

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de
Portugal no 2º CEB

O uso de conectores discursivos em textos escritos por alunos de uma turma de 6º ano

Cristiana Mendes Rodrigues

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cristiana Mendes Rodrigues

O uso de conectores discursivos em textos escritos por alunos de uma turma de 6º ano

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri:

Presidente: Professor Doutor Pedro Balau Custódio

Arguente: Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

Orientadora: Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Coimbra, 2018

Agradecimentos

Este espaço, seguramente, não me permite agradecer a todas as pessoas que ao longo do meu Mestrado me ajudaram a cumprir os meus objetivos e a realizar mais uma etapa da minha formação académica. Desta forma, deixo apenas algumas palavras, de profundo agradecimento a algumas delas.

À Professora Doutora Natália Albino Pires, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação, amizade, conselhos amigos e apoio incondicionais que, sem dúvida, foram muito importantes ao longo deste meu percurso.

À minha amiga Cristiana Fradigano pela forma como me acolheu e integrou em Coimbra. Pela amizade, companhia, a ajuda e os estímulos nas alturas de desânimo. Muito Obrigada.

À minha família, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço e por todos os ensinamentos de vida. Em especial à minha mãe por me ensinar a não desistir dos meus objetivos, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrada e total ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo. A eles, dedico todo este trabalho.

Resumo: O presente relatório expõe o estudo realizado ao longo do Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, em contexto de estágio curricular no 2º CEB. Reflete a experiência obtida através da implementação de um projeto sobre o uso de conectores discursivos em textos escritos por alunos de uma turma do 6º ano, ao longo do ano letivo 2016/2017. Esta investigação teve como objetivo verificar se seria possível fomentar o uso de conectores discursivos em textos, bem como contribuir para a sedimentação do conhecimento linguístico dos alunos. Para isso, foram trabalhados conectores em oficina de gramática e elaboradas várias atividades de reescrita e escrita de textos. É importante o trabalho com conectores discursivos pois estes são elementos fundamentais para a construção da coesão e da coerência textuais. Discutimos os resultados obtidos e avaliamos em que medida a proposta de abordagem pedagógico-didática implementada contribuiu para uma resposta ao nosso principal objetivo. Refletimos, por fim, sobre os resultados obtidos e sobre as opções pedagógico-didáticas escolhidas com o objetivo de encontrar futuras propostas de abordagem a este conteúdo programático.

Palavras-chave: Conectores Discursivos; Marcadores Discursivos; Oficina de Gramática; Coesão Textual; Coerência Textual.

Abstract: The present report exposes a study performed through my Master Degree in Teaching of 1st CEB Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CEB, in context of my curriculum trainee in the 2nd. It shows the experience obtained through the implementation of a project about the use of discursive connectors in texts written by students from the 6th grade during the school year 2016/2017. The aim of this investigation was to verify if it were possible to implement the use of discursive connectors in texts, as well as to contribute to the improvement of students linguistic knowledge. This way, connectors were worked in grammar labs and several rewritten activities and text writing was elaborated. The work with discursive connectors is important as it is a fundamental element to the construction of textual cohesion and coherence. We discussed the results obtained and evaluated them in a way to see if the proposed measure of the implemented pedagogical approach contributed to a response to our main objective. We thought about the results obtained and the chosen teaching pedagogic options in order to find future approach proposals to this pragmatic content.

Keywords: Discursive Connectors; Discursive Markers; Grammar Labs; Textual Cohesion; Textual Coherence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – POSICIONAMENTO TEÓRICO.....	5
1. Coesão e Coerência Textual.....	7
2. Conectores Discursivos ou Marcadores discursivos: Problemas de Taxonomia	9
3. A terminologia:	12
3.1. Em gramáticas descritivas do Português.....	13
3.2. Em gramáticas escolares e didáticas de 2º CEB	14
3.3. No manual escolar adotado.....	16
4. Oficinas de Gramática.....	17
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	19
1. Contextualização do trabalho de investigação	21
2. Seleção e caracterização da população	22
3. Sequência didática e recolha de dados	23
CAPÍTULO III – CONECTORES DISCURSIVOS EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DE UMA TURMA DE 6º ANO	27
1. Análise de dados e apresentação de resultados	29
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
ANEXOS	45

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MD – Marcador Discursivo

MDs – Marcadores Discursivos

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de grupos de alunos que usou os conectores discursivos no texto 1	29
Gráfico 2 - Número de alunos que usou conectores discursivos no texto 2.....	30
Gráfico 3 - Número de alunos que usou os conectores discursivos no texto 3	31
Gráfico 4 - Número de alunos que usou os conectores discursivos no texto 4	32
Gráfico 5 - Número de alunos que usou os conectores discursivos no texto 5	33
Gráfico 6 - Número de alunos que usou os conectores discursivos no texto 6	35

Índice de tabelas

Tabela 1 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 2	30
Tabela 2 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 3	32
Tabela 3 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 4	33
Tabela 4 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 5	34
Tabela 5 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 6	35

INTRODUÇÃO

Um aspeto bastante importante para o processamento cognitivo dos textos/discursos reside na construção/reconstituição de relações semântico-pragmáticas que assegurem a coerência da representação mental, ao longo do processo de interpretação do texto. A construção da representação mental coerente do texto exige uma tarefa de reconhecimento e/ou constituição de relações de coerência (Morais, 2010: 267-268).

No entanto, segundo Morais, de “entre as unidades linguísticas disponíveis para a sinalização das relações semântico-pragmáticas instauradas no/pelo discurso, destacam-se os conectores discursivos (também frequentemente chamados *marcadores discursivos*, *partículas discursivas*, *conectores parentéticos*, entre outras designações), cujo significado explicita de que modo o segmento em que ocorrem deve ser integrado na representação mental em construção” (Morais, 2010: 268).

A mesma autora classifica “os conectores discursivos como uma categoria funcional de palavras ou expressões ao serviço da conexão de segmentos do discurso. Explicitam a relação que une um determinado segmento do texto, tipicamente bem delimitado na superfície textual, ao seu co-texto, realizando no discurso um significado essencialmente de natureza instrucional ou procedimental, e não vero-funcional. A conexão que sinalizam pode estabelecer-se ao nível local (interfrásico) ou em níveis globais intermédios” (Morais, 2010: 268).

Todavia, Morais (2010) menciona que a função dos conectores discursivos, a de sinalizar nexos entre segmentos do discurso, ainda os apresenta como unidades “para a descrição do modo como se processa a construção de uma representação mental coerente do texto. Também Lopes (2005) afirma que “Se é verdade que um texto pode progredir sem a presença destes elementos, não é menos verdade que a sua ocorrência parece ser um elemento crucial do ponto de vista da redução dos custos de processamento da informação, uma vez que eles marcam explicitamente o tipo de relação/conexão que deve ser computado na interpretação”.

É de salientar, também, que “o uso de um conector discursivo adequado é uma mais-valia para a coerência textual. Considerando o seu significado de natureza eminente instrucional e a sua proeminência auditiva e/ou visual na superfície do texto

(...) equacionamos a hipótese de os conectores do discurso funcionarem como pistas fortes no processamento cognitivo dos textos” (Morais, 2010: 269).

Assim, com a implementação e desenvolvimento deste estudo tínhamos como objetivo principal verificar se seria possível fomentar o uso de conectores discursivos em textos escritos, bem como contribuir para a sedimentação do conhecimento linguístico dos alunos.

Neste sentido, ao longo deste relatório serão apresentadas as fases do projeto de intervenção-investigação implementado numa turma de 6ºano, no decorrer do estágio de Prática Educativa II. O presente relatório divide-se em quatro partes.

A primeira, relativa ao posicionamento teórico deste trabalho, subdivide-se em quatro subcapítulos. O subcapítulo “Coesão e Coerência Textual”, menciona o que é e como contribuem para a interpretação do texto. Aqui apresentamos a importância dos conectores na construção de um texto, tanto oral como escrito. O segundo subcapítulo “Conectores Discursivos ou Marcadores Discursivos: Problemas de Taxonomia” apresenta propostas taxonómicas de alguns autores, como forma de clarificar o conceito de conectores discursivos, uma vez que existe uma grande problemática na tentativa de encontrar ou aplicar a terminologia mais correta. Se para alguns o mais correto é o termo “conectores discursivos”, já noutros encontramos “marcadores discursivos” e ainda outros com “articuladores do discurso”. Por isso, consideramos de todo o interesse apresentar no terceiro subcapítulo a terminologia adotada nas gramáticas descritivas do Português, depois em gramáticas escolares e didáticas do 2º CEB e ainda no manual escolar adotado no decorrer do estágio. Efetivamente, neste subcapítulo aprofundamos a questão do subcapítulo anterior e mostramos que a problemática em torno deste tema se verifica em diferentes gramáticas e manuais. Por último, no subcapítulo “Oficinas de gramática”, fundamentamos o que são e como podem ajudar os alunos na obtenção e sedimentação do conhecimento. Consideramos que este trabalho do professor junto dos alunos é uma estratégia importante uma vez que lhes permite adquirir os conhecimentos necessários para que estes tenham a capacidade de os aplicar autonomamente.

A segunda parte do trabalho corresponde aos pressupostos e procedimentos metodológicos utilizados ao longo do estudo, mais precisamente a contextualização do trabalho de investigação, a caracterização da população em que foi desenvolvido o

trabalho e a especificação da sequência didática e a metodologia usada na recolha de dados.

A terceira parte refere-se à análise dos dados e à apresentação dos resultados obtidos.

Por último, são tecidas algumas considerações finais sobre o trabalho e reflete-se sobre algumas limitações que surgiram. São, também, sugeridas possíveis pistas para eventuais novos projetos.

CAPÍTULO I – POSICIONAMENTO TEÓRICO

1. Coesão e Coerência Textual

Os participantes no processo comunicativo produzem e recebem, na oralidade ou na escrita, fragmentos linguísticos de extensão variável. A configuração do texto/discurso sustenta-se em relações estruturais e semânticas que articulam e organizam os diversos tipos de unidades que entram na constituição do todo textual/discursivo.

Assim, de acordo com Lopes (2005), um texto exhibe mecanismos léxico-gramaticais de sequencialização que garantem uma ligação semântica entre os diferentes segmentos/enunciados que o compõem, ou seja, para a configuração do complexo semântico textual, é importante que entre as unidades que constituem o texto exista conectividade. Essa conectividade é geralmente especificada em duas noções distintas, embora interligadas: a “coesão” e a “coerência”.

Importa, ainda, referir que o termo “coesão” assegura a articulação entre sequências textuais e a continuidade semântica garantindo a consistência interna do texto. Incluem-se neste termo mecanismos como: as cadeias de referências, os conectores intra e interfrásicos, a compatibilidade entre tempos verbais e os adjuntos adverbiais (Lopes, 2005).

Assim sendo, e de acordo com Lopes, os conectores são um instrumento fulcral da coesão textual, na medida em que asseguram a sequencialização semântica do texto sinalizando diferentes tipos de conexões ou relações discursivas. Estes podem interligar duas proposições no interior de uma frase complexa ou interligar frases sintaticamente independentes.

Já Duarte (2003) se refere aos processos de coesão gramatical, mais concretamente à coesão interfrásica. Menciona que “esta é assegurada por processos de interdependência semântica entre as frases que constituem o texto, nomeadamente através da utilização de MDs. De acordo com o tipo de unidades linguísticas interligadas e o tipo de unidade resultante de tal conexão, a autora considera dois tipos de coesão interfrásica: a parataxe (ou coordenação) e a hipotaxe (ou subordinação). Quer ao nível da parataxe, quer ao nível da hipotaxe, é possível observar que os MDs, para além de operarem como elementos de ligação, também acrescentam valores semânticos a essa conexão, funcionando como guias de interpretação do sentido,

podendo operar no domínio da conexão entre sequências textuais mais amplas do que a frase (parágrafo, sequência argumentativa, capítulo, etc...). Neste caso, funcionam como guias ou instrutores de processamento que evidenciam a estrutura de um texto, ou seja, exercem a função de planificadores ou organizadores textuais” (Gonçalves, 2012: 14).

Também em Coutinho (2005) podemos ter a importância da noção de *plano de texto* enquanto organização global. Segundo a autora um texto não se deve resumir a uma mera sucessão ordenada de frases, uma vez que os textos englobam blocos hierarquizados que se dispõem numa determinada ordem. Refere ainda que “para além dos fenómenos de coesão frásica e interfrásica – vistos numa perspetiva de sequencialidade linear – haverá ainda a considerar mecanismos de organização textual global, que designaremos como organizadores textuais (ou marcadores de organização textual)”.

A coerência é a outra dimensão de “conectividade entre as sequências textuais” (Gonçalves, 2012: 14). Koch & Travaglia (1999) referem que a coerência é o elemento que “(...) dá textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto.” A coerência possibilita a distinção entre um texto e um não-texto sendo perspetivada pelo locutor/interlocutor, enquanto propósito comunicação. (2012: 14). Todavia,

São os recetores que constroem a coerência do texto, processando e relacionando a informação explicitamente verbalizada e ativando, por outro lado inferências baseadas quer no material linguístico disponível, quer em conhecimento do mundo, inferências essas que permitem colmatar eventuais descontinuidades semânticas e reconstruir (...) a totalidade da significação entendida pelo falante (Lopes, 2005).

De acordo com Lopes (2005) falar de coerência implica falar da representação mental do texto e, na construção dessa representação, considera duas dimensões: a coerência referencial (cf. Sanders et al.2001, citado em Lopes) e a coerência relacional (idem). A coerência referencial é suportada pelas cadeias de referência e a ativação de informação recorrente torna possível a construção de temas/tópicos discursivos. Já a coerência relacional “recobre as relações de sentido que permitem interligar/conectar segmentos textuais, quer ao nível intrafrásico, quer ao nível interfrásico” (Lopes, 2005).

Também Duarte (2003) refere que a coerência textual resulta da interação dos elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo, “uma condição cognitiva sobre a coerência de um texto é a suposição da normalidade do(s) mundo(s) criado(s) por esse texto: um texto é coerente se os elementos/ esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas forem conformes àquilo que sabemos ser: (i) a estrutura das sequências descritas; (ii) as relações lógicas entre situações; (iii) as propriedades características dos objectos de um mundo «normal»” (2003: 115).

Em conclusão, “as noções de coesão e de coerência têm em comum o facto de serem perspectivadas como fatores de textualidade, no sentido em que permitem ultrapassar os limites da estrutura sintático-semântica da frase, permitindo ou favorecendo a integração de enunciados sucessivos num todo semântico” (Morais, 2011: 29).

2. Conectores Discursivos ou Marcadores discursivos: Problemas de Taxonomia

Na comunidade linguística não existe uma definição consensual sobre estas unidades de conexão. Esta difícil definição resulta não só de diferenças da conexão textual em que se inscrevem, como também de diferenças ao nível das funções atribuídas a estes itens e/ou das propriedades consideradas mais relevantes. Com efeito, na literatura sobre esta matéria, Gonçalves (2012) mostra que são usadas diferentes expressões, nomeadamente *conectores pragmáticos* (Van Dijk, 1988), *marcador discursivo* (Portolés, 2001; Martín & Portolés, 1999), *conectores fáticos* (Bazzanella, 1990), *conectores* (Bordería, 1998), *conector discursivo* (Warner, 1985; Sperber & Wilson, 1986; Blakemore, 1987; Montolío, 2001), *conectores argumentativos* (Anscombe & Ducrot, 1983). Em Fraser, as expressões *formativo pragmático* (1987) e *marcador pragmático* (1988) dão lugar à expressão *marcador discursivo* (1990, 1999). Já em Blakemore a expressão *marcador discursivo* (2002) é precedida da expressão *conector discursivo* (1992) (Gonçalves, 2012:23). Assim,

conclui-se, que a diversidade terminológica sobre a definição da categoria Marcadores Discursivos depende do tipo de unidades que a constituem.

Portanto, e segundo Van Dijk (1988), citado por Gonçalves (2012: 23):

los conetivos de la categoría sintáctica de CONJUNCIONES, tanto coordinantes como subordinantes (...). Um segundo subconjunto de conetivos procede de la categoría de ADVERBIOS SENTENCIALES. (...) Los mismos adverbios sentenciales pueden formarse a su vez por proposiciones nominalizadas precedidas por PREPOSICIONES con un carácter conetivo. Um cuarto grupo de conetivos, es el de varias INTERJECCIONES Y PARTÍCULAS (...). Las conjunciones sentenciales se dan típicamente al comienzo de las cláusulas y oraciones, mientras que los advérbios sentenciales pueden tener varias posiciones. Los conetivos conjuntivos pueden combinarse con conetivos adverbiales (...), pero no con expresiones de la misma categoría (1988:93-94).

Martín e Portolés (1999), citados por Morais (2011), mencionam a expressão *marcadores discursivos* para designar unidades linguísticas invariáveis que não exercem uma função sintática na proposição e que desempenham no discurso a função de guiar, de acordo com as suas propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se realizam na comunicação. Assim, a perceção, para estes autores, é bastante abrangente, pois integra praticamente todas as unidades linguísticas cuja função não se inscreve de forma direta no significado referencial dos enunciados. Têm em conta as funções discursivas que as unidades desempenham. Martín e Portolés (1999) identificam cinco grupos de marcadores discursivos: estruturadores da informação, conectores, reformuladores, operadores argumentativos e marcadores conversacionais. Estes grupos são divididos em diversas subclasses, tendo em conta as funções discursivas dos diferentes marcadores discursivos.

Sintetizando, o primeiro grupo, os estruturadores da informação são marcadores que auxiliam a organização informativa dos discursos. Os conectores são marcadores discursivos que ligam semântica e pragmaticamente um membro do discurso a outro anterior. De acordo com o seu significado, estabelecem três grupos de conectores: os aditivos, os consecutivos e os contra-argumentativos. O grupo dos reformuladores são marcadores que mostram o membro discursivo que introduzem como uma nova formulação de um membro anterior (explícito ou implícito). O quarto grupo, o dos operadores argumentativos, são marcadores que condicionam as

possibilidades argumentativas do membro discursivo em que se inserem, mas sem o relacionarem com outro membro anterior. Por último, o grupo dos marcadores conversacionais, que os autores consideram mais associadas à comunicação oral.

Bordería (1998) define o conceito de conector como um hipónimo de marcador discursivo, abrangendo estas outras funções discursivas para além de realizarem a função pragmática da conexão. Este autor destaca afinidades e diferenças dos conectores em relação a conjunções, advérbios, interjeições, vocativos, entre outros.

Já Fraser (1999) menciona que os marcadores discursivos são estruturas linguísticas que derivam das classes morfossintáticas, conjunções, advérbios e frases preposicionais. Afirma, ainda, que são uma classe pragmática, porque contribuem para a interpretação de enunciados. Define dois tipos de marcadores: os que se relacionam com as mensagens e os que se relacionam com os tópicos. Menciona, também, que os marcadores indicam uma relação entre a interpretação do segmento que introduzem e o segmento anterior.

Um outro autor, Schiffrin (1987), refere que os marcadores discursivos são como dispositivos multifuncionais que restringem unidades de fala e apresentam variados contornos prosódicos. Estas estruturas correspondem a expressões linguísticas como: conjunções, interjeições, advérbios, frases lexicalizadas e dispositivos não-verbais (gestos ou características paralinguísticas). Evidencia, ainda, que os marcadores discursivos são importantes na estruturação de um discurso coerente, abrangendo tanto dimensões linguísticas como não linguísticas da comunicação (Cabarrão, et al, 2016).

Ducrot (1980), citado por Coutinho (2009), apesar de se referir a conectores e não a marcadores discursivos, considera que a especificidade dessas formas não reside ao nível da articulação entre frases ou enunciados, estando ligadas à função de orientação argumentativa que assumem. A mesma autora menciona que Adam (1999) usa o termo conector como hiperónimo, pois atribui a conectores e organizadores textuais uma função comum, a de interligar blocos de textos, sendo que os primeiros se distinguem dos segundos devido à sua função argumentativa. Coutinho (2009), adaptando as classificações de outros autores, refere os diferentes usos discursivos dos MD's de acordo com o contexto e a especificidade do texto.

Contudo, segundo Tomás (2003), a investigação linguística recente tem atribuído a este tipo de unidades diversas classificações, de entre as quais se destacam as de *marcadores discursivos*. Todavia, o estatuto sintático do termo MD nem sempre é claro, sendo por vezes utilizado para designar unidades com um comportamento sintático e semântico-pragmático bastante heterogéneo ou, simplesmente, como sinónimo de conjugação.

Assim, Gonçalves (2012) refere que os marcadores discursivos, enquanto unidades linguísticas invariáveis, pertencem às categorias gramaticais: conjunções, locuções conjuncionais, advérbios, locuções adverbiais e interjeições.

Porém, Costa (2015) faz, também, referência à dificuldade em atribuir um termo a estes itens. Menciona que alguns estudos linguísticos classificam determinados itens “ora como advérbios, ora como conectores”. No entanto, “a análise proposta no DT (DGIDC, 2008), inclui uma subclasse de “advérbios conectivos”, (...) inovação dentro da tradição gramatical” (Costa, 2015: 77).

Importa referir a quase impossibilidade de formulação de um conceito entre marcadores discursivos e conectores discursivos. Todavia, segundo o Dicionário Terminológico, os conectores discursivos são uma classe de marcadores discursivos, que ligam um enunciado a outro enunciado, estabelecendo uma relação semântica e pragmática entre os membros da cadeia discursiva, tanto na oralidade como na escrita. Ou seja, são unidades linguísticas invariáveis que contribuem de modo relevante para a coerência textual, orientando o recetor na interpretação dos enunciados, na construção das inferências, no desenvolvimento dos argumentos e dos contra-argumentos.

3. A terminologia:

Tal como se pode constatar da revisão da bibliografia apresentada no capítulo anterior, não existe consenso sobre a terminologia a adotar. Por outro lado, quando comparados os instrumentos de apoio oferecidos a alunos e professores (gramáticas descritivas de Português, gramáticas didáticas/escolares de 2º CEB e manual adotado) verificamos que também não há consenso terminológico. Assim, consideramos

pertinente analisar as propostas terminológicas oferecidas por algumas gramáticas do 2º CEB, pelo manual usado ao longo do estágio e por algumas gramáticas descritivas do Português.

3.1. Em gramáticas descritivas do Português

Na *Gramática do Português* de Raposo *et al.*, V.2 (2013) a secção 35.4 é dedicada às estruturas de coordenação, mais concretamente à distinção entre conjunções coordenativas e outros conectores oracionais. Estes autores mencionam que uma conjunção é, “informalmente, um “conector” entre palavras, sintagmas ou orações, o termo “conjunção” designa uma classe gramatical que se caracteriza por um determinado número de propriedades gramaticais particulares; em contrapartida, o termo mais amplo “conector” designa uma coleção heterogénea de palavras ou locuções pertencentes a classes diversas e com propriedades gramaticais distintas, que partilham com as conjunções a função de estabelecer uma conexão entre constituintes de vários tipos, incluindo, por vezes, orações. Para dar um exemplo no domínio da coordenação, e antecipando algumas conclusões, *porém* é um conector (cf. *a Maria é inteligente, porém não trabalha*), mas gramaticalmente tem as propriedades de um advérbio” (2013: 1805).

Ao longo desta secção existem subsecções onde os autores discutem as propriedades de alguns itens. Na subsecção 35.4.2 referem-se aos “Conectores que não são conjunções coordenativas”, mais precisamente aos elementos “*porém, todavia, contudo e no entanto*”. Os autores concluem que estes elementos “têm o comportamento típico dos adjuntos adverbiais periféricos: podem ocorrer no início de uma oração, entre o sujeito e o predicado e no final de uma oração; formam, por si próprios, um domínio prosódico e entoacional, assinalado na escrita por vírgulas, com pausas possíveis de um lado e de outro” (2013: 1809). Na subsecção 35.4.2.2 abordam os conectores conclusivos, mais concretamente os elementos *assim, logo, pois, por conseguinte, por consequência, por isso e portanto*. Concluem, assim, que estes conectores não devem ser caracterizados como conjunções, mas sim como adjuntos adverbiais periféricos.

Contudo, os autores desta gramática sintetizam os resultados das subsecções concluindo “que o termo “conector” tem um âmbito mais vasto que o termo “conjunção”. Alguns elementos adversativos ou conclusivos de natureza adverbial ou preposicional podem ser considerados conectores, na medida em que explicitam o valor da conexão entre os termos coordenados. Não são, porém, conjunções coordenativas visto que não são o elemento que determina a formação da estrutura coordenada. Deste modo, as estruturas de coordenação em que estes conectores usualmente figuram, quando não exibem uma conjunção explícita, devem ser caracterizadas como coordenações assindéticas” (2013:1811).

Na *Gramática da Língua Portuguesa* de Mateus *et al.* (2003) os capítulos 14, 15 e 17 são dedicados às estruturas de coordenação e subordinação. As autoras desta gramática concluem que “embora as conjunções coordenativas possam ser consideradas como uma subclasse específica de conectores, nem todos os conectores que surgem em estruturas de coordenação são conjunções” (2003:559). Concluem, ainda, que “os conectores contrastivos não são conjunções adversativas mas apenas advérbios de valor contrastivo” (2003:572) e que “os conectores conclusivos devem ser caracterizados não como conjunções mas como expressões adverbiais ou preposicionais que funcionam como adjuntos frásicos ou verbais com valor conclusivo” (2003: 574).

3.2. Em gramáticas escolares e didáticas de 2º CEB

Na *gramática de português 2º CEB da Porto Editora*, a autora descreve algumas dessas unidades no capítulo referente ao discurso e texto. Na parte dedicada à coesão e à continuidade de sentido, a autora menciona que “os textos são unidades comunicativas bem estruturadas e com unidades de sentido. (...) A coesão e a continuidade de sentido são asseguradas por diversos mecanismos linguísticos. Alguns desses mecanismos são os seguintes:

- utilização de palavras ligadas entre si ao nível do sentido, referentes ao tema abordado no texto;
- repetições intencionais;

- substituições por pronomes pessoais e demonstrativos;
- substituições por sinónimos e expressões equivalentes (construídas por perífrase, por paráfrase ou palavras/expressões que remetem para classes ou conjuntos);
- uso de pronomes e determinantes;
- uso de conectores adequados, que exprimem a adição, a oposição, a conclusão, a causa, o tempo ou outras relações entre ideias; (...)" (2017:164).

São, assim, apresentados como conectores unidades como: “além disso, contudo, portanto, por isso”.

A *gramática prática de português 2º CEB da Raiz Editora*, no capítulo dedicado ao *Texto* num subcapítulo sobre *a coerência e a coesão* os autores referem-se a algumas unidades como “marcadores discursivos com diferentes funções”. Mencionam que

“a palavra como primeiro (...) que relacionam as frases entre si (...), organizando-as temporalmente, damos o nome de marcadores discursivos. Os marcadores discursivos também podem servir para explicar (...), exemplificar (...), reforçar uma ideia (...), estabelecer o contacto entre locutor e interlocutor (...), concluir (...). (...) marcadores discursivos com diferentes valores que podem variar consoante o contexto em que surgem (...). Para além destes, já estudaste as conjunções (coordenativas e subordinativas) que também são marcadores discursivos, pois servem para ligar as frases entre si” (2015: 183).

Na *Gramática da Língua Portuguesa 2º CEB da Plátano Editora*, a autora também reservou um capítulo para mencionar estas unidades. Estão presentes no subcapítulo *coesão e coerência*. Mencionam que a “coesão é a propriedade de um texto quando está bem construído apresentando os seus períodos e parágrafos harmoniosamente interligados e articulados a dispositivos de encadeamento (...). Para que um texto apresente coesão é importante:

1. Evitar a repetição de palavras, substituindo-as por sinónimos ou expressões equivalentes por perífrases ou por pronomes.
2. Usar tempos e modos verbais adequados.

3. Usar palavras ou expressões que liguem ordenada e logicamente as frases, os períodos e os parágrafos. Estas palavras ou expressões que asseguram a coesão do texto chamam-se conectores discursivos” (2017:186).

Após a análise destas três gramáticas didáticas/escolares de português do 2º CEB, constatamos que todas fazem referência à coerência e à coesão textual. No entanto, apenas duas delas se referem às unidades como sendo conectores discursivos e a gramática da Raiz Editora refere-se-lhes como sendo marcadores discursivos. Todavia, esta gramática também é a única que se refere às conjunções coordenativas e subordinativas como fazendo parte dos marcadores discursivos.

3.3. No manual escolar adotado

Ao observar o manual *Diálogos* (2015), usado em aula, verificamos que no índice geral aparece a referência aos conectores em dois textos narrativos a serem estudados. Contudo, o termo conector aparece descrito no campo da educação literária/leitura e não na oralidade, na escrita ou na gramática. No entanto, apenas no primeiro texto referenciado encontramos um exercício sobre conectores. Todavia, neste manual não existe nenhuma menção ao termo marcador discursivo.

Porém, ao analisarmos o Programa de Português do Ensino Básico (2015), verificamos que no domínio da Leitura e Escrita, no que concerne aos conteúdos, encontramos o conceito de conector e o de marcador discursivo como diferentes conteúdos a serem abordados na produção escrita, mais precisamente na textualização.

“Textualização: (...) coesão textual (retomas nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; (...).” (2015: 25)

Assim, após esta breve análise, e tendo em conta esta terminologia ser um pouco ambígua, pois apenas uma gramática do 2º CEB se refere a esta categoria de palavras como marcadores discursivos, decidimos usar na nossa reflexão a terminologia das gramáticas de português, do manual usado em aula e das duas

gramáticas de 2º CEB. Apenas analisamos as três gramáticas didáticas/escolares de 2º CEB disponíveis na escola, pois só estas foram referenciadas pelos professores de Português do agrupamento.

4. Oficinas de Gramática

A metodologia pela descoberta, que pode ser operacionalizada pelas oficinas de gramática ou laboratórios gramaticais, tem vindo a ganhar cada vez mais adeptos. Pois, Xavier (2012), acredita que se implementarmos “nas aulas de português atividades pela descoberta, a explicitação dessas regras ocorre de forma mais profícua e duradoira” (2012: 468).

A mesma autora refere, ainda, que este método não invalida a memorização, mas dá ênfase ao aluno, como “sujeito ativo da aprendizagem. (...) Este procedimento permite ao aluno adotar uma perspetiva reflexiva e consciente da língua. O professor torna-se organizador e mediador entre os conhecimentos a adquirir e o aluno” (2012:470).

Assim, Silva (2010), menciona que esta metodologia provoca uma mudança no papel do professor, “que caminha “à frente” e simultaneamente “ao lado” do aluno” (2010:725). A mesma autora defende, tal como Xavier, que de “todos os intervenientes, o aluno será aquele que maiores desafios será chamado a enfrentar, nesta construção do conhecimento pela descoberta e nesta valorização do seu espírito crítico” (2010: 726).

Salientamos, segundo Xavier, alguns objetivos principais da abordagem ativa de descoberta: “compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo e indutivo e argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais” (2012: 470).

Uma das vantagens desta metodologia assenta no facto de levarem a uma melhor e mais eficaz interiorização dos conceitos pois “os ganhos a longo prazo são inquestionáveis, uma vez que quem descobre dificilmente esquece” (Xavier, 2012: 477 citado em Protásio, 2015: 6).

Concluimos que a abordagem ativa de descoberta é vantajosa também porque “dá origem a crianças críticas e pensadoras, com espírito de grupo e desenvolvimento de discurso argumentativo, qualidades imprescindíveis ao cidadão do século XXI” (2012: 477).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. Contextualização do trabalho de investigação

Ao longo das quatro semanas de aulas iniciais em que observamos o professor cooperante conseguimos entender como era a turma com que iríamos realizar o estudo. Apercebemo-nos, igualmente, de algumas estratégias que o professor usava com os alunos todas as semanas. Verificamos que nas aulas repartidas, onde estava apenas metade da turma na sala de aula em cada um dos 45 minutos, o docente trabalhava muito a escrita com os alunos. Os alunos escreviam textos a partir de imagens presentes no manual ou de imagens projetadas pelo professor. Apercebemo-nos, também, que era dada apenas meia hora para os alunos realizarem a atividade e nos restantes quinze minutos que faltavam para a aula terminar os alunos tinham de partilhar os textos escritos, oralmente, com os restantes colegas.

Através desta partilha oral dos textos, fomos verificando que quase não usavam conectores discursivos. Os poucos conectores discursivos usados pelos alunos e algumas vezes repetidos ao longo do texto eram: o “mas”, o “depois”, o “pois” e o “e”. Como se depreende, é a partir desta observação que o interesse por este estudo se inicia.

Assim, com este estudo pretendíamos verificar se seria possível fomentar o uso de conectores discursivos em textos, bem como contribuir para a sedimentação do conhecimento linguístico dos alunos. Pretendíamos, também, inferir o estágio de conhecimento linguístico dos alunos.

Contudo, seria indispensável analisar/refletir sobre metodologias didáticas que contribuíssem para ajudar os alunos a melhorar os seus textos escritos. Bem como refletir sobre metodologias didáticas relativas à escrita, nomeadamente no plano do discurso através do uso/recurso aos conectores discursivos enquanto elementos fundamentais para a construção da coerência textual.

Como ponto de partida para o nosso estudo, escolhemos a “Gramática da Língua Portuguesa”, da Plátano Editora, uma das referenciadas pelos professores de português do agrupamento e, portanto, presente na escola e disponível para consulta dos alunos. Além disso, consideramos que esta apresenta o conteúdo a estudar de uma forma bastante clara e objetiva, o que facilita a aquisição dos conteúdos por parte dos

alunos. Uma vez que optamos, então, pela “Gramática da Língua Portuguesa” da Plátano Editora, decidimos também usar a terminologia que aí é apresentada, isto é, o termo conector.

Escolhida a gramática orientadora do nosso trabalho seguiu-se a escolha de alguns conectores a serem trabalhados neste estudo. Não foi fácil, pois todos são bastante importantes e necessários dependendo do contexto em que se aplicam. Porém, decidimos trabalhar com os alunos alguns conectores que indicam a ordem do discurso, que indicam tempo, consequência, oposição ou contraste e que acrescentam informação ao texto. Enfim, selecionamos oito conectores discursivos (*em seguida, então, entretanto, contudo, no entanto, além disso, por isso e portanto*) tendo presente que se tratam de alunos do 6ºano e que não utilizavam praticamente nenhum conector na produção escrita.

Além disso, consideramos que estes conectores selecionados, se apreendidos pelos alunos, contribuem, certamente, para a coesão e para a coerência textual dos textos escritos.

2. Seleção e caracterização da população

A população alvo do nosso estudo é formada por uma turma do 6ºano de escolaridade da Escola Básica Eugénio de Castro. Este estabelecimento de ensino é a escola sede do Agrupamento de Escola Eugénio de Castro, a qual deve nome ao poeta Eugénio de Castro e Almeida, nascido em Coimbra.

Este agrupamento formou-se no ano letivo de 2003/2004 e integra a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos (Escola Básica Eugénio de Castro), dois jardins de Infância (Jardim de Infância da Solum e Jardim de Infância de Solum Sul) e quatro escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Escola Básica da Solum; Escola Básica de Solum Sul; Escola Básica do Tovim e Escola Básica do Dianteiro).

Este agrupamento de Escolas está situado na cidade de Coimbra e localiza-se maioritariamente na freguesia de Santo António dos Olivais, com exceção da Escola Básica do Dianteiro que pertence à freguesia de São Paulo de Frades.

A população escolar deste agrupamento é composta, essencialmente, por alunos que residem na área de influência das escolas. Porém, uma vez que algumas das escolas do agrupamento se situam numa zona da cidade caracterizada pela existência de um grande número de serviços e comércio e uma vez que se trata do local de trabalho de muitos pais, alguns alunos deslocam-se, diariamente, de localidades vizinhas para estas escolas. Assim, a população escolar é maioritariamente urbana, no entanto, existe uma minoria mais rural localizada nas escolas básicas do Dianteiro e na escola sede (Projeto Educativo, 2013-2016).

A turma em estudo engloba um total de trinta alunos sendo onze do sexo feminino e dezanove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos de idade. A maioria dos alunos reside em Coimbra, apenas três residem em localidades próximas.

Relativamente aos Encarregados de Educação dos alunos, estes são, na sua maioria, a mãe (26) sendo apenas quatro pais.

Quanto às habilitações do agregado familiar, apresentam maior incidência no grau licenciado.

As disciplinas a que os alunos apresentaram mais dificuldades no ano anterior são a matemática e o inglês. Não existem alunos com retenções no seu percurso educativo.

A turma é constituída na sua maioria por alunos muito motivados, com muitas capacidades e vontade de aprender. No entanto, foram detetadas algumas dificuldades como a concentração, a falta de hábitos de trabalho, ritmos de aprendizagem diferentes, dificuldades na organização do material escolar, participação pouco organizada, comportamentos desajustados, incumprimento de algumas regras e pouca autonomia.

3. Sequência didática e recolha de dados

A fim de proceder à recolha dos dados necessários para a realização do presente estudo, os alunos realizaram várias atividades de escrita/reescrita de textos. Estas atividades foram realizadas nas aulas repartidas, onde estava apenas metade da turma

na sala de aula em cada um dos 45 minutos. Nestas aulas já era recorrente os alunos realizarem atividades de escrita criativa com o professor cooperante.

Tentamos que a redação dos textos fosse livre, para não condicionar os alunos a um determinado tema. Apenas nos textos de reescrita é que o tema seria igual para todos os alunos.

Numa primeira atividade, os alunos tiveram de reescrever um pequeno texto, intitulado “O mistério das sombras”, escrito por uma criança com sete anos (Anexo 1). É importante referir que este texto foi entregue aos alunos tal como a criança o escreveu, isto é, com todas as suas incorreções. Após uma breve revisão no início da aula de alguns conectores discursivos, pretendeu-se que os alunos usassem alguns desses conectores para melhorar o texto inicial. Esta atividade foi realizada a pares e não houve qualquer referência para a utilização dos conectores discursivos após a revisão feita no início da aula.

Na segunda atividade solicitou-se que os alunos escrevessem um texto a partir de uma imagem projetada e que pôde ser visualizada ao longo de toda a aula. A imagem escolhida para este segundo texto foi a imagem do quadro “Terraço do café à noite” de Van Gogh (Anexo 2).

Esta terceira atividade, excepcionalmente, foi realizada numa aula de 90 minutos, após trabalhar um texto do manual intitulado “O viajante Clandestino”. Aqui, pediu-se que os alunos escrevessem um texto, onde seriam um viajante clandestino de uma viagem a Marte. Nesta atividade foi referido explicitamente que teriam de usar os oito conectores discursivos escolhidos para este estudo: *em seguida, então, entretanto, contudo, no entanto, além disso, por isso e portanto*.

Posteriormente à realização destas três atividades de escrita, foi realizada com os alunos uma oficina de gramática. Esta oficina tinha como objetivo os alunos trabalharem os oito conectores discursivos. Assim, a turma foi dividida em seis grupos de dois elementos e um grupo de três. A cada um dos grupos foram entregues oito cartões com os conectores (*em seguida, então, entretanto, contudo, no entanto, além disso, por isso e portanto*). Os alunos teriam de agrupar os conectores discursivos por valor semântico, ou seja, por quererem dizer a mesma coisa e, posteriormente, construir frases para o comprovar. Por fim, em grande grupo, debateram-se as frases por eles construídas. Pretendeu-se com esta atividade que os alunos, de forma mais

autónoma, estudassem e percebessem o valor semântico e a importância dos conectores discursivos na construção de frases e na sua interpretação.

Na aula seguinte, depois da oficina de gramática, os alunos realizaram mais uma atividade de escrita. Na escrita deste texto, os alunos tiveram de imaginar uma aventura vivida e o texto teria de contemplar os conectores discursivos trabalhados na aula anterior.

Para a realização do quinto texto foi novamente projetada uma imagem e à semelhança da imagem projetada na atividade dois, esta, também, pôde ser visualizada ao longo de toda a aula. Para esta atividade, a imagem escolhida foi o quadro “Noite estrelada sobre Ródano” de Van Gogh (Anexo 3).

Como última atividade, pediu-se-lhes a reescrita de um texto, “ A grande viagem (Anexo 4) e tal como na primeira atividade de reescrita de texto, o texto foi entregue tal como a criança o escreveu, com todas as suas incorreções. Esta atividade foi, todavia, realizada individualmente.

É importante realçar que para o quinto e para o sexto textos não houve qualquer referência explícita ao conteúdo gramatical estudado para verificar se os alunos usariam ou não os conectores.

A recolha de dados foi condicionada pelo contexto de estágio, nomeadamente pelas datas das intervenções e pelo decurso das aulas do professor cooperante.

**CAPÍTULO III – CONECTORES DISCURSIVOS EM TEXTOS ESCRITOS
POR ALUNOS DE UMA TURMA DE 6º ANO**

1. Análise de dados e apresentação de resultados

Os dados recolhidos através dos textos realizados pelos alunos foram alvo de uma análise estatística, com recurso a métodos quantitativos, uma vez que nos permitem realizar uma leitura da aplicabilidade dos conectores discursivos em todos os textos escritos pelos alunos, permitindo-nos retirar algumas conclusões.

Os textos foram sempre recolhidos no final de cada aula e contabilizados os conectores usados (Anexos 5, 6, 7, 8, 9). Os dados recolhidos foram analisados e apresentados em gráficos e tabelas, a fim de facilitar a sua leitura e interpretação.

Tal como já afirmamos os conectores discursivos analisados ao longo de todo este estudo foram: *em seguida*, *então*, *entretanto*, *contudo*, *no entanto*, *além disso*, *por isso* e *portanto*.

Dado terem faltado à primeira aula deste estudo dez alunos, por causa de atividades do desporto escolar, obtivemos unicamente dez textos, sendo sobre estes que incide o estudo da primeira atividade.

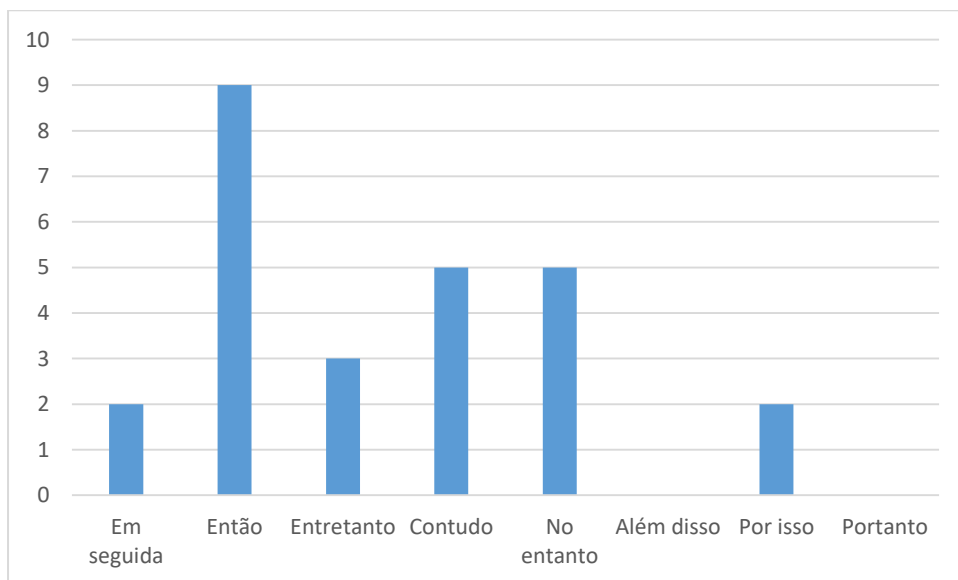


Gráfico 1 - Número de grupos de alunos que usou os conectores discursivos no texto 1

Assim, relativamente ao texto um, podemos concluir que a maioria dos grupos utilizou o conector discursivo “Então”. Já os conectores “Além disso” e “Portanto” não foram usados por nenhum dos grupos de alunos. É possível verificar, ainda, que

os conectores “Contudo” e “No entanto” foram usados igualmente pelos cinco grupos de alunos.

Relativamente ao texto dois, este foi realizado de forma individual e por todos os alunos da turma.

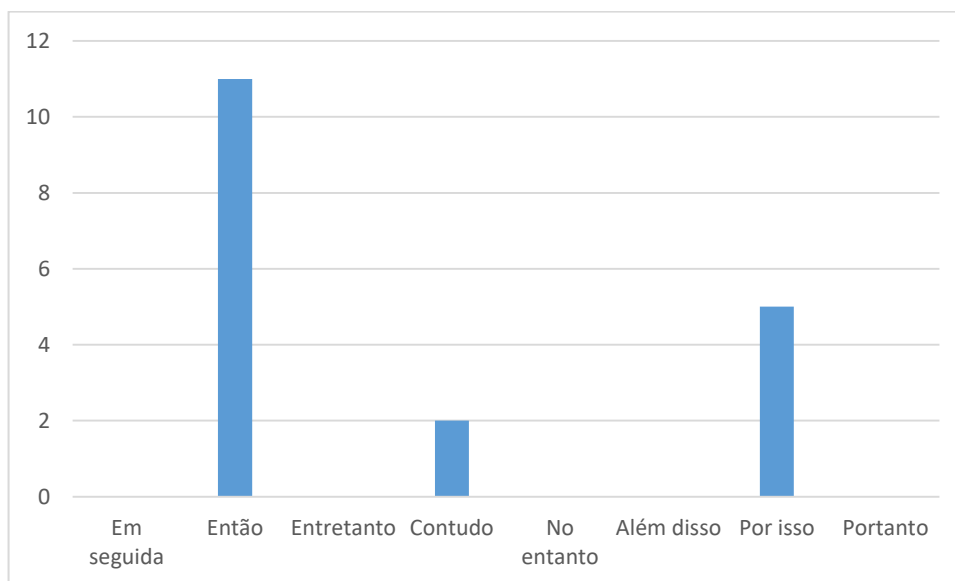


Gráfico 2 - Número de alunos que usou conectores discursivos no texto 2

Neste caso, como não houve qualquer referência explícita ao conteúdo, verificamos que a maioria dos alunos não usou qualquer um dos oito conectores discursivos. Todavia, onze alunos utilizaram o conector “Então”, cinco usaram o conector “Por isso” e, apenas, dois alunos usaram o conector “Contudo”.

Quantidade de Marcadores Discursivos usados	Número de alunos
0	16
1	10
2	4
3	0
4	0
5	0
6	0
7	0
8	0

Tabela 1 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 2

Tendo em conta a tabela 1 podemos concluir que dezasseis alunos não usou nenhum conector, dez alunos usaram um e apenas quatro dos alunos da turma usaram dois conectores discursivos no seu texto.

Em relação à terceira atividade e dado que faltaram três alunos, é de referir que os dados recolhidos serão, apenas, dos vinte e sete alunos presentes na aula e que realizaram a atividade.

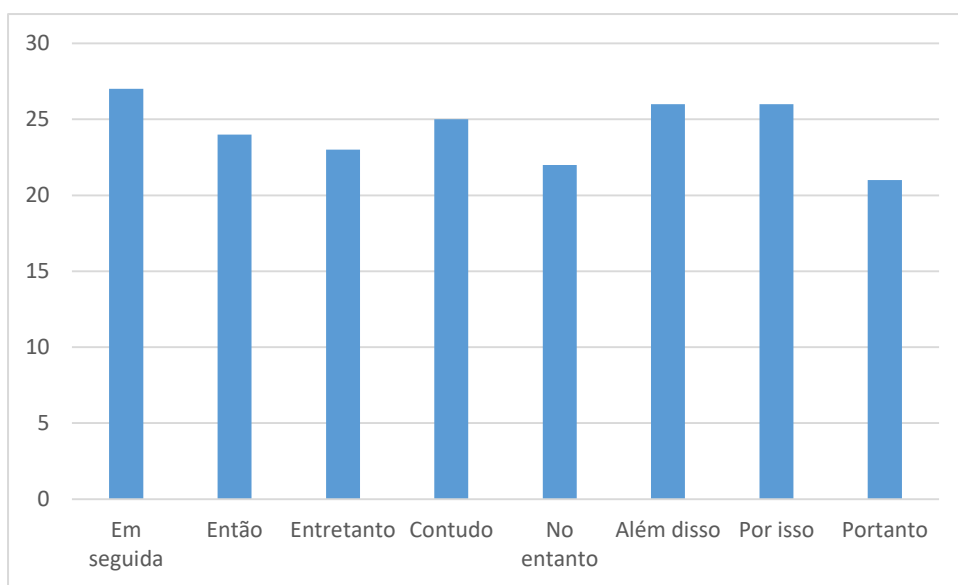


Gráfico 3 - Número de alunos que usou os conectores discursivos no texto 3

Analisando os dados recolhidos deste terceiro texto, e tendo em conta que houve solicitação da utilização dos conectores, verificou-se que a maioria dos alunos usou os conectores discursivos no seu texto. Contudo, o conector mais utilizado pelos alunos da turma foi “Em seguida”, seguindo-se “Além disso” e “Por isso” usados por vinte e seis alunos. O conector menos usado neste texto foi “Portanto”.

Quantidade de Marcadores Discursivos usados	Número de alunos
0	0
1	0
2	0
3	0
4	1
5	0

6	7
7	4
8	15

Tabela 2 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 3

Ainda em relação ao texto 3 podemos afirmar, uma vez que apenas vinte e sete alunos realizaram a atividade, que a maioria dos alunos usou todos os conectores pretendidos. Quatro dos alunos usaram sete e sete alunos usaram seis dos conectores discursivos. Como podemos verificar na tabela dois houve, ainda, um aluno que usou apenas quatro dos oito conectores.

No texto seguinte, um dia após a realização da oficina de gramática, e sabendo os alunos que teriam de usar os conectores trabalhados, observamos os seguintes resultados.

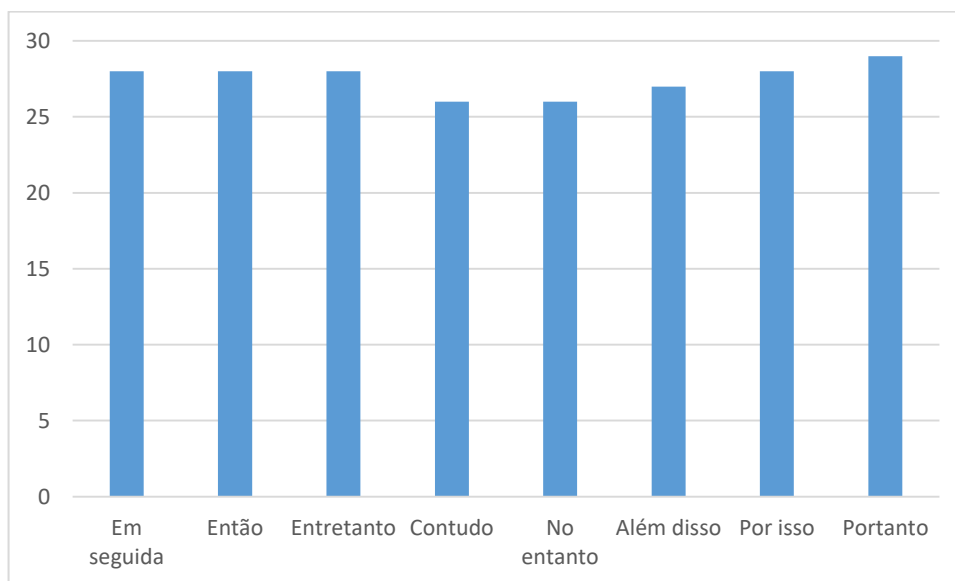


Gráfico 4 - Número de alunos que usou os conectores discursivos no texto 4

Para a realização desta atividade estiveram presentes, apenas vinte e nove alunos, sendo que os resultados pertencem apenas a esses alunos. Portanto, constatamos que a maioria dos alunos usou quase na totalidade os conectores estudados, sendo que o conector mais usado por todos os alunos nesta atividade foi “Portanto”, seguindo-se “Em seguida”, “Então”, “Entretanto” e “Por isso”, usados por

vinte e oito alunos. O conector discursivo menos utilizado, ainda assim, usado por vinte e seis alunos foi “Contudo”.

Quantidade de Marcadores Discursivos usados	Número de alunos
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	0
6	2
7	6
8	21

Tabela 3 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 4

Através da tabela 3 constatamos que, uma vez que os conectores discursivos foram trabalhados na aula anterior, a maioria dos alunos usou os oito conectores. Seis alunos usaram sete e apenas dois alunos usaram seis dos conectores discursivos pretendidos.

Relativamente à quinta atividade, não houve qualquer referência explícita ao conteúdo e todos os alunos da turma realizaram a atividade.

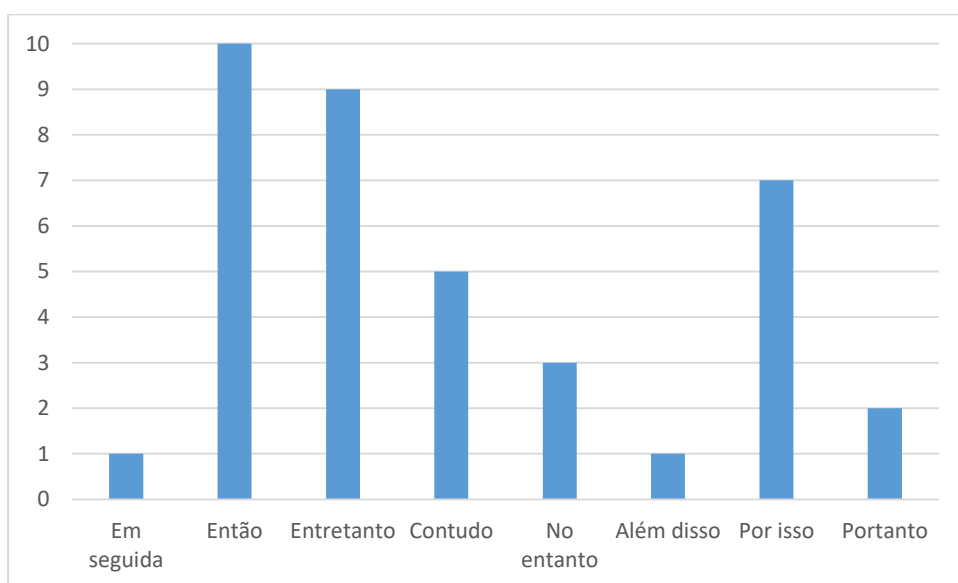


Gráfico 5 - Número de alunos que usou os conectores discursivos no texto 5

Analisando os resultados recolhidos, e tendo em conta que a atividade foi realizada pelos trinta alunos da turma, constatamos que a maioria da turma não usou nenhum conector discursivo. No entanto, o conector discursivo mais utilizado, sendo usado por dez alunos, foi “Então”. “Em seguida” e “Além disso” foram usados apenas uma vez.

Quantidade de Marcadores Discursivos usados	Número de alunos
0	8
1	13
2	4
3	3
4	2
5	0
6	0
7	0
8	0

Tabela 4 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 5

Através da observação da tabela 4, podemos verificar que oito dos alunos não usou nenhum dos conectores trabalhados anteriormente. Visto que esta atividade foi realizada por todos os alunos da turma, verificamos que apenas treze alunos usaram pelo menos um conector discursivo.

No que concerne à última atividade de reescrita de texto, também não houve qualquer referência explícita ao conteúdo. Esta atividade foi realizada por vinte e nove alunos da turma.

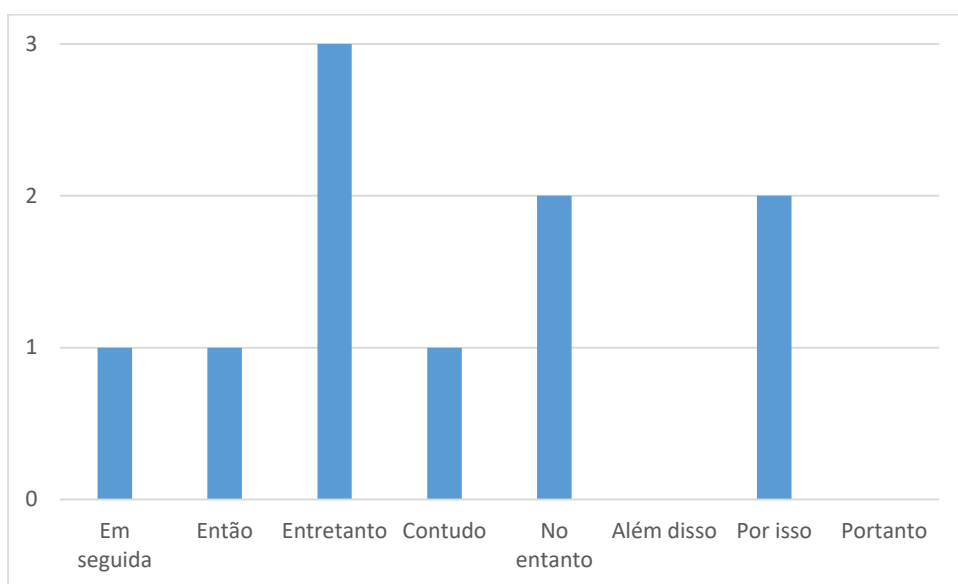


Gráfico 6 - Número de alunos que usou os conectores discursivos no texto 6

Quantidade de Marcadores Discursivos usados	Número de alunos
0	21
1	6
2	2
3	0
4	0
5	0
6	0
7	0
8	0

Tabela 5 - Quantidade de conectores discursivos usados por cada aluno no texto 6

Em relação ao texto 6, analisamos que apenas três alunos usaram o conector discursivo “Entretanto”. Houve dois alunos que usaram dois conectores discursivos, o que significa que num total de vinte e nove alunos, apenas oito alunos usaram conectores no seu texto. Os restantes vinte e um alunos não usaram nenhum conector discursivo no seu texto.

Como é possível verificar, depois de trabalhados os conectores discursivos em oficina de gramática, e não fazendo qualquer referência explícita ao conteúdo, constatamos que os alunos parecem não recorrer espontaneamente ao uso de conectores ao construírem os seus textos escritos. Após a análise dos resultados

observamos que os alunos só recorreram a conectores discursivos para construírem os seus textos quando era feita referência explícita à necessidade de serem usados ou na aula imediatamente após à oficina de gramática.

Assim, a análise dos resultados obtidos em cada uma das atividades realizadas para este estudo levanta-nos algumas questões e obriga-nos a algumas reflexões particulares, nomeadamente, porque motivo os alunos não terão utilizado, após a oficina e sem que tenha sido solicitado explicitamente o seu uso, os conectores aquando da redação dos seus textos? O facto de não ter havido mais tempo para trabalhar, em metodologia de oficina de gramática aliada à oficina de escrita, terá alguma influência nos resultados? Terão, efetivamente, os alunos desta faixa etária consolidada a aquisição deste conteúdo gramatical?

De facto, tal como lembra Costa (2015) este é um conteúdo que demora a estabilizar e muitas vezes demora a surgir espontaneamente em produções escritas de alunos, inclusive do 3º CEB.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo procuramos verificar em que medida seria possível fomentar o uso de conectores discursivos aquando da redação de textos escritos por alunos de uma turma de 6ºano.

Para o efeito, realizamos a revisão de alguma bibliografia existente no que concerne à coesão e coerência textual, à terminologia que se deve adotar para nos referirmos a determinadas unidades linguísticas, revimos a terminologia utilizada nas gramáticas descritivas de Português, em gramáticas escolares e didáticas de 2º CEB e no manual escolar adotado, bem como enquadrámos a metodologia de oficinas/laboratórios na nossa proposta didática.

Após esta vertente teórica, que serviu de enquadramento para a realização do estudo, seguiu-se a justificação do trabalho, a seleção e a caracterização da população deste estudo e a sequência didática utilizada.

Terminada a operacionalização do plano de ação, analisamos e discutimos os resultados obtidos, de forma quantitativa, e avaliamos em que medida a proposta de abordagem didático-pedagógica implementada contribuiu para responder à questão colocada inicialmente.

Desta forma, verificamos que através da metodologia didática usada, parece não ter sido possível fomentar nos alunos o uso de conectores discursivos em textos escritos. De facto, os alunos apenas usaram conectores discursivos nos seus textos quando foi feita referência explícita para o seu uso ou na aula imediatamente a seguir à oficina de gramática (aula em que foram trabalhados os oito conectores discursivos). E este facto levantou-nos diversas questionações obrigando-nos a uma reflexão particular.

Acreditamos que os resultados obtidos não foram os esperados porque devia ter havido mais tempo para trabalhar oficinas de gramática aliadas à oficina de escrita. A falta de tempo deveu-se ao facto de o professor titular de turma estar disponível para que se planificassem aulas de escrita, mas não aulas de gramática. Assim, se depreende os resultados obtidos ao longo deste trabalho.

Tendo em conta os resultados obtidos existe outra questão que se nos coloca: terá havido em anos anteriores situações de oficina de gramática que permitissem aos alunos ativar estruturas cognitivas de reflexão sobre a sua língua materna? Não sabemos, mas do que nos apercebemos em contexto letivo, pareceu-nos que foi a

primeira vez que os alunos tiveram oportunidade de abordar um conteúdo gramatical com a metodologia de oficinas de gramática. Portanto, cremos que seria importante voltar ao terreno e implementar esta metodologia com mais frequência e reavaliar as implicações que as oficinas de gramática sobre conectores teriam na produção textual dos alunos, em particular ao nível do uso dos conectores discursivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M., Lopes, M. C. A. (2015). *Gramática Prática de Português 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Raiz Editora.

Bordería, S. P. (1998). *Conexión y Conectores*. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua. Valencia: Facultat de Filologia.

Cabarrão, V., Moniz, H., Ferreira, J., Batista, F., Trancoso, I., Mata, A. I., Curto, S. (2016). *Classificação prosódica de marcadores discursivos*. Revista da Associação Portuguesa de Linguística, nº 2-10, pp. 69-95.

Costa, A. L. (2015). *Gramática & Escrita: o caso das contrastivas*. Revista Palavras, nº 46-47, pp. 72-89.

Costa, F., Mendonça, L. (2015). *Diálogos 6*. (1ª ed). Porto: Porto Editora.

Coutinho, M. A. (2005). Sobre organizadores textuais. In Gramática textual do Português. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Sobre%20OTs.pdf>. Acedido em: 15 de maio de 2017.

Coutinho, M. A. (2009). *Marcadores discursivos e tipos de discurso*. In Valentim, H. T. & Moreira, B. (orgs). Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, nº 2, pp. 193-210.

DGIDC (2008). Dicionário Terminológico para Consulta em Linha (DT). <http://dt.dge.mec.pt/>.

Duarte, I. (2003). *Aspectos linguísticos da organização textual*. In Mateus et al. Gramática da Língua Portuguesa. 5ª ed. Revista e Ampliada. Lisboa.

Fraser, B. (1999). What are discourse markers? In *Journal of Pragmatics* 31 (7).

Gonçalves, E. M. O. T. (2012). Os Conectores Contra-argumentativos em Produções Escritas de Alunos de PLE: Um estudo de Caso. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Jorge, N. (2017). *Gramática de Português 2º Ciclo*. Porto: Porto Editora.

Koch, I.G.V. & Travaglia, L.C. (1999). *Texto e Coerência*. São Paulo: ed. Cortez.

Lopes, M. C. V. (2017). *Gramática da Língua Portuguesa 2º Ciclo do Ensino Básico – 5º e 6º Anos*. Lisboa: Plátano Editora.

Lopes, A.C. M. (2005). *Texto e Coerência*. Revista Portuguesa de Humanidades 19 (1/2), pp. 13-33.

Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Morais, M. F. A. (2010). *Os Conectores Discursivos no Processamento Cognitivo do Texto: Já Agora, um Estudo*. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies. Nº 5, pp. 267-276. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.

Morais, M. F. A. (2011). *Marcadores da Estruturação Textual – Elementos para a descrição do papel dos Marcadores Discursivos no processamento cognitivo do texto*. Centro de Estudos em Letras. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, 2013-2016.

Protásio, M. A. L. C. (2015). A oficina gramatical: uma forma apelativa de ensinar conteúdos gramaticais nas aulas de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Raposo, E. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A., Segura, L., Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Vol. 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, M. C. V. (2010). *Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua*. In *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, pp. 717-732.

Tomás, O. C. C. (2003). *Marcadores Discursivos Contrastivos – Contributos para uma análise Sintáctica e Semântico-pragmática no PE*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Xavier, L. G. (2012). *Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta*. *Exedra*. Nº dezembro 2012, pp. 467- 478.

ANEXOS

ANEXO 1 – Texto “O Mistério das Sombras”

Num dia muito calmo como todos os outros, numa pequena vila muito calma ao contrário das outas. Essa vila chamava-se Tómano.

Mas nesse dia de sol, quando as pessoas reparavam as suas sombras não estavam lá. De repente uma criança disse:

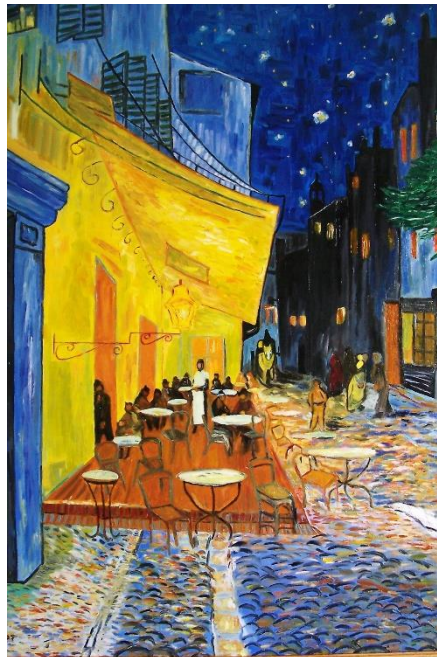
- É o ladrão das sombras! Mas ninguém quis saber. Mas era verdade! Mas as pessoas começaram a aperceber-se, que talvez até fosse verdade.

Então juntaram-se todos e fizeram um plano...

Quando o ladrão voltou as pessoas seguiram-no e de repente apanharam-no com um saco, mas ele desmaiou. Quando acordou, já fora do saco assustou-se tanto que nunca mais voltou.

(Texto transcrito tal como a criança o escreveu)

ANEXO 2 – Imagem do quadro “Terraço do café à noite” de Van Gogh



ANEXO 3 – Imagem do quadro “Noite Estrelada sobre Ródano” de Van Gogh



ANEXO 4 – Texto “A grande viagem”

À muito tempo atrás, bem, à duas semanas atrás, eu estava muito triste porque a minha mãe estava a despedir-se de nós, eu, o meu mano e o meu pai, ela ia para o Senegal, caso vocês não saibam onde é o Senegal e o que é. O Senegal é um país em África.

A minha mãe é professora de Português e ia para o Senegal uma semana.

Ela saiu de casa por volta das seis horas, foi de autocarro até ao aeroporto e esperou pelo avião até às oito da noite.

Ela foi num avião pequeno, a viagem demorou três horas depois o avião aterrou no aeroporto de Dakar a capital do Senegal e depois apanhou outro avião até Ziguinchor, onde foi trabalhar e dormiu num hotel de quatro estrelas.

Nós falamos pelo Skype e a minha mãe mostrou-me um vídeo de como era o avião mas a hospedeira de bordo interrompeu o vídeo porque não se podia filmar dentro do avião.

Dois dias depois na quarta-feira eu fiquei doente com dores de cabeça, febre e não tinha fome! Fiquei deitado no sofá o dia inteiro.

Quando a minha mãe voltou do Senegal foi logo ver como estava, faltei à escola e fui ao hospital. Foi rápido, melhorei e fomos para casa.

Eu voltei à escola e ficou tudo bem.

E agora já sabem a história de “a grande aventura” era afinal uma grande aventura no Senegal e em casa. E só para saberem esta história é mesmo real.

(Texto transcrito tal como a criança o escreveu)

ANEXO 5 – Dados recolhidos no texto 2

Texto 2: Imagem do quadro “Terraço do café à noite” de Van Gogh		
Alunos	Conectores Usados	Total de Conectores
M1		0
M2		0
M3	Por isso; então;	2
M4	Então;	1
M5		0
M6		0
M7		0
M8		0
M9	Então; por isso;	2
M10	Então;	1
M11		0
M12		0
M13	Então;	1
M14		0
M15	Por isso;	1
M16		0
M17	Por isso; então;	2
M18	Então;	1
M19	Então;	1
F1	Então;	1
F2		0
F3	Contudo; por isso;	2
F4		0
F5		0
F6		0
F7		0
F8	Então;	1
F9	Então;	1
F10	Contudo;	1
F11		0

ANEXO 6 – Dados recolhidos no texto 3

Texto 3: Um viajante clandestino (texto livre)		
Alunos	Conectores Usados	Total de Conectores
M1	Em seguida; entretanto; contudo; no entanto; além disso; portanto;	6
M2	Em seguida; então; entretanto; contudo; além disso; por isso;	6
M3	Por isso; então; em seguida; entretanto; contudo; no entanto; além disso; portanto;	8
M4	Então; em seguida; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso;	7
M5	Em seguida; entretanto; contudo; além disso; por isso; portanto;	6
M6	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M7	Em seguida; então; entretanto; contudo; além disso; por isso; portanto;	7
M8	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M9	Então; por isso; em seguida; entretanto; no entanto; além disso;	6
M10	Então; em seguida; entretanto; além disso; por isso; portanto;	6
M11	Em seguida; contudo; além disso; por isso;	4
M12	Em seguida; então; contudo; no entanto; além disso; por isso;	6
M13	Então; em seguida; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M14	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M15	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M16	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M17	Em seguida; então; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	7
M18	----- Faltou à aula -----	-----
M19	----- Faltou à aula -----	-----
F1	Em seguida; então; contudo; no entanto; por isso; portanto;	6
F2	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso;	7

F3	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F4	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F5	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F6	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F7	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F8	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F9	----- Faltou à aula -----	-----
F10	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F11	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8

ANEXO 7 – Dados recolhidos no texto 4

Texto 4: Imaginar uma aventura vivida (texto livre)		
Alunos	Conectores Usados	Total de Conectores
M1	Em seguida; entretanto; contudo; além disso; portanto; então; por isso;	7
M2	Em seguida; entretanto; contudo; além disso; por isso; no entanto; portanto;	7
M3	Por isso; então; em seguida; entretanto; contudo; no entanto; além disso; portanto;	8
M4	Então; em seguida; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M5	Em seguida; entretanto; contudo; além disso; por isso; portanto; então;	7
M6	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M7	Em seguida; então; entretanto; contudo; além disso; por isso; portanto; no entanto;	8
M8	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M9	Então; por isso; em seguida; entretanto; no entanto; além disso; contudo; portanto;	8
M10	Então; em seguida; entretanto; além disso; por isso; portanto; no entanto;	7
M11	Então; por isso; em seguida; entretanto; no entanto; além disso; contudo; portanto;	8
M12	Então; por isso; em seguida; entretanto; no entanto; além disso; contudo; portanto;	8
M13	Então; em seguida; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M14	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M15	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M16	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
M17	Em seguida; então; contudo; no entanto; além disso; portanto; entretanto;	7
M18	Então; por isso; em seguida; entretanto; além disso; contudo; portanto;	7
M19	Então; por isso; em seguida; entretanto; no entanto; além disso; contudo; portanto;	8

F1	Então; por isso; em seguida; entretanto; no entanto; além disso; contudo; portanto;	8
F2	Então; por isso; em seguida; entretanto; no entanto; além disso; contudo; portanto;	8
F3	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F4	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F5	Em seguida; então; entretanto; no entanto; por isso; portanto;	6
F6	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F7	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F8	Em seguida; então; entretanto; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	8
F9	Então; por isso; em seguida; entretanto; no entanto; além disso; contudo; portanto;	8
F10	Então; contudo; no entanto; além disso; por isso; portanto;	6
F11	----- Faltou à aula -----	-----

ANEXO 8 – Dados recolhidos no texto 5

Texto 5: Imagem do quadro “Noite estrelada sobre Ródano” de Van Gogh		
Alunos	Conectores Usados	Total de Conectores
M1	Entretanto;	1
M2	Entretanto;	1
M3		0
M4	Por isso;	1
M5	Entretanto;	1
M6	Entretanto;	1
M7		0
M8	Então; entretanto;	2
M9		0
M10		0
M11	Portanto; entretanto; então; por isso;	4
M12	Por isso;	1
M13	No entanto;	1
M14	Então; além disso;	2
M15	Por isso;	1
M16		0
M17		0
M18	Entretanto; então; em seguida;	3
M19	Portanto;	1
F1	Então;	1
F2	Então;	1
F3		0
F4	No entanto; contudo; então;	3
F5	Contudo;	1
F6	Contudo; entretanto;	2
F7	No entanto; contudo; por isso;	3
F8		0
F9	Então; por isso;	2
F10	Entretanto; então; por isso; contudo;	4
F11	Então;	1

ANEXO 9 – Dados recolhidos no texto 6

Texto 6: Reescrita de um texto “A grande viagem”		
Alunos	Conectores Usados	Total de Conectores
M1		0
M2	Entretanto;	1
M3		0
M4		0
M5		0
M6		0
M7		0
M8	Entretanto;	1
M9		0
M10		0
M11		0
M12	Entretanto;	1
M13		0
M14	----- Faltou à aula -----	-----
M15		0
M16		0
M17	Em seguida;	1
M18	Contudo; no entanto;	2
M19		0
F1	Por isso; então;	2
F2		0
F3		0
F4		0
F5		0
F6		0
F7		0
F8		0
F9		0
F10	No entanto;	1
F11	Por isso;	1