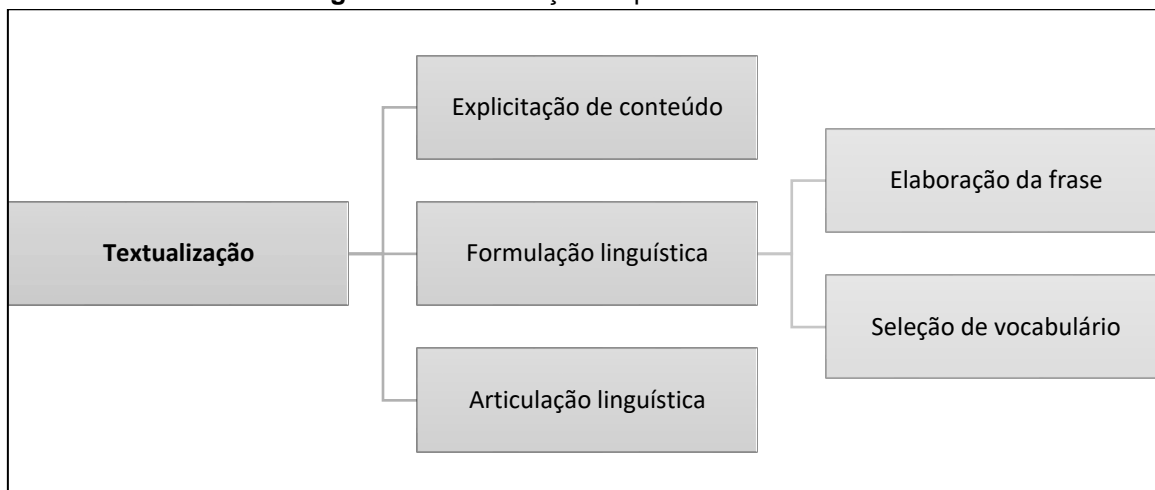
comunicação, na nossa realidade achamos feio ou mesmo mal falar a nossa língua nativa [...] (A40)

O processo de textualização, como defende Silva (2008: 115-120), permite, através do recurso aos conhecimentos linguísticos necessários armazenados na memória, linearizar, em sequências linguísticas, as estratégias delineadas na planificação. Tal linearização tem de ser feita de acordo com as regras de coesão e de coerência. Desse modo, verificamos que, para o aluno iniciar o texto, introduz como estratégia argumentativa as marcas linguísticas “em meu pensar”, “creio que”, “na minha opinião”, “a título de exemplo”, “no meu entender”.

Guerra (2007: 76) apresenta um modelo de textualização que defende a ponderação de determinados parâmetros: tipo e modelos de escrita (a forma); a organização do discurso (como a informação se articula no interior dos parágrafos, entre parágrafos e no todo textual); a estrutura dos parágrafos; as noções de coesão e coerência; e a escolha de vocabulário. Neste modelo, apenas os dois últimos parâmetros dizem respeito exclusivamente à fase da textualização. Os três primeiros derivam da primeira fase do processo de escrita, a planificação.

Barbeiro e Pereira (2007: 38-41) indicam três pontos para os quais aqueles que escrevem devem procurar encontrar soluções no momento da textualização: explicitação de conteúdo, formulação e articulação linguísticas (ver Figura 2).

Figura 2. Textualização no processo de escrita



Fonte: Adaptado de Barbeiro e Pereira (2007)

De acordo com os autores, a explicitação de conteúdo implica uma planificação inicial cuidada, evitando que as ideias sejam registadas de forma genérica. A formulação linguística é realizada de modo a explicitar o conteúdo, por isso ocorre através da elaboração da frase e seleção de vocabulário. A elaboração da frase, como o próprio nome indica, refere-se à sua construção, enquanto a seleção de vocabulário diz respeito à atenção e cuidados a ter na escolha das palavras a integrar na frase. Quanto à articulação linguística, os autores afirmam que um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo uma relação de coesão linguística e de coerência lógica. Caso contrário, teríamos um texto, como (46) onde falha a coerência lógica e a coesão linguística.

(46)

[...]

Como se revelam alguns dos nossos mais relevantes preconceitos linguísticos:

O colono ensinou-nos a língua portuguesa essa é a nossa grande maka! O cerne da nossa crença, o epicentro das nossas credences.

Pensamos que o aprendizado na língua portuguesa foi um favor que nos foi feito pelos colonizadores nos prestamos no processo da civilização dos povos indígenas. [...] (A46).

3.1.3. Revisão

A revisão é uma componente fundamental no processo de escrita, uma vez que os procedimentos e recursos linguísticos põem em funcionamento a reflexão metalinguística e metacognitiva. Segundo Barbeiro e Pereira (2007: 19), a revisão “[...] processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito.” De acordo com os autores, “[...] a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido [...]”, o que permitirá tomar decisões quanto à correção e reformulação do texto. A revisão não deverá ser entendida apenas como o aperfeiçoamento do texto, pois constitui um processo de verificação dos processos de planificação e de produção escrita. A revisão no processo de escrita envolve a ativação da ligação entre os processos, desde a planificação, até à fase final da revisão. Esta acompanha o processo de escrita até ao momento em que quem escreve considera o texto satisfatório em relação ao tema, aos objetivos e aos destinatários.

Amor (1994: 78) reconhece dois momentos na revisão de textos. O primeiro decorre em paralelo com a fase de textualização e destina-se, através de uma releitura constante, a realizar alguns ajustes, ainda que de forma ligeira. O segundo, com necessário distanciamento temporal do texto produzido, diz respeito a uma releitura do texto final, permitindo elaborar uma revisão com outro grau de profundidade. Na produção de texto solicitada aos alunos não haveria tempo para o segundo momento, mas havia tempo para a releitura direcionada a pequenos ajustes. Se alguns alunos tivessem a oportunidade de fazer a revisão dos seus

textos ou de textos dos colegas, de certeza, teriam o privilégio de corrigir determinadas gralhas, erros, bem como a falta de coerência e coesão. A título ilustrativo, vejam-se os seguintes excertos:

(47)

A Sinprof, pedindo o reajuste ou aumento dos salários em 2018. (A24).

(48)

Em minha opinião essa mesma operação tanto faz transparente como resgate tinha que comessar com as administrações. Cada administração no seu município, fazia-se um trabalho profundo de forma a sensibilizar os municípios a deixar as más práticas das vendas ilegais em locais inapropriados [...]. (A41)

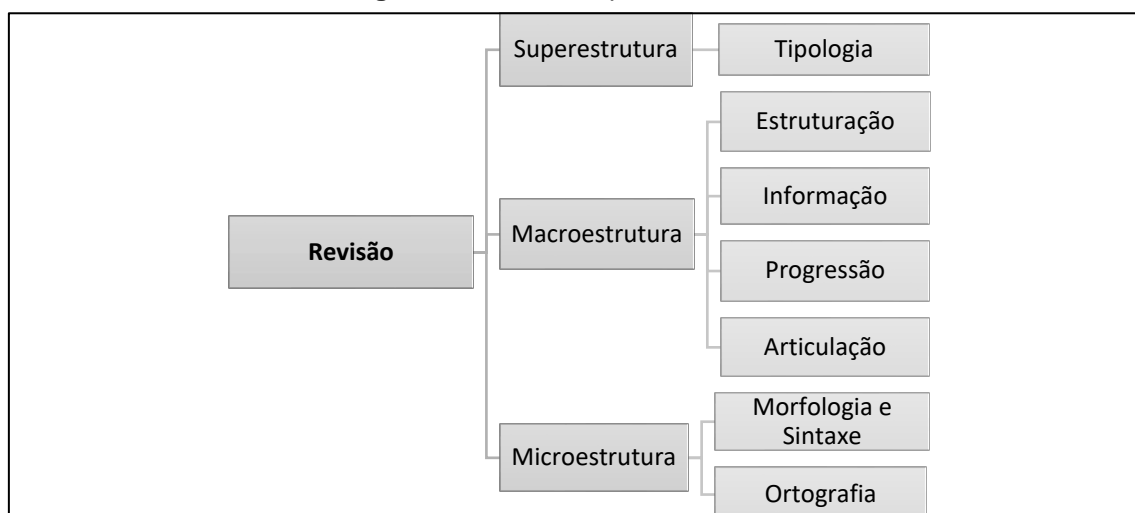
(49)

Daí que o nosso subconsciente nos leve a acreditar que temos a obrigação de agreditar ou agredecer esse gesto de caridade mantendo nossa língua oficial fiel à língua que nos foi ensinada e assim nos sentimos sivilizados e valorizados.

Puro engano! Os angolanos não pediram para aprender português! Eles não nos foi ensinados. (A46)

Nas palavras de Cassany (2000: 19-23), o principal objetivo na revisão de um texto é levar quem escreve a compreender as imperfeições cometidas e a reformulá-las. Este deverá utilizar técnicas e recursos diversos, como dicionários, prontuários e outros instrumentos. Por outro lado, será capaz de definir, com precisão e clareza, o que pretende corrigir no seu texto, ao mobilizar diferentes competências estabelecidas para a análise dos textos produzidos, de modo a atingir os objetivos definidos. Essas competências podem ser sintetizadas do seguinte modo, conforme apresentado na Figura 3:

Figura 3. Revisão no processo de escrita



Fonte: Adaptado de Cassany (2000)

A revisão do processo de escrita parte da análise da superestrutura do texto, verificando se a sua tipologia corresponde ao previamente proposto. Segue-se a revisão da macroestrutura do texto quanto à estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão) e quanto à organização, desenvolvimento e pertinência das ideias, em cada uma das suas partes. A análise da microestrutura do texto diz respeito a questões de morfologia, sintaxe e ortografia.

A fase da revisão do processo de escrita consiste, grosso modo, numa ponderação acerca do texto produzido, aproveitando-se para corrigir eventuais erros e introduzir reformulações, conforme Aleixo (2010: 79), “a revisão reveste-se de grande importância, pois permite ativar conhecimentos que possibilitem identificar e corrigir erros, aperfeiçoando o texto.”

Ao falar da revisão como terceira componente do processo de escrita, Carvalho (2003: 48) conclui que

A revisão não se deve circunscrever a uma simples releitura do texto, não deve ser um mero acto de reparação de problemas, nem algo que ocorre apenas após a conclusão da redacção do texto. Pelo contrário, ela pode ocorrer em qualquer momento do processo de

escrita, dando, eventualmente, origem a novos ciclos de planificação e redacção.

A revisão, dada a natureza recursiva do processo de escrita, não ocorre num único momento, nem constitui o momento final do processo de escrita. Ela pode mesmo acontecer antes do próprio processo de redacção se iniciar, ou sobre o texto já materializado no papel, ou sobre um texto concebido no plano mental.

O processo de produção escrita pode ser encarado como resultado de uma actividade intelectual e linguística, na qual o indivíduo se vê confrontado com uma série de provas e dificuldades. Escrever é, assim, entendido como um processo susceptível de constante aperfeiçoamento, que guia quem escreve à produção de um texto claro, coerente e coeso.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – METODOLOGIA DO ESTUDO

1.1. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa envolve um estudo de tipo qualitativo e quantitativo. A abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Nesta vertente as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, embora tais não eliminem a existência de um quadro teórico que direcione a recolha, a análise e a interpretação dos dados (cf. Prodanov & Freitas, 2013: 69-70).

A abordagem quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações, de forma a proceder à sua análise. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas, entre as quais a frequência e a percentagem. Neste tipo de pesquisa, há formulação de hipóteses e classificação das variáveis, de modo a garantir a precisão dos resultados, evitando contradições no processo de análise e interpretação.

Considera-se que este estudo apresenta características de um estudo qualitativo, na medida em que visa descrever as relações semânticas das conjunções nos recortes textuais, mas será também de tipo quantitativo, uma vez que apresenta os resultados da análise em dados estatísticos, que indicam a frequência das conjunções, por meio de tabelas e gráficos.

Andrade (2006: 124) considera que na pesquisa descritiva, o investigador assume uma postura de observador, uma vez que

Os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenómenos são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador.

Tendo em conta os objetivos propostos na Introdução, o estudo que agora se apresenta possui um carácter descritivo. As conjunções em estudo serão identificadas nos textos produzidos pelos alunos. Caso existam erros ortográficos, estes serão corrigidos, de forma a tornar a análise mais clara. Existe uma confusão entre “mais” e “mas”, “porque” e “por que” e “quanto” e “quando”. Sempre que tal ocorra, mantém-se a forma original (agramatical) e escreve-se a outra (gramatical) entre parênteses retos, para melhor compreensão do enunciado, de acordo com o contexto. Observem-se os seguintes excertos retirados do *corpus*, tomados como exemplos de tais casos:

(50)

[...] o mesmo é formado em Química **mais [mas]** dá aulas de História [...]. (A48)

(51)

A força produtiva em Angola depende da quantidade de população e controlá-la pode ser um problema enorme para a economia angolana, ainda **mas [mais]** para a produção agrícola. (A39)

(52)

Se Deus o dador das vidas a encara como algo mais importante do que qualquer outra coisa, e **porque [por que]** seríamos tão tolerantes com as pessoas que praticam estes actos? (A5)

(53)

Obviamente que sim **por que [porque]** a maior parte dos jovens olham para elas com desprezo alguns até chegam a dizer que são feias. (A31)

(54)

Quanto [quando] vejo alguém a falar sobre os direitos iguais e a inclusão de mulheres em grande grau de chefia, sinto que estou perante a um início de processo de aculturação (A12)

(55)

É lógico dizer que, **quando [quanto]** mais se produz [reproduz], mais se aumenta a pobreza [...] (A39)

No excerto (50), o aluno emprega a forma *mais*, ao invés de “mas”, enquanto em (51) ocorre o inverso: o aluno utiliza a partícula “mas” e deveria ter escolhido “mais”. Em (52) encontra-se “porque”, quando devia estar “por que”, a forma apropriada para situações de perguntas diretas. No excerto (53) o aluno utiliza “por que” no lugar de “porque”, conjunção que exprime relação de causa ou explicação¹⁹. Em (54), o aluno utiliza a partícula “quanto”, ao invés de “quando”, conjunção temporal. Por sua vez em (55) observa-se o emprego da partícula “quando”, em vez de “quanto”, com valor proporcional²⁰.

¹⁹ O uso de *por que* e de *porque* não é de todo um assunto fácil, principalmente, quando se trata do emprego escrito. Segundo Peres e Mória (2003: 140-152), *por que* (separado, sem acento) é utilizado nas situações que indicam uma pergunta direta, bem como nas situações em que pode ser substituído pela expressão *por qual motivo (razão)* e *pelo qual* (e suas flexões).

(53) *Por que* ele não veio? [pergunta direta]

(54) Não sei *por que* ele veio. [equivalente a *por qual motivo, razão*]

(55) Ele não me disse os motivos *por que* não veio. [equivalente a *pelos quais*]

Em construções como estas, a partícula *por que* é constituída por preposição e pronome indefinido, no primeiro e segundo exemplos; e é formada pela preposição e pronome relativo, no terceiro exemplo.

A forma *porque* (unido, sem acento) desempenha a função de conjunção. Dependendo do contexto, pode indicar valor explicativo ou causal. Pode ser substituído por outras conjunções com o mesmo valor semântico, como: *pois, uma vez que, visto que, já que*, entre outras partículas.

²⁰ Segundo a Cunha e Cintra (2017: 604), “As proporcionais iniciam uma oração subordinada em que se menciona um fato realizado ou para realizar-se simultaneamente com o da oração principal. São as conjunções *à medida que, ao passo que, à proporção que, enquanto, quanto mais... mais, quanto mais... tanto mais, quanto mais... menos, quanto mais... tanto menos, quanto... menos, quanto menos... tanto menos, quanto menos... mais, quanto menos... tanto mais*”. Desse modo, observamos que a partícula *quanto* apenas exerce a função de conjunção proporcional quando vem acompanhado de outras unidades, que exprimem nexos de comparação, como *mais, menos, maior*. Sem estas marcas, *quanto* pode exercer as funções de advérbio de intensidade e de pronome interrogativo ou relativo, facto que não se verifica no exemplo acima, através da ocorrência de *mais*.

1.2. Metodologia de estudo

Segundo Prodanov e Freitas (2013: 14), “a palavra *metodologia* vem do grego *meta* = ao largo; *odos* = caminho; *logos* = discurso, estudo.” O termo significa o conjunto de métodos que são percorridos na busca do conhecimento. Por outras palavras, a metodologia consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma investigação científica.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003: 83),

Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Existem vários tipos de métodos, dependendo dos objetivos do estudo. A escolha dos métodos determina os procedimentos a serem utilizados, tanto na recolha de dados e informações, como na análise.

Nas palavras de Marconi e Lakatos (2003: 108), “o papel do método estatístico é, antes de tudo, fornecer uma descrição quantitativa, considerada como um todo organizado.” De acordo com os autores, o método estatístico significa a redução de fenómenos a termos quantitativos e a manipulação estatística que permite comprovar as relações dos fenómenos entre si, obtendo generalizações sobre a sua ocorrência, significado ou natureza.

Toda a pesquisa implica necessariamente o levantamento de dados de variadas fontes, independentemente dos métodos ou técnicas utilizadas. O levantamento de dados pode ser realizado de duas maneiras: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002: 88), a pesquisa documental é muito

semelhante à pesquisa bibliográfica, porém, algumas diferenças podem ser assinaladas, como:

- a) a pesquisa bibliográfica costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses. Já a pesquisa documental, de modo geral, constitui um fim em si mesma, com objetivos bem mais específicos, que envolve muitas vezes teste de hipóteses;
- b) a pesquisa bibliográfica realiza-se, quase exclusivamente, com material disponível em bibliotecas. Já a pesquisa documental pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares;
- c) o material utilizado para o fornecimento de dados nas pesquisas bibliográficas é constituído basicamente por livros e revistas impressos em papel ou veiculados por meio eletrônico. Já o material utilizado nas pesquisas documentais pode aparecer sob os mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos.

A diferença entre um tipo de pesquisa e o outro reside no tipo de documentos que constituem as fontes de pesquisas. De acordo com Andrade (2006: 125),

[...] enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias, ou seja, livros e outros documentos bibliográficos, a pesquisa documental baseia-se em documentos primários, originais [...], chamados de “primeira mão”, ainda não utilizados em nenhum estudo ou pesquisa.

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas diversas (dissertações, teses), até meios de comunicação orais, como rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais (filmes e televisão). A

pesquisa bibliográfica serve-se, fundamentalmente, das contribuições de vários autores sobre determinado tema ou assunto.

Para Marconi e Lakatos (2003: 183),

A pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contacto direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

A pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia a análise de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, devendo chegar a conclusões inovadoras. Assim, a pesquisa bibliográfica é utilizada neste estudo para o embasamento teórico relativo aos estudos de LT. Também em relação às conjunções houve a preocupação de recolher fontes bibliográficas que nos permitissem enquadrar esta unidade nos estudos gramaticais.

A principal característica da pesquisa documental é que a fonte de recolha de informações está restrita a documentos, escritos ou não, nunca analisados, ou seja, baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Tal é o caso dos textos de opinião utilizados nesta pesquisa e produzidos pelos alunos. Trata-se de documentos primários, originais, que nunca foram analisados em nenhuma outra pesquisa.

1.3. Técnica de coleta de dados: o questionário

As técnicas estão relacionadas com a coleta de dados. Segundo Andrade (2006: 135), “[...] técnicas são conjuntos de normas usadas especificamente em cada área das ciências, podendo-se afirmar que técnica é a instrumentação específica da coleta de dados.” De acordo com Marconi e Lakatos (2003: 201),

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença necessária do pesquisador.

Quanto à forma, as perguntas do questionário podem ser classificadas em três categorias: abertas, fechadas e de escolha múltipla. As perguntas abertas, também chamadas livres, são as que permitem ao informante responder livremente.

O questionário é o nosso principal instrumento de coleta de dados (textos de opinião). Tal instrumento apresenta, além de uma introdução, que expõe os objetivos do questionário, uma estrutura composta por duas partes principais: dados pessoais e perguntas de escolha múltipla.

No primeiro caso, o questionário pede aos inquiridos que respondam, marcando um *xis* (x) para indicar o seu género (masculino ou feminino) e a sua idade. Em relação a esta última, o questionário apresenta quatro faixas etárias: “dos 18 aos 25 anos”, “dos 26 aos 30 anos”, “dos 31 aos 35 anos” e “mais de 35 anos”.

No segundo caso, a parte mais importante do questionário, que consiste na recolha de textos de opinião dos alunos, o questionário apresenta nove propostas temáticas de entre as quais os alunos podem escolher para realizar a sua produção

escrita (foi estabelecido um limite de três páginas para cada texto). Observem-se, a título ilustrativo, duas das nove perguntas formuladas no questionário desta tese, que permitem a produção de textos de opinião dos alunos. As restantes encontram-se disponíveis no Apêndice 2 desta tese.

1. O custo de vida está cada vez pior, hoje, em Angola. Face à subida dos preços da cesta básica, as famílias enfrentam muitas dificuldades na alimentação. Em sua opinião, o controlo da taxa de natalidade pode mitigar a miséria ou pode diminuir a força produtiva angolana?
2. A mulher em Angola ainda enfrenta vários desafios. No seu entender, a atribuição de quotas para as mulheres participarem do governo ajuda ou prejudica a sua competitividade com os homens?

1.4. Participantes do estudo

A produção de textos de opinião constitui o *corpus* escolhido para esta pesquisa. São analisados 50 textos, recolhidos através da aplicação do questionário aos alunos da ESPLN, do curso de Línguas, especialidade de Ensino do Português (ver Apêndice 1).

Participaram neste estudo 50 alunos, selecionados aleatoriamente do curso e da especialidade acima mencionada. Do total, 41 são do género masculino (82%) e 9 do género feminino (18%). A média de idades é de 26 anos.

Geograficamente, a presente pesquisa é realizada no Dundo, município sede da província da Lunda Norte, que fica aproximadamente a 1150 km de Luanda, capital de Angola. A Lunda Norte é uma das 18 províncias de Angola localizada no nordeste do país. É delimitada a Este e a Norte pela República Democrática do Congo; a Sul e a Oeste, pelas províncias da Lunda Sul e de

Malanje. Veja-se o mapa abaixo, que ilustra a localização geográfica da referida província.

Figura 4. Mapa de Angola (Lunda Norte)



Fonte: <https://www.novafrica.co.ao/nacional/epas-lunda-norte-negocia-divida-com-clientes/>

Ao fazer a caracterização geo-linguística da Lunda Norte, Gaspar *et al.* (2012: 17) defendem também que é

uma província situada a leste de Angola. Cujá capital toma pelo nome de Dundo. Esta província tem como língua nacional o Tshokwe, a qual se enquadra na família das linguas bantu [...]. Por se tratar de uma zona diamantífera resguardada geograficamente da influência mais directa da metrópole, apresenta características singulares, pois de alguma forma este cerco promoveu o isolamento em relação a influências exteriores, sendo elas de carácter cultural, social ou linguístico.

De acordo com os autores, o português, durante o período colonial, teve pouca influência nessa região. Em nota de rodapé, os autores (2012: 17) afirmam que “a resistência dos *tshokwe* à administração colonial deu-se até ao ano 1900 e existem registos de que este povo foi governado pelas suas próprias autoridades políticas até 1950.” Posto isto, podemos afirmar que a língua portuguesa não terá substituído total ou parcialmente a língua nativa *cokwe*, uma vez que esta conserva as suas características originais.

Ao definir o lugar da língua portuguesa no perfil linguístico da Lunda Norte, em particular, e de Angola, em geral, Gaspar *et al.* (2012: 18) ressaltam que “[...] a língua portuguesa em Angola não pode ser tratada como língua materna, mas sim como língua segunda.” De acordo com os autores, a noção de língua segunda (LS) diz respeito às línguas não maternas que têm uma função institucional e social, usadas em comunidades multilingues. Deste modo, o português não só constitui a língua de unidade nacional, uma vez que permite a comunicação entre diferentes grupos etnolinguísticos do país, mas também constitui o principal veículo de comunicação no ensino formal, na administração pública e nos meios de comunicação social. As línguas estrangeiras (LE), por sua vez, sendo também línguas não maternas, são apenas faladas em ambientes escolares ou em situações pontuais de comunicação²¹.

²¹ Consultando e discorrendo por vários autores, em notas de rodapé, Gaspar *et al.* (2012: 18) clarificam os conceitos de LM, LS e LE. A LM é considerada como “a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual se possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso”. A LS é definida como uma “língua de natureza não materna (e aqui vai ao encontro do domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua, uma das oficiais do país”. A LE é entendida como “qualquer língua que não seja a nativa nesse país. Num sentido mais restrito, é uma língua não-nativa ensinada na escola que não tem um estatuto no meio de comunicação mais usual nesse país”.

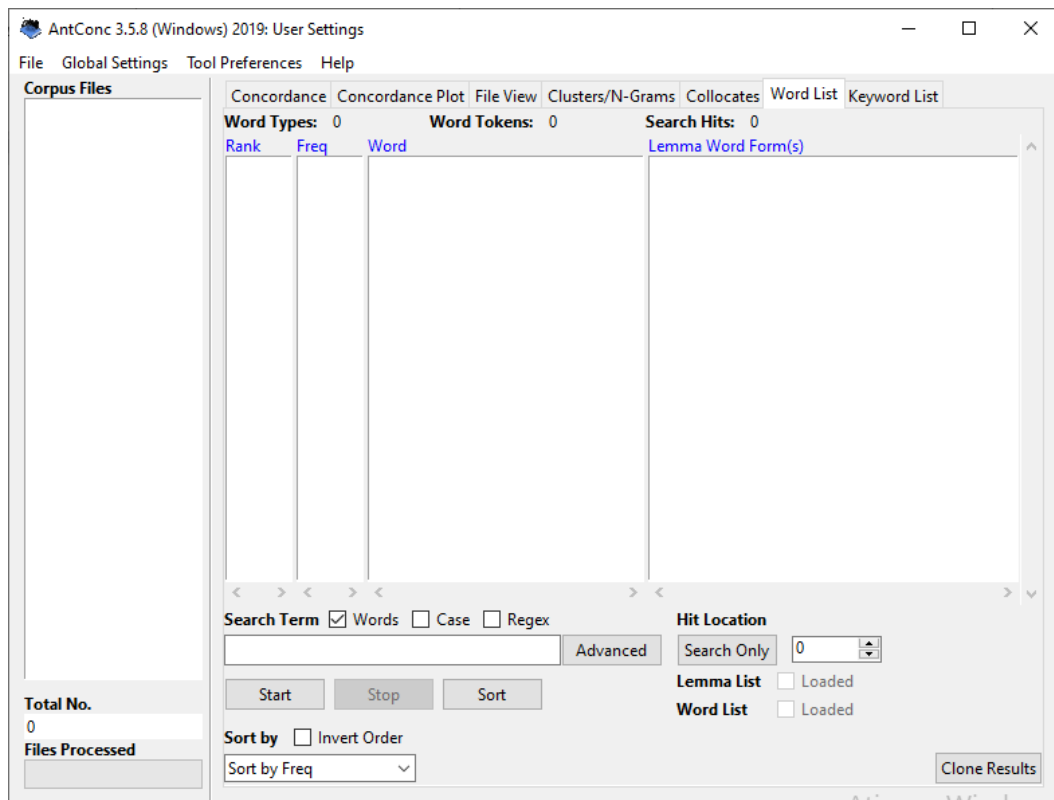
Todavia, não é objetivo do nosso estudo abordar o português e o seu ensino como LM, LS ou LE²², mas, sim, descrever as relações semânticas de “e”, “mas”, “portanto” e “quando”, reconhecendo, numa perspectiva sistémico-funcional, que tais elementos linguísticos são flexíveis e passíveis de variação semântica, tendo em conta o contexto de uso.

1.5. Caracterização do instrumento de análise: *AntConc*

Para análise dos dados, utilizou-se o programa *AntConc*. Esta ferramenta suporta um grande número de documentos numa mesma análise, oferecendo diversas opções que permitem ao investigador o acesso a uma grande quantidade de dados. A Figura 5 mostra a interface do programa.

Figura 5. Programa *AntConc*

²² Importa destacar que, na província da Lunda Norte, é possível encontrar indivíduos que têm o português como LM (principalmente, a nova geração que tem abdicado o uso das línguas nativas em detrimento do português, considerado o idioma de prestígio e ascensão social. Atualmente, alguns jovens e crianças dos centros urbanos desconhecem a língua *cokwe*), LS (estes constituem a maior parte dos falantes, ou seja, indivíduos falam a língua nativa e também são capazes de se expressar em português) e LE (indivíduos que, dado o distanciamento geográfico das cidades, desconhecem completamente a língua portuguesa, partindo do princípio de que este idioma não abrange toda a extensão territorial da Lunda Norte).



Fonte: Programa *AntConc*

O programa *AntConc* apresenta várias categorias e opções na análise dos textos escritos. A opção *File*, seguida de *Open File* permite a inserção dos documentos (ou textos) que serão analisados. O programa realiza uma leitura de todos os textos inseridos. Uma limitação do programa será o facto de apenas reconhecer textos em formato (*.txt), no padrão escrito *UNICODE8 UTF8*.

O programa *AntConc* apresenta sete categorias principais: *Concordance*, *Concordance Plot*, *File View*, *Clusters/N-Grams*, *Collocates*, *Word List* e *Keyword List*. A primeira (*concordance*) permite procurar palavras-chave no texto. É formada por duas subcategorias principais: *Hit* e *File*. A primeira, localizada no canto esquerdo da janela, diz respeito à ordem numérica das palavras-chave, ou seja, indica que a primeira palavra-chave seleccionada é o primeiro resultado da busca. Já a segunda, situada no canto direito, consiste na localização da palavra-chave no texto, ou seja, indica o documento onde tal palavra pode ser encontrada.

A categoria *Concordance Plot* permite identificar, através de linhas, em que parte do discurso (começo, meio ou fim) pode ser localizada a palavra pesquisada.

A opção *File View* possibilita a visualização de palavras ou frases em recortes de texto. Esta categoria permite também verificar se o programa leu corretamente o conteúdo do texto, ou textos, carregados para análise. A aba *Clusters/N-Grams* indica a frequência da palavra-chave ou de expressões relacionadas com a palavra-chave. Essa indicação é feita através da subclasse *Frequency*. *Clusters/N-Grams* mostra também em que textos a palavra ou grupo de palavras pode ser localizado. Essa demonstração ocorre por meio da subclasse *Range*.

Na classe de *Collocates*, o programa indica a frequência de palavras que aparecem antes e depois da palavra-chave em análise. Essa categoria permite também identificar a frequência total, *range* e estatística das palavras.

A *Word List* permite a apresentação em lista de todas as palavras que aparecem no texto. A lista de palavras pode ser organizada de duas formas: através da ordem alfabética, ou através da frequência das palavras. No primeiro caso, os vocábulos são apresentados segundo a ordem crescente do alfabeto. Já no segundo, as palavras são organizadas de forma decrescente em termos de quantidade. A *Word List* é representada pelas opções *Rank* (classificação), *Frequency* (frequência) e *Word* (palavra). A *Word List* é uma das categorias fundamentais do programa. Através dela é possível selecionar apenas uma palavra, ou um grupo de palavras, para efeitos de análise.

A opção *Keyword List* permite a criação de uma lista de frequência de palavras não recorrentes a partir da comparação com outro texto selecionado. A

comparação, nessa categoria, é feita com a finalidade de procurar vocábulos presentes ou ausentes nos textos em análise.

Os textos de opinião dos alunos foram todos digitalizados e transformados em formato (*.txt), no padrão escrito *UNICODE8 UTF8*. De seguida foram inseridos no programa *AntCont*, através do procedimento já descrito acima. Após a submissão, a verificação da leitura correta do conteúdo dos textos pelo programa foi feita através da opção *File View*.

CAPÍTULO II – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.1. Análise e discussão dos resultados

Partindo do pressuposto de que o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para o estudo das unidades linguísticas, a análise e discussão dos resultados neste capítulo não consiste necessariamente no uso “correto” ou “errado” das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”, conforme a gramática normativa, mas sim observar, dentro do enunciado, a flexibilidade de sentidos que tais elementos possam exibir.

Com base nas considerações teóricas apresentadas nos capítulos I, II e III, é possível, agora, realizarmos a análise das diferentes relações semânticas estabelecidas pelas conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”, nos excertos extraídos dos textos de opinião produzidos pelos alunos da ESPLN, que constituem o *corpus* do nosso estudo.

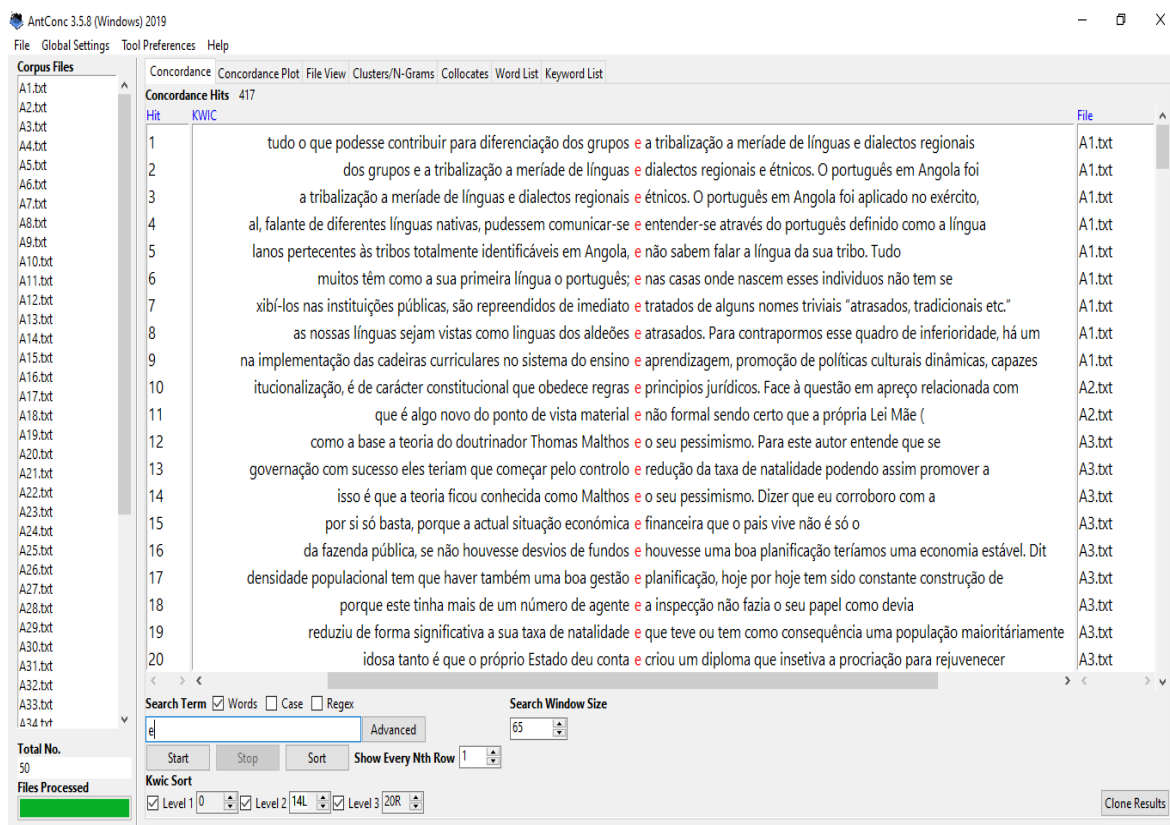
A análise das conjunções selecionadas para estudo, (“e”, “mas”, “portanto” e “quando”), obedece a três momentos: 1) apresentação das ocorrências que veiculam os valores semânticos tradicionais, a fim de confirmar o valor prototípico desses elementos linguísticos; 2) apresentação de exemplos em que tais unidades assumem outros sentidos dentro do contexto da enunciação; e 3) apresentação de quadros e tabelas que indicam a frequência e respectiva percentagem das funções semânticas das conjunções no *corpus* do estudo. Desse modo, por questão de clareza e organização da nossa pesquisa, começamos por analisar a ocorrência da conjunção “e”, conjunção “mas”, “portanto” e terminamos com a análise do uso da conjunção “quando”, conforme as seções que se seguem.

2.2. Relações semânticas de “e”

2.2.1. Análise de dados

A conjunção “e” é frequentemente usada em textos de opinião. O seu emprego permite estabelecer, principalmente, relações semânticas de adição de ideias, pontos de vista ou argumentos no texto. A Figura 6 apresenta a ocorrência dessa conjunção no nosso *corpus* de estudo, através da categoria *Concordance*, do programa *AntConc*.

Figura 6. Ocorrência de “e” no *corpus*



Fonte: Programa *AntConc*

O programa *AntConc* fez um levantamento de 417 ocorrências de “e”. Tal conjunção permite estabelecer diferentes funções semânticas entre segmentos com o mesmo valor sintático, como se demonstra em (56).

(56)

O poder e a força de um estado ou reino têm imensas repercussões sobre diversos domínios da vida social desse povo e da nação. A língua faz parte do povo e da sociedade e é bem imaterial de uma nação. (A14)

Este trecho permite observar quatro ocorrências de “e”, os quais permitem a ligação entre termos da mesma oração e entre orações diferentes. Assim, nas duas primeiras ocorrências “e” permite a ligação entre duas palavras que exercem a mesma função dentro do período simples: [O poder “e” a força ... desse povo “e” da nação.]. No primeiro caso, a conjunção une duas palavras que desempenham a função de sujeito [*O poder*] e [*a força*], constituindo um sujeito composto (os núcleos apresentam-se coordenados, não existindo uma relação de hierarquia entre eles). No segundo caso, a conjunção liga duas palavras que cumprem a função de complemento nominal [*desse povo*] e [*da nação*].

Ainda em (56), a ocorrência da conjunção “e” na segunda frase [*A língua faz parte do povo “e” da sociedade “e” é bem imaterial de uma nação.*] permite a ligação de diferentes termos sintáticos. No primeiro caso a conjunção une dois complementos nominais [*do povo*] e [*da sociedade*]. No segundo, liga duas orações, formando, assim, um período composto. Trata-se de orações coordenadas sindéticas aditivas, em que a primeira é designada oração coordenada e, a segunda, oração coordenada sindética aditiva, por força da conjunção coordenativa copulativa “e”. Vejam-se os excertos em que a conjunção “e” liga vários outros termos sintáticos:

Sujeito

(57)

O poder e a força de um estado ou reino tem imensas repercussões sobre diversos domínios da vida social [...] (A14)

(58)

[...] as crianças e os adultos ainda se sentem desconfortáveis ao falar essas línguas na escola. (A14)

Predicativo do sujeito

(59)

[...] mas sim deve ser respeitada e valorizada. (A5)

Adjunto adnominal

(60)

[...] a actual situação económica e financeira que o país vive não é só o aumento da taxa de natalidade [...] (A3)

Objeto direto

(61)

[...] tínhamos um único partido político e a Assembleia [...] (A7)

(62)

[...] existem muitos livros e documentos científicos e oficiais [...] (A17)

Complemento nominal

(63)

[...] a liberdade de expressão têm sido um dos pilares fundamental da sociedade e da cidadania [...] (A8)

(64)

As actividades de caça e [da] agricultura sempre foram um meio pelo qual um africano encontrava para a sua sobrevivência [...] (A12)

(65)

A língua faz parte do povo e da sociedade [...] (A14)

Na análise destes trechos, está claro não só o processo de coordenação, como mecanismo que contribui para economia dos sistemas linguísticos, mas também a ideia de adição, acréscimo. A conjunção “e” pode estabelecer a ligação de unidades de diferentes dimensões. Tendo como propósito analisar as relações semânticas estabelecidas por “e”, interessa agora analisarmos o seu papel ao nível oracional.

a) Relação aditiva

(66)

O Estado respeita e protege a vida [...]. (A27)

(67)

[...] as línguas nativas de Angola são discriminadas e sofrem o preconceito de inferioridade [...] (164, A16)

(68)

[...] com o gradualismo funcional, os municípios serão independentes, irão gerir as suas economias locais, [...] e implementarão projectos, tendo em conta as necessidades da população local [...]. (A20)

(69)

[...] embora existam mulheres que se aproveitem e abusem do seu poder e pisoteiam os homens [...] queremos [que] os homens entendam e aceitem e facilitem cada vez mais o esforço das mulheres [...] (A23)

Nos excertos acima, “e” estabelece a ligação entre orações, veiculando relações semânticas de adição, uma vez que coordena enunciados que indicam factos ou acontecimentos dispostos em sequência. Em (66), coordena duas orações que podem ser expressas, isoladamente, por paráfrase, da seguinte forma: [*O Estado respeita a vida*] e [*O Estado protege a vida*]. Em (67) liga orações que

podem ser expressas através da correlação “não só ... mas também” [*não só* as línguas nativas de Angola são discriminadas “mas também” sofrem o preconceito de inferioridade]. Em (68), a conjunção une a última oração às outras anteriores, coordenadas assindéticas. Já em (69), a conjunção cumpre a função de ligar várias orações sucessivas. Em situações como a anterior, a conjunção deve ser precedida por uma pausa, como atestam as palavras de Cunha e Cintra (2017: 661), “Costuma-se também separar por vírgula as orações introduzidas por essa conjunção quando ela vem reiterada.” Note-se que, em (69), a conjunção “e” permite ligar quatro orações [*queremos*], [*entendam*], [*aceitem*] e [*facilitem*], tratando-se, portanto, de uma ligação polissindética de orações aditivas.

As orações sindéticas aditivas, segundo Cunha e Cintra (2017: 610), indicam factos ou acontecimentos dispostos em sequência, com valor aditivo. As orações coordenadas ligam-se a uma outra oração coordenada por meio das conjunções coordenativas. As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a conjunção que as introduz, ou seja, coordenada sindética aditiva, quando a conjunção é coordenativa aditiva (também designada copulativa).

Nas ocorrências analisadas acima, está claro que o operador “e” transmite sentido de adição, ou seja, de soma de argumentos com a mesma carga semântica. No excerto (69) é possível compreender, parafraseando, que não basta apenas que os homens *entendam* o esforço das mulheres, mas é necessário que *aceitem* e *facilitem* tal esforço. Portanto, são argumentos que concorrem para a mesma conclusão.

As orações coordenadas por “e” com valor de adição podem ser colocadas lado a lado num mundo lógico, o que significa que as estruturas são autónomas e podem ocorrer isoladamente, como é o caso de (66), acima. No entanto, algumas

orações coordenadas assumem impossibilidade de mudança na ordem dos membros ligados por “e”, como em (69). Aqui as orações resultam de eventos previamente narrados, por isso não admitem a inversão da ordem. Em situações como essas, a conjunção “e”, além de adição, assume um valor temporal.

b) Relação temporal

Segundo Camacho (1999: 382), “Em si mesmo, o juntivo *e* não indica sucessão temporal: tal valor semântico pode ser, por exemplo, atribuído a *e depois*”. Estas palavras podem ser ilustradas no excerto (68a), repetido abaixo.

(68a)

[...] com o gradualismo funcional, os municípios serão independentes, irão gerir as suas economias locais, [...] **e [depois]** implementarão projectos tendo em conta as necessidades da população local [...]. (A20)

De acordo com este excerto, a conjunção “e” exprime valor temporal quando coordena uma oração que exprime sucessão de ideias impossíveis de mudança na ordem. O valor temporal de “e” torna-se evidente se estiver acompanhado pelo advérbio de tempo “depois”, conforme o excerto acima, entre parênteses retos.

Além do valor temporal, “e” pode assumir outros sentidos dentro do texto em que está inserido, que passaremos a analisar de seguida.

c) Relação adversativa.

(70)

Deus dá muito valor a vida **e** odeia o aborto, isso é claro na seguinte lei mosaica que ele deu aos israelitas do passado registado em Êxodo [...]. (A5)

(71)

[...] o controlo da taxa pode diminuir a força produtiva do país e trazer consequências graves para o rumo e o futuro do país, [...], aqui as pessoas morrem muito e nascem pouco. (A14)

(72)

[...] na minha opinião, estas operações devolveram sim de um lado a valorização, e não o poder de compras às famílias angolanas. (A38)

Nestas ocorrências, a conjunção “e” não desempenha um papel aditivo, mas sim o valor adversativo, podendo ser substituída por “mas”, a conjunção adversativa prototípica, sem alteração de sentido. Prova disso é também a ocorrência de palavras antónimas em cada uma das orações, [*a vida*] e [*o aborto*] - (70); e [*morrem muito*] e [*nascem pouco*] – (71). Em (72), a conjunção “e” apresenta-se como adversativa, na medida em que contrapõe as ideias do parágrafo. O seu emprego aproxima-se da oralidade, onde, muitas vezes, se utiliza “e”, em vez de “mas”. Na escrita seria aconselhável o uso da conjunção adversativa “mas”, de modo a tornar a leitura do texto menos ambígua. Poderemos inferir que a intenção do aluno, ao escrever o texto, seria a de somar informações e não fazer a oposição, de forma a destacar a ideia principal. Segundo Koch e Elias (2016: 134),

A oposição de argumentos consiste na relação pela qual se contrapõem enunciados de orientações argumentativas diferentes devendo prevalecer a do enunciado introduzido por **mas** (o operador argumentativo por excelência) [destaque do original].

As orações adversativas denotam uma quebra de expectativa, relativamente ao que vem expresso no enunciado anterior. Nos excertos (70), (71) e (72), a conjunção “e” é *contagiada* pelo carácter de oposição existente no excerto. À semelhança das ocorrências (70) e (71), em que a oposição é claramente expressa

pela antonímia, em (72), a conjunção “e” também pode ser substituída por “mas”, sem prejuízo de sentido.

d) Relação conclusiva

(73)

[...] Fazendo isso os resultados serão fabulosos e a educação estará em altura de atender às necessidades sociais que Angola tanto carece. (A21)

(74)

De acordo com os dados do censo geral da população realizado em 2014 [...] a população maioritária é absolutamente jovem e este é um factor importante. (A38)

(75)

A penalização sobre a interrupção voluntária da gravidez é um gesto de disciplinar muita gente, [...] é uma vida que elas deitam fora e é um acto ilícito. (A26)

Nestes excertos, a ocorrência de “e” está conotada com um elemento conclusivo, pois não liga informações novas às já existentes, mas contribui para a conclusão da ideia inicial. No lugar de “e” em (73) e (74), poderia ocorrer a partícula “logo”; no excerto (75) a comutação por “portanto” seria aceitável. O emprego da conjunção conclusiva, que exprime uma conclusão em relação à oração anterior, daria aos textos uma maior clareza e adequação aos objetivos que se queriam transmitir.

e) Relação explicativa

(76)

[...] a fonte do seu sofrimento parte (vem) da seca. **E** a seca é a falta de chuva [...]. (A12)

(77)

É preciso que não haja políticas cujo objectivo é diminuir a taxa de natalidade no país, e diz-se sempre que a juventude é a força motriz da sociedade em qualquer parte do mundo. (A38).

Nestas passagens, a ocorrência de “e” aparece com sentido explicativo, equivalente à expressão “ou seja”, “isto é” ou “por isso”. Nos excertos (76) e (77), o argumento que tal conjunção introduz reforça a ideia inicial do texto. Em (76) destaque-se o facto de que a coordenação de ideias não ocorre apenas entre orações de um mesmo período, mas também podem acontecer entre frases.

f) Relação de finalidade

(78)

Apenas lutaram para terem lugar na sociedade e serem reconhecidas. (A23)

(79)

[...] tive que cancelar o primeiro ano na faculdade com o intuito de juntar dinheiro e levar a mais velha na sua avó [...] (A29)

Nestes trechos “e” surge com um sentido de finalidade, iniciando uma oração que exprime o propósito indicado na oração anterior. Nesse caso, a conjunção “e” poderia ser substituída, sem prejuízo de sentido, por locuções de finalidade, como “para que” ou “a fim de que”²³. Na visão de Cegalla (2005: 380), a conjunção “e”, com sentido explicativo, introduz “Duas ou mais orações subordinadas com a mesma função [que] podem estar coordenadas entre si.” Só se coordenam orações

²³ Lembre-se que a substituição do “e”, nestes excertos, pela locução conjuntiva final implicará alterações na forma verbal. Neste caso, o verbo passaria para o modo conjuntivo.

subordinadas da mesma espécie e função, por meio de partículas, como “e”, “nem” e “ou”.

2.2.2. Discussão dos resultados

O valor semântico da conjunção “e” varia de acordo com o contexto em que é empregue. Não se deve, portanto, partir do princípio de que a conjunção “e” é apenas aditiva, pois a esta pode assumir valores alternativos.

A análise dos dados confirma que, além do sentido aditivo, a conjunção “e” assume o valor adversativo, ligando dois ou mais argumentos que se opõem; tem um valor conclusivo, uma vez que encerra uma ideia exposta num argumento anterior; assume o papel explicativo, reforçando o argumento por meio de uma explicação; assume o valor de finalidade, possibilitando a coordenação de duas orações ou de argumentos subordinados.

A Tabela 1 mostra as relações semânticas de “e” identificadas nos textos dos alunos, recorrendo a dados numéricos.

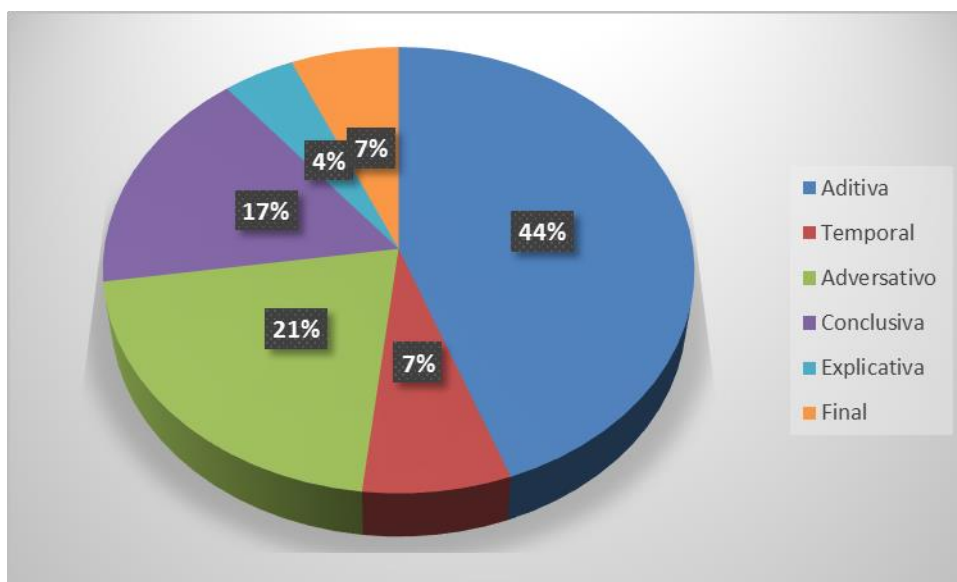
Tabela 1. Relações semânticas de “e” no *corpus*

| Relações | Freq. | % |
|-----------------|--------------|------------|
| Aditiva | 185 | 44 |
| Temporal | 31 | 7 |
| Adversativa | 87 | 21 |
| Conclusiva | 69 | 17 |
| Explicativa | 18 | 4 |
| Final | 27 | 7 |
| Total | 417 | 100 |

Esta tabela indica as relações semânticas de “e” identificadas nos textos dos alunos. De acordo com os dados, esta conjunção ocorre 417 vezes, correspondendo a 100% das ocorrências identificadas. Deste total, 185, que representa 44% (quase metade), remetem para o sentido aditivo da conjunção “e”. O valor adversativo tem 87 ocorrências, o que corresponde a 21%. O sentido conclusivo aparece em 69 ocorrências, correspondendo a 17%. A relação temporal surge com 7% de ocorrências, o que corresponde a 31 usos da conjunção. O valor de finalidade surge 27 vezes, representando 7%. Por fim, aparece o valor explicativo, com apenas 18 ocorrências, representando 4%.

Estes dados são ilustrativos do papel de “e” na articulação de argumentos para a defesa de ideias, num género textual marcadamente argumentativo, como é o texto de opinião. As percentagens indicadas na Tabela 1 podem agora ser convertidas em gráfico, para melhor ilustração da análise.

Gráfico 1. Relações semânticas de “e” no *corpus*



Como já tivemos a oportunidade de referir, a relação aditiva é a mais representativa, daí que se considere que “e” é a conjunção aditiva prototípica.

Importa, no entanto, referir que esse valor é partilhado entre a ligação de termos e orações da mesma natureza. A menos representativa é a relação explicativa, com apenas 4% de usos identificados. Esse valor é expresso pela conjunção “e” quando há a necessidade de esclarecer uma informação pouco clara, equivalente a expressões como “ou seja” e “isto é”, por exemplo.

2.3. Relações semânticas de “mas”

2.3.1. Análise de dados

A conjunção “mas” é um elemento essencial para marcar estruturas que se contrapõem. A Figura 7 demonstra que a conjunção “mas” aparece 64 vezes nos textos dos alunos.

Figura 7. Ocorrência de “mas” no *corpus*

The screenshot displays the AntConc 3.5.8 (Windows) 2019 interface. The main window shows a list of concordance hits for the search term "mas". The interface includes a menu bar (File, Global Settings, Tool Preferences, Help), a toolbar, and a main display area. On the left, there is a "Corpus Files" list showing files A1.txt through A34.txt. The main display area shows a table with columns for "Hit", "KWIC", and "File". The search term "mas" is entered in the "Search Term" field, and the search window size is set to 65. The "Kwic Sort" options are checked for Level 1 (13L), Level 2 (11L), and Level 3 (13L). The "Total No." of hits is 64, and 50 files have been processed.

| Hit | KWIC | File |
|-----|---|---------|
| 1 | que a Constituição da República prevê, não é geográfico, mas sim o funcional vide o disposto no art.º 242 | A2.txt |
| 2 | uma mulher grávida e deveras saíam os filhos dela, mas não haja acidente fatal (que afeta a criança no | A5.txt |
| 3 | ele tem de dá-la por intermédio dos magistrados. Mas se acontecer um acidente fatal, (na criança no ventre | A5.txt |
| 4 | tirada como se fosse algo que não vale nada, mas sim deve ser respeitada e valorizada. Por isso a | A5.txt |
| 5 | é só causada pelo aumento da taxa da natalidade, mas também pela fraca produção das famílias Angolanas. Quero com | A6.txt |
| 6 | se se tornará estática ou ainda se vai regredir. Mas tudo dependerá, é claro do rumo a que os | A7.txt |
| 7 | liberdade de expressar é um dos princípios fundamentais mais [mas] que têm como limites os direitos de todo ao | A8.txt |
| 8 | cesta básica e muito menos da taxa da natalidade, mas sim por causa da ganância dos homens (governantes) que | A9.txt |
| 9 | ou prejudica a sua competitividade perante os homens, mais [mas] sim traz a garantia constitucional da igualdade do género | A9.txt |
| 10 | onolíngue não se permite estabelecer uma hierarquia linguística, mas existem aqueles indivíduo que, de acordo a multidimensionalidade | A11.txt |
| 11 | do nosso africanismo. Não é questão de ser facista, mas sim é a nossa realidade, temos que aceitar isto. | A12.txt |
| 12 | mesma aprendia isto desde criança até a idade adulta. Mas o que vem constatado hoje em dia é algo | A12.txt |
| 13 | mas incongruências nas constituições dos casais, não sei porque, mas penso que por falta de assimilação dos tanto faz | A12.txt |
| 14 | estradas, e as nossas não são estradas são ravinas, mas se o governo injectar mais autocarros no mercado, e | A13.txt |
| 15 | temáticas que gera conflitos não somente a nível internacional mas também é um aspecto que até hoje é notável | A13.txt |
| 16 | de desenvolvimento e de bem estar de uma sociedade, mas sim políticas viáveis e seguranças e sustentáveis é que | A14.txt |
| 17 | Angola concretamente, Cokwe, são obrigadas a falar o português, mas, se virmos bem, nem o próprio português conseguem falar | A15.txt |
| 18 | chamadas «línguas dos meus avós que vivem nos quimbos». Mas, não é verdade; usá-las no processo comunicativo expressa | A15.txt |
| 19 | oficial, é usada no nosso sistema de ensino mais [mas] o certo é que não devemos nos esquecer das | A18.txt |
| 20 | quem defende que Angola está acaminhar para a democracia, mas no meu entender não porque ainda não há liberdade | A18.txt |

Fonte: Programa AntConc

A leitura desta figura permite-nos observar que os alunos empregam a conjunção “mas” para estabelecer diferentes relações semânticas entre orações ou frases. Nos excertos que se seguem, “mas” assume o valor semântico adversativo.

a) Relação adversativa

(80)

Fazem publicidade da democracia na TV, **mas** não praticam [...].
(A26)

(81)

[...] temos muitas famílias que não trabalham, **mas** continuam a fazer filhos para depois procurar o que alimentar essas famílias [...].
(A44)

(82)

O material escolar apesar de que é dado gratuitamente, **mas** ainda há a venda dos mesmos nos mercados [...]. (A33)

(83)

[...] todas línguas são importantes e que nenhuma língua é maior que outra, [...], **mas** existem aqueles indivíduos que, [...], fogem das suas línguas maternas [...]. (A11)

Nestas ocorrências, “mas” cumpre a função de introduzir uma oração que se contrapõe à primeira. Percebe-se que o argumento mais forte é o que aparece em segundo lugar, pois exprime ressalva, quebra de expectativa anunciada na primeira oração. Segundo Neves (2000) as estruturas iniciadas por “mas” podem contrastar de duas maneiras principais: por antonímia e por simples contraste. No primeiro caso, oposição é marcada por palavras antónimas presentes nas duas construções. É o caso de (82). Nesta ocorrência, a palavra *gratuitamente*, na primeira oração, no primeiro argumento, é semanticamente oposta a *venda*, expressa na segunda oração. Em estruturas semelhantes pode admitir-se a ausência da conjunção, uma

vez que o contraste já está lexicalmente marcado. No segundo, por simples contraste, a oposição é evidenciada através do conteúdo, através da informação patente em cada construção. Este tipo de contraste é, normalmente, expresso pela oposição de estruturas positivas e estruturas negativas, como nos restantes excertos apresentados acima.

O operador “mas” possui um valor muito importante no processo argumentativo, pois contrapõe argumentos que são orientados para conclusões contrárias. Observem-se os seguintes:

(84)

[...] a grande problemática não está na injeção de mais autocarros pelo governo, **mas** nas políticas que o ministério dos transportes tem gizado [...]. (A35)

(85)

A miséria em Angola não está relacionada com o nascimento de um filhote, **mas** com a fraca política que o Estado giza [...]. (A34)

Os excertos (84) e (85) mostram que o aluno, ao escolher a conjunção “mas”, contrapõe enunciados de orientação argumentativa oposta, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador “mas”.

Além do valor adversativo (ou opositivo), “mas” pode assumir, dependendo do contexto discursivo, outros valores semânticos, como o de adição e o de retificação.

b) Relação aditiva

(86)

[...] o português é a língua oficial de Angola, **mas** é a mais falada em todo o território nacional. (A31)

Nesta passagem, “mas” assume um valor aditivo, podendo ser substituído por “e”, sem prejuízo de sentido, pois introduz uma oração que relaciona, conforme Rocha Lima ([1957] 2011), pensamentos similares, ou seja, exprime a ideia de soma em relação à primeira oração. A conjunção “mas” funciona como um elo entre a primeira e a segunda oração, dando continuidade à ideia expressa na primeira parte do segmento discursivo.

A conjunção “mas” assume, igualmente, um valor aditivo quando vem seguida dos advérbios “também” e “sim”, formando uma locução aditiva, antecedida por expressões como “não só (“somente”) ou “não apenas”, na oração anterior. Verifiquem-se os excertos abaixo.

(87)

[...] as dificuldades que as famílias enfrentam sobretudo na alimentação **não só** são causadas pelo aumento da taxa da natalidade, **mas também** pela fraca produção das famílias angolanas (A6)

(88)

O preconceito linguístico é uma das temáticas que gera conflitos **não somente** a nível internacional, **mas também** é um aspecto que até hoje é notável cá em Angola (A13)

(89)

[...] **não só** a injeção de mais autocarros que pode resolver este problema, **mas sim** a reconstrução de vias de comunicação [...]. (A20)

c) Relação retificativa

Autores como Raposo *et al.* (2013b) referem que a conjunção “mas” pode assumir valor retificativo. De acordo com os autores, os argumentos de “mas”, com valor retificativo, apresentam uma estrutura bem definida: de um lado, a proposição é modificada pela partícula negativa (“não”); e, por outro, a proposição é modificada pela partícula positiva (“sim”). O enunciado introduzido por “mas sim” corrige, retifica o primeiro enunciado, embora não o anule. Observe-se o seguinte excerto:

(90)

[...] o gradualismo que a Constituição da República prevê não é geográfico, **mas sim** o funcional [...]. (A2)

2.3.2. Discussão dos resultados

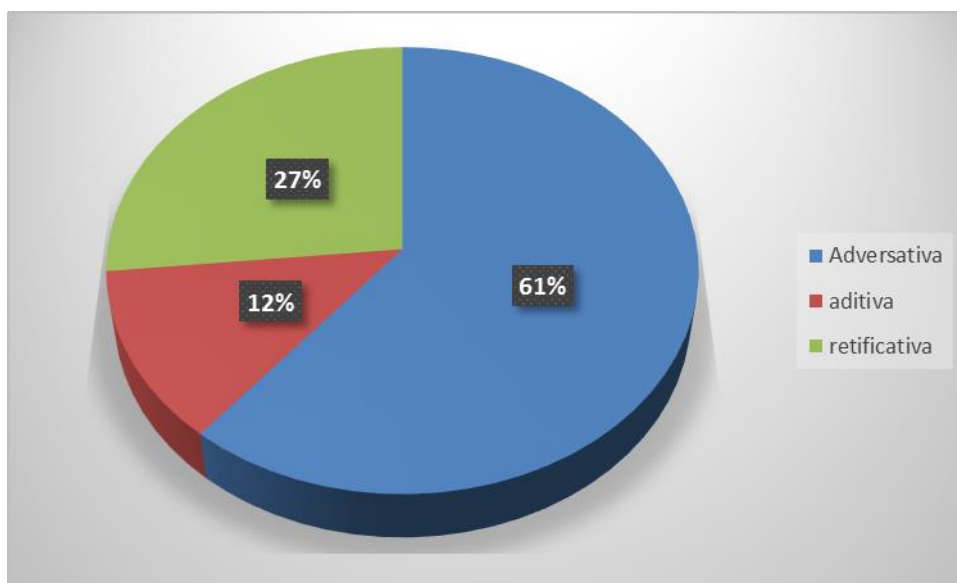
A análise do *corpus* confirma que “mas” nem sempre tem o seu valor prototípico, admitindo outros valores. É indiscutível que tal conjunção estabelece uma relação adversativa entre orações, mas não será, certamente, a única. Dependendo do contexto em que está inserido, “mas” pode assumir outros valores: aditivo, quando indica a soma de ideias entre orações; retificativo, quando inicia um argumento que exprime a correção do primeiro. A Tabela 2 resume a frequência das três relações semânticas de “mas” encontradas nos textos dos alunos.

Tabela 2. Relações semânticas de “mas” no *corpus*

| Relações | Freq. | % |
|-----------------|--------------|------------|
| Adversativa | 39 | 61 |
| Aditiva | 8 | 12 |
| Retificativa | 17 | 27 |
| Total | 64 | 100 |

Esta tabela revela que, das 64 ocorrências de “mas” no *corpus* (100%), a relação adversativa é a que surge com maior frequência, 39 vezes, correspondendo a 61% das ocorrências. Em seguida, ocorre a relação retificativa, com 17 ocorrências, representando 27%. Por fim, o valor aditivo, com oito ocorrências, corresponde a 12%. De modo a perceber melhor essa distribuição, apresentamos a seguir o Gráfico 2.

Gráfico 2. Relações semânticas de “mas” no *corpus*



2.4. Relações semânticas de “portanto”

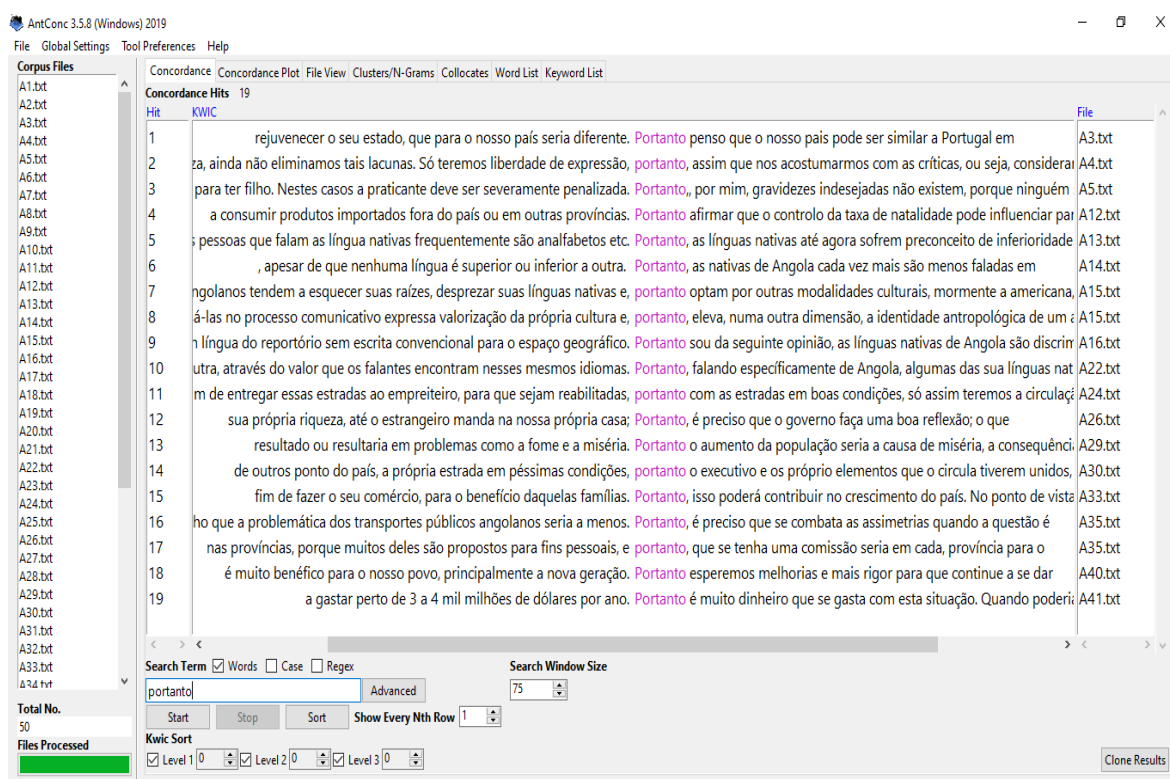
2.4.1. Análise de dados

Tradicionalmente, “portanto” é considerado conjunção conclusiva prototípica, mas pode assumir outros valores. A análise do nosso *corpus* evidenciou, no entanto, um facto que merece destaque: não houve uma única ocorrência que pudesse ser identificada com o valor conclusivo, tal como as gramáticas normativas propõem. A conjunção conclusiva “portanto” deve ocorrer

na segunda oração, com o propósito de concluir o pensamento contido na primeira, e nunca no início da frase. As conclusivas “[...] relacionam pensamentos tais, que o segundo encerra a conclusão do enunciado no primeiro.” (Rocha Lima ([1957] 2011: 236)

Verifique-se o resultado da leitura da conjunção “portanto” no programa de análise de dados *AntConc*.

Figura 8. Ocorrência de “portanto” no *corpus*



Fonte: Programa *AntConc*

De acordo com esta, a conjunção “portanto” ocorre 19 vezes nos textos dos alunos, apresentando diferentes valores, a saber, adverbial, articulador e reformulador do discurso, conforme Lopes *et al.* (2001).

a) Relação adverbial

(91)

[...] muitos dos angolanos tendem a esquecer suas raízes, desprezar suas línguas nativas e, **portanto**, optam por outras modalidades culturais, mormente a americana, a brasileira ou mesmo portuguesa. (A15)

Neste trecho, “portanto” assume um valor adverbial. Verifica-se que, “portanto”, é precedido pela conjunção “e”, o que segundo Bechara (2003: 322) significa que “Cabe ao e, como conjunção, reunir num mesmo grupo oracional as duas orações independentes do enunciado, enquanto “portanto”, como advérbio, marca uma relação semântica com o que foi dito.” Na visão de Lopes *et al.* (2001), a ocorrência de “e” antes de “portanto” é outro critério que permite interpretar a função adverbial de “portanto”. Ao assumir tal valor, “portanto” é equivalente a expressões como “por isso”, “em virtude disso”, “por esse motivo”, “por causa disso”, “devido a isso”, podendo ser substituído por estes elementos sem comprometer o sentido do segmento discursivo.

b) Relação de articulador

(92)

[...] Angola tem estado a gastar perto de 3 a 4 mil milhões de dólares por ano. **Portanto** é muito dinheiro que se gasta com esta situação [...] (A41)

(93)

[...] já há implementação das línguas nacionais no nosso sistema de ensino, o que antes não se fazia sentir e isso é muito benéfico para o nosso povo, principalmente a nova geração. **Portanto**, esperamos melhorias e mais rigor para que continue a se dar esta disciplina [...] (A40)

Nestes excertos, a ocorrência de “portanto” cumpre o papel de operador discursivo, pois o argumento que encabeça assinala aquilo que acaba de ser dito. Nesse sentido, “portanto” pode ser classificado como um simples elemento de coesão embora, no texto, permita uma interpretação que vai no sentido de conclusão de uma informação. Para Lopes *et al.* (2001), nesse sentido, “portanto” é equivalente a expressões como “assim”, “em suma”, “concluindo” e “resumindo”. Ao assumir a função de operador discursivo, tal elemento poderia ser excluído sem comprometer o sentido da frase em que está inserido, pois a sua utilização não é obrigatória.

c) Relação de reformulador

(94)

[...] se por acaso o ministério dos transportes, **portanto**, o organismo que tem a missão inspecionar os transportes públicos fizesse sentido, acho que a problemática dos transportes públicos em Angola seria menos [...] (A35)

Nesta ocorrência, “portanto” desempenha o papel de reformulador, pois permite esclarecer a expressão *ministério dos transportes* como *organismo que tem a missão inspecionar os transportes públicos*. Trata-se de uma paráfrase, pois o aluno reformula o enunciado anterior estabelecendo uma relação de equivalência semântica, quer por meio de especificação, quer por meio de explicitação. Assim, “portanto” permite explicitar uma expressão, não exprimindo conclusão, mas sim uma reformulação que tem como propósito a compreensão de um termo ou expressão.

2.4.2. Discussão dos resultados

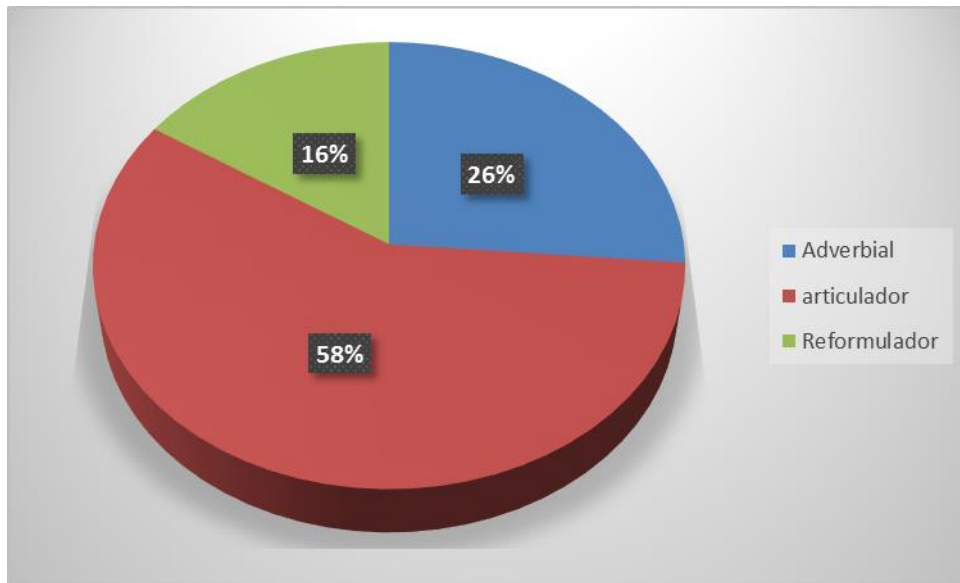
A análise do *corpus* confirma que, embora “portanto” seja uma conjunção conclusiva, pode assumir, dependendo do contexto em que ocorre e da intenção comunicativa, outras funções semânticas (Tabela 3).

Tabela 3. Relações semânticas de “portanto” no *corpus*

| Relação | Freq. | % |
|----------------|--------------|------------|
| Adverbial | 5 | 26 |
| Articulador | 11 | 58 |
| Reformulador | 3 | 16 |
| Total | 19 | 100 |

A Tabela 3 ilustra a ocorrência de “portanto” nos textos de opinião dos alunos, aparecendo 19 vezes (100%). Destas, 11 apresentam um valor de operador discursivo, correspondendo a 58%. A relação adverbial surge em segundo lugar, com cinco ocorrências, que corresponde a 26%. Três são as ocorrências com o sentido de reformulador do discurso, o que significa 16% do total de ocorrências do *corpus*. O Gráfico 3 ilustra a distribuição das relações semânticas.

Gráfico 3. Relações semânticas de “portanto”



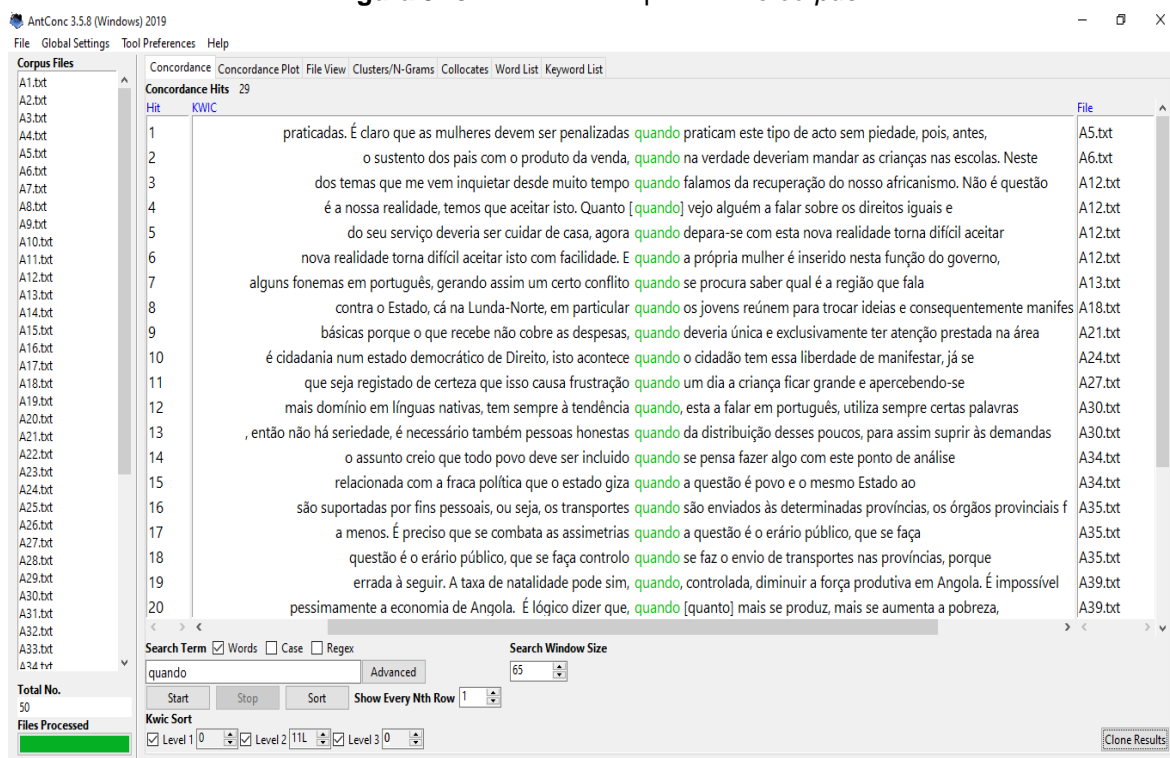
“Portanto” como operador discursivo representa o maior número de ocorrências no *corpus* (11), surgindo no início da frase. Tal vai contra a posição prototípica de “portanto” quando assume o valor de conjunção conclusiva, que deverá situar-se na segunda oração coordenada, entre orações do mesmo período. A ausência do valor conclusivo de “portanto” nos textos do *corpus*, permite concluir que, em determinados contextos, esta unidade pode assumir outros valores.

2.5. Relações semânticas de “quando”

2.5.1. Análise de dados

“Quando” é uma conjunção temporal e, tradicionalmente, integra as orações subordinadas adverbiais. A Figura 9 ilustra a ocorrência da conjunção no *corpus* de estudo.

Figura 9. Ocorrência de “quando” no *corpus*



Fonte: Programa AntConc

A conjunção “quando” foi encontrada 29 vezes nos textos dos alunos. Não existe unanimidade de valor, nem de posição na frase. Vejamos as seguintes ocorrências.

(95)

[...] as mulheres devem ser penalizadas **quando** praticam este tipo de acto [o aborto] sem piedade [...] (A5)

(96)

[...] os transportes **quando** são enviados às determinadas províncias, os órgãos provinciais fazem deles como transportes particulares entregando-os aos familiares, amigos entre outros, esquecendo-se que é um bem público. (A35)

(97)

[...] é raro ver os nossos políticos fazer discursos em línguas nativas [...] **quando** os mesmos vão em zonas diferentes onde as línguas nativas têm grande parte dos usuários, sempre optam em fazê-lo em português [...] (A43)

(98)

[...] é preciso que se combatam as assimetrias **quando** a questão é o erário público, que se faça controlo quando se faz o envio de transporte nas províncias [...] (A35)

A presença de “quando”, nestes trechos, permite inferir uma relação temporal entre orações. Observe-se, também, que “quando” exprime, de maneira mais ou menos vaga, a ocasião em que acontece o facto expresso na segunda oração. Tal conjunção permite, em determinados contextos, relações de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade entre as duas situações, mantendo a gramaticalidade da frase.

Do ponto de vista sintático, as orações temporais desenvolvidas podem ocupar três posições no período: antes da principal, depois da principal ou intercalada na principal. Segundo Braga (1999: 453)

“[...] aquelas que aparecem antes da oração núcleo criam o pano de fundo, a orientação temporal para os eventos que serão referidos nas seguintes. Já aquelas que aparecem pospostas delimitam, restringem a asserção codificada pela oração núcleo.”

Observem-se os seguintes excertos:

(99)

Quando dizes o que pensas, és considerado um revolucionário. **Quando** queres lutar e defender os seus direitos, fazendo greve, és uma ameaça ao Estado. (A45)

(100)

[...] **quando** os jovens (se) reúnem para trocar ideias [...] manifestarem (-se) sobre certas acções do governo, acções erradas como nepotismo, amiguismo e a falta de diálogo [...], são vistos como uma ameaça para a sociedade. (A18)

(101)

[...] isto acontece **quando** o cidadão tem essa liberdade de (se) manifestar [...] (A48)

(102)

[...] não é justo que alguém cresça sem pai ou que seja registado [...] isso causa frustração **quando** um dia a criança ficar grande e apercebendo-se da situação [...] (A27)

Embora constituam um grupo de construções com propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas bastante heterogéneas, tradicionalmente as orações subordinadas adverbiais são classificadas pelos valores semânticos que expressam em relação à oração principal (ou subordinante) a que se ligam, sendo essa classificação, na maioria das vezes, orientada pelos conectores que encabeçam a adverbial. Como é o caso de “quando”, que permite “[...] localizar temporalmente um estado de coisas relativamente ao tempo em que se situa o estado de coisas descrito na oração subordinante ou principal.” (Brito, 2003: 721)

Segundo Decat (2001: 123), “O conector *quando* exerce função em uma série de relações lógico-semânticas, e isso se deve ao fato de o elemento estar

passando por um processo de esvaziamento semântico.” Para a autora, este processo é comum na língua oral, mas também é observado na escrita. Ao considerar “quando” uma conjunção esvaziada semanticamente, Decat (2001: 124) faz perceber que a perda de significação colabora para a postulação de que a relação adverbial não é dada pela conjunção “quando”, mas sim pela proposição relacional que existe entre as orações, reforçando a importância de uma análise não apenas sintática, mas também semântica, levando em consideração as inferências do leitor. Nesta visão, conclui Decat (2001: 125) que, além das relações entre temporalidade, existem também as relações de concessão, condição, causa, entre outras²⁴.

Nas palavras de Lobo (2013: 2003), “[...] existem ainda algumas orações com *quando* que não têm valor temporal, mas antes um valor **contrapositivo**.” [destaque do original]. Neste sentido, a oração iniciada por “quando” descreve uma situação que se opõe à da oração principal. A seguir, serão apresentados os diversos valores semânticos de *quando* nos textos dos alunos, de acordo com Decat (2001), Brito (2003) e Lobo (2013).

1) Relação de tempo e condição

(103)

[...] as mulheres devem ser penalizadas **quando** praticam este tipo de acto [o aborto] sem piedade [...] (A5)

(104)

[...] não é justo que alguém cresça sem pai ou que seja registado [...] isso causa frustração **quando** um dia a criança ficar grande e apercebendo-se da situação [...] (A27)

²⁴ Numa nota de rodapé, Brito (2003: 722) afirma que “*quando*, além do valor temporal, pode ter outros valores: a) temporal e condicional; b) temporal e concessivo” [destaque do original].

(105)

Quando ouçam o filho a falar cokwe de imediato o repreende dizendo a ele que cale e não fale mais cokwe até ameaça o mesmo.
(A43)

Nestes excertos, há a ideia de condição superposta ao valor temporal de “quando”. Assim, na ocorrência (103), a penalização das mulheres (medida sancionatória) depende da prática do aborto. A oração condicional é aquela que apresenta uma circunstância que é a condição para realização de um facto contido na oração principal. Para Neves (2000: 798), “As construções em que ocorre simultaneidade admitem uma leitura condicional.” É possível observar a simultaneidade de ações em (103), ou seja, as ações de penalização das mulheres e prática de aborto ocorrem ao mesmo tempo.

Mesmo que “quando” apresente valor condicional, as orações introduzidas por essa conjunção ainda mantêm características temporais. Algumas orações encabeçadas por “quando”, dependendo do contexto, podem ter tanto uma interpretação condicional, como temporal. Assim, em (103), “quando” poderia ser substituído por uma conjunção tipicamente condicional como “se” ou “caso”, sem comprometer o sentido do enunciado.

2) Relação de tempo e causa

(106)

[...] isto acontece **quando** o cidadão tem essa liberdade de manifestar-se [...] (A24)

Nesta ocorrência, a conjunção “quando” exprime um valor causal. Segundo Neves (2000: 797) “[...] existem orações consideradas temporais, iniciadas pela

conjunção *quando* que propiciam uma leitura causal, com diferentes nuances de sentido.” A oração causal exprime o facto determinante da realização, ou não realização, do que se declara na principal. De acordo com a autora (2000: 804), as orações subordinadas causais indicam a conexão “causa – efeito ou causa – consequência entre dois eventos [...] tal relação implica a subsequência temporal do efeito em relação à causa”. Na concepção da autora, a relação temporal está imbricada na relação de causa e efeito. Desse modo, a conjunção “quando”, em (106), estabelece uma relação semântica própria da conjunção “porque”, e pode ser substituída por essa partícula, ou por outras equivalentes, como “pois que”, “uma vez que”, “visto que”, “já que”, sem prejuízo da intenção comunicativa.

3) Relação de tempo e contraste

(107)

[...] os próprios pais colocam os menores nas ruas para vender e [...] garantir o sustento aos pais com o produto da venda, **quando**, na verdade, deveriam mandar as crianças nas escolas. (A6)

(108)

Fazendo assim evita-se ocupar as mentes com os outros afazeres correndo do lado ao outro a procura de satisfazer as necessidades básicas porque o que recebe não cobre as despesas, **quando** deveria única e exclusivamente ter atenção prestada na área de especialização buscando qualidades [...] (A21)

(109)

[...] há ainda muitos falantes que inferiorizam quem se comunica em línguas nativas [...] continuam a pensar que se trata de pessoas atrasadas, **quando** deveriam compreender que todas as línguas são iguais [...] nenhuma é inferior a outra nem superior. (A47)

Nestes trechos, “quando” indica contraste de ideias, pois inicia um argumento que contrapõe o anterior. Deste modo, “quando” pode ser substituído

por partículas contrastivas, como “mas”, “em vez de”, “ao invés de”, “enquanto”, “ao passo que”, entre outras, sem prejuízo de sentido, nem da intenção comunicativa do aluno. Outro aspecto que merece ser destacado neste tipo de relação semântica tem a ver com o modo verbal. Na relação de tempo e contraste, o valor contrapositivo de “quando” é, normalmente, estabelecido com o verbo no modo condicional, enquanto no valor temporal absoluto o verbo tende a estar no modo indicativo, como referimos no capítulo 1.

2.5.2. Discussão dos resultados

A verificação das ocorrências com “quando”, em textos autênticos, comprova a dinamicidade da língua. O sentido temporal é claramente prototípico, mas a partir desse valor outros surgem, exprimindo relações lógicas de tempo entre as orações.

A análise dos excertos com a conjunção “quando”, nos textos dos alunos, permite perceber que o valor de tempo é mantido em “pano de fundo”, adicionando-se outros valores (Tabela 4).

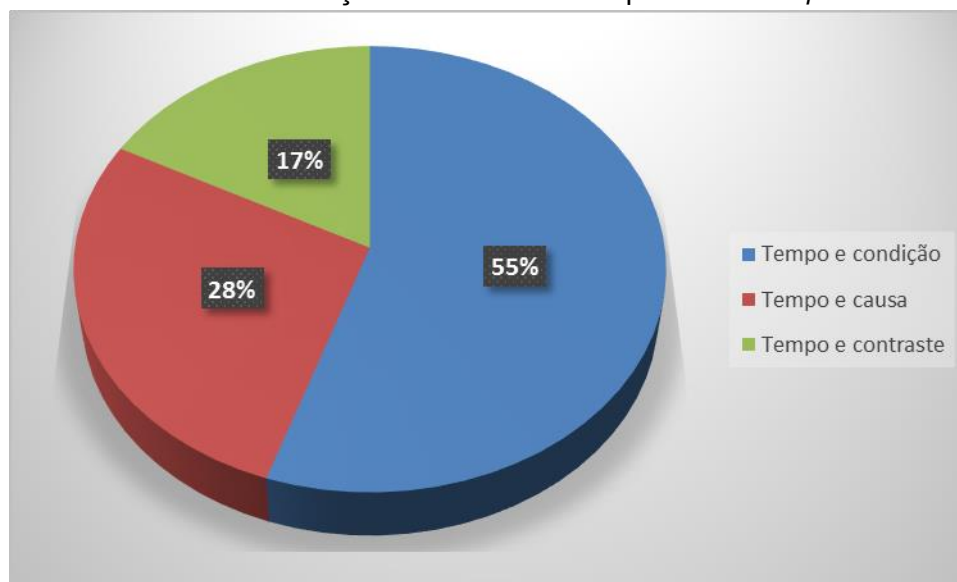
Tabela 4. Relações semânticas de “quando” no *corpus*

| Relações | Freq. | % |
|-------------------|-----------|-------------|
| Tempo e condição | 16 | 55 |
| Tempo e causa | 8 | 28 |
| Tempo e contraste | 5 | 17 |
| Total | 29 | 100% |

Os dados obtidos indicam que “quando” surge 29 vezes no *corpus*, representando 100%. O valor de tempo e condição é o mais frequente (16), atingindo uma percentagem de 55%. O valor de tempo e causa apresenta oito

ocorrências, correspondendo a 28% do total. Finalmente, com apenas cinco ocorrências (17%) está a relação de tempo e contraste. Segue-se o Gráfico 4 que ilustra esta distribuição.

Gráfico 4. Relações semânticas de “quando” no *corpus*



O valor temporal de “quando” tende a chamar a si outros valores. Enquanto nas conjunções “e”, “mas”, “portanto” se assistia a uma alteração de valor, com “quando” o valor prototípico é mantido, mas a ele se juntam outros valores. Tendo em conta análise das ocorrências extraídas do *corpus*, verificou-se que “quando” pode assumir também um valor condicional, causal e contrastivo.

As conjunções provam ser elementos linguísticos com sentido flexível, fortemente dependentes do contexto. Nesse sentido, um estudo das conjunções que se apoie apenas nos seus valores prototípicos é um estudo incompleto. Os textos reais, neste caso os textos de opinião elaborados pelos alunos, permitem compreender a dinamicidade da língua em uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito o estudo das relações semânticas de um conjunto de quatro conjunções. Num primeiro momento, procedeu-se ao levantamento dos valores semânticos das conjunções selecionadas para o estudo, “e”, “mas”, “portanto” e “quando”, quer em gramáticas de cariz mais normativo, quer em gramáticas de cunho mais descritivo. Um segundo momento, levou-nos ao estudo desenvolvido no âmbito da LT, considerando a importância que estes atribuem às conjunções. As informações recolhidas provam que estes elementos, as conjunções, denominação recuperada da GT, exercem o papel de conectores e de operadores argumentativos. Como conectores são elementos que facilitam a ligação entre diferentes partes do texto, como orações, períodos e parágrafos. Como operadores argumentativos são unidades que possibilitam a orientação dos enunciados para diferentes direções. Tais estudos ressaltam ainda que o uso adequado dos operadores argumentativos, no caso particular das conjunções, auxilia na clareza e na compreensão. Num derradeiro momento, procedeu-se à análise da ocorrência das conjunções selecionadas num *corpus* constituído pelos textos de opinião dos alunos, de modo a aferir as funções semânticas assumidas por tais unidades.

Tendo em consideração todos os dados e as reflexões apresentadas, tornou-se claro que os alunos universitários da ESPL utilizam as conjunções em análise tirando partido dos seus diversos valores semânticos. Desta forma, conectam ideias, exprimem os seus pontos de vista.

A análise de frequência das conjunções em estudo, permitiu verificar que a conjunção “e” ocorre 417 vezes, sendo por isso a mais utilizada. No espectro oposto

encontra-se a conjunção “portanto”, com apenas 19 ocorrências sendo, por isso, a menos frequente.

Os excertos com tais conjunções mostram que a separação em categorias distintas não é estanque, pois o valor gramatical atribuído a uma expressão linguística não é estável. Os resultados da análise revelam que, além dos valores típicos consagrados pela GN, as conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando” podem assumir no contexto, na língua em uso, outros valores semânticos. Assim, “e” é uma conjunção aditiva, mas também pode assumir os valores adversativo, conclusivo, temporal, explicativo e final. “Mas” é uma conjunção adversativa, porém, identificam-se também os valores aditivo e retificativo.

A conjunção “portanto” apresenta uma particularidade. A GN atribui-lhe um valor conclusivo, mas, a análise das ocorrências indica a não existência desse valor. Claro que é necessário acautelar que estamos perante um *corpus*. Não é nossa intenção dizer que “portanto” não tem valor conclusivo. A GN prevê que esta conjunção ocorra sempre depois da primeira oração, concluindo o exposto na primeira oração. Nos textos de opinião analisados, “portanto” ocorre no início do período, desempenhando funções de advérbio, reformulador e articulador textual.

“Quando” é a conjunção temporal prototípica, de acordo com a GN, porém, esse valor, de acordo com a análise do *corpus* desta tese, vem sempre acompanhado pelos valores de condição, causa e contraste.

Posto isto, verifica-se que a hipótese do estudo foi confirmada: *os alunos universitários da ESPLN utilizam conjunções nos textos de opinião para concatenar as suas ideias, para defender o seu ponto de vista, sendo que tais conjunções podem exprimir valores semânticos adicionais aos prototipicamente identificados.*

Note-se também que o objetivo geral: *descrever relações semânticas das conjunções nos textos de opinião de alunos universitários da Escola Superior Pedagógica Lunda Norte, tendo dado, para tal, vários passos ancorados em diferentes tipos de gramáticas e nos denominados estudos de Linguística Textual (LT)*, foi atingido através dos objetivos específicos, pois foi possível verificar a proposta das gramáticas em relação aos valores semânticos estabelecidos para as conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”. Por sua vez, os estudos em LT trouxeram novas contribuições aos valores já identificados nas gramáticas.

Finalmente, foi possível identificar e quantificar a frequência das conjunções em estudo, sendo, repetimo-lo, “e” a conjunção mais frequente; e “portanto”, a conjunção menos frequente.

Podendo ter a língua uma forte componente argumentativa, foi possível analisar os recursos linguísticos capazes de direcionar o discurso nas mais variadas situações de comunicação. É preciso ter conhecimento da força argumentativa desses elementos para melhor saber utilizá-los.

Outro aspecto relevante a destacar é a relação entre texto e gramática. O sistema escolar tem usado a gramática para dar exemplos, forjando-os, muitas vezes, para explicar determinado uso. Cabe aos alunos imitar, memorizar os conceitos, os “pedaços” de língua fabricados para tal propósito. Ou seja, observámos que os exercícios tradicionais propostos pelas gramáticas e pelos livros didáticos não incentivam a efetiva compreensão das relações semânticas das conjunções em geral, e das do nosso estudo, em particular (“e”, “mas”, “portanto” e “quando”), mas sugerem a memorização dos conceitos e das classificações possíveis. Observámos que tais gramáticas apoiam-se na descrição e apresentam de maneira estática os elementos que compõem a língua. As conjunções são

apresentadas em blocos, o que impede a compreensão do papel específico que cada uma pode ter na construção do enunciado. No entanto, as gramáticas de usos da língua (Neves, 2000) superam as tradições normativas, apresentando uma visão enriquecedora das funções das marcas linguísticas, explorando as múltiplas possibilidades de emprego (das conjunções).

A introdução do texto na análise linguística constitui uma abordagem inovadora de grande relevância para o aperfeiçoamento dos diversos recursos linguísticos no contexto da enunciação. O texto deve ser o elemento norteador de todo trabalho de análise linguística, partindo-se dele para o envolvimento dos alunos e das suas aprendizagens.

Deste modo, acreditamos que um contributo das reflexões realizadas nesta tese é o de que as perspectivas normativas e descritivas da gramática não deverão estar em conflito, podendo funcionar de modo complementar. Como será evidente, o objetivo dos falantes será o estabelecimento de um processo comunicativo eficiente, em que locutor e interlocutor lidam com as ferramentas disponibilizadas na sua língua.

A passagem pela escola, primeiro, como aluno e, mais tarde, como docente de português, trouxe-nos a responsabilidade de pensar um trabalho que permitisse, não só aprofundar a pesquisa linguística, mas também abrir portas para diferentes formas de ensino dos elementos gramaticais, no caso particular, as relações semânticas de um conjunto pré-estabelecido de conjunções (“e”, “mas”, “portanto” e “quando”). Desse modo, ao realizarmos um estudo destes, o nosso desejo é que o ensino de língua portuguesa amplie as suas perspectivas, dando ao aluno uma posição mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que a

compreensão das operações construtoras do enunciado, como as conjunções, abrem caminho para o aprimoramento do ensino de línguas.

A necessidade de delimitar o nosso tema de estudo, certamente, não nos permitiu desenvolver um trabalho que contribua de modo amplo para o ensino da língua portuguesa. A nossa contribuição, apesar de modesta, é honesta e apaixonada. Enquanto investigador e docente procuramos refletir sobre o ensino das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”.

É importante destacar que não pretendemos dar receitas para estudo das conjunções, nem tão pouco criar regras para produzir textos de opinião, marcadamente argumentativos. A metodologia utilizada nesta pesquisa para análise das referidas conjunções não consiste na aplicação de métodos prontos, mas sugere uma mudança de postura na forma de olhar para a língua.

Trata-se, por um lado, do estudo específico de algumas conjunções (“e”, “mas”, “portanto” e “quando”) e, por outro, do aproveitamento dos resultados para a sua aplicação ao ensino da Língua Portuguesa. A docência na área de Língua Portuguesa, repetimo-lo, mostra-nos que, apesar de todas as reformas metodológicas pelas quais a escola angolana vem passando nas últimas décadas, o ensino de língua continua marcado por uma desarticulação entre a gramática e o texto. A “gramática do texto” trabalhada em sala de aula nada mais tem sido do que a retirada de trechos de textos literários ou dos media para uma posterior análise gramatical. Aí os alunos identificam a classe das palavras extraídas, classificam sintaticamente o tipo de oração utilizada, aprendem acerca da pontuação ou acentuação e assim por diante. Da mesma forma, quando se fala em “produção”, entende-se a exploração criativa de um tema, feita nos padrões da tipologia textual exigida (narração ou argumentação) e escrita que obedeça à norma culta.

Considerando tais questões, procurámos, neste estudo, ampliar o foco para uma análise linguística que contribua para uma gramática de produção e, conseqüentemente, para uma mudança de postura no ensino de língua. Quando dizemos produção, referimo-nos a uma prática pedagógica que insira o sujeito (aluno) como construtor de enunciados ou textos. Assim, entendemos que pensar a teoria da gramática e do texto na escola é, não desejar o aluno ideal, mas tentar fazer com que o aluno real olhe para a sua língua com curiosidade. O estudante deve perceber os mecanismos linguísticos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores – para compreender e formular enunciados do quotidiano. O aluno deve perceber que a sua relação com a língua é de cumplicidade e não de inimizade cheia de armadilhas, como muitos ainda acreditam, ao estudarem o português na sala de aula.

No entanto, é importante ressaltar que não pretendemos discutir, nesta tese, política educacional, livros didáticos, nem tampouco propor um novo método aplicável ao ensino. Pretendemos sim, apropriando-nos de uma nova postura teórica para a análise linguística, apresentar exemplos com ocorrência das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”. O percurso utilizado para a observação de tais conjunções é tão importante quanto os resultados que apresentámos a seu respeito. Por propor novas perspectivas para os estudos gramaticais a partir do texto, acreditamos que esse percurso pode ser utilizado tanto pelo linguista, como pelo professor em sala de aula.

Neste sentido, esperamos que esta pesquisa seja um contributo que se venha a somar a novos conhecimentos e percepções no trabalho com as conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando”. Constitui mais uma tentativa de

apresentar diferentes visões acerca do mesmo assunto, como forma de ampliar a discussão.

Assim como qualquer realização humana, este trabalho apresenta também limitações. Uma delas tem a ver com a quantidade de textos analisados. Tratando-se de um estudo que visava a análise das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando” em textos produzidos pelos alunos de uma instituição universitária com mais de dois mil alunos, como a ESPLN, a amostra poderia ser maior. No entanto, se tivermos em consideração que o estudo se limitava aos alunos do curso de Línguas, especialidade Ensino do Português, matriculados no ano letivo de 2018/2019, acreditamos ser esta uma amostra representativa do universo escolhido.

Apresentámos os nossos dados e a nossa reflexão, considerando, no entanto, que ainda há espaço de manobra para o seu desenvolvimento. Acreditamos que o desafio do conhecimento continua e o final está em aberto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Naham.

Adam, J.M. (2021). Micronível, mesonível e macronível da estrutura textual. In: *Letra Magna. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 17 – n.27. (s/p). Tradução de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Maria das Graças Soares Rodrigues. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigos_27/Artigo%206.pdf> acesso em 13/07/2021.

Aleixo, C. (coord.). (2010). *Roteiro Avaliação de Textos - da aferição das aprendizagens à sala de aula*. Ministério da Educação - Gabinete da Avaliação Educacional.

Almeida, N. M. (2009). *Gramática metódica da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Saraiva.

Amor, E. (1994). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. 2. ed. Lisboa: Texto Editora.

Andrade, M. L. C. V. O. (2005). *Relevância e contexto: o uso de digressões na língua falada*. São Paulo: Humanitas.

Andrade, M. M. (2006). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 7. ed. São Paulo: Atlas.

Antunes, I. C. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Antunes, I. C. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Assunção, C.; e Belo, J. (2000). *Glossário de Didáctica das Línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Azeredo, J. C. (2000). *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Azeredo, J. C. (2003). *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Azeredo, J. C. (2008). *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: PUBLIFOLHA.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbeiro, L.; Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, J. P. (2000). *Material do aluno - sequência didática: artigo de opinião*. São Paulo: SEESP.
- Barros, D. L. P. (2003). A comunicação humana. In: José Luiz Fiorin (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 2. ed. v. 1. São Paulo: Contexto.
- Barros, D. L. P. (2005). *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática.
- Beaugrande, R.; Dressler, W. ([1981] 1992). *Introduction to text linguistics*. 6. ed. London/ New York: Longman.

- Bechara, E. (2003). *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bentes, A. C. (2008). Linguística textual. In: Mussalim, F.; Bentes, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. São Paulo. (pp. 246-278)
- Braga, M. L. (1999). Os enunciados de tempo no português falado no Brasil. In: Neves, M. H. M. (orgs.). *Gramática do português falado*. 2. ed. (pp. 443-459). São Paulo: Humanitas/FFCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP.
- Bräkling, K. L. (2000). Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: Rojo, Roxane (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo/ Campinas: Educ/Mercado de Letras (pp. 221-247).
- Brito, A. M. (2003). Aspectos sintáticos da gramática do português. In: Mateus et al. (orgs.). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Britto, L. P. L. (1997). *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas – SP: ALB: Mercado de Letras.
- Bronckart, J. P. (2005). Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formato das interações de desenvolvimento. In: Menéndez, F. M. (org.). *Análise do Discurso*. (Actas do Seminário Internacional de Análise do Discurso da Universidade Nova de Lisboa, Linha de Investigação 5 – Pragmática). Lisboa: CLUNL e Hugin Editores. (pp. 39-79).
- Camacho, R. G. (1999). Estruturas coordenadas aditivas. In: Maria Helena de Moura Neves (orgs.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp. (pp. 351-405).

- Carvalho, J. A. B. (2002). Tipologias do escrito: a sua abordagem no contexto do ensino e aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In: *II Jornadas científico-pedagógicas do português*. Coimbra: Almedina. (pp. 89-99).
- Carvalho, J. A. B. (2003). A evolução sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes. In: *A escrita: percursos de investigação*. Universidade do Minho: DME/UM. (pp. 27-38).
- Carvalho, J. A. B. (2003). A expressão escrita, factor de sucesso escolar. In: *A escrita: percursos de investigação*. Universidade do Minho: DME/UM. (pp. 17-24).
- Carvalho, J. A. B. (2003). O desenvolvimento da capacidade de escrever: os processos de revisão do texto. In: *A escrita: percursos de investigação*. Universidade do Minho: DME/UM. (pp. 47-72)
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 8. ed. vol. 108. Barcelona: Graó.
- Castilho, A. T. (2002). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Cegalla, D. P. (2005). *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.
- Correa, A. R. C. (2007). A gramaticalização do conectivo 'e' em textos de formandos de Letras. *Estudos Linguísticos*, [S.L.], v. 36, maio/agosto. (pp. 52-58).

- Costa Val, M. G. C. (2006). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cunha, C.; Cintra, L. F. L. (2017). *Nova gramática do português contemporâneo*. 18. ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cunha, J. C. C. (1991). *Pragmática linguística e didática das línguas*. Belém: Universidade Federal do Pará.
- Decat, M. B. N. (2001). A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: Decat, Maria Beatriz Nascimento *et al.* (orgs.). *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas/SP: Mercado das Letras.
- Dicionário Terminológico*, (2008). Disponível em: < <http://dt.dgisd.min-edu.pt/>> acesso em 16/07/2020.
- Dubois, J. *et al.* (1998). *Dicionário de linguística*. 10. ed. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.
- Duran, G. R.; Bragagnollo, R. M.; Menegassi, J. R. (2011). *Da oralidade à escrita: uma transposição por meio dos gêneros discursivos na formação docente*. Anais do IX Encontro do CELSUL. Universidade do Sul de Santa Catarina.
- Faraco, C. E.; Moura, F. M. D.; Maruxo Júnior., J. H. (2007). *Gramática*. 20. ed. São Paulo: Ática.
- Fávero, L. L. (2006). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- Fávero, L. L.; Koch, I. G. V. (2012). *Linguística textual: uma introdução*. 10. ed. São Paulo, Cortez.

- Figueiras, C.; Santiago, M. (2009). Planificación. In E. Montolío (Ed.). *Manual práctico de escritura académica*. 5. ed., Vol. II. (pp. 15-68). Barcelona: Editoria Ariel.
- Fiorin, J. L. (1991). *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- Fiorin, J. L.; Savioli, F. P. (1996). Coerência. In: Fiorin e Savioli. *Para entender o texto*. 3. ed. (pp. 261-267). São Paulo: Ática.
- Franchi, C. (2006). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial.
- Freitas, M. J.; Alves, D.; Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Fromkin, V.; Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Tradução de Isabel Casanova. Coimbra: Almedina.
- Gallisson, R.; Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Tradução de Adelina Angelina Pinto *et al.* Coimbra: Almedina.
- Garcia, O. M. (2010). *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Gaspar, L.; Osório, P.; Pereira, R. (2012). *A língua portuguesa e o seu ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Geraldi, J. W. (orgs.). (1999). *O texto na sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Ática.
- Guerra, J. A. O. (2007). *As boas práticas de ensino da escrita – Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. Faro: Universidade do Algarve.

- Halliday, M. A. K.; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Ilari R. *et al.* (2008). As conjunções. In: Ilari, Rodolfo; Neves, Maria Helena de Moura. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. Vol. 2. (pp. 831-856). São Paulo: Unicamp.
- Ilari, R. (1997). *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Koch, I. G. V. (2004). *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2005). *O texto e construção de sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2006). *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. V. (2010). *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2011). *A argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G. V.; Travaglia, L. C. (1989). *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- Koch, I. G. V.; Travaglia, L. C. (2003). *A coerência textual*. 15. ed. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V.; Elias, V. M. (2008). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. V.; Elias, V. M. (2016). *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto.
- Köche, V. S.; Boff, O. M. B.; Marinello, A. F. (2017). *Leitura e produção textual: gênero textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kury, A. G. (2003). *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática.

- Lima, A. V. A. Atividades de produção de texto em processo de (trans)formação. In: Leal, T. F.; Suassuna, L. (orgs.). (2014). *Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. (pp.171-197).
- Lobo, M. (2013). Subordinação adverbial. In: Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva; Nascimento, Maria Fernanda Bacelar do; Mota, Maria Antónia Coelho da (orgs.). *Gramática do português*. Vol. II. Fundação Calouste Gulbenkian: Coimbra. (pp. 1981-2057).
- Lopes, A. C. M. et al. (2001). *As construções com portanto no PE e no PB*. Scripta, vol. 5, nº 9. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Mainueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes.
- Mainueneau, D. (2004). *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Mainueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours: une introduction*. Paris: Armand Colin.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Marcuschi, L. A. (2003). *Curso de Linguística de Texto*. Texto mimeografado de palestra proferida na Universidade Federal de Pernambuco.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Bezerra, Maria Auxiliadora; Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. (pp. 19-38). São Paulo: Parábola.
- Marcuschi, L. A. (2012). *Linguística de texto: como é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial.
- Marinho, J. H. C. (2012). *Articuladores Textuais*. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG/Faculdade de Educação/ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE.
- Marques, N. B. N.; Pezatti, E. G. (2015). *A relação conclusiva na língua portuguesa: funções, resumo, conclusão e consequência*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Mata, F. S. et al. (2005). *El Proceso de Planificación en la Composición Escrita de Alumnos de Educación Primaria*. Revista de Educación. (pp. 353-376).
- Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática de língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho.
- Matos, G. (2003). Estruturas de coordenação. In: Mateus, M. H. M. et al. (orgs.) *Gramática de língua portuguesa*. 5. ed. (pp. 549-592). Lisboa: Caminho.
- Matos, G.; Raposo, E. B. P. (2013). Estruturas de coordenação. In: Raposo, E. B. P.; Nascimento, M. F. B.; Mota, M. A. C. (orgs.). *Gramática do português*. Vol. II. (pp. 1759-1817). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, A. (2013). Organização textual e articulação das orações. In: Raposo, E. B. P.; Nascimento, M. F. B.; Mota, M. A. C. (orgs.). *Gramática do português*. Vol. II. (pp. 1691-1755). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa.

- Neves, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP.
- Neves, M. H. M. (2004). *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto.
- Neves, M. H. M. (2006). *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.
- Pereira, M. L. Á. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Lisboa: Asa.
- Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. (2005). *Tratado da argumentação - A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Perrotti, E. M. B. (2010). *Superdicas para escrever bem diferentes tipos de textos*. São Paulo: Saraiva.
- Pezatti, E. G.; Longhin, S. R. (2016). As construções coordenadas. In: Neves, Maria Helena de Moura. (Org.). *A construção das orações complexas*. Gramática do português culto falado no Brasil, vol. 5. São Paulo: Contexto. (pp. 13- 68).
- Pinheiro, A. M. V. (2005). Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado. In F. L. Viana, E. Coquet, M. Martins. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, 5: Investigação e Prática Docente*. Coimbra: Edições Almedina. (pp.15-28).
- Possenti, S. (2005). *Por que (não) ensinar gramática na escola?* São Paulo: Letras.
- Possenti, S.; Ilari, R. (1987). Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: Clemente, I.; Kirst, M. H. B. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

- Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. (2013) *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.
- Raposo, E. B. P. et al. (orgs.). (2013). *Gramática do português*. Vol. II. Fundação Calouste Gulbenkian: Coimbra.
- Rocha Lima, C. H. ([1957] 2011.) *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Savioli, F. P. (2001). *Manual do candidato: português 2*. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão.
- Schneuwly, B.; Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras.
- Sebastião, I. C. S. (2012). *Interactividade entre Práticas e Aprendizagens de Estruturas Discursivo-Textuais no Ensino Básico – o discurso epistolar*. Linguística do Texto e do Discurso. Tese de doutoramento em Linguística. FCSH, UNL: Lisboa.
- Silva, A. C. (2006). *Configuração do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Tese de doutoramento em Educação, Metodologia do Ensino do Português. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. S. (2007). *A marca “porque” nos textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua

Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras:
Campus de Araraquara.

Silva, A.; Pessoa, A. C.; Lima, A. (orgs.). (2012). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Silva, E. (2008). A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática. In O. S. e A. Cardoso (Ed.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. (pp. 101-133). Lisboa: FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Silva, F. E. V. (2015). *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. Recife: O Autor.

Silva, P. (2005). *O Tempo no texto – contributos para o estudo da expressão do tempo em sequências textuais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

Sousa, S. C. T. (2012). *A argumentação em editoriais de jornais*. São Paulo: Blucher Académico.

Travaglia, L. C. (1991). *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Tese de doutoramento em Linguística, Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

Vilela, M. (1999) *Gramática da língua portuguesa*. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Vilela, M.; Koch, I. V. (2001). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Almedina.

Yunes, E. (2003). Leitura como experiência. In.: Eliana Yunes e, Maria Luiza Oswald (orgs). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS



PROJETO DE TESE

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM LINGUÍSTICA

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Prezado (a) aluno (a)

O presente questionário é confidencial e tem por objetivo obter informações sobre **“Relações semânticas das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando” em textos de opinião de alunos universitários angolanos”**. O tratamento e a análise dos dados serão utilizados para fins específicos deste projeto. Deste modo, não será revelado qualquer nome do participante. Portanto, a sua participação é de extrema importância para o desenvolvimento do estudo.

Antecipadamente, grato pela colaboração!

Júlio Luciano Canhinguquine, d41404

Ano lectivo 2018/2019

1. Responda marcando um xis (x) para indicar a sua escolha nas colunas que se seguem:

a) Idade

Dos 18 aos 25 anos Dos 26 aos 30 anos

Dos 31 aos 35 anos Mais de 35 anos

b) Género

Masculino Feminino

2. Escolha uma (1) ou duas (2) das questões abaixo e escreva o máximo de informações possíveis nas linhas propostas, para manifestar as suas ideias que se julguem pertinentes.

a) O custo de vida está cada vez mais pior hoje em Angola. Face à subida dos preços da cesta básica, as famílias enfrentam muitas dificuldades na

alimentação. Em sua opinião, o controlo da taxa de natalidade pode mitigar a miséria ou pode diminuir a força produtiva angolana?

- b) A mulher em Angola ainda enfrenta vários desafios. No seu entender, a atribuição de quotas para as mulheres participarem do governo ajuda ou prejudica a sua competitividade com os homens?
- c) O transporte público em Angola ainda é um problema. Juntamente as estradas, a locomoção de pessoas e bens não é eficiente. Na sua opinião, acha que a injeção de mais autocarros pelo governo pode resolver este problema ou não?
- d) O contacto entre línguas nem sempre é saudável. Uma passa a afirmar-se em detrimento da outra, gerando até certo ponto preconceito. No seu entender, as línguas nativas de Angola sofrem preconceito de inferioridade em relação ao português?
- e) Não restam dúvidas de que a liberdade de expressão é um dos princípios fundamentais para o exercício da cidadania num estado democrático e de direito. No seu ponto de vista, acredita que em Angola existe liberdade de expressão? Justifique a sua resposta.
- f) De facto, a educação é o garante do desenvolvimento de qualquer sociedade. As exigências sociais determinam o tipo de educação que se pode proporcionar aos cidadãos. No seu ponto de vista, as políticas educativas em Angola atendem às necessidades sociais?
- g) É bem verdade que o executivo angolano, no âmbito do cumprimento do seu programa sufragado nas eleições de 2017, cujo lema “Corrigir o que está mal e melhorar o que está bem”, tem levado a cabo duas operações principais: operação resgate e operação transparência. Na sua ótica, estas operações devolveram o poder de compra aos angolanos ou agravaram ainda mais a situação social?
- h) A discussão sobre a penalização ou não do aborto em Angola tem dividido as opiniões entre os cidadãos. Projeto do pacote legislativo por aprovar, há argumentos vão a favor e, outros, contra. No seu entender, deve ou não se penalizar a prática do aborto?
- i) A assimetria regional é bastante visível em Angola. Prova disso é a discussão que se tem levantado sobre a implementação gradual das autarquias. Gradualismo esse entendido em duas vertentes: funcional e geográfico. No seu

**APÊNDICE 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO
QUESTIONÁRIO**

**À
DIRECÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR
PEDAGÓGICA DA LUNDA NORTE
DUNDO**

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Júlio Luciano Canhinguine, aluno matriculado no Programa de Doutoramento em Língua Portuguesa, na Universidade de Évora, Portugal, sob o número de estudante **d41404**, vem por meio desta carta pedir a autorização da Direcção acima referida para aplicação do Questionário dirigido aos alunos do Curso de Línguas, especialidade de Ensino da Língua Portuguesa, no âmbito da realização de uma pesquisa do Projecto de Tese intitulado “**Relações semânticas das conjunções “e”, “mas”, “portanto” e “quando” em textos de opinião de alunos universitários angolanos**”. Importa referir que o tratamento e a análise dos dados recolhidos serão utilizados para fins específicos do presente estudo.

Sem outro assunto por enquanto, deseja votos de um bom trabalho.

Saudações cordiais,

Évora, _____ de _____ de 2019.

O signatário

Júlio Luciano Canhinguine, d41404

ANEXO

TEXTOS DE OPINIÃO DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DA ESPLN

A1

Em Angola, o contacto entre as línguas nem sempre é saudável. As línguas nativas do nosso país sofrem muito o complexo ou preconceito de inferioridade em relação ao português.

Nos últimos tempos, nota-se que as línguas nativas têm vindo a perder a sua autonomia no seu próprio território nacional; tudo isso porque, após a independência nacional, o novo Estado, preferiu escolher a língua portuguesa que é a língua dos colonizadores como a única língua unificadora - em detrimento de tudo o que pudesse contribuir para diferenciação dos grupos e a tribalização - a criação de línguas e dialetos regionais e étnicos.

O português em Angola, foi aplicado no exército, no sistema de ensino escolar, no sistema administrativo, nos meios de comunicação social etc. Com o objectivo de que todos os povos habitantes no território nacional, falantes de diferentes línguas nativas, pudessem comunicar-se e entender-se através do português designado como a língua unificadora dos povos.

A consequência disso, é que, actualmente depara-se com os jovens angolanos pertencentes às tribos totalmente identificáveis em Angola, e não sabem falar a língua da sua tribo. Tudo isso porque muitos têm como a sua primeira língua o português, e nas casas onde vivem esses indivíduos não tem se feito a utilização das línguas das suas origens que poderiam identificar culturalmente, para os que têm a oportunidade de fala-las, tentam exibi-las nas instituições públicas, são recepcionados de maneira etc e tratados de alguns nomes triviais "atrazados, tradicionais etc"; estes tipos de preconceitos fazem com que as nossas línguas sejam vistas como línguas das aldeões e atrazados.

Para contrariarmos esse quadro de inferioridade, há uma necessidade urgente de se resgatar a autonomia das línguas nativas.

Entretanto, a responsabilidade maior está no Estado, para que defina as políticas suficientes que podem ajudar na implementação das cadeiras curriculares no sistema de ensino e aprendizagem,

promoção de políticas culturais dinâmicas, capazes de criar o paradigma que permita projectar um futuro melhor para o entendimento global das várias dimensões da cultura nacional.

Finalmente acho que, a reconquista do uso frequente à todos os povos do país das línguas nativas como instrumento de expressão de comunicação de valor idêntico ao português, passa em primeiro lugar pelo combate de preconceito de inferioridade, conscientizando os povos que nenhuma língua é inferior à outra, entretanto há necessidade de termos o que é nosso de modo a mantermos a nossa identidade cultural.

Depois disso, poderá passar pela sua utilização sem nenhum preconceito em qualquer domínio da vida social.

As autarquias locais são pessoas de direito público coletivas territoriais que correspondem ao conjunto de indivíduos em determinadas circunstâncias de território, economia, vocações do e, preservação de interesses específicos que resultam da aproximação, unidade e ação conjunta que representam a generalidade dos habitantes, populações, est. dif. do crs.

po, seu sig. rep. e sua instituição organizadas e de carácter constitucional que obedecem regras e princípios jurídicos.

po e justiça em espaço relacionados com a sua institucionalização gradual, importa dizer que é uma tendência que tem vindo a ser feita com o mesmo modo os poderes de opinião, onde tem dependido a institucionalização gradual do ponto de vista geográfico, sua dependência institucionalização total em todo território nacional.

Segundo me parece me que completo dependa sua dependência a institucionalização geográfica, os estados em que há de considerar em leg. incrementos e assimétricas reformas do que a realidade actual. Entretanto, adveio a sua institucionalização em todo o espaço territorial, para privilegiar todos os municípios deste país, cumprindo desta forma com o princípio da capilaridade.

Tudo salienta de que o federalismo que a Constituição da República prevê, não é o geográfico, mas sim o funcional. Vide o disposto no art. 242 do crs.

crs, os fundamentos da institucionalização deste pessoas coletivas de direito público em perspectiva funcional, tem que ver com a realidade factual, mais vez que é o novo do ponto de vista material, não formal, sendo

certo que o Direito foi mais (ou), se a
referência e dados atuais são que foi
em 2010, pelo município mencionado.

Esses dados são que há uma a situação
de função de uma forma predial tal qual
de ser impossível e a existência de
competências gerais.

2020, todos para as autarquias locais.

a) O tema foi muito escolhido para ser desenvolvido no presente programa de doutoramento, em Linguística tem que haver com a educação e dar lugar a redução de custos nos produtos de alta técnica.

Foi principio dizer que o discurso foi muito articulado com a obra de Thomas Malthus e com a teoria de Demographic Thomas Malthus. Nesta obra foi intitulada como "Malthus e a sua população", para este autor entende que se os "Políticos" fizessem ou outras políticas com uma preocupação com o futuro das terras que controlam pelo controle e redução da taxa de natalidade poderia obter melhores a taxa de mortalidade, por isso é que a teoria ficou conhecida como "Malthus e a sua população". Logo que eu comecei com a ideia de Malthus fiquei entendo que quanto maior for a densidade populacional, maior serão também as dificuldades na implementação de outras a redução dos custos que possam melhorar as condições de vida.

O seu significado diz que se a taxa de natalidade for reduzida implica mais escolas, mais postos de emprego, mais hospitais, mais cuidados etc. tudo isto é de alta produtividade pelo estado, que implica em custos ultrapassar a sua altura.

Porém, quando se trata de falar da redução da taxa de natalidade por si só basta, por ser a actual situação económica e financeira que a par com não é de o aumento da taxa de natalidade foi por isso que a razão para ocorrer este fenómeno, foi por grande parte dos problemas relacionados de uma gestão da despesa pública, e não houve os custos de custos e houve uma boa planeação através de uma economia etílica.

↳ Dito de outro modo, para além da redução da taxa de natalidade o que se implica redução da densidade populacional tem que haver também uma boa gestão e

Planificação, que por longos anos não se fazia, constante
continuação de erros e tentativas de ajuste para
uma alçada muito pequena, áreas alçadas
mal, crédito mal colocado, no entanto o Estado
jogava o sistema financeiro público mais
do que uma vez tendo perdido esta tarefa mais de
uma vez devido ao aperto e a injeção não se
fazia o seu papel como devia ser.

Para resolver a questão que me foi
colocada sobre o controle da taxa de taxa
liberdade para unificar a moeda no país, foi por
si de não ser possível, embora possível, caso
associados outros elementos, elementos estes
que já foram anteriormente mencionados, de
barragem e foi isso possível.

Quanto à segunda questão se pode ou
não diminuir a força produtiva, gostaria de
pensar que não, gostaria de ter como exemplo
Portugal que reduziu a força produtiva
a sua taxa de natalidade e fez isso em
uma forma consequente com população maiorita-
riamente idosa, tanto é que o próprio Estado
deu conta e criou um diploma que incentivava
a procriação para recuperar o seu estado,
não reduziu a sua força produtiva por isso
que para o resto do país seria de grande importância
para ser o resto do país para ser similar a
Portugal em termos comparativos, portanto
esta questão para eu não poder não ter um nível
de preocupação porque entendi eu que quanto mais
preocupação maior nível de vida, apesar de dificuldades
mas facilidade de vida e o próprio Estado conseguir
atender a demanda.

Para concluir, os dois países
avançar a economia brasileira com a diferença
de estratégias, uma tem boa planificação da
fazenda pública e sabe tudo para boa fiscalização
dos atos praticados pelos gestores da
fazenda pública, se for a redução da taxa de natalidade

d) Até certo ponto, sim. Porém, é importante dizer, esse preconceito, muitas vezes, é criado pelas próprias falantes. Embora o Estado angolano configure e incentive a valorização e a preservação das línguas nativas, ainda temos registada um forte uso delas em alguns lugares, por onde passa no mais de 50% da população. A situação complicada é o caso que me tinha sucedido na Universidade, onde alguns colegas encaravam quem falasse em uma língua local como alguém menos escolarizado, não estanzado.

É certo reconhecer que há ainda muitas falantes que inferiorizam quem se comunica com línguas nativas, porque continuam a pensar que se trata de português atrasado, quando deveriam compreender que todas as línguas são iguais e, por esta razão, nenhuma é inferior a outra nem superior.

Por isso o Estado e sociedade para intervir no sentido de criar formas de tornar, sempre que possível, as línguas nativas como parte ativa das actividades escolares, pois isso irá diminuir um gosto maior por essas línguas e abrir espaço para uma aprendizagem bilíngue, e que seja benéfica para o nosso ensino e a nossa educação.

Para que tal aconteça, é necessário que os professores ensinem seus alunos a olhar para as línguas nativas com por de igualdade em relação ao português, nessa língua de actualidade actual, procurando preservar o postulado sociolinguístico segundo o qual não há uma língua superior nem inferior a outra e que todas as línguas são iguais.

Assim, temos uma boa relação entre o contacto de línguas nativas com o português, desde que os falantes compreendam o papel de cada uma delas nos processos comunicativos diversos.

e) A liberdade de expressão deveria ser um exercício cotidiano, uma oportunidade dada a todos, os cidadãos para usufruírem de tal direito consagrado na Constituição da República. Porém, não frequentes de vez, temos vindo a tornar o nosso país um espaço de pluralidade, e que tem levado a várias discussões, a volta de um verdadeiro estado democrático de direito. Não só é importante reforçar que há ainda uma boa parte da população que se sente intimidada face a criminalização de seu pensamento e das ideias de um passado, pouco abonado tanto pelo qual se querias registrar muitos cidadãos, ainda poderiam registar casos de violação desse direito.

Em termos da liberdade, muito trabalho precisa ainda de ser feito para que, efectivamente tenhamos no país uma liberdade de expressão, a que certamente valorizaria cada um de nós enquanto cidadãos deste querido país.

Deita de outra modo, a publicitação de reportagens críticas sobre o governo e os discursos de partidos da oposição ainda regista um tratamento político, uma vez que o actual governo acolheu-se a não ser criticado e a fazer valer apenas o seu poder. Com certeza ainda não eliminamos tais lacunas, se termos liberdade de expressão, assim que nos acostumamos com as críticas, ou seja, considerar as opiniões dos outros. Pode que todos se sintam livres de dizer alguma coisa face a qualquer realidade que vemos, a liberdade de opinião será um facto entre nós. No entanto, por agora, ele é ainda um preceito e, por isso, podemos afirmar a existência dela, não obstante esteja em níveis inferiores e que também ainda precisa de trabalho para a valorização desse direito que a Constituição consagra.

Alto custo de vida em Angola está cada vez mais forte e se reflete desta forma e a subida dos preços.

A subida dos preços é causada pelo desvalorização do mercado nacional, em virtude abinção as dificuldades que as famílias enfrentam devido tudo na alimentação não é só causado pelo aumento de taxa de natalidade mas também pelo preço produção das famílias Angolanas. Que na com isto digo que a não produção agrícola, faz com que o custo de vida seja cada vez mais forte.

A população Angolana precisa ser educada no sentido de entenderem que é importante apostar na agricultura, porque ela constitui um pilar que fortalece o crescimento de um país.

Relativamente ao tema que me foi proposto, sobre o custo de vida em Angola está cada vez mais forte, face a subida dos preços de custo baixo, e de o controle da taxa de natalidade pode diminuir a miséria em Angola apesar que não.

Porque se analisarmos os dados, claramente que o número populacional tem crescido desmesuradamente e as necessidades para atender a demanda tem ficado cada vez mais escassa.

Neste tipo de pensamento, o Estado deveria criar mecanismos necessários para controlar a taxa de natalidade. As dificuldades não caminham simplesmente nos bens alimentares, acabam por abarcar a educação, a saúde e a instrução de.

Se olharmos para nossa realidade veremos que o não controle da taxa de natalidade tem causado em fatores as consequências, como a delinquência, o abandono escolar, baixa desampliação familiar, e o mais triste é que os próprios pais colocam os filhos no mercado de trabalho e consequentemente garantem o sustento dos pais com o produto do trabalho quando na verdade deveriam cuidar os crianças nas escolas.

Neste contexto, o não controle da taxa de natalidade não só diminuiu a fome, como também acabou com outros fatores, infra-estrutura.

7) O Estado que, a educação é o garante do desenvolvimento de qualquer sociedade, no meu entender, as políticas que o Governo tem adotado em grande parte não atendem as necessidades sociais e nem as necessidades do próprio Estado.

O Estado deveria adotar outros mecanismos para atender as necessidades sociais. É que muitos cursos que se tem implementado no ensino em Angola, não fornece de uma boa educação e nem o educando, ao nível que se pretende atingir.

Exemplo: O Curso de Química, Física, Laboratório Medicina, tem faltado materiais de extrema importância que são indispensáveis no ensino-aprendizagem. A falta laboratórios com equipamentos atualizados e outros outros materiais etc, torna inferior o ensino de qualidade e isso faz que os países não são alcançados e se que se verifica e que temos recursos humanos formados em teoria, porque na prática acabam por serem pobres.

Sobretudo porque no processo da Educação não foram educados como deveriam, por falta de tais materiais necessários na formação do homem.

Dai que as políticas ou os mecanismos que o Estado tem adotado não são suficientes para alcançar as necessidades ou os fins visados. Uma vez que está no estado de inferioridade, devem ser reformuladas, trazer novas políticas, e na prática serem executadas com eficácia.

Outro fator que tem contribuído no inatendimento dos objetivos, é o mau funcionamento administrativo que se traduz na incompetência da gestão que gere o seu próprio conceito de responsabilidade da Educação.

Muitos professores não estão capacitados para lecionarem, e desta forma acabam por prejudicar a educação. Os dirigentes também muitas vezes são incompetentes.

Dai que, muitos acabam por chegarem aos lugares para os quais são incompetentes e para as hierarquias são sempre promovidos os fiéis.

Hoje em Angola, numa liberdade de expressão deficiente, a imprensa e por isso, a liberdade não segue. É isto que faz desta deficiência, a liberdade unida por quase três décadas em que o sistema político da maioria (socialismo) não era compatível e não pode vê-lo como um estado que desde a sua primeira Constituição (1975) (Constituição) obrigou-se desde um estado de democracia e de direito.

Constituir um regime socialista impõe-se nos princípios marxistas e leninista. Como um sistema democrático e de direito marca da sua Costa, não como se estivessem a juntar e não com o açúcar e não se dedicaram a ele e a açúcar de sal.

A liberdade de expressão nesta época era incógnita, até porque, tinhamos um único partido político e a Assembleia, a outra Assembleia de povo, não era um lugar onde a liberdade de expressão poderia vir, visto que os dois deputados estavam limitados à vontade política partidária.

Esta situação existiu até à transformação deste princípio na Constituição de 2001, o problema é, que apesar de ser uma Constituição legal (art. 24) que na prática não é uma liberdade de expressão, é um poder que os povos não foi concebido desde na sua plenitude, e tudo de dar-se como atores na vontade política de aplicar que propõem mais a legislação que a pura vontade da população que vive o problema da sua vida.

A liberdade de expressão em Angola, nos dias actuais não é completa, ela vai expandindo-se a partir de Comissões, Comissões, mas sabemos de avaliação ou se se tornam pública ou ainda se vai regressar. Mas tudo depende de e claro de quem a quem os políticos dizem ao sistema constitucional é a implementação que deveria atentar-se em não os princípios constitucionais e sobretudo a liberdade de expressão.

Por isso, também afirmamos que não se trata de uma avaliação total e, pior, parcial, procurando, é possível em certos dias uns de nos para expressar-se a

factos em certos determinados polígonos e instituições sem grandes obstáculos, embora não seja um tipo de pena que tenha um aspecto de parte desta parte que existe também a respeito, pelas mesmas leis.

Deve-se não penalizar-se o aborto.

A afirmação acima não deve ser tomada de parte de uma doutrina se não relativa, porque na aplicação de tal lei há a necessidade de se tomar em consideração as circunstâncias que conduzem ao aborto.

Teríamos que nos deparar com o facto de um aborto espontâneo ou de um aborto voluntário. Não temos como admitir a penalização de aborto espontâneo por não haver culpa de culpa ou de intenção.

Relativamente ao aborto voluntário, é de igual modo importante considerar as circunstâncias temporais, locais e as circunstâncias das circunstâncias factuais.

Teríamos que considerar um facto que a medicina ainda não sabe se é o de um aborto expresso de 1900 e o tempo que se passa entre o facto e a decisão de pronunciar o crime de aborto voluntário, este não se julga e penaliza porque não se sabe ainda e não se sabe o momento

As circunstâncias sociais fazem que não com a própria moral da pessoa ou do país, e que medicina na tipificação de crime privilegiado, é necessário saber se a actuação adoptada influenciou ou não a sociedade, se tal aborto foi publicitado ou não, quais os meios utilizados por detrás deste aborto, circunstâncias que ajudam na aplicação ou não da sanção penal.

Já as circunstâncias factuais, estas fazem que não são penalizadas por serem por dependerem a não penalização de crime em caso de violação sexual que resulte de uma gravidez ilegítima, porque mesmo independentemente das circunstâncias este aborto tem que ser penalizado mas de forma muito atenuada porque se trata de uma vida humana.

No um ponto de vista profundo sobre a liberdade de expressão em geral, e de facto uma realidade no tempo actual, não que a constituição da República portuguesa, esse princípio fundamental como um direito de toda a cidadã, tem de exprimir, divulgar e comunicar livremente os seus pensamentos, as suas ideias e opiniões como qualquer outra pessoa bem como o direito à liberdade de imprensa e de ser informado sem impedimentos nem discriminações.

É de facto uma situação perniciosa que a sociedade actual tem confrontada nos meios de comunicação, embora que haja ainda alguma liberdade por parte de alguns indivíduos em se exprimir.

É de salientar que a liberdade de expressão é um dos princípios fundamentais em que tem como limites os direitos de toda a boa pessoa a honra e a reputação, a imagem e a honra de indivíduos de toda a ordem, a família, o direito de trabalho, o direito de justiça, o direito profissional, etc. tendo a regulamentação pela lei.

Por outro lado a infracção cometida no exercício da liberdade de expressão por um indivíduo ou seu autor em responsabilidade de disciplina, civil e criminal.

Por outro lado, a liberdade de expressão tem sido um dos pilares fundamentais da liberdade e de cidadania, visto que vivemos num país que é um estado democrático de direito onde toda a cidadã tem a liberdade de expressão, as suas ideias, os seus pensamentos e opiniões, o seu nome.

A9

2. a) - R.: O CUSTO DE VIDA QUE HOJE USFA CADA
VIZ MAS POU EN ANGOLA, NA MINHA OPINIAO, NAO
E POR CAUSA DA SOMA DE PRECOS DA CUSTA BASICA
E MUITO MENOS DA TASA DA NATALIDADE, MAS SIM POR
CAUSA DA GANANCIA DO HOIENS (GOVERNANOS) QUE
A TODOS CUSTO PRECISAR DE FORMA DESONESTA
APENAS OUTRO PARA OS SEUS INTERESSES PERSONAIS E
ESQUECEREM-SE DO POVO E DA MAXIMA DA
DISTRIBUICAO DA RIQUEZA O TAMBEM DO OUTROS
PAISES, FAZ CONCRETAMENTE DA FOLTA DE
POLITICAS DE CONSERVACAO SOCIAL.

2. b) - R.: NUNCA HOUVE, NAO HA E NUNCA HOUVERA
PERSONALISMO QUANTO AO GACIO MULHER, O QUE
EXISTE E A DESIGUALDADE NATURAL DA ESSENCIA
HUMANA, QUE OS HOMENS SAO SEMPRE MAIS TRAZOS
E PROPENSOS AO TRABALHO DO QUE OS MULHERES.
POR OUTRA, NAO ENTENDEO QUE A ATRIBUICAO DE
QUOTAS PARA A PARTICIPACAO DAS MULHERES NO
SISTEMA DE GOVERNO ATUAL OU POLITICA A QUAL
COMPETIVIDADE PRONTE OS HORIZONTS, MAIS SEM IAR
A GARANTIA CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE DE
GENERO NOS NIVEIS DOS TANTOS DO ESCALO DE
GERAL E DO GOVERNO E: PARTICIPACAO.
"TODOS SAO IGUAIS PRONTE A CONSTITUCAO E A LEI"
NA 1 DO ARTIGO 23º DA CONSTITUCAO DA REPUBLICA
DE ANGOLA.

a) 23 O custo de vida em Angola ainda é muito difícil no território angolano. Porque a subida dos preços da cesta básica está muito elevada no seu contexto económico.

As famílias estão a enfrentar muitas dificuldades na alimentação. Porém, o governo deve aumentar o salário básico e diminuir os preços da cesta básica.

Os jovens adultos de 60% não universitários e as mulheres enfrentam dificuldades de encontrar o seu primeiro emprego. E com a subida da taxa de natalidade em Angola as está a aumentar a miséria nas lares familiares.

O Estado angolano, deve criar mecanismo para diminuir o desemprego e a miséria em Angola, para melhorar o desenvolvimento económico, político, social e cultural do próprio país em geral.

412 Resposta das questões.

Respondendo a questão de alínea (a) onde abordou-se sobre o controle da taxa de natalidade se pode influenciar no equilíbrio da situação que está ocorrendo actualmente em Angola.

É para dizer que não, porque desde os tempos dos mordos o homem africano sempre foi aquele de uma família vasta que pode ter mais de cinco filhos sem problema desde que tenha uma base sustentável.

As actividades de caça e agricultura sempre foram um meio pelo qual um africano encontrava para a sua sobrevivência, porque vemos por exemplo o tubo de os mamwila (Mamwila) eles actualmente não sofrem bastante da crise económica como em outra parte de Angola, porque eles tem as suas bases fundamentais como a criação de gado, a colheita de mel, a agricultura etc. São portanto a fonte do seu sustento parte da seca, e nos tempos conhecidos que a seca parte de um fenómeno natural que é a falta de chuva naquele região.

Em comparação com outras regiões de Angola vemos que a falta de actividades de agricultura ou a falta de actividades agrícolas influencia bastante na situação que está a ocorrer em Angola, a maioria dos angolanos consomem produtos importados, isto porque há falta de produtores nacionais, certo por exemplo a província de Lunda-norte.

A província da Lunda-norte é uma das províncias de Angola com mais riqueza de diamante, o seu povo a maior parte sobrevive de gemas e não tem dificuldade encontrar actividades agrícolas.

É com este tipo de situação podemos ver que por falta de agricultura nesta região é possível sobreviver a consumir produtos importados fora do país ou em outras províncias.

7
Tortanto afirmar que o controle da taxa de natalidade pode influenciar para esta queda, para mim não seria uma ideia adequada por que nos seus Africanos temos os nossos métodos adequados para a sobrevivência um deles é a prática das atividades agrícolas e muita mais e que haja um maior incentivo da parte do governo com práticas de agricultura em Angola. Por que temos constatado várias dificuldades da parte de sul de Angola a perder os seus produtos por falta de escoamento dos mesmos, a falta de boas estradas que facilitem a tração dos produtos de fazenda para as zonas de tratamento dos mesmos, a falta de fábricas para transformação dos produtos etc.

Falar sobre a questão de gênero (b) este é um dos temas que vem inquietar-me desde muito tempo quando falamos da segregação de nosso africanismo.

Não é questão de ser facista, mas sim é a nossa realidade, temos que aceitar isto.

Quando vejo alguém a falar sobre os direitos iguais e a inclusão de mulheres em grande grau de chefia, sinto que estou perante a um verdadeiro processo de aculturação.

Cu vejo que esta não é a nossa realidade porque desde muito tempo na minha cultura a mulher sempre foi aquela que é dona de casa, que cuidava das crianças a casa, o marido etc. isto era o trabalho específico para mulher, e a minha aprendia isto desde criança até a idade adulta.

Mas o que vem constatado hoje em dia é algo muito diferente com a realidade da nossa existência.

Por causa desta ideologia de incluir ao mulher nas funções do governo vem promovendo algumas mudanças nas constituições dos países, não sei porque mas penso que por falta de humildade das tanto faz a mulher e o homem chegam ao ponto de tirar alguns direitos dentro de casa.

Por exemplo o homem, com a ideia que ele tem que a sua mulher deve ser subordinada a ele e que a maior parte de seu serviço deveria ser cuidar de casa, agora quando defere-se com esta nova realidade torna difícil aceitar isto com facilidade.

E quando a própria mulher é incluído nesta função do governo, já como ter pouco tempo de trabalho e controle da sua casa, não afeta logo ao homem, por que não é isto que o homem espera.

C) R.: Realmente o transporte público em Angola ainda é um problema gravíssimo no seio da sociedade, as distorções das feiras de uma província, município tem sido um caos.

© Factor principal que tem provocado estas ~~as~~ vicissitudes no transporte é mesmo a escassez de meios de transportes. Se fizermos uma inspeção motopersonas que simplesmente temos duas agências desconhecidas de auto-carros, que é a Macom e a Namua que ela no fase da extinção, ou extinção. A população angolana está cada vez mais aumentando e a procura do meio de transporte tem sido cada vez mais frequente e necessária, momentos há que para nos locomovermos do Dundo para a capital de Angola (Luanda) tem sido muito difícil, salvo obrigatoriamente pagar nestas as agências para conseguir um bilhete, isto é mais frequente no mês de Dezembro. O facto que com a inspeção de autocarros pode resistir minimamente esta questão da procura desmedida de transporte público, (apesar das estradas).

Para além do âmbito geral que é toda Angola, a falta de transporte, (escassez de transportes), na província da Luanda-Norte/Dundo/Lovua, tem-se registado uma autentica guerra, não há transporte suficiente no respectivo Dundo-Lovua ficamos 5 ou 6 horas esperando um carro que para nos levar até ao Lovua, são 75 Km do Dundo ao Lovua, pela escassez dos autocarros nesta rota pagamos 2000 Kz ou até 2500 para chegarmos ao Lovua, e muita das vezes nos afastamos do serviço se algum necessitar de uma intervenção médica rápida de Lovua para Dundo tem sido um problema em certos casos a pessoa acaba por perder a vida por falta de transporte.

Apesar das estradas que é um caso fortuito que necessita ser revisto pela a deterioração dos carros (além das condições das estradas, e as melhorias não são estradas são ramais, mas se o governo injectar mais autocarros no mercado, e criar o controle de preços e dos próprios carros, creio que a situação será minimizada.

d.f.R:

① preconceito linguístico é uma das temáticas que quase sempre não abrange a mídia internacional mas também é um aspecto que até hoje é natural cá em Angola, até inter-provinciais.

Partindo do pressuposto que o ser humano tem sempre a tendência de valorizar o que ele possui achando-se superior em todos níveis, isto ocorre ~~na~~ também quanto às línguas. Angola é uma região plurilingue que essas mesmas línguas influenciam negativamente na articulação de alguns fonemas em português quando abrim um certo conflito quando se procura saber qual é a região que fala melhor o português.

O português sendo a língua de escolaridade e de comunicação social obedece as regras da gramática ~~prescritiva~~ prescritiva exigindo que seja falada tal e qual que as suas regras exigem e as línguas nativas do interior em confronto com a gramática prescritiva sofrem preconceito ou complexo de inferioridade em relação ao português.

As bases que provocam o preconceito de inferioridade das línguas nativas em relação ao português são:

- * Complexo de inferioridade do próprio falante das línguas nativas;
- * Problemas de articulação de certos fonemas existentes no português no caso dos grafemas r, l, d, b etc.
- * O indivíduo tem maior a probabilidade de falar a língua nativa no seu local e não o português
- * Indice maior de analfabetismo, muitos preconceituosos acham que a maioria das pessoas que falam as línguas nativas frequentemente são analfabetos etc.

Portanto as línguas nativas até agora sofrem preconceito de inferioridade. Isso diz respeito existir se o próprio utente (L. II) deixar de se sentir inferior.

*13

Primariamente, é de salientar que vou argumentar alínea (d).

Sem dúvida, as línguas nativas de Angola sofrem preconceito de inferioridade em relação aos portugueses. Uma vez que, há certas individualidades que tomam uma posição contra aqueles que usam as línguas nativas ditas de outro modo, as línguas africanas dizem Angola, chamam-se às precocitivamente, por países e consideram a utilidade das por pessoas atrasadas ou como provenientes das regiões rurais ou sub-urbanas. Digo isto e lá mate.

Deste modo, muitos dos falantes de tais línguas, sentem-se estigmatizado e chegam até ao ponto de não mais usá-las na comunicação, portanto, caso as use, há uma discriminação por parte daqueles que o ouvem. Por outro lado, tenho constatado pais e filhos os seus filhos a falar uma das línguas nativas de Angola, concretamente, o kimbundu, são dirigidos a falar o português, mas o ritmo, o tom, nem é próprio português conseguem falar perfeitamente como se aprendem, a menos, se do contrário, está muito longe.

Acredito que falta de boas políticas educativas por parte dos Estados, em implementar o ensino rigoroso das línguas nativas nos estudos angolanos. Ora, o país está a mais de 40 anos de independência, embora tenha sofrido a guilhotina numa guerra ideológica, é um tempo considerável para que fossem ensinadas, porém somente há pouco tempo é que se está a criar condições necessárias para o seu ensino no subsistema de ensino primário e médio, por

catro não se tem aprofundado e inclusive o estudo delas e isto faz com que sejam sempre inferiorizadas em relação ao português.

Apesar disso, é que está por trás desse preconceito linguístico é o fator identitário cultural, pois muitos dos angolanos tendem a esquecer suas raízes, des-pegar suas línguas nativas e, portanto, optam por outras modalidades culturais, nomeadamente, a americana, a brasileira ou mesmo portuguesa. Esta mácula de perda dos valores culturais tem, de certa forma, enfiado o uso constante das línguas nativas, de um Angola.

O que se pode fazer face a esta situação é o seguinte: o governo deveria criar uma lei que visasse na detenção aquelas que estigmatizam o indivíduo que fala em tais línguas; proporcionar ambientes favoráveis para a valorização das mesmas; criar condições para as suas aprendizagens numa escola nacional própria. (de facto, não se aceita um povo tão rico em cultura, desprezar as suas próprias línguas em detrimento do português, que é por muito, uma língua segunda (2a)).

Para além tem agido assim, se cultural, por estarem insidando num meio social que se fala português e por ser a sua língua materna, acaba por inferiorizar as línguas nativas que por elas chamadas as línguas do povo, mas que vivem nos quintais. Mas, não é verdade; usá-las no processo comunicativo sempre valoriza da própria cultura e, portanto, eleva a nível de dignidade, a identidade antropológica de um angolano que também é africano vive as línguas nativas!

d)

411

A história da humanidade está repleta de factos de conflito e luta entre povos, nações e até de línguas. Desde do início da formação de reinos e agora de Estados, uns desenvolveram mais em relação a outros e os reinos mais poderosos procuraram formas de conquistar outros, sob a forma de demonstrar a sua força e o seu poder, para que tenha o respeito dos outros, e os mesmos podem temer e seja considerada uma nação ou um reino de glória.

O poder e a força de um estado ou reino tem inúmeras repercussões, sobre diversos domínios da vida social desse povo e da nação. A língua faz parte do povo e da sociedade e é um dos pilares de uma nação.

Falar a língua de uma nação poderosa e desenvolvida no passado e até agora é um símbolo de educação e traz um prestígio sobre a pessoa que a fala. No caso específico das línguas nativas de Angola e o português, no meu entender, ainda sofrem o preconceito de inferioridade em relação a língua portuguesa, apesar de que nenhuma língua é superior ou inferior a outra.

Portanto, as nativas de Angola cada vez mais são menos faladas em relação a português, isso até afirmar com toda confiança de que actualmente nos centros urbanos do país, a cada criança que nasce a sua língua materna é o português e a língua nativa perde cada vez mais falantes, porque no seio das famílias nas zonas urbanas fala-se hoje em dia menos as línguas nativas, isto incentiva mais o desprezo e falta de valorização daquilo que é do país.

Por outro lado também, a falta de políticas de promoção e valorização das línguas nativas faz com que a própria sociedade sinta que a língua

portuguesa é a maioria e superior às línguas indígenas.

Por exemplo, o governo lançou materiais escolares de aprendizagem das línguas nativas e são disciplinas que os alunos estudam nas escolas, mesmo assim as crianças e os adultos ainda se sentem desconfortáveis ao falar essas línguas na escola.

O governo deve procurar políticas educacionais e linguísticas capazes e adequadas a cada língua nativa, a fim de resgatar o português e aquelas línguas que as outras línguas se encontram.

a) O controle da taxa da natalidade não é suficiente e garante de desenvolvimento e de bem estar de uma sociedade, mas sim políticas sociais e econômicas e sustentáveis, e que traz e faz desenvolvimento para

No caso da pobreza e miséria extrema que a sociedade ou gente enfrenta, para que seja mitigada é preciso, primeiro, investir no potencial humano em todas as vertentes, a fim de trazer para si e para o país o desenvolvimento.

Em segundo lugar, o governo tem de ter políticas econômicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, agostando mais no setor da agricultura e da indústria transformadora, para que esses sejam uma alavanca impulsionadora do país a longo prazo.

Nesta fase em que o país (está a crescer) precisa desenvolver rapidamente e com vários problemas sociais, que tem em todos os níveis, o controle da taxa pode diminuir a força produtiva do país e trazer consequências graves para o futuro e o futuro do país, porque além de, aqui as pessoas morrem muito e nascem pouco.

d) a: No meu ponto de vista no que concerne ao contacto entre línguas no caso o português e as línguas nativas de Angola, de facto existe um preconceito de inferioridade nas línguas nativas de Angola em relação o português.

Angola é um país que apresenta um património de grande diversidade multicultural e multilinguística. Ela constitui um monarca bilingue que através da política educacional e de integração procura preservar e proteger o processo de globalização. Concluindo - Ela assume um papel relevante para a sua contribuição para o desenvolvimento sustentado e harmonioso da sociedade.

As razões que levam para ser as línguas nativas de Angola sofram o preconceito de inferioridade em relação a língua portuguesa consiste na seguinte:

A língua portuguesa goza de prestígio dentro da língua falada em Angola, por ser a escolarização, de contacto com o exterior e da administração pública o domínio do português é uma necessidade cada vez mais importante desempenhando um papel de veículo de transmissão de conhecimentos, saberes, hábitos e culturais de diferentes localidades de Angola e do mundo e sendo também a língua de imprensa de comércio e do exército.

Esta condição resulta de um período longo da história de convivência entre os povos lusos e angolanos. Nesta contexto a língua portuguesa é a única língua oficial estabelecida pela legislação angolana. No entanto - de das línguas nativas de Angola, caso contrário que acontece com as línguas nativas do nosso país.

Uma das formas das línguas nativas

- foram discriminadas, e a não serem valorizadas
anteparamente no processo de ensino e aprendi-
zagem, caso que já vinha sido secundariza-
do desde os primórdios da educação colonial
do período pós-independência do país, quando
a sua inserção não foi implementada anterior-
mente alegando que as línguas nativas eram
língua do repertório em estrita convencional
para o espaço geográfico.

Portanto deu da seguinte opinião, as lín-
guas nativas de Angola são discriminadas
& sofrem o preconceito de inferioridade, por
razões óbvias a cima referidas.

Sofrem do preconceito de inferioridade
porque os cidadãos preferem a língua por-
tuguesa por necessidade de interação social
em função do contexto.

E também as línguas nativas de Angola
sofrem do preconceito de inferioridade desde
porque os pais ou encarregados de educação
não desempenham o seu papel de transmitir ou
ensinar aos filhos as línguas nativas alegando
que os filhos são por dificuldades repetitivas
de dificuldades em produzir enunciados em
língua portuguesa.

a) Em meu entender, o controle da taxa de natalidade, em Angola, de forma alguma ajudaria a mitigar a miséria que assolou esse estariano e combater, com ou sem outros, medidas, isto é, austeridade e crescimento da população, tendo a medida adequada para o combate a pobreza, é a implementação das políticas para o combate, as ações, dificuldades de forma justa e sustentável, em todo o mundo, tem sido o mesmo, a produção nacional dos produtos alimentares, a partir, numa agricultura, sustentável e rentável, dos meios e em, a partir, a implementação em grande quantidade dos produtos, produtos, desta forma, existia-se o equilíbrio econômico pelo crescimento acentuado dos meios de pagamento em relação as necessidades de consumo que as famílias apossam enfrentar, com a consequente redução de poder aquisitivo da massa e alta, geral, dos preços.

b) Claramente, que as línguas nativas de Angola, sofrem um certo processo em função da falta política de aproveitamento dos meios, por exemplo a não existência de uma língua nativa no processo de escolarização contribui drasticamente para a desertão por muitos, isto tanto a, pouca ou quase nenhuma investigação das línguas nativas, que resulta em pouca produção de livros e outros documentos, por parte dos estudiosos, consequentemente a origem e o processo de inferioridade (por) em relação ao português, o português nativo, de as línguas nativas por várias razões, primeiramente por

a língua que tornou de instrumento de colonização nacional, ademais a língua portuguesa é a oficial ou de unidade nacional, assim dita feita e também de oficialização legalmente, por outro lado existem muitos livros e documentos científicos e educacionais que vivem na sua divulgação, investigação e conservação, por consequente a português não tenha, status sem razão e cerimônias e políticas.

d) Condições históricas ainda pouco
 claras do falar dos nativos. Línguas
 nativas principalmente a língua Cokwe
 muitos acham que falar a língua mesmo
 assumir que são Cokwe, poderiam a ser
 inferiorizar-se diante a sociedade e do-
 arar com o Cokwe em vista a sua própria
 identidade cultural.

Nos dias de hoje, há alguns casos de
 deslocados de línguas que chegam ao
 ponto de perder as suas línguas, a não
 falarem a língua Cokwe, com o medo
 de que a mesma língua, possa influ-
 enciar negativamente na aprendizagem
 da língua portuguesa, as crianças chegam
 com um certo receio de assumir que
 perdem a sua língua.

É bem verdade que o português é a
 nossa língua oficial, e usada no sistema
 de ensino de ensino médio, o que há
 algumas há diferenças das línguas
 nativas, principalmente a língua Cokwe,
 que é a nossa identidade cultural e
 na vida-Norte.

No meu ponto de vista, uma das
 formas de preservar e divulgar as línguas
 nativas, é mesmo falando-
 -as de modo a manter os valores as
 línguas nativas, a nossa cultura que
 muitas há perdido.

é dizer que a democracia é um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma determinada sociedade. Há quem defenda que Angola está a caminhar para a democracia, mas no meu entender não por aínda não há liberdade de expressão.

Num país democrático o cidadão tem o direito de expressar o seu ponto de vista, seu ponto de vista e muito mais, só em Angola quem o faz o faz como Alvaros de Siza alguém que quer alterar coisas o Estado. Foi na Lunda-Norte, em particular quando os jovens tinham para trazer ideias e consequentemente manifestam sobre coisas do governo provincial que no emender de muitas TDU, aqui há marcas homagendando ao neopósitismo, o amiguismo e a falta de diálogo entre o governo local e a juventude, não visto como uma ameaça para a sociedade.

Em suma há umas coisas certas da juventude nesta província por parte do governo.

Moramente o transporte tem sido uma preocupação, é um assunto que tem levantado muitos debates, no entanto não é necessário completamente que com a injeção de mais autocarros e que pode combater este problema, porém, primeiro é que careçamos de outras estratégias que podem ser obtidas para nos permitir de modo a minimizar esta causa, porque os autocarros não são unicamente os meios de transportes de pessoas e bens.

A política de injeção de mais autocarros serve também mas que deve seguir a primeira, que deve ser o programa de reabilitação de vias de acesso que ligam pontos de zonas diferentes do País, outras não conseguem com facilidade exercer as suas atividades.

Existem em Angola comunidades que enfrentam fortemente estes problemas e que pessoas não conseguem locomover-se junto os seus bens para outras áreas, mesmo que pelas melhores condições de estradas e pontes, isto impossibilita o desenvolvimento de suas atividades que até certo ponto acaba por afectar negativamente ao intercâmbio entre povos.

Tem sido muito difícil particularmente para os que vivem em zonas rurais, nos campos, a chegada de seus produtos para o mercado urbano e nem os das cidades conseguem deslocar-se à zonas rurais.

Para o mesmo problema, geralmente sou da opinião de que a reabilitação de vias de comunicação e a injeção de mais meios de transportes públicos à zonas rurais, suburbanas e urbanas podem por sua vez ajudar a locomoção de pessoas e bens, contribuindo positivamente ao melhoramento das atividades que realizam desta forma, penso que pode-se responder ao descontentamento da população que não consegue locomover-se para outras áreas de seus interesses.

Uma vez que a política de mais autocarro é uma que não responde totalmente às necessidades deve-se criar outros meios e meios de modo que haja a locomoção com facilidade.

e) No meu ponto de vista, não há a intenção de mais auto-estradas que pode resolver este problema, mais sim, a reconstrução de vias de Comunicação, a intenção de outros tipos de viaturas como paradas, a fim de ajudar a locomoção de pessoas e bens.

Aqui também não esquecermos a formação dos recursos humanos, que estão supostos na manutenção das vias bem como as mesmas viaturas.

f) No meu ponto de vista, o modelo que se adota é o modelo do país, quanto à implementação das autarquias e o gradualismo funcional.

Porque com o gradualismo funcional, o município deve ser independente, deve gerir as suas economias locais, devem criar as fontes de rendimento, realizarem e implementarem projetos tendo em conta as necessidades da população local através de serviços urgentes.

Conseguiram criar ou gerar emprego para sua população local, e garantir a formação da sua população. Não dependem do plano estratégico da nacional. Como a contribuição de escolas etc. e assim ajudar os municípios a desenvolverem e crescerem.

Facilitando ou não, o gradualismo geográfico, existe. Por exemplo: O município de Alameda tem um grupo de escolas (Escolas), O município de Kuango não tem, mas que lá eles não moram ter a escola.

O município de Cambulo está ligado ao município de Chiteto por uma via bem pouco habitada e o Kuango não, porque isto não é gradualismo, onde as coisas se fazem de uma forma ligeira. É o que temos de bem com este geográfico.

f) Não atende! só poderá atender as necessidades sociais, considerando com a substituição de valores à muitos perdidos inalteráveis técnico da área dar os valores que lhe cabe a fim de estimular o belo projeto dos mesmos.

Fazendo assim evita de ocupar as mentes com os outros afazeres criando um lado a outro a procura de satisfazer as necessidades básicas, porque o que recebe não cobre as despesas, quando deveria única e exclusiva mente, tem atenção prestada na área de especialização buscando qualidades para a sua implementação. Deve-se ofertar cursos de superação aos professores, abrir as bibliotecas com os materiais tanto dos professores quanto dos alunos. Criar condições nas escolas para manter os alunos o máximo possível. Os mesmos continuam distâncias viagens a pé e com fome o que origina o desequilíbrio psicológico.

Hazendo isto os resultados serão fabulosos e a educação estará em altura de atender as necessidades sociais que Angola tanto carece.

g) No entanto não desenvolveram o poder de compras. Se o propósito é reverter a realidade, o governo deve apoiar bibliotecas, laboratórios a favor da população, tal mais que isto seja necessário a população não está conseguindo reverter de com esta realidade criando até obstáculos de reverter mesmo estando errado.

Os detentores de poder financeiro conseguidos de forma ilícita estão de pulcões cerrados com o medo de serem desatados os capitais e quem sofre é quem tem nada.

Em princípio a afirmação de que as línguas nativas de Angola sofrem preconceito de inferioridade em relação ao português, pode ser tida como verdadeira face à realidade sociolinguística e sociotética local. Tal preconceito dá-se muitas vezes pela valorização que o português recebe como língua oficial e nacional de todo os angolanos, uma língua que permite o intercâmbio de informações em todos os aspectos ou até mesmo áreas e sub-áreas do sector administrativo.

Então, tem todo com base nos critérios de influência política, administrativa e sobretudo constitucional, que consagra o português como sendo língua oficial nacional por qualquer em Angola, que outras línguas foram perdendo seus estatutos próprios e acabam numa posição de ponta de vista hierárquica inferior em relação ao português. O português, no entanto, não é superior às línguas nativas de Angola porque partindo do nível comum, nenhuma língua é superior a outra. Cada língua é autónoma numa determinada região, mas, apesar de tudo, uma língua pode influenciar outra língua com a qual estabelece contacto numa mesma região, influenciando positivamente ou negativamente a outra, através do valor que os falantes encontram nesses mesmos idiomas. Portanto, falando especificamente de Angola, algumas das suas línguas nativas, não possuem o valor capital que deveriam merecer, tudo porque o português assume uma função determinante no futuro da cidadania nacional, no âmbito da sua formação, no seu emprego, no seu envolvimento na vida política e em vários outros aspectos onde este idioma especializa-se. Contudo face ao pensamento exposto, posso afirmar que as línguas nativas de Angola sofrem preconceito de inferioridade em relação ao português.

5) R. Na minha opinião (as mulheres) a contribuição das mulheres para participarem no governo a Judez, sim. Agora quanto a competitividade com os homens, não há preconceito, apenas existem ainda homens que não deixam na real, que ainda estão acostumados as mulheres de antigamente, de que não podem exercer nenhuma função pública, tendo existe homem primitivos, que acham que o dever da mulher é ficar em casa, a cuidar dos filhos e do marido, que se assim o fizeram, passaram a competir com elas de uma forma negativa. Ainda está com pensamentos, de que o homem é que deve trabalhar para dar na mulher, mas a mulher se conquistou e se espalou na sociedade, para contribuir no desenvolvimento social do país e do mundo. Apenas que aceitam a independência das mulheres, e não encaram como uma competição negativa, mas sim, uma forma de evolução.

Porém embora (as) existam mulheres que se arrependem e a fugem do seu poder, e perdem os homens, mas de realçar que a mulher apenas lutou pelo direito a justiça, porque os homens a privavam de de sua inocência. Apenas lutaram para terem lugar na sociedade e serem reconhecidas. Que a competição seja de uma forma de incentivo, mas as mulheres e não de o preconceito.

Apenas queremos que os homens entendam e aceitem e facilitem cada vez mais o acesso das mulheres.

Bem seja as mulheres independentes.

DR. Bem, resolver o problema, pode sim. Mais primeiro, deveria começar na raiz do problema, que é a construção de estradas em de uma forma feita com que os autocarros durem um pouco. Depois a entrada de mais autocarros e pessoas eficientes que possam controlar e manter os mesmos.

O que que o tem visto, o governo pode até dar os autocarros que vão ajudar na locomoção das pessoas. As mesmas pessoas que dirigem ou que estão em frente, dizem o meu (exad) escondem ou guardam em suas residências para os seus benefícios, usam os autocarros quando estiver velho e que querem dar para a população usar, depois de pouco tempo chega, para depois dizem que deram os autocarros infelizmente acabam por estagiar OK.

Se o governo quer a melhoria ou o bem estar da população, coloque mais dirigentes com espírito, capazes de sentir o sofrimento do povo, melhorar as estradas, dar a já mais autocarros e que sejam com qualidade e a bom preço. Vai sim melhorar a locomoção da população.

C) Em meu penhas, a situação de auto-
 quises pelo Governo dependeria muito
 das condições das ruas estradas pois que
 no nosso país e em particular aqui no
 litoral verifica-se algumas estradas em péssimas
 condições, o que tem contribuído
 no elevado índice de acidentes, que de
 alguma forma há perca de vida e as
 estradas deves melhor. Por outro, há uma
 circulação primária de Governo em au-
 gurar verbas afim de entregar essas es-
 tradas ao empreiteiro, para que sejam rea-
 lizadas, portanto com as estradas em boas
 condições, no assim temos a circulação de
 veículos e boas, isto é, de um lado para o
 outro.

Como é sabido, existe a taxa de circula-
 ção que geralmente, os automobilistas estão
 sujeitos a pagar, portanto bem seria por
 meio dessas taxas que o Governo usaria
 para velar nas situações que atentam ao
 bom estado das nossas estradas.

C) A constituição da República de An-
 gola estalha no seu artigo 40º que "todos
 têm o direito de exprimir livremente e
 compartilhar livremente os seus pensamen-
 tos, ideias e opiniões", não restam dúvid-
 as de que a liberdade de expressão é
 um princípio fundamental para o exer-
 cício da cidadania num estado democra-
 tico de direito e em Angola, ~~esta~~ há
 expressão, isto é, porque hoje nota-se
 muita liberdade de expressão (muita)
 por parte da população e é isso que
 é cidadania num estado democrático
 de direito, isto acontece quando o
 cidadão tem essa liberdade de manifes-
 tar, já se nota hoje em Angola
 os cidadãos a exprimirem as suas
 ideias, pensamentos e opiniões, isto é,

atrasos de manifestações, postagens de vídeos expressando o que sentem, os programas agora estão mais liberados quanto a esse assunto. Atendendo ao sinal de coragem em que nos encontramos só a liberdade de expressão não basta, tem de haver também a resolução do que se manifesta, isto é, os sindicatos hoje em dia têm um papel de extrema importância naquilo que é a liberdade de expressão, então as mesmas manifestações elaborando uma solução por parte do novo executivo que muita das vezes são aceites em mão.

Ex: A Simprof, pedindo o reajuste ou aumento dos salários em 2019.

Impedindo a perseguição de alínea i)

P. fact. a descentralização do poder do estado e a não ser potente antidoto para os problemas que os cidadãos enfrentam nas suas municipalidades, nada melhor que os municipais elegem os seus gestores nos municípios ou seja as autarquias.

No meu entender as autarquias não deveriam obedecer ao princípio de gradualismo pois Angola, os seus municípios mais recalcitrantes vivem como tremendos museus, pois os planos de investimentos são feitos pelas províncias mudando ante a suscetividade dos administradores, porém para a maioria das coisas os políticos defendem gradualismo, e para mim é urgente implementar o gradualismo funcional pois alguns municípios que não abrigaram dependem ainda do aparelho central do Estado, (ministérios e governos provinciais). Desta forma não se respeita o direito do cidadão de eleger o seu representante/gestor no município pois ele está perante um denominador comum, e a realidade e as dificuldades e melhor pagá-los para a sua resolução.

III

Em Angola ainda não existe liberdade de expressão, e que existe em políticos governamentais que pretendem promover a imagem de Angola além fronteira para facilitar a aquisição de ajuda financeira estrangeira enganando a população com o projecto falsos para apadrecerem-se dos dinheiro, por esta razão deixem passar uma ou outra matéria/actividade reivindicativa para confundir a população pública internacional de que em Angola há liberdade de expressão.

que não há verdade a que existe é uma
ditadura forçada de democracias que se
transformam em monarquias partidárias

O Curso de Vida em Angola está cheio das mais
 boas, as mulheres enfrentam muita dificuldade no
 alimentarem. Não é só por não conseguirem a
 de natalidade, porém também por serem
 mais e o tempo dedicado ao trabalho,
 por conta do fato de não ter o acesso
 a área de natalidade por ser um dos
 profissionais de saúde, mas é um
 problema e o mesmo acontece
 em Angola de onde se sabe muito a
 situação angolana.

As mulheres têm no tempo de sua participação
 na construção de uma sociedade mais justa, de
 um mundo melhor e mais sustentável, no qual
 se reconhecem um novo papel para a construção de
 estas não são prejudiciais a sua competitividade
 com os homens; foi dada o tempo para estas
 as diferenças de gênero.

No âmbito humanitário opinamos sobre a inclusão
 de mais mulheres no setor não só porque
 simultaneamente são mulheres, a princípio, a maior
 parte das vítimas de Angola quando em maior risco
 (qual a falta de educação), isto não é possível
 de algum modo a melhoria de condições públicas
 mesmo que se queira mais mulheres, qual o
 seu papel? Tem se tratado no país de vários
 atos em aspectos econômicos e sociais de pessoas
 e seus, e um problema que se vê é a falta de
 educação nos seus trabalhos como tal.

Nenhuma língua é melhor que outra. Mas em
 Angola, existe grande preocupação de inferioridade
 das línguas nativas em relação ao português,
 sendo um exemplo real e concreto, inferioridade
 de aprender e se não de língua nativa, resultado
 do trabalho implementado no processo de ensino,
 por isso em Angola, grande preocupação de inferioridade
 entre as línguas e nativas. (Sim e não)

Não. Em Angola não existe liberdade de expressão. Tem um ditador que chama José Mário Carvalho. Não quer o gov angolano/da MPD não permite que se fale de política e realidade fora das 27h da 30s. É permitido e posto fora do ar. Não se pode falar fora das 27h da 30s da realidade. Foram publicados os documentos no TV, mas não praticam e não existe. A liberdade é um princípio proclamado pela constituição da constituição não existe liberdade, mas o governo chama-se de viciado, revolucionário, maldito e assim.

No ponto de vista da política, educação em Angola, não a liberdade na liberdade as necessidades sociais, no ponto das palavras não tem condições para isso. Não quer o gov admitir o direito do homem (académico e profissional).

Corrija o que está mal, melhoras o que está bom. O gov angolano mantém o país em uma situação difícil, mas querendo mais, respeito e tempo. Não se pode não os meios de governo. É mais um exemplo, o gov angolano dos últimos meses e o governo nos meses, o gov angolano está a fazer o mesmo trabalho, um governo que não conta com milhares de cidadãos desempregados no momento, no momento este gov angolano não conseguirá as condições de vida de país, e não tem meios suficientes, e não tem condições. Então, o gov angolano e a prática de certos líderes, além de combater o povo e o governo angolano. Não se pode não os meios de governo. É mais um exemplo, o gov angolano dos últimos meses e o governo nos meses, o gov angolano está a fazer o mesmo trabalho, um governo que não conta com milhares de cidadãos desempregados no momento, no momento este gov angolano não conseguirá as condições de vida de país, e não tem meios suficientes, e não tem condições. Então, o gov angolano e a prática de certos líderes, além de combater o povo e o governo angolano.

A Penalização sobre a interrupção voluntária da gravidez, é um ato disciplinar, pois a suspensão do mesmo poderá ocorrer por razões muito boas, tal como a própria mãe, e quem sabe que ela não deve fazê-lo e é um ato ilícito. Apesar disso, apesar de penalizar este ato, não se penaliza.

No meu ver, o sucesso ou a falha na realização do país depende da implementação das políticas e programas, porque vai depender da capacidade de gestão e da competência para o org. das autarquias locais/organismos descentralizados de estado. Vale esse quadro limbo que no âmbito do processo a responsabilidade de cada organismo público, porque, não é apenas patrimonial, mas também a responsabilidade e as suas funções e atividades para o governo central/posteriormente.

5) L: Na realidade o direito a liberdade de expressão é um direito constitucionalmente assegurado, nos termos do art. 40º do C. A. P.

O cidadão tem o direito de livremente expor as suas ideias, seus pensamentos, suas opiniões e ideias.

Hoje não basta uma multa de cinco mil reais categoricamente sem um longo go' a liberdade de expressão, porque há de pessoas go' após livremente as suas ideias nas redes sociais, nos meios de comunicação entre outros meios de comunicação, e nos locais visitados durante os debates na imprensa e nos meios de comunicação.

Com isso não se deve que haja um longo go' a liberdade de expressão tal como a Constituição prevê.

4) Li: No que concerne a penalização ou não penalização de aborto no superentendi, em relação que a colônia (L.N) deve penalizar essa prática.

O Estado respeita e protege a vida e a dignidade da pessoa humana que é inviolável nos termos do artº 3º da C.R.A.

A vida é um bem de maior relevância todos nós devemos respeitar, a sua violação deve se penalizar essa prática.

Sómos nós que não existe regra sem exceção, com isto quero dizer que existem determinadas circunstâncias que podem levar a abortar tais como:

- 1º Violação sexual.
- 2º Fuga e Potestade.
- 3º Gravidez de risco.

Nestas circunstâncias deve se abortar.

No caso de violação sexual, sabemos que quem alguém foi violado e depois violado novamente como gravidez, esta criança deve ser libertada para evitar trauma psicológico a mãe porque sempre que ela voltar a criança se lembrará da certa modo como ela surgiu e de certeza que não será feliz com ela.

No caso de fuga e potestade, não é justo que alguém cresça sem pai ou que seja responsável de certeza que isso causa problemas quando não dá a criança ficar grande e apresentando-se de algumas vezes isso pode levar a drogas, a bebida e até a delinqüência para se evitar isso não deve mesmo se abortar.

No caso de gravidez de risco também pode se abortar, por que não é bom que alguém cresça sem o fato da mãe

Nestas circunstâncias deverá obedecer
para esse caso.

a) O Controle da taxa de natalidade pode mitigar a miséria. Comparando uma nação como uma casa teríamos no mínimo como o controle da taxa de natalidade pode reduzir a miséria:

Diferente que a população que cresce em ritmo acelerado como é o caso de África, superando a oferta de alimentos concentra o resultado ou resultaria em problemas como a fome e a miséria. Portanto o aumento da população seja a causa de miséria, a consequência a fome. O controle de natalidade deve ser feito pela abstinência sexual e adiamento de casamentos, e necessário reduzir a população mais corrente a diminuir o número de filhos.

Uma realidade vivida por mim que morava com meus dois filhos tudo era ~~facil para viver~~ difícil e resultado disso tive que cancelar a Primária ano na faculdade com intuito de tentar dinheiro e voltar a mais velha na sua Avó, se assim que consegui recupera ou estabilizame e dar continuidade nos meus estudos.

A modernização tecnológica acabou ampliar o desenvolvimento do cultivo das terras, passando com que a produção de alimentos seja suficiente, assim a fome e a miséria não pode ser atribuídas a incapacidade produtiva de alimentos, mas sim a sua má distribuição.

c/ O transporte Público em Angola ainda é um Problema, a injeção de mais autocarros pelo Governo na via Pública não pode resolver totalmente a situação, atualmente o momento que os nossos estradas apresentam é uma situação péssima.

Para resolver um Problema devemos que devemos ser a ~~o~~ fonte e como radical o mesmo problema, além de injeção de autocarros Públicos começaria em resolver a situação da estrada, ter a colaboração com os funcionários dos mesmos meios, lidar nos horários de serviço, melhorar mais os serviços que facita até o de baixo nível combata a falta o seu deslocamento.

d/ As línguas nativas de Angola sofrem preconceito de inferioridade em relação ao Português, uma vez que constatamos que cerca de 20 línguas nacionais dos Povos Angolares, mas não se trata estas línguas como Português.

A importância das línguas nacionais, é necessária que sejam mais valorizadas, principalmente no seio da nossa juventude, mas nos não (último) e primeiros.

São vários fatores que impedem os jovens de aprender as línguas nacionais dentro da própria tribo, a mesma inferioridade de alguns Povos, muito aptos em se apresentar com Português, se recusam em outras culturas e colocam de parte o que é Angolano.

d) Sim, pois que, as línguas nativas ainda tem sofrido preconceito de inferioridade em relação ao português nas escolas, casas, serviços e voto. Porque o português em Angola é tido como a língua oficial, profissional e escolar, é por isso que sempre as línguas nativas sofrem comparando em outras situações. Vejamos um indivíduo que não fala a língua portuguesa, terá inúmeras dificuldades na sua inserção social, pois como refere, que o português é tido como língua de comunicação profissional e escolar, então esse indivíduo, que não se comunica em português também terá inúmeras dificuldades de participar ou opinar em assuntos socio-profissionais e daí as línguas nativas sofrem preconceito.

Mesmo nas escolas primárias secundárias e até universitárias ainda se percebe, principalmente nos estudantes, quem tem a língua nativa como língua materna, isto que até os conteúdos escolares e profissionais são escritos e impressos em português.

Embora sendo que o objetivo principal das línguas (língua), seja a comunicação, também sempre há tendência de uma ser superior em relação às outras, como é no caso de quem estamos a abordar entre as línguas nativas e o português. Se este contacto entre as línguas não sempre é saudável, como resultados surgem as interferências linguísticas.

Indivíduos que tem mais domínio em línguas nativas tem sempre a tendência quando está a falar em português, utiliza sempre estas palavras em línguas nativas. Em suma, para tal, se se poderia mudar o quadro de este aspecto, se se criasse estratégia equilibrada profissional e escolar sobre as línguas nativas, para se evitar um inferioridade.

c) Na miséria spissia cria, que em certo po-
nto a impecao de mais autacoas pelo governo
pode resolver este problema. Mas, é necessário
trabalhar duro e seriamente a este respeito
e tambem de tal modo consciencializar a
populacao no geral, para preservar as faccos
que tem.

Justamente as situacoes de estradas ali
laqui é uma lastima, a proprio governo
cria politicas nao convenientes e duvidosa
e nem se cumprem, entao nao ha uni-
idade, é necessario tambem pensar em
quando da distribuicao desses pacos,
para assim suprir as demandas da
populacao.

Na falta desses meios em ambuanciacoes
tem dificuldade na deslocacao de outros
pontos do pais, a proprio estrada em pess-
imas condicoes portanto a la executiva e
es proprio elementos que a circula tiveram
unidades, para esse feito, creio que unidades
conseguiram ultrapassar algumas dessas
situacoes por a uniao faz a forca
deviamos de se a propria do bem publ-
lico. Mas sem trabalharem em harmonia
usa

O Contato entre línguas nem sempre é saudável. Uma passa a afirmar-se em detrimento da outra, geralmente até certo ponto precoce. No seu entender, as línguas nativas da Angola sofreram precoce inferiorização em relação aos portugueses?

Obviamente que sim pois que a maior parte dos jovens olham para elas como desprezíveis alheias até chegarem a dizer que são feias. O preconceito linguístico posto em que está em toda parte de Angola, porque eu já estive em várias lugares que eu falava com alguém e na medida que eu falava usava alguns termos em consoante e aparecia sempre alguém a olhar para de forma desprezível e alguns ganhavam coragem para perguntar se eu não fico com vergonha falando isto ou se eu falando a mesma língua, então eu penso que o contato que as línguas como Inglês, Francês, Espanhol até mesmo português em alguns casos não é saudável para as línguas nativas porque no nosso país fazemos um estudo atualmente podemos concluir que cerca de 90 ou 85% das pessoas têm vergonha de se comunicarem em suas línguas nativas para que não sofram preconceito por parte de amigos, colegas até sucederem familiares, pelo preconceito de todo o português é a língua oficial de Angola, mas é a mais falada em todo território nacional por isso é que não temos nenhuma língua nacional porque muitos pais hoje já não ensinam os seus filhos a falarem ou seja a terem interesse pelas línguas nativas porque as mesmas não fazem parte do nosso sistema de educação e alguns têm o português como a sua língua materna ou seja como a sua primeira língua e é próprio estado não palita pela unificação ou substituição pelas línguas nativas isto vai fazer com que o português afirme-se e as nossas línguas não sejam desprezadas ou sofram preconceito. A partir do momento que as línguas nativas não são de estabandização nem nacionais vão sempre sofrer preconceito no meio da sociedade.

c.) A aquisição de mais autocarros no sector público por parte do governo, podem um resolver os problemas. Mas para tal, deve haver necessidade de melhorar os Estradas, para uma locomoção eficaz de pessoas e bens.

O governo ao criar estas novas deve priorizar as áreas mais necessitadas como no caso das instituições educativas (Escolas). Os Municípios devem a longo fim da presença de dos Municípios locais, as aldeias e as Comunidades no poder possibilitar as agricultores que residem nestas localidades a exportar os seus produtos do campo para cidade a fim de gerar o seu comércio, para a melhoria das suas famílias.

Portanto, isso poderá contribuir no desenvolvimento do país.

d) No ponto de vista geral, eu diria que as políticas educativas em Angola, não atendem as necessidades sociais. Porque a nível destas políticas, sendo um princípio da unicidade do sistema educativo, surgem como uma dificuldade que inviabiliza a possibilidade de se realizar ações de carácter próprio e local. Capaz de facilitar o diálogo pedagógico num contexto de unidade. Como o caso de uso das línguas nativas africanas como meios de ensino num país multicultural e plurilingue. Como forte determinação de desenvolvimento entre o litoral e o interior, entre a cidade e o campo. Esta realidade possibilita que todos nós devemos ser considerados iguais perante a lei.

Neste campo vemos também que a Educação, as diferenças culturais conduzem

1
A necessidade de tratamento diferenciado mediante o uso de metodologias de ensino adequadas.

O outro problema que se nota ainda em Brasília mesmo com a implementação da política educacional, é a falta de regulamentação desde sempre o subsistema de formação de professores no âmbito da lei do sistema de educação sempre num contexto de indefinição que dificulta uma maior adequação e validade de... instituto de formação de professores bem como as escolas de magistério próximas entre outras escolas de formação de docentes, a nível dos planos de estudo e dos programas de ensino que nunca se articulam entre si. Todos estes problemas criam um baixo financiamento para a área educacional e formação incluindo a remuneração salarial dos professores entre outros meios de qualidade.

Viendo notamos a lotação de crianças em idade escolar numa localidade em que a população cresce dia a pós dia e o sistema educacional não consegue acompanhar e nem lidar com ritmo de crescimento a criar na educação compromete o desenvolvimento sustentado no plano da direção. Ainda encontramos presença não na falta de escolas e de habilitação dos mesmos. O material escolar apesar de que é do gratuitamente, mas ainda há vendas dos mesmos nos mercados etc.

a) R: No atual momento que o país vive na realidade com
 o controle da taxa de natalidade não vai superar a miséria
 porque cada cidadão está consciente que a vida é uma
 luta e que a morte não vai impedir a existência eterna
 que vai se encontrar. Por este motivo muitos países
 estão com a taxa de natalidade aumentando esta situação está
 a situação mundial. Eu não não, não porque muitos países
 estão em situação de aumento da população na fase al-
 ta taxa média por se falando sobre o assunto isso que
 não pode ser resolvido isso? Quando se fala sobre isso
 que está sendo de controle de natalidade a taxa de natalidade
 controlada não vai superar a miséria. A miséria em si
 não está relacionada com o número de filhos. Mas
 extremamente esta relacionada com a falta de educação e
 saúde para quando a criança é feita e o mesmo estado
 de saúde que falta abriga-se de erro devido a falta
 a população aumentando as questões de que os países são falta
 tudo os mais importantes e miseráveis! Sobre o respeito
 também a desta situação aumenta de fato há maior pos-
 sibilidade de controle, porque há estas condições in-
 ter o país nota-se que muitos países na idade em que
 condições de país não necessariamente são países de desenvolvimento
 e unidades sanitárias além de serem melhores
 no programa de planejamento familiar com vista a man-
 ter alguma forma global e a saúde reprodutiva. É também
 um grande problema para sociedade não tem quem des-
 munda que a falta de tudo isso não seja o estado des-
 munda? Normalmente o povo contribui para o desenvolvimento e
 para a vida social, mas o estado não dá força para controlar
 depois de controlar a pobreza a falta de natalidade estes
 fatores não conduzem a muitas consequências a falta de
 tudo e torna uma sociedade socialista apenas de muitos.

NR: Não digo obviamente, por serem brasileiros, mas quando
falam, ou escrevem a língua portuguesa falam ou escrevem como
que / como se fosse de que as línguas nativas.

Atualmente verificamos em muitos estados brasileiros e até
em uma comunidade e cidade de pessoas a língua portuguesa
antes a língua nativa da sua região aprendendo não lerem o fon-
tado da mesma língua nativa. O Complexo de subserviência e
inferioridade com o reconhecimento das línguas nacionais no sub-
sistema de ensino vigente em no Brasil país onde que se tem
diminuído e que as pessoas sabem o valor das línguas nativas
como qualquer língua mundial. Que pode ler, conversar com
língua, escrever, interpretar etc. As metodologias usadas pelo ensino
nas escolas que ensinam línguas nativas é que o aluno em um blo-
cunho de duas horas uma das principais técnicas de ler de que
tem falante de português tem uma oportunidade de falar a língua
nativa sempre fala o português.

A35
Gil de Respetos:

c) P: Tendo em conta os transportes públicos em Angola, a grande problemática não está na intenção de mais autocarros pelo governo mas nas políticas que o ministério de transportes tem seguida para a entrega de transportes a cada província de Angola. Sem efeito, estas políticas não substituem os fins pretendidos. Eu deixo os transportes quando são enviados as autoridades provinciais. Os países provinciais fazem o seu como transportes particulares entre outros (1) ou familiares, amigos entre outros dependendo de que é um bem público. (2) Consequentemente, de fato acabou o ministério dos transportes quanto o governo que tem a missão integral dos transportes públicos de fixar o contrato, acho que a problemática dos transportes públicos angolares deca a menor. Portanto, é a ideia que se combate das autoridades quando a questão é o contrato público, que se faça contrato quando se faz o ~~o~~ caso de transportes nas províncias porque muitos deles não possuem mais algum pessoal, portanto, que se tenha uma comissão de cada província para o controle total de transportes públicos de forma possível reafirmar a existência de transportes públicos, porque o executivo faz sempre a entrega de transportes.

f) A educação é a chave do sucesso de um determinado país, não obstante, das políticas educacionais que são afirmadas em Angola. Contudo, em parte a necessidade, entretanto é necessário que as políticas educacionais em Angola sejam apropriadas para que satisficam as necessidades sociais. Isto é, melhorar os recursos do exercício educacional que não são conta (1) pessoal do processo de ensino-aprendizagem dos países avançados no que concerne educação. Melhorar as políticas educacionais para que Angola tenha um processo educacional melhor e rápido para atender às necessidades sociais.

É também importante que Angola faça parcerias com países que andam desenvolvidos no processo educacional, para que não ilações que não devam de exclusividade com o intuito de proporcionar a educação de modo a desenvolver e poder de trabalho e preparação intelectual da sociedade.

profundamente a questão e apresentada
 pela alínea C) a crédito no instante
 referente esta mesma questão preso
 pleonasmos pois que nos créditos
 que se integramo mais dados ou
 obtidos mais autônomos, se passa
 Otimizar Este problema, para mim
 O me/hor para primeiro analisar
 -se os estudos e pontos para melho-
 rar-se a circunstâncias de pessoas e
 bens. Desta feita haveria maior
 liberdade no tempo e maior mobiliza-
 ção de pessoas, tanto as Vias
 nacionais, incluindo também as internacionais.
 No que concerne a alínea
 e) Não a crédito que em alguns
 existe a liberdade de expressão,
 basta olhar para a realidade
 dos manifestantes e daqueles que
 Oporem e motivam O seu
 descontentamento com o modelo
 de governação do MP, do
 modo que como se tentado, que
 seja algo e amargado ao morte
 e obrigado a se dar a sua
 deturpação de que tem visto por
 isso considero necessário fazer-se
 da liberdade de expressão em
 alguns.

As línguas de Angola sofrem preconceito de inferioridade em relação ao português. A certos indivíduos renunciam as suas identidades culturais em detrimento das outras culturas, mas se houver um número maior de falantes das línguas nativas de Angola quanto maior for a força e influência estrangeiras, melhor uma língua Coresaca, a Yucataca. Quanto mais culte for o povo, tanto mais evoluído será, em sua língua mantendo uma certa estabilidade, com pouco e pouco nada mais do que a derivação de aprendizagens e de ser dada de forma ampla e distribuída, mas no que diz respeito aos nossos hábitos, costumes e às nossas línguas nativas devem ser conservadas naturalmente pelas escolas, pelos livros, e outras instituições culturais.

Sem o aparelho conservado do idioma em das línguas nativas, ir-se-ão perdendo e diferenciando cada vez mais. Como sendo o Ministério da Educação quem traça a finalidade da educação, alguma certa nação deve sempre incorporar no seu plano curricular as línguas nativas (línguas nacionais) e nesse governo com ajuda do povo devem trabalhar em conjunto para implementação da mesma e fazer um estudo estatístico ou demográfico para saberem se e nesse país Angola do que diz respeito ao número de falantes das línguas nativas ou nacionais. Quanto tempo e depois colocá-lo numa das línguas nacionais mais falada em Angola, e do mesmo conhecimento que a falta de a pouca interação sobre a línguas nativas vem do nosso Brasil vindo da diáspora que tem recebido a globalização de forma negativa, Angola deveria optar numa estratégia semelhante a do Moçambique em ir beber da cultura dos outros, como eles fazem no caso de

Vários países vão beber da cultura sul
Africana.

É uma verdade que o custo de vida hoje em Angola está cada vez mais alto. Fato é devido da falta de custo básico, as famílias estão a enfrentar muitas dificuldades no alimentações. No mesmo sentido, o controle da taxa de natalidade pode diminuir a força produtiva em Angola.

A título de exemplo o Portugal enfrenta essas dificuldades relacionadas a densidade populacional, isto é um aspecto fundamental e que deve mudar uma série de coisas e reflexos.

Praticamente que com o elevado custo de vida, o controle da taxa de natalidade pode mitigar a miséria e não diminuir a força produtiva de angolanos, pois porque pode trazer várias consequências para o país.

A população majoritária hoje em Portugal é caracterizada uma população idosa e não jovem, ao exemplo de Angola e outros países, tudo isto deve-se a um fator que tem haver com o controle da taxa de natalidade.

É preciso que não haja políticas cujo objetivo é diminuir a taxa de natalidade no país porque isto pode trazer várias consequências sociais e diz de sempre que a juventude é a força motriz da sociedade em qualquer parte do mundo. Daí a importância da força produtiva. De acordo com os dados do Anuário geral da população realizado em 2019, revela que em Angola a população majoritária é absolutamente jovem e isto é um fator importante.

O executivo angolano, no âmbito do cumprimento do seu Programa de Integração Social, mas devido à falta de recursos humanos e financeiros, tem vindo a sofrer um processo de "desregulação" e "desestruturação" que está bem evidenciado no seu desempenho económico e financeiro. Nos últimos tempos, tem vindo a sofrer duas operações fundamentais: "operação de reestruturação" e "operação de desregulação".

De salientar que estas operações surgem no momento caracterizado de difícil contexto quanto ao seu desempenho político e social.

Por outro lado, as operações de reestruturação e desregulação, têm um objetivo específico de acordo com a análise que se faz, pelo que se sabe a "operação de reestruturação" tem o seu campo de atuação específico de acção centrado na "operação de reestruturação". Como o mesmo se diz para a "operação de desregulação", que visa a "operação de desregulação" política, económica e cultural.

É a "operação de desregulação" que é dirigida pelo governo provincial, Administração Municipal, Paroquiais e de outras instituições, tem a ver com o trabalho que é feito na "operação de desregulação" e cabe pelas "operação de desregulação" comerciais, a "operação de desregulação" ilegal dos negócios em os espaços públicos. Com o devido comprometimento do Estado. Há a origem ou surgimento desta "operação". Partindo-se com isto terminam com algumas atitudes negativas dos cidadãos que não ajudam a desenvolver o país.

É ao longo que a "operação de reestruturação" visa "operação de reestruturação" de domínio de fiscalização é dirigida pelo órgão de ordem pública e não a ordem de defesa e protecção sobretudo a "operação de reestruturação" que vai dar o fim ao combate as más práticas que se dão no respeito o "operação de reestruturação" e "operação de desregulação" ilegal.

do mineral estratégico o diamante, bem como
quais recursos naturais do solo fátuo apre-
larão.

Que dizer que as minhas opiniões estas
opiniões desenvoltem sim de um lado a
valorização e mais o poder de combater as
famílias angolares. Porém a implementação
ou a falta a implementação deste plano que
é uma ideia estratégica de execução, nada tem
ver com o equilíbrio vindo mais a situação
social do angolares.

o elevado custo de vida actual e o
cumprimento subido de forças das famílias
trabalhadoras de ~~de~~ esta base, mas dizem
ser interpretadas desta forma, mas pelo contra-
rio as famílias angolares enfrentam mais
último dias muitas dificuldades na alimenta-
ção mas não é suficiente com o surgimento
das duas importantes operações.

Pelo tal é preciso que o executivo
trabalhe no sentido de poder desenvolver o poder
de combater as famílias com a implementação
de boas práticas, boas ações para o bem de
todas.

a) O controle de taxa de natalidade: A debilidade do custo de vida tem sido causada pela subida de preço que tem, de certa forma, iniciado a esterilidade de milhares a certos países e não só. Já a este respeito os maiores prejudicados são os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Já, se desejamos que eles se controlem a natalidade para controlar ou mitigar a miséria seria um caminho errado ou até mesmo a seguir. A taxa de natalidade pode ser quando controlada, diminuir a força motriz e a força de trabalho que se cria ao mesmo tempo na economia → Brasil. Já onde sobram a maior parte da população deslocar a competição e controlar a taxa de natalidade pode ser um fator para aumentar a miséria no país.

Uma outra questão é, embora que diminuir o controle a taxa de natalidade pode ser diminuir a força produtiva, é preciso saber que a agricultura é também um dos setores que tem forte poder de que mantém a economia orgânica e controlar os que trabalham para ganhar. Com este fator, poderia mais positivamente a economia de Angola.

É lógico dizer que, quando mais se produz, mais se aumenta a riqueza, contudo que o governo adote medidas para controlar a população, então é muito normal que se risque, é porque tem a aplicação que trabalha no campo que recebe pouco, então mais é a taxa de vida mais alta a quantidade quantitativa de produtos.

Também é lógico dizer que, a quantidade de população tem contribuído muito para o aumento de produção ou de miséria. Se esta população não fosse para o governo como o meio para se aliar com a fome ou se a mesma esperar que o governo faça algo por elas, então pode ser o fator importante para diminuir a produção. É preciso que estas populações trabalhem ao lado de quem pode trabalhar. Se estas esperarem que o governo disponibilize o emprego, então pode se ter →

Ética de que a quantidade de palavras não se
baseia na medida de tempo, e preciso que
se reconheça a importância da palavra como o go-
verno no lado certo a palavra, e se diminuir a
taxa de produtividade pode ser um outro fator ainda,
de fato vamos ver no caso Enigma, a força produtiva
que ajuda a medir a produtividade da palavra e car-
terísticas pode ser um problema Enigma para a me-
nomia original, ainda mais para a produção agrícola.

d) O contato entre línguas: a questão que nos foi
colocada é bastante pertinente, ele tem feito tempo
há muito, em três casos: que no qual abrange
questões de ordem (sociolingüística) que, ao estudar a
diversidade lingüística em os diversos línguas que existem,
precisa-se que todas línguas são importantes e que nenhuma
língua é maior que outra, desde que o indivíduo
em questão foi bilíngue e monolíngue não se
precisa estudar, mas linguística lingüística, mas
existem alguns indivíduos que, de acordo a multilingüismo
bilingüidade lingüística, além das suas línguas maternas
fazem a adaptação para um novo ambiente e adaptação
de palavras em algumas línguas ou a língua de Colô-
mbia para fazer que existe este fenômeno de Colômbia
e também importante saber que a língua como a
marca da identidade cultural pode também ser delimita-
da de estrutura social, entre vale a consideração.

Para com línguas segundas, não apenas é com com-
o não pode desqualificar a língua primeira, pois que esta língua
é feita (he Ceteris paribus, por não ser usada como matéria
de ensino ou como meio de instrução ou por não ser um
cunho lingüístico único que leva a país, sendo prece-
dida que é falada, está sendo referido este acidente
em direção social a que chamamos de purificação lingü-
ística. A maioria muito conhecimentos para se responder que,
o contato entre línguas em qualquer momento pode gerar
fenômeno de este indivíduo têm conhecimentos que foram
de dos fenômenos que podem causar este fenômeno.

Existe sempre nas cabeças das pessoas, que o fenô-
meno

1 No meu entender, as línguas nativas de Angola possuem preconceito de inferioridade em relação ao português sim, porque o português em Angola é usado para todos fins tanto administrativo, político, econômico, uma vez que sabemos que a língua é um instrumento de comunicação, da mesma maneira adotamos feio ou mesmo mal falar a nossa língua nativa, pensando mesmo que fazendo isso estamos a cometer.

Temos preconceito ao admitir, isso deve-se ao facto de que o português em Angola é colocado no topo da estância, ignorando deste modo a existência das nossas línguas nacionais, certos pais proibem seus filhos porque esses mesmos também falam na língua local.

Vale lembrar que os pais ou mães que agem assim certamente não possuem alguma educação sobre indivíduos que não devem saberem falar uma única língua, melhor dominar pelo menos duas línguas, e como é sabido a 1ª língua que temos contacto desde do nascimento a da, não tem como esta ficar de parte.

Agora está se valorizar, já há implementação das línguas nacionais no nosso sistema de ensino, o que antes não se fazia antes e isso é muito benéfico para o nosso povo, principalmente a nova geração.

Portanto exponemos melhorias e mais rigor para que continue a se dar esta disciplina e assim não se possa mais perder ou implantar preconceito face a esta questão.

As políticas educacionais em Angola não atendem às necessidades sociais, uma vez que até ao momento em algumas províncias, existem crianças fora do sistema de ensino por insuficiência de escolas e até mesmo professores.

Há instituições que por ter um n.º elevado de alunos por turma que até fica tão difícil um professor controlar a situação, existe muita falta de meios didáticos, e quando isso acontece não tem como se regular um ensino de qualidade no mesmo país, enquanto se admitem professores formados ou não formados em pedagogia, mas os mesmos são encontrados lá dando aulas mesmo tendo sido um fenómeno como tal.

Depois acontece porém que muitos casos registam-se muitos movimentos escolares por parte dos alunos ou estudantes.

Outra situação é que alguns professores são em áreas longínquas, e está sempre sem um transporte para permitir que se desloquem das residências para o local onde o mesmo trabalha, gerando assim certas atitudes que não ajuda, mas sim atrapalha muito no processo de ensino/aprendizagem.

A operação tranquilizadora que o ex-líder do Combate ao tráfico de diamantes e joias com ilegal foi lançada a 25 de Setembro do ano 2019, o Plano do governo foi abençoar a costa marítima para também combater a pesca ilegal, e o tráfico de pessoas juntamente as autoridades angolanas.

Este mesmo dinheiro gasto com o custo das estrangeiras em situação ilegal serviu para outras pessoas. Por isso ser necessário que se tome medidas legais para reduzir o problema. Essa mesma questão dos valores já nos vimos debatendo há bastante tempo. O maior gasto com as pessoas a lá que se tem utilizado com compra de bilhetes ou implicações de outros meios. Como transporte terrestre e muito mais, Angola tem estado a gastar perto de 3 ou 4 mil milhões de dólares por ano.

Por tanto é muito dinheiro que se gasta com esta situação, quando poderiamos cortar estas despesas para a melhoria a vida do cidadão principalmente no meio rural. Onde está o mal e onde não tem em falta.

A mesma operação de gaste não foi bem recebida pelas populações no contexto do agravou ainda a situação politico-social da população.

Em minha opinião essa mesma operação tanto faz transparente como, gaste tinha que acontecer com as administrações. Cada administração no seu município, faziam-se um trabalho profundo de formação e sensibilizar os municípios a evitar as más práticas das vendas ilegais em locais inapropriados, e não a falta das medidas impediam as mesmas a posteriori.

Estas mesmas operações duma ou de outra
forma houve entre estas uma actua politica
como a governa actual na situação que
encontrou o país logo nos primeiros dias
que houve esse afastamento do poder de campo
dos cidadãos, essas mesmas medidas de
forma gradual ou nas operações cotidianas
estas mesmas medidas implementadas pelo
executivo actual podem devolver de forma
gradual a situação económica do país.

7) No meu ponto de vista ainda mais ainda não são as mais desejadas, porque não devem (dever) ter desenvolvimento no ensino ou pesquisa na educação em Angola, até onde quem tem medo, isto porque:

- + Os professores culpam os alunos;
- + Os alunos culpam os professores;
- + A população culpa o governo;
- + O governo culpa os alunos que não querem estudar.

Nesta continuação eu contestei o governo em alguns momentos, a falta de recursos financeiros devido a crise económica e financeira que afecta o país devido a queda de produto interno bruto que é a nossa fonte.

Porém se também apontar problemas e sugerir a falta de motivação e qualidade, falta de impetividade e focalização dos professores, a falta de cumprimento da lei, o não cumprimento das obrigações estabelecidas, falta de motivação sobre tudo salarial, a falta de quadros, corrupção, impunidade, pessoal incapacitado e não utilização dos recursos legais de informação e comunicação, ainda pouco investimento do OSZ para educação, formação e pesquisa, escolas e melhores condições, mais até agora os recursos continuam a não ter a melhoria e admitir as aulas ditadas dos professores, e as que estão numas escolas não têm condições condigna falta qualificação. E se quisermos atingir o desejado a qualidade no ensino temos que começar no lado do melhor ensino, melhorar mais em quantidade apesar falta lutar mais pela qualidade.

E gostaria sugerir também o conteúdo dos programas para fazer dos estabelecimentos de ensino, instituições capazes de ligar a aquisição de conhecimento teórico e prático profissional, de forma a estimular o espírito de empreender e contribuir para manter a actividade do desenvolvimento.

a) Na minha opinião, o maior problema de custo de vida está cada vez mais difíceis ou pior, não é a taxa de inflação, mas sim é a política comercial de todo país que tem feito com que a vida está mais difícil.

O governo deve adotar medidas que nos possam mostrar ~~nos~~ e tomar nos estas situações que nos encontramos cada vez mais ou como lojas nas lojas e porque os produtos de estas lojas estão cada vez mais a subir os preços.

A nível fiscalização devem trabalhar e o nosso governo devem se preocupar mais com o povo que está a pagar mais que cada vez mais a situação está de mal a pior que com esta situação até do modo de viver em Angola.

Por outra lado mesmo dizem que a taxa de natalidade tem contribuído para o aumento da miséria, porque temos muitas famílias que não trabalham mas continuam a fazerem filhos para depois procurar o que alimentam essas famílias acho que o governo deveria velar por esta situação das famílias fazerem muitos filhos.

✶ O governo deve controlar muito os preços comerciais para que os produtos de estas lojas baixem os preços, os fiscais em conjunto com a INADIC devem mesmo trabalhar muito para fiscalizarem os produtos de estas lojas nos nossos comerciantes ou lojas de comércio.

gã. Bem verdade que a educação é o que garante o desenvolvimento de qualquer sociedade, mas eu acho que no nosso país falta criar as melhores condições para uma educação mais eficaz.

Tem faltado uma rigidez por parte do executivo em controlar a educação no país, tanto disso o que o empenho dos estudantes não tem sido mais benéfico.

O executivo de criar programas que envolvessem mais os alunos, construir mais escolas, mais creches, mais universidades públicas e fiscalizar o desempenho dos professores.

Para que a sociedade se sinta mais aguçada o executivo devem promover palestras sobre a educação, criar Workshops que incentive os jovens a abraçar as políticas do governo, para que os cidadãos se sintam mais envolvidos com o executivo.

d) As línguas sofrem mudanças em quase todo tempo.

As línguas nativas de Angola sofrem preconceitos de inferioridade em relação ao português, isto porque a sociedade contém muita influência Europeia, fazendo que as europeias suas culturas línguas, valores e o modo de viver dominem e murde em particular a África. Em Angola, especificamente as línguas nativas são vistas como a língua dos analfabetos das pessoas que vivem no interior, de classe social baixa. Estes preconceitos linguísticos vão com a sociedade moderna banaliza as línguas nativas fazendo assim falar um bom português do que o chokwe ou outra língua nativa.

Desprezar as nossas línguas nativas é desprezar a nossa identidade e negar quem somos.

e) Em Angola não existe liberdade de expressão e que existe em Angola é uma tirania disfarçada em pele mansa da suposta democracia.

Quando dizes o que pensas, és considerado um revolucionário.

Quando queres lutar e defender os teus direitos, fazes-te querer, és uma ameaça ao Estado!

Em Angola somos pessoas livres sem liberdade.

As línguas nativas de Angola sofrem preconceitos de inferioridade em relação ao português, tudo indica que o preconceito linguístico e o julgamento depreciativo linguístico expressamente, semelhante, da fala do outro, que da própria fala. Historicamente, isto ocorre pelo sentimento e pelo comportamento superior dos grupos ricos, que são mais privilegiados economicamente e socialmente.

A nossa realidade mostra que se pratica esse mal é muito comum, está ligado as consequências da colonização portuguesa. Por isso razão ainda nos encontramos por vezes próprias, sobre o jugo linguístico português.

De acordo com a linguista Marta Shpil, é por meio de uma língua que o ser humano se individualiza, num movimento contínuo de busca de identidade. Toda a tensão éla acrescenta, conhecendo que, diferenciando-se a língua, ou o indivíduo, a sua identidade e a sua forma de ver o mundo.

No nosso caso, com a introdução do português na nossa sociedade por meio da colonização segundo os meios pelas quais essa língua nos foi imposta, acabamos por desenvolver uma série de mitos a favor da personalidade do colonizador.

Esta série, o domus dos estabeleceu os seus conceitos e implantou os seus preconceitos de próprio arbítrio, e é um exemplo de um espírito de europeu que tinha sido forçada a observar, até hoje, acredita e mantém certas práticas linguísticas, que se caracterizam como preconceitos, embora ele próprio muitas vezes nem de conta desse facto.

Es como se revelam alguns dos nossos mais fulvantes preconceitos linguísticos:

O colono ensina-nos a língua portuguesa essa é a nossa grande meta!
O carne da nossa língua, o espírito das

nossas grandezas.

Pensamos que o aprendizado na língua portuguesa foi um favor que nos foi feito pelos colonizadores nos primeiros dias do processo de civilização dos povos indígenas.

Dai que o nosso subconsciente nos leva a acreditar que temos a obrigação de agradecer ou agradecer esse gesto de educação mantendo nossa língua oficial fiel à língua que nos foi ensinada. Assim nos sistemas ditados e valorizados.

Puro engano! Os ingleses não pediram para aprender português! Eles não nos foi ensinados.

-foi-nos-tipo!- imposto, a duras e dolorosas penas que passaram registrando com suor e sangue nos mais de história.