

2.º Ciclo de Estudos

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês

Contributos para a diversificação de conectores em produções escritas: uma experiência didática em aulas de Português e de Francês

Nuno Oliveira Neves

M

2022



Nuno Oliveira Neves

Contributos para a diversificação de conectores em produções escritas: uma experiência didática em aulas de Português e de Francês

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e coorientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Nuno Oliveira Neves

Contributos para a diversificação de conectores em produções escritas: uma experiência didática em aulas de Português e de Francês

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte e coorientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida

Orientadora do Estágio de Português: Dra. Dalila Maria Teixeira Guerra
Supervisora do Estágio de Português: Professora Doutora Marta Várzeas
Orientadora do Estágio de Francês: Dra. Ana Paula Mendes Cunha Ferreira
Supervisora do Estágio de Francês: Professor Doutor José Domingues de Almeida

Membros do Júri

Classificação obtida

Sumário

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos	6
Resumo	8
Résumé	9
Abstract	10
Índice de Figuras.....	11
Índice de Tabelas	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução.....	14
1. Justificação do plano de ação	17
1.1. Contexto da intervenção pedagógica.....	17
1.2. Caracterização das turmas	19
1.2.1. Turma de Português.....	21
1.2.1.1. Turma do 10.º E.....	21
1.2.2. Turmas de Francês.....	22
1.2.2.1. Turma do 9.º F.....	22
1.2.2.2. Turma do 9.º E.....	23
1.3. Identificação do tema de investigação.....	24
1.3.1. Lacunas relativas ao uso de conectores	24
1.3.1.1. Lacunas na disciplina de Francês	24
1.3.1.2. Lacunas na disciplina de Português.....	26
2. Enquadramento Teórico	29
2.1. Coesão Textual.....	29
2.2. Conectores: (em busca de uma) definição	31

2.3. Os Conectores e a sua relevância nas tarefas de produção escrita de Português Língua Materna.....	37
2.3.1. Os conectores nos manuais de Português Língua Materna.....	39
2.3.1.1. Os conectores no manual Mensagens – Português 10º ano	39
2.3.1.2. Os conectores no manual Sentidos – Português 11	41
2.4. Os Conectores em Francês Língua Estrangeira (FLE)	43
2.4.1. Considerações acerca do estatuto da língua francesa	44
2.4.2. Os Conectores e a sua relevância nas tarefas de produção escrita de Francês Língua Estrangeira	46
2.4.3. Os Conectores no manual de FLE Mots-Clés.....	48
3. Estudo Empírico.....	52
3.1. Metodologia científica.....	52
3.1.1. Objetivos da investigação	53
3.1.1.1. Objetivos específicos do nosso estudo para a disciplina de Português	54
3.1.1.2. Objetivos específicos do nosso estudo para a disciplina de Francês	54
3.2. Ferramentas de recolha de dados	55
3.3. Plano de ação	55
3.3.1. Plano de ação para a disciplina de Português	57
3.3.2. Plano de ação para a disciplina de Francês	59
3.3.2.1. Plano de ação para a turma F do 9.º ano	59
3.4. 1º ciclo de investigação na disciplina de Português.....	62
3.4.1. Prática Letiva	62
3.4.2. Resultados.....	64
3.4.2.1. Diário de bordo.....	64
3.4.2.2. Análise documental	65
3.5. 2º ciclo de investigação na disciplina de Português.....	71
3.5.1. Prática Letiva	71

3.5.2. Resultados.....	73
3.5.2.1. Análise documental	73
3.5.3. Análise detalhada das produções escritas de dois alunos	82
3.6. Ciclo de investigação em Francês – 9º F	88
3.6.1. Prática letiva.....	88
3.6.2. Resultados.....	90
3.7. Ciclo de investigação em Francês - 9.º E	93
3.7.1. Prática Letiva	93
3.7.2. Resultados.....	95
Considerações Finais.....	102
Referências bibliográficas	103
Anexos.....	107

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 10 de agosto de 2022

Nuno Oliveira Neves

Agradecimentos

Este relatório de estágio corresponde, literal e metaforicamente, ao final de um ciclo. Por um lado, é o fim de um 2.º ciclo de estudos e, por conseguinte, do meu percurso académico. Por outro lado, é o fim de uma etapa da minha vida marcada pelos estudos e pela iniciação à profissão de docente. É o concretizar de um sonho muito antigo, o de um menino que, já com seis anos de idade, sonhava ser professor. Dezoito anos depois, aqui estou eu. Sempre guiado pela vontade de ensinar e de, nesse processo, aprender.

Naturalmente, esta etapa da minha vida teve os seus altos e baixos, as suas dificuldades e recompensas. E sabemos que, para superar qualquer desafio e qualquer etapa, precisamos de apoio, razão pela qual endereço aqui os agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para que me tornasse oficialmente professor de Português e de Francês.

Queria, assim, agradecer:

- Em primeiro lugar, aos meus pais, à minha avó materna e à minha irmã por me terem permitido chegar até aqui graças ao seu apoio incondicional.
- Em segundo lugar, à professora doutora Isabel Duarte e ao professor doutor José Domingues de Almeida pelos conselhos, pelas sugestões e pelo diligente trabalho de orientação.
- Seguidamente, às minhas orientadoras de estágio – Dra. Ana Paula Ferreira e Dra. Dalila Guerra – por todos os ensinamentos, pela disponibilidade e pela amabilidade. Foi uma honra ter trabalhado ao lado de dois seres humanos tão sábios e competentes.
- Aos meus colegas de estágio, em especial ao Alexandre Marinho e ao Jorge Castro, pelo companheirismo, pelas risadas e pelas boas memórias;
- Aos alunos que pude acompanhar este ano – e também aos outros que tive a oportunidade de conhecer em anos anteriores – por me terem feito acreditar nesta profissão e por me terem feito aprender muito mais do que aquilo que imaginava ser possível. Afinal, são mesmo os alunos que fazem os professores!

- A todos os outros professores que se cruzaram no meu caminho e que, à sua maneira, me ajudaram e me inspiraram. Um especial abraço à minha professora de Português do Ensino Secundário – Dra. Cristina Carvalho.
- A todos os meus amigos e amigas por me terem auxiliado, aconselhado, consolado e animado. Foi um prazer partilhar as mágoas e as felicidades desta fase.
- Ao Xavier, por tudo... Como escreveu Éluard: « Je te regarde et le soleil grandit ».

A todos vós, os meus eternos agradecimentos!

Resumo

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português e Francês, durante o ano letivo 2021/2022, na Escola Secundária de Penafiel, relata a investigação que realizámos no domínio da escrita. A partir dos dados iniciais que obtivemos por observação direta – compilados posteriormente no nosso diário de bordo - e por análise documental, apercebemo-nos de que era necessário intervir no domínio da coesão textual, em especial no campo da coesão gramatical frásica e interfrásica, assegurada pelos conectores. De facto, constatámos que os alunos nem sempre utilizavam conectores suficientes para construir textos bem articulados, pelo que deveriam utilizar mais articuladores para evitar não apenas lacunas em termos de coesão, mas também repetições. Concebemos, assim, um plano de ação que visava averiguar se as nossas estratégias, centradas na diversificação do uso dos conectores, conduziriam a um melhor desempenho nas tarefas de produção escrita de três turmas (uma de Português e duas de Francês). Este plano de ação foi dividido em dois ciclos de investigação, na turma de Português e num único ciclo, nas duas de Francês. De acordo com os resultados da análise documental e da observação direta, a nossa intervenção teve efeitos positivos no desenvolvimento da competência textual dos alunos.

Palavras-chave: conectores, coesão textual, ensino do Português, ensino do Francês, produção escrita

Résumé

Cette étude, développée dans le cadre du stage pédagogique de Portugais et de Français au cours de l'année scolaire 2021/2022 à l'Ecole Secondaire de Penafiel, présente la recherche que nous avons menée sur le domaine de l'écriture. A partir des données initiales que nous avons obtenues par observation directe – rassemblées ensuite dans notre journal de bord - et par analyse documentaire, nous nous sommes rendu compte qu'il fallait intervenir dans la sphère de la cohésion textuelle, notamment sur la cohésion grammaticale phrastique et interphrastique assurée par les connecteurs. En effet, nous avons constaté que les élèves n'utilisaient pas toujours assez de connecteurs pour construire des textes bien articulés, si bien qu'ils devraient utiliser plus d'articulateurs pour éviter non seulement des lacunes au niveau de la cohésion, mais aussi des répétitions. Aussi avons-nous conçu un plan d'action qui visait à vérifier si nos stratégies, axées sur la diversification des connecteurs, conduiraient à de meilleures performances dans les tâches de production écrite de trois classes (une de Portugais et deux de Français). Ce plan d'action a été divisé en deux cycles de recherche dans la classe de Portugais et en un seul cycle dans les deux classes de Français. D'après les résultats de l'analyse documentaire et de l'observation directe, notre intervention a eu des effets positifs sur le développement de la compétence textuelle des élèves.

Mots-clés : connecteurs, cohésion textuelle, enseignement du Portugais, enseignement du Français, production écrite

Abstract

This work, developed within the scope of our Portuguese and French teacher internship during the academic year 2021/2022 at “Escola Secundária de Penafiel” describes the research we carried out in the writing domain. From the initial data, obtained by direct observation - later compiled in our logbook - and by document analysis, we realized that it was necessary to intervene in the sphere of textual cohesion, more specifically at the sentence level and inter-sentence grammatical cohesion ensured by connectors. We found that students did not always use enough connectors to build well-articulated texts, thus they should use more articulators to avoid not only cohesion gaps but also repetitions. We, therefore, designed an action plan that aimed to determine whether our strategies, focused on the diversification of connectors, would lead to a better performance in the written production tasks of three classes (one Portuguese class and two French classes). This action plan was divided into two research cycles in the Portuguese class and one single cycle in the two French classes. According to the results from the document analysis and direct observation, our intervention had positive effects on the development of the textual competence of our students.

Keywords: connectors, textual cohesion, Portuguese teaching, French teaching, written production

Índice de Figuras

Figura 1 – Articuladores/conectores do discurso, página 321 do Manual Mensagens – Português 10.º ano (Cameira et al., 2021)	40
Figura 2 – Marcadores discursivos/conectores, página 375 do manual <i>Sentidos – Português 11</i> (Catarino et al., 2021)	42
Figura 3 – Tabela com expressões temporais (Costa et al., 2018, p. 57)	50
Figura 4 – Glossaire pour t’exprimer, unité 3 (Costa et al., 2018, p. 62)	51
Figura 5 – Expressões associadas ao modo conjuntivo (Costa et al., 2018, p. 96)	51
Figura 6 – Ciclo da investigação-ação (Latorre, 2003, p. 21)	52
Figura 7 - Fotografia do caderno diário de uma aluna onde se podem ver as ideias registadas no quadro diário	73

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Reprodução do “Quadro-síntese de conectores” de Lopes & Carapinha (2013)	34
Tabela 2 – Reprodução da tabela “Conectores adverbiais e preposicionais e respetivo valor” de Inês Duarte (2003)	35
Tabela 3 - Plano de ação para Português	57
Tabela 4 - Plano de ação para a turma F do 9.º ano	59
Tabela 5 - Plano de ação para a turma E do 9.º ano.....	60
Tabela 6 – Conectores presentes nas produções escritas dos alunos, organizados em função do seu valor, e respetivas ocorrências (1.º ciclo de investigação).....	65
Tabela 7 – Conectores presentes nas produções escritas dos alunos, organizados em função do seu valor, e respetivas ocorrências (2.º ciclo de investigação).....	73
Tabela 8 – Evolução dos alunos entre ciclos de investigação	80
Tabela 9 – Evolução do aluno A07	82
Tabela 10 – Evolução do aluno A12	85
Tabela 11 - Conectores presentes nas produções escritas dos alunos do 9º F, organizados em função do seu valor, e respetivas ocorrências (1º ciclo de investigação)	90
Tabela 12 - Conectores presentes nas produções escritas dos alunos do 9º E, organizados em função do seu valor, e respetivas ocorrências (1º ciclo de investigação)	96

Lista de abreviaturas e siglas

CECRL	CADRE	EUROPÉEN	COMMUN	DE
RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES				
ESP.....	ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL			
FLE	FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA			
IA	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO			
LM.....	LÍNGUA MATERNA			
MD	MARCADOR	DISCURSIVO/MARCADOR	DE	
DISCURSO				
PLM	PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA			

Introdução

O projeto de investigação-ação de que damos conta neste trabalho decorreu no ano letivo 2021/2022, na Escola Secundária de Penafiel, e foi realizado no âmbito da unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional”. Esta unidade curricular é composta não só pelo estágio pedagógico, mas também pelos seminários de acompanhamento ministrados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e prevê que os estudantes em estágio concebam um plano de ação que vise ter um impacto positivo no contexto educativo em que se inserem. Visto que o nosso percurso académico nos permite obter a qualificação profissional de professor de Português e de Francês, a nossa investigação centra-se na área da didática das línguas.

Ao longo do ano letivo 2021/2022, realizámos o estágio pedagógico na Escola Secundária de Penafiel sob a orientação das professoras Dalila Guerra (orientadora cooperante de Português) e Ana Paula Ferreira (orientadora cooperante de Francês). Embora tenhamos trabalhado, no total, com cinco turmas distintas, optámos, por diversos motivos, por aplicar o nosso estudo a três turmas: uma de Português (10.º ano) e duas de Francês (9.º ano). Ao contrário do que sucedeu com a disciplina de Francês, em que só nos foi possível realizar um ciclo de investigação-ação em cada turma, na disciplina de Português conseguimos implementar dois ciclos investigativos.

Durante o primeiro período escolar, chegamos à conclusão de que a escrita constituía um domínio no qual era necessário intervir. Através da observação direta, do registo no diário de bordo e da análise documental, identificámos lacunas numa dimensão específica da escrita: a da coesão gramatical frásica e interfrásica assegurada através de conectores. Em relação a esta questão, constatámos que os discentes nem sempre variavam os conectores nas suas produções escritas, o que podia suceder ora por desconhecimento de outros marcadores e articuladores ora por falta de consciência da importância destes elementos. Concebemos, então, um plano de ação para cada turma que procurasse melhorar esta lacuna e, por conseguinte, o desempenho dos discentes nas tarefas de expressão escrita. Assim sendo, formulámos a seguinte pergunta de investigação:

Tendo em conta o ciclo de investigação, a disciplina e a turma, pusemos em prática diferentes estratégias, a saber:

1. sensibilização para a diversificação de conectores;

2. ensino formal e explícito de articuladores;
3. imposição de restrições em relação ao uso de conectores.

Com estas estratégias, pretendemos consciencializar os alunos para a importância destes elementos da gramática textual, na medida em que permitem construir textos com um maior nível de coesão entre as diferentes ideias e segmentos. Por permitirem a linearização do texto (PELLAT), os conectores afiguram-se como peças fundamentais para a construção de textos qualitativamente melhores, tanto mais que esse tipo de textos tem mais conectores (Manan).

Quanto à estrutura do trabalho, dividimo-lo em três capítulos, rematados por uma conclusão. Assim, no primeiro capítulo, intitulado *Justificação do Plano de Ação* contextualizamos e descrevemos a Escola Secundária de Penafiel, bem como as turmas em que intervimos no âmbito do nosso projeto de investigação-ação. Foi a partir desta contextualização que conseguimos identificar uma área de intervenção prioritária e definir os objetivos específicos da nossa investigação.

Seguidamente, no capítulo dois, encontra-se o enquadramento teórico do nosso estudo, que tem por base as teorias e fundamentos oriundos da literatura específica sobre a nossa área de intervenção. O nosso enquadramento teórico inicia-se com um subcapítulo dedicado à coesão textual, ao qual se segue um outro, relativo às várias perspetivas sobre o que é um conector, sendo que adotámos aquelas que são mais oportunas para o nosso estudo. De seguida, exploramos a relevância dos conectores nas tarefas de produção escrita em Português Língua Materna (PLM), tendo incluído nesta parte algumas reflexões sobre o modo como os conectores são abordados em dois manuais de Português. Finalmente, abordamos o mesmo tema - a relevância dos conectores nas tarefas de produção escrita -, mas na ótica do Francês Língua Estrangeira (FLE), mas não sem antes termos redigido uma breve reflexão sobre o estatuto desta língua no sistema educativo português. Tal como para a disciplina de Português, também analisámos a abordagem dos conectores de um manual de FLE.

O terceiro capítulo corresponde à apresentação do estudo empírico que realizámos. Deste modo, num primeiro momento, descrevemos a metodologia científica da investigação-ação (IA) e, num segundo momento, explicitamos as ferramentas de recolha de dados e o plano de ação do nosso estudo. De seguida, apresentamos os ciclos de investigação-ação para cada disciplina e para cada turma. Para cada um deles, relatamos, primeiramente, a

prática letiva de cada ciclo investigativo, em especial a da aula em que nos focámos no domínio da Escrita, passando depois à análise dos resultados obtidos.

Para finalizar, na conclusão do nosso trabalho, refletimos acerca do impacto da nossa investigação e fornecemos algumas pistas/sugestões para trabalhos posteriores cujo foco seja próximo do nosso.

1. Justificação do plano de ação

1.1. Contexto da intervenção pedagógico-didática

O presente estudo decorreu no ano letivo 2021/2022 na Escola Secundária de Penafiel (ESP), localizada na freguesia de Milhundos, em Penafiel. Penafiel é um concelho do distrito do Porto, que conta com uma área de 213 km² e é constituído por 38 freguesias, com cerca de 72 265 habitantes, segundo os censos de 2011.

A Escola Secundária de Penafiel resulta, na verdade, de uma fusão de dois estabelecimentos escolares: um comercial e outro industrial. Assim, a atual instituição Escola Secundária de Penafiel encontra-se operacional desde 1 de outubro 1978, tal como é referido na Portaria 599/78 de 29 de setembro (Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação e Cultura, 1978).

Segundo o Projeto Educativo 2018/2020 da Escola Secundária de Penafiel (Escola Secundária de Penafiel, 2018), este estabelecimento foi o primeiro do concelho a ter oferta educativa vocacionada simultaneamente para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário. No que diz respeito ao Ensino Secundário, convém mencionar que, neste estabelecimento, os alunos tanto podem enveredar por Cursos Científico-Humanísticos como podem optar por Cursos Profissionais, dependendo do rumo profissional que desejam seguir.

No âmbito do *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário*, a ESP sofreu intervenções em 2007 e 2008 com o intuito de melhorar as condições físicas do estabelecimento escolar onde realizámos a iniciação à prática profissional. De acordo com o Portal da Parque Escolar, a intervenção realizada “caracteriza-se pela construção de novos corpos edificados, onde funcionam as salas de tecnologias de informação e comunicação (TIC), laboratórios, biblioteca, refeitório, bar e os espaços para docentes, que fazem a interligação entre os edifícios existentes e um novo corpo de balneários.”

Na sequência das intervenções realizadas na ESP, esta instituição dispõe agora de salas de aulas equipadas com computadores, projetores, quadros brancos e, em alguns casos, quadros interativos. No entanto, ao longo do presente ano letivo, pudemos constatar presencialmente que, por várias vezes, houve problemas com os equipamentos eletrónicos, nomeadamente com os projetores e quadros interativos. Embora o nosso

estudo não incida em questões pedagógico-didáticas relacionadas com as novas tecnologias, sabemos que estes impedimentos condicionam as estratégias de ensino tanto de professores em iniciação à prática profissional como de outros mais experientes, uma vez que não sentem que tais aparelhos sejam fiáveis o suficiente para poderem utilizá-los de forma mais ativa na sala de aula. No que toca a outros espaços dentro da instituição, a ESP possui ainda laboratórios, gabinetes de trabalho para os docentes, um gabinete médico, zonas de convívio e de lazer, bem como vários serviços administrativos (papellaria/reprografia, secretaria e serviço de orientação e psicologia). É de notar que os edifícios onde decorrem as aulas são rodeados de espaços verdes e que esta escola conta ainda com três campos onde é possível realizar diferentes atividades desportivas.

No que diz respeito ao corpo docente, consta do Relatório de Avaliação Interna que exerciam funções na ESP, no ano letivo transato, 178 docentes, sendo 109 do quadro de nomeação definitiva, 17 do quadro de zona pedagógica e 52 contratados (Escola Secundária de Penafiel, 2022). No entanto, houve algumas alterações no presente ano letivo devido a procedimentos concursais relativos ao ano letivo 2021/2022. Não possuímos, contudo, dados, visto que a instituição ainda não os divulgou. Ainda assim, e a acreditar nos relatos das orientadoras cooperantes, o corpo docente desta instituição é já relativamente estável.

Uma vez que a ESP pretende “garantir não só bons resultados académicos, mas também emocionais, intelectuais e éticos” (Escola Secundária de Penafiel, 2018), esta escola envolve os alunos em vários projetos e em várias atividades ao longo do ano, sendo que tivemos a oportunidade de participar em algumas delas. Assim, no âmbito da disciplina de Português, os alunos do 11.º ano tiveram a oportunidade de assistir à peça *Frei Luís de Sousa*, em novembro de 2021, na Associação Empresarial de Penafiel. Mais tarde, em maio de 2022, estes discentes puderam ainda ver a adaptação teatral do romance queiroziano *Os Maias*, no mesmo local. Por sua vez, os discentes do 10.º ano de escolaridade tiveram a oportunidade de disfrutar do espetáculo *Farsa de Inês de Pereira*, encenado pela Companhia “O Sonho” e apresentado no Auditório Padre Heitor Vieira Pinto, em Perafita, no mês de fevereiro de 2022. Além disso, os discentes têm a possibilidade de participar em projetos *E-Twinning*, tal como aconteceu com alguns discentes das turmas de Francês com que trabalhámos. Os alunos de Francês que conhecemos puderam ainda assistir a uma palestra subordinada ao tema “Literacia artística, científica e digital” com o professor universitário Doutor Nuno Camarneiro,

como estímulo para a leitura e para a escrita criativa. Ao envolver os alunos em atividades que vão para além da sala de aula e dos documentos normativos, a Escola Secundária de Penafiel contribui para o desenvolvimento dos discentes com o intuito de promover “atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (Martins et al., 2017), que concorrem para o seu desenvolvimento pessoal.

É este o contexto escolar em que realizámos a iniciação à prática profissional e onde aplicámos a nossa investigação-ação. Tendo em conta que cada instituição tem os seus valores e princípios, foi necessário conhecer e dar a conhecer, ainda que sumariamente, o contexto onde realizámos o presente estudo, uma vez que, tal como defende Nóvoa, “a análise [do contexto escolar] só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar” (Nóvoa, 1992).

Findo este retrato geral da Escola Secundária de Penafiel, apresentaremos, no próximo subcapítulo, as turmas de Português e de Francês em que incidirá o nosso estudo.

1.2. Caracterização das turmas

Ao longo do ano letivo 2021/2022, a Prática de Ensino Supervisionada realizou-se em cinco turmas: três de Francês e duas de Português. No caso do Francês – Língua Estrangeira II, todas as turmas pertenciam ao 9.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico, ao passo que, na disciplina de Português, uma das turmas pertencia ao 10.º ano de escolaridade do ensino secundário e a outra turma ao 11.º ano do ensino secundário. Assim, foi possível pôr em prática diferentes abordagens pedagógicas e observar o *continuum* escolar 9.º ano – 11.º ano, observando os elos e a evolução dos alunos ao longo destes três anos. Certo é que a postura dos alunos no 3.º ciclo do ensino básico em relação à disciplina de Francês, língua estrangeira opcional, é substancialmente distinta daquela que os discentes têm em relação à disciplina de Português no ensino secundário. Assim, e uma vez que nos encontramos em vias de nos tornarmos docentes do 3.º ciclo e do ensino secundário, o facto de contactarmos com os dois ciclos de escolaridade contribuiu positivamente para a nossa formação pedagógica.

Assim que o ano letivo começou, a 13 de setembro de 2021, nós, em conjunto com os restantes colegas do núcleo de estágio, iniciámos a observação das aulas das várias turmas das professoras orientadoras cooperantes, antes de determinarmos com que turmas iríamos trabalhar. Foi a partir das nossas observações e dos nossos registos que

dialogámos com as professoras orientadoras cooperantes no sentido de estipularmos quais seriam as turmas que acompanharíamos.

Assim, após sensivelmente uma semana, escolhemos, em articulação com as professoras orientadoras cooperantes, as turmas que acompanharíamos ao longo do ano letivo, tendo também em consideração as unidades curriculares obrigatórias que teríamos de realizar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Uma vez que a professora orientadora cooperante de Português apenas tinha atribuídas turmas de 10.º e de 11.º anos de escolaridade, pertencentes ao ensino secundário, optou-se por se selecionar uma turma de cada ano com a qual os estudantes/professores estagiários trabalhariam.

Por sua vez, o caso da disciplina de Francês foi um pouco diferente e até inusitado. A professora orientadora cooperante de Francês tinha três turmas de 9.º ano - 3.º ciclo do ensino básico - atribuídas. Uma vez que, na Escola Secundária de Penafiel, os alunos do 9.º ano só têm 90 minutos semanais de Francês, a realização das dez aulas estipuladas pelo regulamento da Faculdade seria mais difícil de concretizar em termos logísticos. Pensou-se que cada estudante poderia acompanhar uma turma à sua escolha, mas a professora orientadora cooperante sugeriu que os estudantes/professores estagiários fossem alternando entre as três turmas, pois teriam de lidar com alunos diferentes, com competências linguísticas distintas e teriam necessariamente de adaptar os seus métodos. Os estudantes concordaram com a professora orientadora cooperante e decidiram então que cada estagiário lecionaria três ou quatro aulas de uma unidade didática a cada uma das turmas – 9.º E, 9.º F e 9.º G.

Tendo em conta as turmas que fomos seguindo ao longo do ano letivo 2021/2022, decidimos aplicar o estudo da investigação-ação numa turma de Português (10.º E) e em duas turmas de Francês (9.º F e 9.º E). A turma de Português do 10º ano necessitava de alguma intervenção no que dizia respeito às atividades de produção escrita, particularmente a nível da coesão textual. Por sua vez, no que diz respeito às turmas de Francês, optámos pelas turmas do 9.º F e do 9.º E porque possuíam, no início do ano letivo, um nível de Francês globalmente mais próximo daquele com que os alunos saem do 8.º ano de escolaridade (A2.1. segundo o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* - CECRL), contrariamente à turma do 9.º G, que se encontrava mais desmotivada para o estudo da língua e com a qual não poderíamos desenvolver atividades idênticas, devido às fragilidades dos alunos. Ademais, no que toca à competência de

escrita, notámos que os discentes estavam pouco habituados a escrever em língua estrangeira e que necessitavam, por vezes, de mecanismos de coesão textual que desconheciam no momento de realização das produções escritas dos testes de avaliação sumativos.

Posto isto, dedicamos o próximo subcapítulo à caracterização das turmas do 10.º E, do 9.º F e do 9.º E.

1.2.1. Turma de Português

1.2.1.1. Turma do 10.º E

A turma E do 10.º ano de escolaridade, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, é constituída por 24 alunos: 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. A média de idades dos alunos rondava, no início do ano letivo, os 15 anos. Na sua maioria, os alunos são oriundos da região do Tâmega e Sousa e muitos já tinham frequentado o estabelecimento de ensino no qual decorreu a prática de ensino supervisionada.

Foram-nos fornecidas informações acerca da turma E do 10.º ano relativamente ao comportamento e o aproveitamento dos alunos que, no geral, foram considerados positivos pela Diretora de Turma do ano letivo anterior (2020/2021). Em relação à disciplina de Português, a turma em apreço terminou o 9.º ano de escolaridade com 4 de média (numa escala de 0 a 5).

Ao longo do ano letivo, foi possível tirar algumas ilações, registadas num diário de bordo, acerca da turma E do 10.º ano. No geral, os alunos revelam um comportamento adequado em sala de aula, sendo que a maioria dos discentes são empenhados e interessados. É de salientar, porém, que a participação oral nem sempre é organizada e/ou pertinente, o que pode dificultar a dinâmica da aula em determinados momentos. No que toca a comportamentos desadequados ao contexto de sala de aula, podemos afirmar que foram sobretudo esporádicos e que nenhum comportamento teve de ser sancionado de forma mais veemente (falta disciplinar, saída da sala de aula, etc.) pelos professores estagiários ou pela professora orientadora cooperante. Porém, no final do ano letivo, a agitação entre os discentes tornou-se maior, talvez devido ao cansaço após um ano letivo atribulado por causa da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Em suma, avaliamos o comportamento dos discentes como bom, ainda que não façamos tábua rasa das ressalvas feitas acima.

Os restantes professores da turma avaliaram-na como sendo boa tanto a nível de comportamento como em termos de aproveitamento. Aliás, alguns docentes da área das Ciências Experimentais comentaram até que era uma das melhores turmas, a nível de rendimento escolar, com que tinham trabalhado até então. No que diz respeito à disciplina de Português, havia efetivamente alunos com resultados bons e, no geral, acompanhavam devidamente os conteúdos lecionados. Contudo, cedo detetámos, através da observação em sala de aula e da análise de textos, algumas falhas no domínio da educação literária e, essencialmente, no domínio da escrita, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de ideias e na coerência/coesão textual.

1.2.2. Turmas de Francês

1.2.2.1. Turma do 9.º F

A turma F do 9.º ano de escolaridade é constituída por 28 alunos: 12 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Os alunos terminaram o 8.º ano de escolaridade com uma média de 3,61 - numa escala de 0 a 5 – na disciplina de Francês.

Embora vários alunos beneficiassem de apoio psicológico, tanto na escola como fora do espaço escolar, convém salientar o caso de um aluno que tinha acompanhamento psicológico externo devido a problemas delicados a nível familiar. Esse mesmo aluno havia sido retido uma vez ao longo do seu percurso escolar e usufruía de Necessidades Educativas Especiais – neste caso, concretizadas através de *Medidas Universais*. Havia ainda um outro discente problemático a nível de comportamento, sobretudo no que dizia respeito à assiduidade. No entanto, tratava-se de um discente que não perturbava o bom funcionamento das atividades letivas quando se encontrava em contexto de sala de aula.

No geral, a turma F do 9.º ano revela um comportamento adequado ao contexto de ensino-aprendizagem, bem como empenho e atenção. Apesar de alguns alunos serem bastante participativos, outros revelavam mais dificuldades em exporem-se nas aulas de Francês, pelo que baixavam o tom de voz quando interpelados. Ainda assim, acompanhavam relativamente bem o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Segundo os relatos da professora orientadora cooperante, corroboradas pelas nossas observações e as dos nossos colegas em situação de iniciação à prática profissional, a maior parte dos alunos da turma F do 9.º ano encontrava-se, em termos de competências linguísticas, próxima do nível que era expectável segundo o CECRL, a saber A2.1., no início do ano letivo e A2.2., no final do ano letivo. Ainda assim, alguns alunos tinham

algumas lacunas não só no domínio oral, mas também escrito da língua, sendo que a motivação e o empenho de alguns deles para o estudo da língua francesa não eram, de facto, significativos, o que não lhes permitiu evoluir de forma consistente.

1.2.2.2. Turma do 9.º E

A turma E do 9.º ano de escolaridade é constituída por 28 alunos: 13 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. São alunos de nacionalidade portuguesa e a sua média de idades rondava os 14 anos no início do ano letivo. Esta turma terminou o 8.º ano de escolaridade com uma média de 4,11 a Francês.

Quanto a casos particulares, é de notar que havia uma aluna com Necessidades Educativas Especiais concretizadas através de *Medidas Universais*. Além disso, havia quatro discentes com problemas de saúde, embora não fossem impeditivos de progressão nas aprendizagens. É ainda de salientar que, nesta turma, havia um aluno que não tinha tido aulas de Francês no 7.º ano, tendo recebido apoio à disciplina no 8.º ano de escolaridade (ano letivo 2020/2021).

A turma revela um comportamento adequado em sala de aula e, no geral, colabora com o docente no sentido de dinamizar as aulas. Contudo, alguns discentes tiveram recorrentemente atitudes menos próprias em contexto formal de aprendizagem, pelo que foram sistematicamente repreendidos e até punidos, ainda que nunca com faltas disciplinares. Apesar dos esforços da professora orientadora cooperante e dos professores em iniciação à prática profissional, esta minoria com atitudes menos adequadas não melhorou significativamente, o que os impediu de atingir resultados melhores. Ainda assim, trata-se de uma minoria, pelo que a maior parte da turma conseguiu progredir de forma satisfatória ao longo do ano.

No geral, segundo as nossas observações, os relatos da professora orientadora cooperante e a média final dos alunos no 8.º ano de escolaridade, estes tinham um nível de Francês próximo daquele que era expectável. No caso de alguns discentes desta turma, notava-se alguma motivação para o estudo da língua francesa. O facto de terem sido acompanhados desde o 7.º ano pela mesma docente e de terem tido a oportunidade de trabalhar, ao longo dos três anos em que contactaram com o idioma francês, com vários estudantes em situação de iniciação à prática profissional, terá eventualmente contribuído para a atitude proativa de certos alunos.

1.3. Identificação do tema de investigação

Através dos relatos das orientadoras cooperantes, das observações das aulas e da análise documental de alguns testes de avaliação, rapidamente percebemos que os alunos tinham algumas lacunas no que diz respeito à escrita. Tal deve-se ao facto de, tanto nas aulas de Português como nas de Francês, a escrita ser colocada em segundo plano. Na disciplina de Português, o domínio da Educação Literária, pela sua extensão e peso na distribuição da cotação nos testes de avaliação, é privilegiado nas aulas, o que leva a que o domínio da Escrita seja posto de parte. No primeiro período escolar, os alunos do 10.º ano realizaram apenas uma tarefa de produção escrita em sala de aula e o mesmo aconteceu na turma do 11.º ano. Relativamente a Francês, ao longo do primeiro período, os alunos só foram confrontados com tarefas de escrita nos momentos de avaliação sumativa, já que, ao longo do período escolar, a interpretação de textos, a aprendizagem do léxico e o ensino de estruturas gramaticais foram prioritários. Naturalmente, isto levou-nos a constatar falhas nas produções escritas, que corroboram a ideia de Fernanda Irene Fonseca de que, “na escola, não se ensina a escrever” (Fonseca, 1992, p. 226), uma vez que a prática da escrita não é recorrente e não é planificada adequadamente, tanto nas aulas de línguas (Português, Inglês, Francês/Espanhol/Alemão) como nas aulas das restantes disciplinas.

Assim, no que toca às disciplinas de Português e de Francês, ao analisarmos alguns textos dos alunos, rapidamente nos demos conta de que havia, entre outras fragilidades, problemas ao nível da coesão textual. Segundo a *Gramática da Língua Portuguesa*, todos os mecanismos que asseguram a “a ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual podem ser encarados como instrumentos de coesão” (Mateus et al., 2003, p. 89), sendo que um deles se prende com a “conectividade sequencial” (Mateus et al., 2003, p.89), geralmente assegurada por elementos linguísticos – como os conectores - que permitem a linearização do texto. Foi neste âmbito que detetámos algumas fragilidades nas produções escritas dos alunos.

1.3.1. Lacunas relativas ao uso de conectores

1.3.1.1. Lacunas na disciplina de Francês

Na turma F do 9.º ano, aquando da correção do primeiro teste de avaliação, uma aluna escreveu a sua composição no quadro, uma vez que tinha redigido um texto modelar. Apesar de o texto cumprir os parâmetros, se enquadrar no tema e não ter falhas

linguísticas para o nível em questão, a discente repetia frequentemente o mesmo conector causal para justificar certas afirmações:

« Je me sens contente et animée **parce que** je vais rencontrer mes amis et mes professeurs. Je me sens curieuse **parce que** je vais connaître les nouveaux professeurs. »

É certo que, no nível A2, os alunos dominam poucos conectores frásicos e interfrásicos. Segundo o CECRL, os alunos, no nível A2, devem ser capazes «de escrever uma série de expressões e frases ligadas por conectores simples como “e”, “mas” e “porque”» (Conselho da Europa, 2001, p. 96). Ainda assim, consideramos que a diversificação destes conectores poderá levar os alunos a melhorarem as suas produções escritas porque passam a dispor de recursos mais ricos que poderão seleccionar de acordo com as necessidades de comunicação de cada momento. Convém ainda mencionar que, no exercício de produção escrita do primeiro teste de avaliação, se pedia aos alunos que exprimissem a sua opinião e articulassem alguns tópicos de natureza diferente, a saber: os sentimentos que o regresso às aulas lhes despertava, aquilo que faziam para começar o novo ano letivo, as suas rotinas e os seus projetos para o ano letivo. Uma vez que os discentes necessitavam de articular ideias diversas, o que pressupunha o uso de alguns conectores para sequencializar o texto, e tendo em conta que os alunos não tiveram oportunidade nem de treinar nem de realizar em sala de aula produções escritas antes do primeiro teste de avaliação, muitos prepararam, como, aliás, é prática corrente nesta disciplina, a composição em casa com o intuito de serem avaliados, recorrendo, para isso, a *sites* de tradução automática. Ainda assim, uma vez que estes discentes se encontram somente no nível A (iniciação) de Francês, é natural que haja inúmeras falhas, tanto mais que nem todos os itens gramaticais e lexicais se encontram devidamente sistematizados. Tal leva-nos a afirmar, tal como Emília Amor (1994) que “na escola actual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.” (p. 114).

Na turma do 9.º E, no dia da realização do segundo teste de avaliação, apercebemo-nos de algo relevante no que à coesão textual concerne. A dada altura, um discente, que havia requerido o auxílio do professor, perguntou-lhe como poderia escrever, numa produção sobre a música e os gostos musicais, que, para ele, a música e a letra eram igualmente importantes. Para o fazer, poder-se-iam usar estruturas comparativas (“tanto...como”, “não só...mas também”). Uma vez que o discente não sabia nenhuma expressão comparativa, o docente encontrou, no texto da compreensão escrita, o conector “non

seulement... mais aussi” e indicou ao aluno de que forma o poderia utilizar na sua composição.

Estes exemplos, registados no nosso diário de bordo, mostram a pertinência de alargar o repertório dos alunos, no caso da língua estrangeira, relativamente aos conectores, já que os discentes sentem a necessidade de articular as suas ideias quando redigem um texto e nem sempre dispõem do repertório necessário para tal.

Além disso, as produções escritas da disciplina de Francês exigidas nos momentos dos testes de avaliação nem sempre correspondem inteiramente ao que está previsto pelo *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) e pelas *Aprendizagens Essenciais de Francês – 9.º ano*. Por exemplo, no segundo teste de avaliação, pedia-se aos alunos que redigissem um texto sobre as suas músicas favoritas, os cantores de que mais gostavam e que se exprimissem sobre o que, para eles, era mais importante: a música em si ou a letra. Embora escrever textos para exprimir gostos e preferências esteja previsto pelas *Aprendizagens Essenciais de Francês* (Ministério da Educação, 2018a), o tema é abstrato para alunos do nível A2, uma vez que tinham de saber exprimir-se sobre assuntos que já não são concretos (como a letra de uma música ou o motivo pelo qual preferem um determinado género musical). Além disso, ao longo do ano letivo, através da observação direta, notámos que alguns alunos, mesmo após dois anos de contacto com a língua francesa, não sistematizaram convenientemente questões linguísticas básicas como a formação do masculino e do feminino ou o uso de alguns tempos verbais, o que também dificulta a realização de atividades de produção escrita extensas em língua estrangeira.

1.3.1.2. Lacunas na disciplina de Português

Em relação à disciplina de Português, ao analisar alguns textos, demo-nos conta de várias fragilidades no que diz respeito à coesão textual.

Por um lado, em inúmeras produções escritas, encontrámos problemas de ligação entre frases (coesão interfrásica), como o exemplo seguinte demonstra:

“O emissor das interrogativas iniciais é o povo, que se encontra num momento de aflição, pois foi-lhes dito que haviam matado o mestre, que era a esperança do Reino, **era** este que asseguraria a independência.” [sic]

Neste caso, o discente não marca a ligação causal utilizando uma conjunção como “porque”, o que dificulta o processo de linearização e, consequentemente, a leitura e a

compreensão. No fundo, a oração final foi agregada às restantes por justaposição (Duarte, 2003), sendo que apenas a progressão temática nos permite compreender o enunciado.

Por outro lado, para apresentar exemplos em textos de opinião, alguns discentes não utilizam marcadores discursivos para os introduzir e optam por estruturas como: “Um exemplo importante de que a sociedade está corrupta é que...” [sic]. Embora não seja, porventura, uma falha grave, o facto de não guiarem o leitor convenientemente faz com que a qualidade dos seus textos não seja a desejável. Aliás, no grupo III do Exame Nacional de Português, um dos critérios contemplados é o da “Organização e Coesão Textuais” (Instituto de Avaliação Educativa, 2021, p.14), sendo que este parâmetro tem uma ponderação de 10 pontos na produção escrita do exame nacional, o que corresponde, na globalidade, a um quinto da pontuação desta tarefa e, relativamente aos “Aspetos de estruturação temática e discursiva” (*idem*, p. 15), um terço da pontuação. Tal significa que o uso correto e articulado de conectores frásicos contribui para a avaliação final dos alunos nas produções escritas e é, portanto, necessário alertá-los e intervir na melhoria deste aspeto. Também as *Aprendizagens Essenciais de Português – 10.º ano* mencionam, no domínio da Escrita, que os alunos deverão ser capazes de “Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.” (Ministério da Educação, 2018b, p.9).

Também é importante salientar o uso inadequado de marcadores típicos do registo oral ou de um registo escrito mais informal, em frases como “Então, **visto desta maneira**” [sic]. Neste caso, o conector “visto desta maneira” poderia ser substituído por “assim sendo”, que se adequaria mais ao registo previsto na tarefa de produção escrita em causa.

Há ainda lacunas a nível da pontuação, uma vez que os alunos desconhecem o comportamento sintático de determinados elementos linguísticos. É o caso da locução conjuncional “bem como”, que deveria ser precedida de vírgula, pois compara e liga dois elementos, mas que um discente separou da oração anterior por ponto final. No geral, notamos que os alunos têm dificuldade em compreender que muitos conectores e marcadores discursivos, por se encontrarem na periferia da frase e não contribuírem para a predicação oracional (Zorraquino & Portolés, 1999), devem ser isolados por vírgulas, ponto final ou ponto e vírgula, dependendo da sua posição na frase. Ao analisarmos vários textos, apercebemo-nos de que conectores como “Porém”, “Para além disso” ou “Por outro lado” não eram convenientemente isolados do resto da predicação oracional. Momentos havia em que não era empregue vírgula após o uso destes articuladores. Já

noutros, notámos que nem sempre se isolavam os advérbios conectivos como “Contudo” ou “Porém” do que os precedia com vírgula, ponto e vírgula ou ponto final de forma a começar um novo segmento. Também conectores explicativos como “pois” ou a conjunção adversativa “mas” nem sempre eram precedidos de vírgula, o que revela algumas lacunas a resolver neste aspeto.

Assim, contrariamente ao que acontece na língua estrangeira, os discentes possuem, neste caso, um conhecimento implícito de um repertório vasto de conectores que conseguem manejar (Gimenéz, 2015), ainda que nem sempre o façam de forma apropriada. Na verdade, tal como pudemos observar nos textos que analisámos, nomeadamente os dos testes de avaliação, há alguns conectores mais comuns, ao passo que outros raramente aparecem. Ademais, o facto de os alunos conhecerem muitos conectores a partir de discursos orais também nem sempre possibilita o alargamento do seu repertório ou então faz com que utilizem articuladores típicos da oralidade em vez de optarem pelos seus equivalentes na escrita formal (*idem*, 2015).

A partir dos exemplos não exaustivos que acabámos de apresentar, bem como dos vários argumentos em que demonstrámos a relevância dos conectores enquanto elementos da gramática textual, concluímos que seria pertinente estudar a coesão textual nos textos dos alunos e intervir em relação ao uso de conectores textuais. Por isso, decidimos formular a seguinte pergunta de investigação:

“De que forma sensibilizar os alunos para a importância dos conectores textuais, levando-os a diversificá-los, poderá contribuir para uma melhoria nas produções escritas em Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira?”.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Coesão Textual

No capítulo “Aspectos Linguísticos da Organização Textual” (Duarte, 2003) da *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus et al., 2003), Inês Duarte elenca as propriedades que permitem que um texto seja considerado como tal. Esses aspetos englobam características como a aceitabilidade e a informatividade, mas também a conectividade. Ora, a conectividade define-se como “uma propriedade relacional” (Duarte, 2003, p. 88) em que uma dada ocorrência textual é interdependente, do ponto de vista da sua interpretação, de uma outra ocorrência textual. Assim, para que acedamos ao sentido da segunda ocorrência, precisamos de entender a relação que ela estabelece com a primeira. Estas várias relações que se vão estabelecendo dentro de um texto têm, contudo, de obedecer a critérios, sob pena de que o texto não seja considerado como tal, já que não será dotado de sentido ou de “aceitabilidade” (*ibidem*, p.87).

No que diz respeito à conectividade, podemos distinguir dois tipos: a conectividade sequencial/coesão e a conectividade conceptual/coerência. A primeira prende-se com a sequencialização ou com a linearização dos elementos linguísticos, processo através do qual o leitor poderá decifrar a(s) mensagem(ns) contidas num dado texto. Já o segundo tipo de conectividade prende-se com a relação que os elementos linguísticos contidos no texto estabelecem com o real, pelo que “a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta dos processos mentais de apropriação do real” (*ibidem*, p. 89). No caso da nossa investigação, a conectividade sequencial/coesão é aquela em que nos focamos, pois é ela que permite a harmonia entre as várias partes que constituem um texto e entre as várias ideias que nele se desenvolvem.

A definição de Inês Duarte de coesão textual na *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus et al., 2003) parece-nos extremamente pertinente para o nosso estudo, uma vez que a linguista afirma:

Todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual podem ser encarados como instrumentos de coesão. (Duarte, 2003, p.89)

Assim, todos os processos que possibilitam que se estabeleçam relações entre palavras (coesão lexical), entre os elementos constituintes de uma frase (coesão gramatical frásica) e entre frases de um texto (coesão gramatical interfrásica) está englobado, a par de outros mecanismos, na coesão textual. Tendo em conta as falhas que detetámos nas produções escritas dos alunos, o nosso foco prende-se essencialmente com a coesão gramatical interfrásica. No entanto, o termo “coesão gramatical” não é o único que podemos adotar, uma vez que, na obra “Texto, Coesão e Coerência”, Lopes e Carapinha utilizam a expressão “coesão interoracional”. Segundo as autoras, a coesão interfrásica diz respeito aos mecanismos de ligação existentes entre frases (simples ou complexas) independentes sintaticamente, ou seja, que estão delimitadas na escrita por ponto final, reticências, ponto de interrogação ou ponto de exclamação. Já a coesão interoracional prende-se com a articulação de “orações no âmbito da frase complexa” (Lopes & Carapinha, 2013, p. 71). Ao longo deste trabalho, e uma vez que, na metodologia, não distinguimos os conectores interoracionais e os interfrásicos, visto que ambos assumem papéis de ligação, utilizaremos a expressão “coesão gramatical interfrásica”, ainda que façamos as devidas ressalvas quando julgarmos pertinente.

A coesão gramatical interfrásica é assegurada por elementos linguísticos que possibilitam a articulação entre diferentes frases ou orações. Há dois processos de articulação de frases: a parataxe (coordenação) e a hipotaxe (subordinação). No caso da parataxe, as unidades frásicas que se interligam possuem mais independência sintática do que as que se relacionam entre si por hipotaxe, já que uma “conexão hipotáctica estabelece uma hierarquia sintáctica entre os membros combinados” (Duarte, 2003, p. 93). Assim, ao passo que a frase **“O piloto entrou dentro da cabine e pôs o avião em funcionamento”** é constituída por duas orações – destacadas a negrito - que se coordenam entre si (parataxe) através da conjunção copulativa “e”, uma frase como “Se não me deres as chaves do cacifo, não te devolvo o dinheiro” é constituída também ela por duas orações, mas que formam um todo gramatical graças à hipotaxe. A frase introduzida pela conjunção “Se” é uma oração subordinada adverbial condicional que depende da oração subordinante, caso contrário não terá autonomia em termos semânticos. No caso da frase apresentada em primeiro lugar, ambas as orações são autónomas e podem ser independentes sintaticamente uma da outra.

2.2. Conectores: (em busca de uma) definição

Como é possível observar nas frases forjadas que utilizámos como exemplo no subcapítulo anterior, há elementos linguísticos que possibilitam o estabelecimento de ligações entre as frases. Trata-se, em muitos casos, de conjunções e de locuções conjuncionais, ainda que também seja possível encontrar advérbios conectivos e outras classes de palavras. Uma vez que estes elementos linguísticos permitem que se estabeleçam conexões entre diferentes frases dentro de um mesmo texto, é possível apelidá-los de “conectores”. De acordo com a *Grammaire Méthodique du Français* (Pellat et al., 2004), na sua aceção mais restrita, os conectores correspondem às conjunções de coordenação e de subordinação. No entanto, ainda segundo esta obra, é possível perspectivá-los de modo mais abrangente:

Au sens large, les connecteurs sont tous les termes qui assurent l'organisation d'un texte : les conjonctions certes, mais aussi des adverbes (alors, puis, ensuite), des groupes prépositionnels (d'une part, d'autre part, en tout cas, en fin de compte,...), des présentatifs (c'est, voilà), des locutions (c'est-à-dire, autrement dit), etc. On rattache même aux connecteurs certains procédés anaphoriques comme l'emploi d'adjectifs numéraux (le premier, le deuxième, le troisième,...), ou des expressions spatiales comme en bas, en haut, à gauche, à droite. (Pellat et al., 2004, p. 617)

Esta posição também é assumida por Lopes e por Carapinha, que afirmam que o termo conector funciona como um hiperónimo, englobando “as conjunções de coordenação e de subordinação adverbial, que articulam orações, dando origem a frases complexas” (Lopes & Carapinha, 2013, p. 71) e também outras expressões, de natureza adverbial, preposicional ou mesmo verbal, responsáveis por articular enunciados sintaticamente autónomos. Assim, de acordo com esta perspetiva, conjunções como “mas” ou “porque” são consideradas conectores, bem como o advérbio conectivo “porém” ou a expressão adverbial “além disso”.

Os conectores são, portanto, uma classe aberta de palavras, definida não em função da classe morfológica a que pertencem, mas tendo em consideração a sua função no texto. Neste caso, ao organizarem o texto, veiculam informação sobre como devemos interligar as diferentes partes que o constituem. Swan (2005, como citado em Manan & Raslee,

2017) indica que os articuladores textuais permitem configurar a estrutura discursiva, pois indicam-nos de que modo devemos articular o que foi dito anteriormente com o que está a ser expresso e com o que se irá veicular posteriormente.

Precisamente por serem uma classe aberta, que se define em função do seu valor no texto, é possível encontrar diferentes terminologias. A esse propósito, Shobeiry (2019), após elencar as diversas formas como os conectores são considerados segundo diferentes gramáticas e teorias, refere até uma “inflation terminologique” (Shobeiry, 2019, p. 272), tal é a ambiguidade associada a estes elementos. Também esta autora considera, portanto, que o termo “conector” funciona como um hiperónimo que engloba conjunções, advérbios e locuções.

Por outro lado, há quem considere, como é o caso de Zorraquino e Portolés (1999), que os conectores são uma categoria que pertence ao hiperónimo “marcador discursivo”, definido a partir de critérios bastante específicos. Ora, na perspetiva destes investigadores, os marcadores do discurso são unidades linguísticas invariáveis sem função sintática dentro da predicação oracional e que orientam, graças às suas propriedades morfosintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências discursivas. Ainda segundo estes investigadores, os marcadores discursivos são termos invariáveis e gramaticalizados, o que excluiria organizadores textuais como “por essa razão” desta classificação, uma vez que poderíamos afirmar “por essas razões” no caso de um evento com múltiplas causas. Seguindo a lógica destes linguistas, expressões como “Porém” ou “Por um lado” serão, canonicamente, marcadores discursivos que se gramaticalizaram e que são invariáveis. É possível flexionar em número a expressão “por um lado” e redigir “por uns lados”, mas o significado seria diferente e deixaríamos, então, de estar perante um marcador discursivo que guiaria as nossas inferências através da relação estabelecida com orações precedentes e subsequentes e passaríamos a estar perante um modificador com indicação espacial. Também é importante salientar que, de acordo com Zorraquino e Portolés, os marcadores do discurso têm, globalmente, uma preferência pela posição inicial da frase, ainda que alguns sejam móveis. É o caso do marcador “porém”. Vejamos os exemplos:

- (1) Continua a chover. Porém, sairei de casa.
- (2) Continua a chover. Sairei, porém, de casa.
- (3) Continua a chover. Sairei de casa, porém.

Também Lopes e Carrilho relembram esta situação, afirmando que “a posição prototípica é a posição inicial, na periferia esquerda do segundo enunciado, mas podem ocupar outras posições” (Lopes & Carrilho, 2020, p. 2681). Nesse sentido, a perspectiva de Lopes e Carrilho (2020) coaduna-se com a de Zorraquino e Portolés (1999), tanto mais que todos estes autores afirmam que os marcadores discursivos são delimitados, em termos prosódicos, por pausas, o que se traduz na escrita pelo uso de pontuação: em posição inicial, o MD é isolado por vírgula do resto da frase; em posição intermédia, o MD é isolado por duas vírgulas da predicação oracional e, em posição final, é isolado por ponto final ou por ponto e vírgula. Uma vez que os marcadores, tal como mencionado anteriormente, sofreram um processo de gramaticalização ou de cristalização, a sua função é processual e não conceptual, isto é, estes elementos não traduzem algo relacionado com o mundo que se descreve e com o universo cognitivo a que o leitor terá acesso, mas permitem relacionar as várias ideias introduzidas num texto.

Embora as perspectivas de Zorraquino e Portolés (1999) e a de Lopes e Carrilho (2020) sejam bastante relevantes para entender o funcionamento destes organizadores textuais, tendo em conta o nível linguístico dos alunos e o facto de trabalharmos não só com Português como língua materna – em que os alunos já conhecem as conjunções e os marcadores discursivos necessários a produções textuais complexas –, mas também com uma língua estrangeira (o francês), na qual os discentes não têm a mesma proficiência linguística, optámos pela terminologia “conector” e, eventualmente, por sinónimos como “articulador” ou “organizador textual”. Partimos, assim, do princípio de que as conjunções básicas, tanto de coordenação como de subordinação, correspondem a conectores, pois ligam orações de forma a constituir frases, mas também os elementos anteriormente apelidados de “marcadores discursivos”. Assim, a nossa posição é aquela que defendem Pellat *et al.* na *Grammaire Méthodique du Français* (2004), bem como a de Lopes e Carapinha em *Texto, Coesão e Coerência* (2013), uma vez que, para o nosso estudo, necessitamos de uma categoria ampla que nos permita avaliar diferentes tipos de conexão segundo os textos, o público e também a língua em que esses textos foram produzidos. Na verdade, para o tratamento dos resultados, inspirámo-nos essencialmente das categorias do quadro-síntese proposto por Lopes e Carapinha, que reproduzimos seguidamente tal como aparecem na obra supracitada (cf. tabela 1). No entanto, necessitámos também de recorrer a categorias apresentadas por Inês Duarte na Gramática

da Língua Portuguesa para categorizar o valor semântico de alguns conectores (cf. tabela 2). No capítulo 3, é possível observar as tabelas que criámos e as categorias nela existentes, dependendo das produções escritas e dos dados recolhidos.

Conectores interoracionais	Conectores de coordenação	Copulativos	e/nem/nem...nem/não só...mas também
		Disjuntivos	ou/ou...ou
		Adversativos	mas/porém/todavia/contudo/no entanto
		Conclusivos	logo/portanto/por isso/por conseguinte
		Explicativos	pois/porque/que/porquanto
	Coordenadores de subordinação adverbial	Causais	porque/dado que/visto que/uma vez que/como/por
		Finais	para/para que/a fim de/a fim de que
		Temporais	quando/enquanto/antes de/depois de/assim que/logo que/mal
			desde que/até que
			sempre que
		Condicionais	se, no caso de, caso, desde que
		Concessivos	embora/apesar de/se bem que
			mesmo que/mesmo se/ainda que

Conectores textuais	Reformuladores	De paráfrase	quer dizer/isto é/ou seja/por outras palavras, dito de outro modo
		De rectificação	ou antes/ou melhor/aliás/melhor dizendo
		De síntese	enfim/em suma/resumindo/numa palavra
	Especificativos		ou seja/por exemplo/a saber/em particular
	Reforçativos		além disso/além do mais/ainda por cima/sobretudo/de facto...
	Estruturadores		em primeiro lugar/depois/a seguir/por fim/por um lado/por outro lado
	Consequenciais		daí que/consequentemente/de modo que/assim
	Contrastivos		em contrapartida/ao contrário/pelo contrário/ao invés/já/agora

Tabela 1 – Reprodução do “Quadro-síntese de conectores” de Lopes & Carapinha (2013)

Tipo de conexão		Conectores adverbiais e preposicionais
		depois; finalmente; seguidamente;

Listagem	Enumerativa	em primeiro lugar; em segundo lugar, ...; em seguida; por um lado, ..., por outro lado; por fim
	Aditiva	adicionalmente; ainda; além disso; igualmente; também; de novo; do mesmo modo; pela mesma razão
Síntese		assim; em conclusão; em resumo; em síntese; em suma
Explicação-particularização		especificamente; nomeadamente; isto é; ou seja; quer dizer; por exemplo; em particular
Sequência temporal		antes; durante; então; entretanto; depois; em seguida
Inferência		assim; consequentemente; daí; então; logo; pois; deste modo; em consequência; portanto;

		por conseguinte; por esta razão; por isso
Contraste	Substitutivo	mais correctamente; mais precisamente; ou melhor; por outras palavras
	Antitético	contrariamente; já; ora; agora; em vez de; pelo contrário; por oposição
	Concessivo	ainda assim; mesmo assim; apesar de; contudo; no entanto

Tabela 2 – Reprodução da tabela “Conectores adverbiais e preposicionais e respetivo valor” de Inês Duarte (2003)

2.3. Os Conectores e a sua relevância nas tarefas de produção escrita de Português Língua Materna

Barbeiro (1999) opõe as exigências de explicitação da linguagem interior e as da linguagem escrita, uma vez que, ao contrário da linguagem interior, na qual existem somente imagens mentais interiorizadas cujas relações entre si não têm de ser explicitadas porque são unicamente acessíveis ao sujeito, a linguagem escrita pressupõe uma explicitação maior dos elementos mentais, tanto mais que aquele que escreve e aquele que lê se encontram amiúde afastados no espaço e no tempo. Essa explicitação obriga quem escreve a fazer um esforço de clarificação e a determinar as relações entre os vários elementos que vão constituir o produto escrito final, o que pressupõe “coloca[r] em evidência os mecanismos de coesão textual” (Barbeiro, 1999, p. 62). Por conseguinte,

caso não se utilizem adequadamente esses mecanismos, entre os quais se incluem os conectores, o leitor terá dificuldade em decifrar a mensagem que lhe é transmitida, pois não poderá estabelecer apropriadamente as relações entre os vários constituintes textuais. De facto, “[n]ão basta a indicação avulsa de elementos e de relações” (*ibidem*), algo com que, ao longo do presente ano letivo, nos deparámos inúmeras vezes ao analisar produções escritas na disciplina de Português, pelo que, nessas situações, o professor é o responsável por descodificar a mensagem enviada pelo aluno. Todavia, esta questão não se esgota na não determinação das relações entre os vários segmentos textuais e entre as diversas ideias apresentadas, dado que os discentes, por se encontrarem a redigir na sua LM, têm tendência a utilizar os conectores mais comuns, oriundos da oralidade, em vez de verificarem se esses conectores também se adequam ao código escrito e se não haverá outros mais apropriados para a tarefa de produção escrita em questão (Gimenéz, 2015).

Estas duas questões que acabámos de expor são relevantes para definir uma estratégia de intervenção no que toca às produções escritas na disciplina de Português, mas devemos articulá-las com os géneros textuais explorados no Ensino Secundário para compreendermos o papel determinante dos conectores, bem como dos restantes mecanismos de coesão textual. Assim, no caso do 10º ano de escolaridade, os géneros textuais previstos pelas *Aprendizagens Essenciais* são: exposições sobre um tema, sínteses e apreciações críticas (Ministério da Educação, 2018b), sendo que todos eles foram explorados na turma do 10º ano que acompanhamos, adicionando-se ainda a este repertório o texto de opinião, que constitui uma retoma do 3º ciclo do Ensino Básico. Se tivermos em mente que, segundo a *Grammaire Méthodique du Français*, há dois grandes tipos de conectores - os que ordenam a realidade referencial (conectores temporais e espaciais) e os que permitem a articulação entre ideias de ordem diferente (conectores argumentativos, concessivos, causais, etc.) (Pellat et al., 2004) – apercebemo-nos de que os discentes do 10º ano – e dos restantes anos de escolaridade do Ensino Secundário - necessitam sobretudo de manejar com propriedade o segundo tipo de conectores, tendo em conta o tipo de textos que necessitam de redigir, os quais explicitam ligações, frequentemente abstratas ou pouco claras, entre ideias. Por esse motivo, têm de explicitar claramente as relações que pretendem marcar para que a sua prestação se adeque às exigências da comunicação escrita (Barbeiro, 1999). Além disso, trata-se de conectores que exigem, em muitos casos, uma aprendizagem formal na escola, sob pena de os alunos

utilizarem os mais frequentes na língua oral, que, como já mencionámos, nem sempre são os mais convenientes.

Tendo em mente os aspetos mencionados, e relembrando ainda que, na tarefa de produção escrita do Exame Nacional de Português, existe um parâmetro relativo à “Organização e Coesão Textuais” (Instituto de Avaliação Educativa, 2021, p. 14), que se encontra devidamente articulado com as competências que os alunos, segundo o documento curricular *Aprendizagens Essenciais de Português – 10º ano* (Ministério da Educação, 2018b), devem adquirir, o papel dos conectores é essencial na construção de textos e estes elementos da gramática textual revelam-se fundamentais na disciplina de Português, razão pela qual explorá-los se afigura essencial. É de salientar ainda que, por várias vezes, ao longo deste ano letivo, ouvimos relatos não só da professora orientadora cooperante, mas de outros professores de Português, sobre as dificuldades que sentem em compreender o raciocínio e as ideias dos alunos quando corrigem composições. Também nos confrontámos com os mesmos obstáculos por diversas vezes, razão pela qual urge mostrar aos discentes que “um texto, sendo uma sucessão de frases, *não é toda e qualquer sucessão de frases*” (Fonseca, 1992, pp. 232-233) e criar condições para que os alunos possam evoluir no que concerne à competência textual que, tal como afirma Fernanda Irene Fonseca, difere da competência frásica. Importa, portanto, que a escrita na aula de Português deixe de ser “assistemática, ocasional, não programada” (Fonseca, 1992, p. 226) e passe a assumir um papel de maior relevo sem o qual não será possível fazer com que os discentes progridam a nível da competência textual.

Atendendo ao que foi mencionado acima, é possível compreender a pertinência dos conectores na disciplina de Português nas tarefas de produção escrita. Também podemos entender, ainda que incipientemente, a importância que tais elementos linguísticos assumem na construção textual na fase da redação de um texto.

2.3.1. Os conectores nos manuais de Português Língua Materna

2.3.1.1. Os conectores no manual *Mensagens – Português 10º ano*

Após termos exposto no subcapítulo 2.3. a importância de que se revestem os conectores nas tarefas de produção escrita de Português Língua Materna, dedicamos esta secção à forma como tais elementos linguísticos são apresentados nos dois manuais de Português

Língua Materna com que tivemos contacto este ano. Embora o nosso estudo se foque somente numa turma de 10º ano, também lecionámos uma turma do 11º ano de escolaridade, razão pela qual nos debruçaremos sobre este assunto em dois manuais diferentes.

O manual do 10º ano de escolaridade adotado pela ESP intitula-se *Mensagens – Português 10º ano* e é da autoria de Célia Cameira, Ana Andrade e Alexandre Dias Pinto. No que diz respeito aos conectores, os autores dedicam uma página do apêndice gramatical do manual (de seu nome “SIGA” – Síntese Informativa e Gramatical de Apoio) a estes elementos da gramática textual. Nessa página, que se intitula “Articuladores/conectores do discurso”, surge uma explicação sucinta acerca dos conectores e da sua função enquanto mecanismos de coesão textual. De seguida, é-nos apresentado um excerto de uma tabela, onde aparecem os conectores organizados em função do seu valor semântico (Cameira et al., 2021, p. 321).

4. Articuladores/conectores do discurso

Os conectores ou articuladores do discurso são palavras e/ou expressões que servem para ligar frases, períodos/parágrafos de um texto, assegurando a coesão textual e a progressão temática, isto é, a introdução de informação nova.

Valor	Exemplos
Adição/Enumeração	<i>e, ora, pois, também, além disso, e ainda, não só... mas também, por um lado... por outro (lado) ...</i>
Alternativa	<i>fosse... fosse, ou, ou então, ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja, alternativamente, em alternativa, senão...</i>
Causa	<i>visto que, pois, porque, pois que, porque, por causa de, dado que, já que, uma vez que, porquanto ...</i>
Certeza	<i>sem dúvida, é evidente que, evidentemente, certamente, com toda a certeza, decerto, naturalmente ...</i>
Consequência	<i>de tal modo, de tal forma que, de modo que, tanto... que, por tudo isto ...</i>
Conclusão/Inferência	<i>assim, portanto, logo, daí, enfim, em conclusão, em suma, por conseguinte...</i>
Dúvida	<i>possivelmente, talvez, provavelmente, porventura, é provável, é possível...</i>
Enfâse/realce	<i>efetivamente, com efeito, na verdade, como vimos, note-se que, atente-se em, repare-se que, veja-se que, constata-se que ...</i>
Esclarecimento	<i>quer isto dizer que, (não) significa isto que, com isto não se pretende que, não se pense que ...</i>

Figura 1 – Articuladores/conectores do discurso, página 321 do Manual *Mensagens – Português 10.º ano* (Cameira et al., 2021)

Conquanto se trate de uma lista com bastantes exemplos, esta tabela apresenta algumas lacunas. Primeiramente, são apresentadas não apenas conjunções e expressões de natureza adverbial ou preposicional que correspondem a conectores, mas também algumas expressões verbais. É certo que cumprem a mesma função discursiva, tanto mais que os termos “conector” ou “articulador” se referem a conceitos discursivos e não sintáticos (Ferreira et al., 2021), mas o facto de serem apresentadas expressões de natureza diferente de forma listada, sem exemplos e sem ressalvas, pode dificultar a compreensão dos discentes em relação a estes elementos. No entanto, funciona como um acervo útil para os alunos, que deverão, conjuntamente com o seu professor, explorar a funcionalidade dos conectores e o seu comportamento sintático e discursivo. De salientar também que este manual apresenta, no seu apêndice gramatical, exemplos dos vários géneros textuais explorados no 10.º ano de escolaridade, delimitando neles alguns articuladores textuais para que os alunos observem o comportamento destes conectores no texto (cf. Cameira et al., 2021, p. 285). Ainda assim, o manual não se alonga em relação a este tópico e, embora em atividades de produção escrita alerte para o uso de conectores, não se explora mais a funcionalidade destes conectores.

2.3.1.2. Os conectores no manual *Sentidos – Português 11*

Quanto ao manual do 11.º ano adotado pela ESP, denominado *Sentidos – Português 11*, da autoria de Ana Catarino, Ana Felicíssimo, Isabel Castiajo e Maria José Peixoto, os conectores aparecem, à semelhança do manual do 10.º ano, referidos e explicados no apêndice gramatical. A página dedicada aos “Marcadores discursivos/conectores” apresenta uma explicação sobre estes elementos mais detalhada do que a do manual *Mensagens – Português 10.º ano* apresentando não só a sua definição e a sua função, mas também algumas categorias dos marcadores discursivos e ainda uma lista de conectores. Neste caso, ainda que não explicitem mais, os autores do manual englobam os conectores nos marcadores discursivos, um pouco à semelhança de Zorraquino e Portolés (1999). Apresentamos infra a página dedicada aos conectores do manual de 11.º ano.

Marcadores discursivos/conectores

São unidades linguísticas invariáveis que, embora não desempenhem uma função sintática no âmbito da frase nem contribuam para o sentido proposicional do discurso, têm uma função relevante na sua produção, estabelecendo conexões entre os enunciados, organizando-os e indicando o seu sentido argumentativo, introduzindo novos temas, mantendo e orientando o contacto do locutor com o interlocutor.

Os marcadores discursivos podem subdividir-se em:

- **estruturadores da informação**, sobretudo com a função de ordenação.
Exs.: *em primeiro lugar, por outro lado, por último, ...*
- **reformuladores**, sobretudo com a função de explicação e de retificação.
Exs.: *ou seja, por outras palavras, dizendo melhor, ou antes, ...*
- **operadores discursivos**, sobretudo com a função de reforço argumentativo e de concretização.
Exs.: *de facto, na realidade, por exemplo, mais concretamente, efetivamente, nomeadamente, ...*
- **marcadores conversacionais** ou **fáticos**
Exs.: *ouve, olha, presta atenção, homem, ...*
- **conectores**, como os que se apresentam na tabela seguinte, e que têm uma determinada função lógica/sintática:

Função lógica/sintática	Listagem de conectores	Exemplificação
Adição (aditivo, copulativo) Agrupa, adiciona segmentos, sequências.	e / nem / bem como / não só... mas também...	Não o ouviram os pelxes nem os homens. Não só criticou como também elogiou os pelxes.
Alternativa / exclusão (disjuntivo) Apresenta opções, alternativas.	(ou...) ou... / ora... ora... / seja... seja...	Ou por vontade ou por necessidade, houve quem ouvisse o orador.
Causa (causal) Introduz a causa, a razão.	porque / como / visto que / dado (que) / uma vez que / já que	Como os índios eram explorados, Vieira não cessou de criticar.
Concessão (concessivo) Nega o efeito, a conclusão da frase subordinada, sem impedir o que nela é dito.	embora / ainda que / mesmo que / conquanto / apesar de / malgrado / não obstante	Embora quisesse evangelizar, nem todos o ouviam. Apesar de serem criticados, os colonos continuavam a explorar os índios.
Conclusão (conclusivo) Traduz a conclusão lógica, a inferência resultante.	portanto / assim / logo / por conseguinte	Os nativos eram infiéis; logo , Vieira quis catequizá-los.
Condição (condicional) Introduz hipóteses ou condições.	se / caso / desde que / a não ser que / contanto que	Se respeitassem a lei divina, seriam perdoados.

Figura 2 – Marcadores discursivos/conectores, página 375 do manual *Sentidos* – *Português 11* (Catarino et al., 2021)

Neste caso, a explicação é mais completa do que a que se encontra no manual do 10º ano, mas é preciso relembrar que a distinção entre marcador discursivo e conector, como vimos neste capítulo, é complexa e exige capacidades de abstração e de conhecimento metalinguístico que não podemos requerer dos discentes: basta observar os normativos curriculares como as *Aprendizagens Essenciais* para compreender que estas noções não lhes poderão ser exigidas. No fundo, o que será mais relevante para os alunos será saber usar os conectores e perceber o seu funcionamento em contexto. Nesse aspeto, a tabela da página 375 do manual *Sentidos* pode ser útil, uma vez que os conectores são organizados segundo a sua função lógica/sintática e são acompanhados de exemplos. É ainda pertinente referir que, em determinadas tarefas de escrita do manual, se recorda, à semelhança do que ocorre no manual do 10º ano de escolaridade, a importância do uso dos mecanismos de coesão textual, mas não se menciona explicitamente o emprego de conectores (cf. Catarino et al., 2021, p. 265).

Embora a nossa amostra seja singela, dos exemplos extraídos podemos concluir que, efetivamente, os manuais de Português concedem algum “tempo de antena” aos conectores, mas não deixam de o fazer de maneira reduzida e nem sempre apresentando exemplos. Parte-se do princípio de que os alunos já conhecem conectores suficientes, uma vez que esta é a língua materna deles, mas não é só na língua estrangeira que é preciso haver uma aprendizagem formal dos conectores e do seu uso. Tal como refere Giménez:

Como hablantes nativos hemos interiorizado, de forma intuitiva, los marcadores discursivos más frecuentes de la lengua oral, gracias al contacto directo con la lengua desde que nacemos. Sin embargo, cabe señalar que algunas de estas piezas gramaticales son exclusivas de la lengua escrita, razón por la cual no son adquiridos hasta que se recibe una instrucción formal sobre los mecanismos de cohesión textual. (Giménez, 2015, p. 14)

Por conseguinte, importa ter em consideração que a aprendizagem formal dos conectores não pode ser descurada, mesmo quando os alunos se encontram no Ensino Secundário, tanto mais que o documento normativo *Aprendizagens Essenciais* pressupõe, no domínio da Escrita, que alunos do 10º e 11º anos de escolaridade saibam manusear diversos conectores de modo apropriado. Assim sendo, será necessário não só mostrar listas e exemplos, mas também fazer mais exercícios práticos, realizar tarefas de produção escrita e, sobretudo, promover uma reflexão metalinguística sobre estes elementos (Cabral, 1994). Como os manuais não propõem mais exercícios neste sentido, cabe então ao docente e, de certa forma, também aos discentes compreender o uso de conectores, alargar o acervo de articuladores textuais e trabalhar sobre eles em tarefas de produção escrita. No entanto, sabemos que a escrita é sistematicamente relegada para segundo plano (Fonseca, 1992) (Amor, 1994) e pudemos constatá-lo este ano durante a nossa iniciação à prática profissional. Se, por um lado, há constrangimentos temporais vários que impedem os docentes de lhe dedicar mais tempo, sabemos que, por outro, nem sempre a forma como se encaram as tarefas de produção escrita é a que mais se adequa para que os discentes deixem de escrever somente para ser avaliados e passem a fazê-lo para desenvolver competências que lhes serão úteis.

2.4. Os Conectores em Francês Língua Estrangeira (FLE)

Contrariamente ao que acontece na língua materna, a aprendizagem dos conectores em língua estrangeira é forçosamente explícita (Giménez, 2015). Evidentemente, tal não

significa que os discentes não possam interiorizar alguns conectores – bem como outras estruturas linguísticas – através da mera exposição à língua. A frequência da exposição a uma língua estrangeira tem algum impacto na forma como dado sistema linguístico é aprendido, pois, tal como afirma Ellis “Frequency is a key determinant of acquisition because “rules” of language, at all levels of analysis from phonology, through syntax, to discourse, are structural regularities which emerge from learner’ lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input.” (Ellis, 2012, p. 196). Porém, a exposição a que os alunos do 3º ciclo de Francês Língua Estrangeira são submetidos poderá não ser suficiente se não houver ensino explícito, uma vez que, no caso da ESP, os alunos do 9º ano de escolaridade apenas têm 90 minutos semanais de Francês. Os discentes do 7º e do 8º ano, por sua vez, têm 135 minutos semanais. A este constrangimento acrescem questões culturais sobre o modo como a língua francesa é encarada pelos alunos do sistema escolar obrigatório e, conseqüentemente, ao estatuto deste idioma em Portugal. É sobre este tema que nos debruçaremos no próximo subcapítulo.

2.4.1. Considerações acerca do estatuto da língua francesa

Como afirmámos anteriormente, o estatuto da língua francesa na escola portuguesa poderá não ser, hoje em dia, o mais animador, uma vez que, por razões culturais, se nota que os discentes se sentem desligados da língua e da cultura francesas. De facto, França ainda transmite uma imagem de uma cultura “empoeirada” e sem o brilho da cultura anglófona. A esse propósito, o artigo de Maria Filomena Capucho de 1995 intitulado “Aprender francês no Portugal europeu dos anos 90” mantém-se atual quando a autora afirma:

Num mundo marcado pela Técnica e pela Ciência, pela eficácia dos números e das realizações tecnológicas, parece haver já pouco espaço para a Cultura, pelo menos no sentido que tradicionalmente lhe era atribuído e de que a França constituía o expoente máximo. [...] A língua francesa liga-se hoje a conotações de uma cultura envelhecida, a que se opõe o fascínio e a juventude do mundo Norte-Americano (e da língua inglesa). (Capucho, 1995, p. 311)

Juntam-se a esta problemática outras questões de ordem social, política e cultural que justificam que Portugal tenha deixado de ser o país francófilo que, durante muito tempo, foi – a esse propósito, convirá lembrar que o Francês foi, até ao final dos anos 80, a

língua estrangeira que primeiro se aprendia no sistema escolar público. Para explicar a mudança de paradigma que ocorreu em Portugal, Almeida (2008) aponta diversas causas, tanto políticas - relacionadas com o declínio geopolítico francês, a crise das humanidades e o incongruente discurso sociopolítico francês pós-gaullista - como culturais - relativas à hegemonia dos produtos culturais e do estilo de vida promovidos pelos países anglo-saxónicos, em particular os Estados Unidos da América. Assim, o mal-estar sentido em relação à aprendizagem deste idioma no sistema escolar português prende-se com a imagem de França, país que deixou de ser considerado, tanto do ponto de vista cultural como económico, mais avançado do que Portugal, sobretudo entre 1986 e 2002 (*ibidem*). Até então, França era vista como um “el-dorado” para os portugueses que viam nesse país uma porta aberta para uma ascensão económico-social que lhes estava vedada em Portugal. Com a entrada de Portugal na União Europeia e com os consequentes progressos económicos e técnicos do nosso país, os emigrantes começaram a ser vistos como figuras arrogantes ou, então, pouco animadoras socialmente por viverem nas periferias e executarem sobretudo trabalhos manuais (*ibidem*). Este desprezo por França, que, no fundo, tem as suas raízes na desconsideração a que os portugueses votam os seus compatriotas emigrantes também conduz a uma indiferença relativamente à língua e à cultura francesas, que, no imaginário português, se encontram intrinsecamente ligadas.

Posto isto, não é de estranhar que os discentes se sintam desligados da língua francesa que, em termos do ensino escolar obrigatório, compete não só com a sua sempiterna “rival” – a língua inglesa -, mas também com a língua espanhola que, precisamente nos anos 2000, se começou a tornar mais “apetecível” para os alunos portugueses. O francês deixou, durante algum tempo, de ser visto como uma língua de relevância no sistema escolar português e passou a ser considerada como uma “langue inutile ou parasitaire” (*ibidem*, p. 38). Talvez por esse motivo, durante a nossa experiência de iniciação à prática profissional, tenhamos ouvido muitas vezes alunos a ousar responder em inglês ao nosso discurso em língua francesa. Certo é que o número de anos de Inglês que os alunos têm justifica este à-vontade com a língua inglesa, mas notámos algum desprezo pela língua francesa no terreno. Até nas turmas de Português em que lecionámos, ouvimos discentes - que tinham aprendido Francês no 7º, 8º e 9º anos - lamentarem-se, por um lado, de não terem aprendido “a dizer nada para além de «Je m’appelle X et j’ai quatorze ans» e, por outro, de não gostarem do idioma, que lhes parecia aborrecido ou mesmo detestável. Porém, não podemos afirmar que nos encontramos ainda no arquétipo descrito por

Almeida em 2008, embora o paradigma cultural tenha – quiçá para sempre - mudado no que diz respeito à língua e à cultura francesas.

Na verdade, a imagem atual do francês em Portugal é já mais colorida, visto que muitos portugueses, sobretudo durante a crise de 2008-2013, foram obrigados a emigrar para o território francês ou para territórios francófonos e, por conseguinte, a aprender francês para se poderem integrar (Almeida, 2016). Esse facto fez com que a língua francesa passasse a ser vista como uma língua útil, que pode levar os jovens a distinguirem-se no mercado de trabalho, tendo em consideração que muitas empresas francesas exigem conhecimentos deste idioma para que nelas se possa trabalhar (*ibidem*). Assim, podemos afirmar que já não vivemos num paradigma de completo desprezo e indiferença pela língua francesa, mas o Portugal francófilo de outrora não voltará a existir a menos que haja transformações socioculturais profundas.

Por conseguinte, a língua francesa é, efetivamente, uma língua estrangeira para os alunos portugueses que pouco ou nenhum contacto têm com este idioma, contrariamente à geração dos seus pais ou tios, por exemplo. Tal significa que as práticas letivas não podem ser as mesmas e que as expectativas de aprendizagem também têm de ser atualizadas para que os alunos se sintam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desta língua. Como resume Almeida:

Cela suppose une desserte diversifiée de l'enseignement-apprentissage de la langue française ; une langue qu'il faut définitivement acter de « langue étrangère » au Portugal, et dont l'approche doit se normaliser. Concrètement, ceci veut dire que les publics-cibles, ainsi que le profil de nos élèves et étudiants auront irrémédiablement changé ; ce que reflète l'adaptation de nos programmes, tant secondaire que supérieur, aux descripteurs de Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (Almeida, 2016, p. 4)

2.4.2. Os Conectores e a sua relevância nas tarefas de produção escrita de Francês Língua Estrangeira

Como mencionámos anteriormente, na abertura do subcapítulo 1.4., o uso de conectores numa língua estrangeira pressupõe que haja uma aprendizagem formal destes elementos da gramática textual (Giménez, 2015). Tendo em conta que, no caso do Francês Língua Estrangeira no sistema escolar português, os discentes se encontram no nível de iniciação (nível A segundo o CECRL) do 7º ano ao 9º ano de escolaridade, os conectores que os alunos devem conhecer e, portanto, saber utilizar são elementares. De acordo com o

CECRL, está previsto que os alunos, no nível A1, devam ser capazes, em termos de competências de escrita, de «relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que ‘et’ ou ‘alors’» (Conseil de l’Europe, 2001, p. 28). Quando atingem o nível A2 – que corresponde ao nível em que se encontram no 9º ano de escolaridade, devendo idealmente terminar esse ano com o nível A2.2. -, os discentes já deverão saber manusear conectores como “et”, “mais” e “parce que” que exprimem três relações básicas entre orações: a de adição, a de oposição e a de causa. No entanto, como demonstrámos no capítulo 1, notámos, ao longo deste ano, que os alunos necessitam, por vezes, de um repertório mais alargado de conectores para conseguirem realizar com sucesso as tarefas de produção escrita com que são confrontados. Nesse sentido, importa também recordar que o documento curricular *Aprendizagens Essenciais de Francês – 9º ano* (Ministério da Educação, 2018a) não especifica quais os conectores que os discentes devem conhecer, mas sim o tipo de textos que devem escrever. Assim, segundo este documento:

[O aluno deve ser capaz de] [r]edigir textos (60-80 palavras) em suportes diversos sobre o meio envolvente e situações variadas, respeitando as convenções textuais, utilizando vocabulário muito frequente e frases curtas e articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação para: - descrever e narrar experiências e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados ou futuros; - exprimir opiniões, gostos e preferências. (Ministério da Educação, 2018a, p. 9) [sublinhado nosso]

Poderemos somar a estes argumentos o facto de os alunos terem sido confrontados, ao longo deste ano letivo, com produções escritas em que necessitavam de abordar temas já com alguma complexidade, como a sua relação com a música ou a importância de uma dada invenção tecnológica para a humanidade. Evidentemente, os alunos, para articularem as várias ideias, precisam de utilizar conectores que, a par da pontuação, permitem que o texto esteja bem encadeado e organizado (Pellat et al., 2004). Uma vez que este aspeto é geralmente objeto de avaliação no que às tarefas de produção escrita concerne, é importante treinar os alunos e dar-lhes as ferramentas necessárias para produzirem textos claros e coesos. Tal só pode acontecer se houver uma aprendizagem formal cuidada dos articuladores frásicos e textuais, muitas vezes relegada para segundo plano devido ao facto de o Português e o Francês terem a mesma origem linguística. Supõe-se, então, que, para os alunos lusitanos, o uso de conectores na língua francesa implica apenas uma transferência lexical e sintática do Português para o Francês sem que se examine com mais detalhe os pressupostos semânticos-sintáticos que o uso de um dado

conector *prevê* (Ferreira et al., 2021). Por exemplo, o conector “isto é” que, em francês, se poderá traduzir por “c’est-à-dire” é, em português, colocado entre vírgulas, ao passo que o seu equivalente francês apenas é precedido de vírgula. Sem estas precisões, os discentes terão tendência a utilizar o conector francês entre vírgulas, exatamente como o reformulador português. O mesmo poderá acontecer com as regências verbais pedidas por determinados conectores. A título exemplificativo, poderemos mencionar o conector “no caso de” que, em português, é acompanhado do infinitivo pessoal - “No caso de ele não poder, eu assumirei o controlo” -, ao passo que, em francês, a expressão “au cas où” é seguida sobretudo do condicional embora possa haver algumas variações: “Au cas où tu ne pourrais pas, je prendrai le relai.” (Grevisse & Goosse, 2008, p. 1158). Estes exemplos aqui elencados servem somente para ilustrar o nosso ponto de vista e, consequentemente, a complexidade do assunto em apreço.

Como defendem Manan e Raslee (2017), escrever um texto, sobretudo numa língua estrangeira, não é uma tarefa simples, visto que é preciso ter controlo não só sobre a gramática e o vocabulário, mas também sobre os mecanismos de coesão textual, dentro dos quais se incluem os conectores. Enquanto responsáveis pela operação de articular as ideias e de manter um texto coeso, os conectores são essenciais na construção de qualquer texto, seja em FLE ou noutro idioma qualquer, pelo que a sua aprendizagem deve ser valorizada. Ainda que, no caso do sistema escolar português, muitos discentes não continuem a estudar Francês depois do 9.º ano de escolaridade, não nos podemos esquecer que saber estruturar um texto numa língua estrangeira é uma competência transversal que pode ser transferida para outras línguas ou mesmo para a língua materna dos discentes. Nesse sentido, consideramos que favorece o plurilinguismo e se enquadra nos princípios do *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l’Europe, 2001).

2.4.3. Os Conectores no manual de FLE *Mots-Clés*

O manual *Mots-clés - Francês - Nível A2.2 - 9.º Ano* é da autoria de Suzana Costa, Mónica Loureiro e Sílvia Araújo e foi publicado pela Porto Editora. Foi este o manual adotado pela ESP para a disciplina de Francês no 9.º ano de escolaridade e, ao longo deste ano letivo, recorreremos ao manual – ainda que tenhamos apostado também noutros recursos didático-pedagógicos – para construir as nossas aulas.

Como é possível observar a partir do título, o manual foi construído tendo por base o nível A2.2 do *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* e, portanto, testemunha que os alunos se encontram ainda em iniciação, se bem que num estágio mais avançado devido ao facto de estarem em contacto com a língua francesa desde o sétimo ano de escolaridade. Talvez por esse motivo, os conectores não sejam o foco principal da obra, uma vez que se pretende que os alunos adquiram estruturas gramaticais básicas e também vocabulário necessário ao nível em que se encontram. De facto, em relação aos conectores, o que encontramos são sobretudo alguns “apontamentos” sobre eles. Na verdade, não são sequer apresentados segundo a terminologia utilizada neste trabalho, mas aparecem como ferramentas úteis à comunicação e à realização de tarefas, sobretudo as do domínio da Escrita. Nessa perspetiva, o manual *Mots-Clés* coaduna-se com os princípios da «*approche actionnelle*» defendida pelo CECRL (Conseil de l’Europe, 2001), uma vez que os alunos necessitam de estruturas linguísticas específicas em função das tarefas previstas para cada unidade e, portanto, em função das tarefas que, socialmente, teriam de desempenhar num idioma estrangeiro. Assim, por exemplo, na unidade 3 deste manual, os alunos aprendem a utilizar expressões temporais – que podemos também considerar conectores – para saberem expressar ações no passado. Precisamente por esse motivo, o manual contém uma pequena tabela onde os alunos devem introduzir as expressões temporais de forma a assimilá-las convenientemente (cf. figura 5). No final desta unidade, tal como acontece nas restantes, existe um glossário final, intitulado «*Glossaire pour t’exprimer*», no qual aparecem algumas expressões que contêm conectores ou que correspondem a conectores. Na unidade 3, somos confrontados sobretudo com articuladores temporais como “quand”, “depuis” e “avant”, incluídos em expressões como “quand je suis né(e)” (cf. figura 6). O facto de estas expressões, nas quais figuram conectores, serem incluídas neste glossário é algo benéfico, pois os alunos apreendem o uso dos conectores em contexto. No entanto, o manual não analisa formalmente o uso destes elementos noutros momentos, limitando-se a mostrá-los. É o que acontece, por exemplo, na página 96 da unidade 5, onde são apresentadas, a propósito do uso do conjuntivo, inúmeras expressões aos alunos, entre as quais figuram conectores de finalidade (“pour que”) e de concessão (“bien que”) – cf. figura 7 – sem que se tenham mais considerações acerca de tais expressões.

Assim, embora os conectores apareçam no manual *Mots-Clés*, não há um cuidado formal em analisá-los ou em desconstruir estes elementos, tanto mais que aparecem, no caso da

unidade 5, associados a outras expressões que, do ponto de vista sintático, são diferentes embora possam ser igualmente necessárias, de um ponto de vista pragmático, para a aprendizagem dos alunos, tendo em conta os objetivos de cada unidade. É o caso das expressões da página 96: por um lado, observamos orações subordinadas substantivas completivas que requerem o uso do conjuntivo (“Je veux que tu m’écoutes”) e, por outro, conectores de subordinação como “bien que” que exigem o mesmo modo verbal. Na ótica da unidade 5 do manual *Mots-Clés* (Costa et al., 2018), todas estas expressões são necessárias para que os alunos se possam exprimir acerca do meio ambiente (tema principal da unidade), mas não são feitas ressalvas.

Do que foi apresentado, podemos concluir que, no fundo, os conectores são apresentados no manual da autoria de Costa *et al.*, mas não são explorados. Tal poderá dever-se, como mencionámos anteriormente, ao facto de os alunos se encontrarem ainda no nível de iniciação, sendo que o foco principal é que os discentes adquiram as ferramentas léxico-gramaticais necessárias para executarem as tarefas que lhes são propostas. No entanto, a escrita é uma competência essencial no processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira e não nos devemos esquecer de que – e permito-me repetir esta citação – “um texto, sendo uma sucessão de frases, *não é toda e qualquer sucessão de frases*” (Fonseca, 1992, pp. 232-233). Posto isto, e tendo ainda em conta que as *Aprendizagens Essenciais de Francês* (Ministério da Educação, 2018a) pressupõem que os discentes devem utilizar apropriadamente diferentes “conectores de coordenação e subordinação” (Ministério da Educação, 2018a, p. 9) nas produções escritas do nível A2.2., consideramos que seria relevante abordar com mais consistência estes elementos da gramática textual. É certo que também cabe aos docentes explorar os conectores com os alunos em contexto de sala de aula, mas sabemos, a partir da nossa experiência, que o manual é um elemento imprescindível tanto para os discentes como para os professores.

Exprimer une idée de...	Expressions	Exemples
antériorité	_____ + nom	
	_____ + infinitif	
simultanéité	pendant + nom	

postériorité	_____ + nom	
	_____ + infinitif passé	après avoir déconvert...

Figura 3 – Tabela com expressões temporais (Costa et al., 2018, p. 57)

Glossaire pour t'exprimer

CIÊNCIA E TECNOLOGIA	SCIENCE ET TECHNOLOGIE
a análise	l'analyse
a cura	la guérison
a doença	la maladie
o tratamento	le traitement
a epidemia	l'épidémie
a rede	le réseau
a vacina	le vaccin
cartão eletrónico	carte à puce
curar	guérir
vencer	vaincre
descobrir	découvrir
desenvolver	développer
o ensaio / em ensaio	l'essai / à l'essai
era informática	ère informatique
o espaço	l'espace
o foguetão	la fusée
o objetivo / a finalidade	le but
o progresso científico	le progrès scientifique
o remédio	le remède
um sucesso	un succès / une réussite
o vírus	le virus
tecnologia de ponta	technologie de pointe
um(a) cientista	un(e) scientifique
um(a) investigador(a)	un(e) chercheur(euse)
os sábios	les savants
uma descoberta / invenção	une découverte / invention
uma pesquisa	une recherche
vantagens e inconvenientes	avantages et inconvénients
EXPRIMIR A IDEIA DE TEMPO	EXPRIMER L'IDÉE DE TEMPS
quando eu nasci	quand je suis né(e)
desde que me conheço	depuis que je me connais
desde o primeiro dia	depuis / dès le premier jour
depois de ter conseguido	après avoir réussi
antes de mim	avant moi
antes de atuar	avant d'agir
durante este período	pendant cette période

Figura 4 – Glossaire pour t'exprimer, unidade 3 (Costa et al., 2018, p. 62)

B Le subjonctif présent

Cahier d'exercices pp. 74-77

1. Écoute les amis et réalise les activités.

Les ressources naturelles sont de plus en plus rares. Il faut qu'on change notre quotidien et qu'on prenne des mesures pour économiser l'électricité et l'eau qui sont les ressources les plus importantes dans notre vie. Il y a des gestes simples qui protègent la planète. Je veux que tu m'écoutes! (Christine)

Il est important que tu te douches et que tu fermes le robinet pendant le brossage des dents. (Anne)

Il est nécessaire que tu utilises des ampoules économiques et que tu éteignes toutes les lampes quand tu quittes une pièce. Et en hiver, il est fort probable que tu ouvres moins les fenêtres. (Sophie)

J'aimerais que tu gaspilles moins d'eau. Bien que tu me dises qu'il faut arroser le jardin tous les jours, il faut le faire seulement le soir et 3 fois par semaine. (Luc)

Donc, on doit protéger et économiser les ressources naturelles pour qu'on puisse avoir un meilleur avenir. (Marc)

1.1. Que signifient les expressions soulignées dans les dialogues? Relie les deux colonnes.

a. ☐ Il faut que / Il est nécessaire que	1. concession
b. ☐ Je veux que / J'aimerais que	2. possibilité ou probabilité
c. ☐ Il est important que	3. désir ou volonté
d. ☐ Il est probable que	4. finalité
e. ☐ Bien que	5. nécessité
f. ☐ pour que	6. appréciation

Todas estas expressões exigem o uso do conjuntivo.

Figura 5 – Expressões associadas ao modo conjuntivo (Costa et al., 2018, p. 96)

3. Estudo Empírico

O estudo empírico que realizámos este ano letivo, na Escola Secundária de Penafiel, segue os princípios da investigação-ação (IA) que corresponde a uma metodologia investigativa essencialmente prática. Com a IA, pretende-se então que o investigador promova mudanças no contexto específico onde se encontra (Cardoso & Rego, 2017). No caso da formação de professores, esta metodologia é particularmente relevante, uma vez que possibilita a intervenção do professor no seu contexto educativo específico, ou seja, o docente, além de lecionar, também investiga com o intuito de procurar solucionar problemas encontrados no terreno. Deste modo, o professor torna-se, então, um ator principal na (re)definição das práticas educativas, deixando de ocupar o papel de executor das políticas educativas definidas centralmente e passando a assumir o papel de um “agente de mudança” (Cardoso, 2014, p. 11). No nosso caso em particular, para executarmos um trabalho eficaz e profícuo no âmbito da didática do Português Língua Materna e do Francês Língua Estrangeira, decidimos intervir na competência da escrita, uma vez que detetámos lacunas neste domínio.

3.1. Metodologia científica

A IA corresponde a uma metodologia de investigação que podemos apelidar de processual, uma vez que ocorre, idealmente, durante vários ciclos e com o intuito de que se provoquem mudanças num determinado contexto, com as suas características e idiossincrasias. Para que tal seja possível, é necessário não apenas atuar – o que pressupõe um diagnóstico, e um plano seguido de uma ação -, mas também refletir acerca das ações concretizadas e, se preciso for, afinar a estratégia investigativa. O esquema que apresentamos seguidamente, da autoria de Antonio Latorre, mostra precisamente o ciclo da IA, que também nós seguimos no nosso estudo empírico.

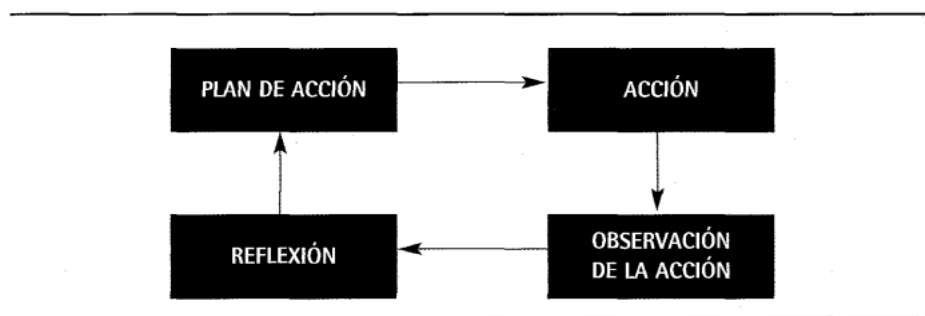


Figura 6 – Ciclo da investigação-ação (Latorre, 2003, p. 21)

No caso da nossa investigação, após termos identificado uma lacuna comum a diferentes turmas e a duas línguas distintas, decidimos, tendo por base a filosofia subjacente à IA, contribuir para uma melhoria no campo de estudo por nós delimitado. Embora tenhamos intervindo de forma cíclica e reflexiva, não atuámos do mesmo modo nas duas disciplinas que lecionámos. Assim, para concretizar o nosso plano de ação, decidimos que, para a disciplina de Português (turma do 10.º E), iríamos realizar dois ciclos investigativos. Já no caso da disciplina de Francês, o facto de termos conhecido três turmas obrigou-nos a realizar apenas um ciclo interventivo, mas em duas turmas diferentes (9.º F e 9.º E) e em momentos diferentes. Embora cada ciclo tenha sido diferente - em virtude das unidades didáticas que nos encontrávamos a lecionar e da turma - o nosso intuito principal foi refletir acerca do material recolhido em cada ciclo de investigação. Destarte, na disciplina de Português, o material recolhido no 1.º ciclo de investigação fez-nos refletir e aprimorar a estratégia para o ciclo seguinte e, no caso do Francês, ainda que tenhamos atuado em duas turmas diferentes, houve alguns “insights” em relação à atividade realizada com o 9.º F que nos permitiram conceber a atividade de escrita para o 9.º E em moldes ligeiramente diferentes. Assim, a nossa investigação, centrada no âmbito da didática das línguas, pode ser considerada como uma intervenção aberta, quase um “espace de création” (Montagne-Macaire, 2007, p.8), e não como um sistema fechado, tanto mais que o nosso estudo se focava na competência de escrita: uma competência particular, pois comporta várias dimensões que não podem ser tratadas ao mesmo tempo numa intervenção tão circunscrita como a nossa.

3.1.1. Objetivos da investigação

Tal como apresentado no capítulo I, o nosso estudo incidiu essencialmente na coesão textual e, em particular, nos conectores. O nosso propósito fundamental era o de que os alunos variassem o uso de articuladores frásicos e textuais de modo a averiguar o impacto que tal variação teria na qualidade das suas produções escritas. Naturalmente, este objetivo principal encontra-se subdividido noutros, cruciais para obtermos as respostas necessárias para o nosso estudo. Por uma questão de organização, decidimos separar os objetivos específicos de Português dos de Francês, ainda que o mesmo princípio lhes esteja subjacente.

3.1.1.1. Objetivos específicos do nosso estudo para a disciplina de Português

Os objetivos específicos do nosso estudo para o ensino do Português Língua Materna - e para a intervenção por nós concebida para a turma do 10.º ano com que trabalhamos - são os seguintes:

- Promover uma reflexão metalinguística acerca dos conectores, do seu valor semântico e do seu comportamento sintático-discursivo;
- Explorar a funcionalidade dos conectores, tanto frásicos como textuais, para a construção do sentido do texto;
- Promover atividades e momentos de aprendizagem que permitissem a diversificação de conectores em suportes textuais diversos;
- Consciencializar os alunos para a existência de uma gramática textual, na qual os conectores ocupam um lugar central.

3.1.1.2. Objetivos específicos do nosso estudo para a disciplina de Francês

Os objetivos específicos do nosso estudo para o ensino do Francês Língua Estrangeira - e para a intervenção por nós concebida para as turmas do 9.º ano que conhecemos – diferem ligeiramente dos que foram concebidos para a disciplina de Português, uma vez que se trata de uma língua estrangeira, na qual o ensino explícito dos conectores foi privilegiado. Assim, os nossos objetivos específicos para o FLE são:

- Ensinar explicitamente vários conectores aos discentes em função dos textos a redigir e das necessidades comunicativas;
- Promover uma reflexão metalinguística acerca dos conectores necessários para o nível A2.2., do seu valor semântico e do seu comportamento sintático-discursivo;
- Explorar a funcionalidade dos conectores mencionados anteriormente para a construção do sentido do texto;
- Promover atividades e momentos de aprendizagem que permitissem a diversificação de conectores em suportes textuais diversos;
- Consciencializar os alunos para a existência de uma gramática textual, na qual os conectores ocupam um lugar central;
- Promover o plurilinguismo e a multicompetência (Cook, 2016).

3.2. Ferramentas de recolha de dados

Já que o nosso estudo incide na competência de escrita, a ferramenta de recolha de dados que privilegiámos foi a análise documental dos textos dos discentes. Ao analisarmos as produções escritas dos alunos, demo-nos conta das tendências relativas ao uso de conectores e também nos fomos apercebendo do impacto da nossa estratégia na competência de escrita dos alunos. Foi a partir destes dados que criámos tabelas para organizar os conectores utilizados pelos alunos. Além disso, recorreremos ainda à estatística descritiva para obtermos frequências e percentagens pertinentes para o nosso estudo. Ao priorizarmos a análise documental, procurámos obter uma compreensão aprofundada do nosso tema de investigação (Junior et al., 2021) e, portanto, chegar a algumas conclusões em relação ao uso dos conectores e das estratégias que podem ser utilizadas para que os discentes os variem.

Adicionalmente, recolhemos alguns dados através da observação direta e do diário de bordo. Tudo o que fomos observando em sala de aula que nos pareceu oportuno foi registado no nosso diário de bordo, à semelhança de impressões nossas, de relatos das orientadoras cooperantes e de perspetivas dos nossos colegas de estágio. Conseguimos, desse modo, ter uma noção mais contextualizada e particular dos comportamentos e das idiossincrasias de cada turma.

3.3. Plano de ação

O plano de ação que seguidamente se apresenta decorreu durante o ano letivo 2021/2022 e foi aplicado em três turmas: duas de Francês e uma de Português.

Uma vez que tivemos de alternar entre as três turmas de Francês da professora orientadora cooperante, não nos foi possível intervir numa só turma em dois momentos distintos, tal como fizemos na disciplina de Português. Mesmo que tivéssemos pedido mais aulas para recolher produções escritas num eventual segundo ciclo numa das turmas, tal não teria sido possível, tendo em conta a calendarização das aulas supervisionadas dos restantes colegas de estágio, a marcação dos testes de avaliação e a carga horária semanal diminuta desta disciplina.

É de salientar que as nossas intervenções só se iniciaram no segundo período escolar, visto que, no primeiro período, ainda nos encontrávamos a observar aulas e a recolher dados para a nossa investigação. No primeiro período, aliás, só tivemos a oportunidade

de lecionar três aulas de Francês à turma G do 9.º ano que, por diversos motivos, não foi selecionada para o nosso estudo, como explicámos no primeiro capítulo deste trabalho.

Posto isto, no caso da disciplina de Português, entrevistamos em janeiro/fevereiro e, mais tarde, em maio, o que fez então dois ciclos de investigação. Em Francês, também entrevistamos aproximadamente na mesma altura, mas em turmas diferentes: janeiro/fevereiro na turma F do 9.º ano, abril/maio na turma E do 9.º ano.

3.3.1. Plano de ação para a disciplina de Português

Português (10.º E)	1.º ciclo de investigação	2.º ciclo de investigação
Datas	28 de janeiro de 2022 2 de fevereiro de 2022 4 de fevereiro de 2022 (3 aulas de 90 minutos)	18 de maio 20 de maio (2 aulas de 90 minutos)
Conteúdos da unidade didática	➤ Texto literário: <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente ➤ Gramática: Atos ilocutórios ➤ Escrita: Apreciação crítica	➤ Texto literário: <i>Os Lusíadas</i> (considerações do poeta), de Luís Vaz de Camões ➤ Leitura: Textos informativos ➤ Oralidade: Interpretação de diferentes textos orais ➤ Escrita: Texto de opinião

Atividades realizadas no âmbito da nossa investigação	➤ Ficha de trabalho com perguntas sobre conectores ➤ Exposição acerca do género textual da apreciação crítica ➤ Atividade de produção escrita (apreciação crítica)	➤ Leitura de um texto jornalístico acerca do dia de São Jorge ➤ Visualização de um excerto de um debate televisivo sobre leitura ➤ Atividade de produção escrita (texto de opinião)
Ferramentas de recolha de dados	➤ Registos no diário de bordo (ficha) ➤ Análise documental das produções escritas dos discentes	➤ Análise documental das produções escritas dos discentes
N.º de textos	22	14

Tabela 3 – Plano de ação para Português

3.3.2. Plano de ação para a disciplina de Francês

3.3.2.1. Plano de ação para a turma F do 9.º ano

Francês (9.º F)	1.º ciclo de investigação
Datas	14 de janeiro de 2022 21 de janeiro de 2022 28 de janeiro de 2022 4 de fevereiro de 2022 (4 aulas de 90 minutos)
Conteúdos da unidade didática	Temáticos: ➤ Ciência e tecnologia ➤ Obras tecnológicas da França e do mundo francófono ➤ Descobertas e invenções Lexicais e gramaticais: ➤ Vocabulário da ciência e da tecnologia ➤ Expressão de causa (consolidação) ➤ Expressão de tempo ➤ Advérbios de modo terminados em <i>-ment</i>

Atividades realizadas no âmbito da nossa investigação	➤ Apresentação acerca de conectores causais (<i>parce que, car, puisque</i>) ➤ Tarefa de produção escrita (contar a ida ao Futuroscope)
Ferramentas de recolha de dados	➤ Análise documental das produções escritas dos discentes
N.º de textos	19

Tabela 4 – Plano de ação para a turma F do 9.º ano

3.3.2.2. Plano de ação para a turma E do 9.º ano

Francês (9.º E)	1.º ciclo de investigação
Datas	20 de abril de 2022 4 de maio de 2022 11 de maio de 2022 (3 aulas de 90 minutos)
Conteúdos da unidade didática	Temáticos: ➤ Meio ambiente ➤ Poluição ➤ Causas e consequências de problemas ecológicos Lexicais e gramaticais: ➤ Vocabulário do meio ambiente

	➤ Imperativo (afirmativo e negativo) ➤ Presente do conjuntivo ➤ Expressão de frequência ➤ Expressões verbais com conjuntivo: - desejo/vontade; necessidade; - possibilidade/probabilidade; finalidade; concessão
Atividades realizadas no âmbito da nossa investigação	➤ Exercício sobre conectores integrado numa ficha de trabalho ➤ Apresentação acerca dos conectores <i>en plus</i>, <i>pourtant</i>, <i>même si</i> et <i>malgré</i>. ➤ Tarefa de produção escrita (dar conselhos sobre a proteção do meio ambiente)
Ferramentas de recolha de dados	➤ Análise documental das produções escritas dos discentes
N.º de textos	20

Tabela 5 – Plano de ação para a turma E do 9.º ano

3.4. 1º ciclo de investigação na disciplina de Português

3.4.1. Prática Letiva

Nos dias 28 de janeiro, 2 de fevereiro e 4 de fevereiro de 2022, lecionámos as aulas de Português da turma E do 10.º ano, sendo que tais aulas se integraram na unidade didática dedicada à peça *Farsa de Inês de Pereira* de Gil Vicente. Os conteúdos de cada aula foram previamente acordados com a professora orientadora cooperante, pelo que nos dedicámos sobretudo ao domínio da Educação Literária. No entanto, construímos um percurso pedagógico-didático que culminaria na Escrita, uma vez que a nossa investigação se centra nesta área. Ainda assim, vimo-nos bastante limitados, uma vez que houve alguns atrasos na lecionação dos conteúdos relativos à *Farsa de Inês Pereira*, o que nos impediu de dedicar mais tempo à escrita.

A primeira aula, lecionada no dia 28 de janeiro, centrou-se na análise textual da peça vicentina supramencionada e na exploração de um conteúdo gramatical: os atos ilocutórios. No dia 2 de fevereiro, destinámos a aula inteira ao domínio da Educação Literária. Começámos, então, por explorar a intertextualidade entre a peça vicentina e o poema “O Meu Sonho Familiar” de Paul Verlaine. Seguidamente, prosseguimos com a análise textual e com a exploração dos tópicos suscitados pela leitura da *Farsa de Inês Pereira*, a saber a hipocrisia da personagem Brás da Mata, a ganância dos Judeus e a ingenuidade de Inês Pereira. No final da aula, pedimos aos alunos que resolvessem uma ficha de trabalho relativa à organização textual de uma apreciação crítica, sendo que algumas das nossas perguntas incidiram sobre o uso de conectores (anexo 1). Embora não tenhamos analisado estatisticamente os resultados desta ficha, tirámos algumas ilações acerca das respostas dos discentes, que apresentaremos no próximo subcapítulo. Finalmente, a aula do dia 4 de fevereiro teve como foco o domínio da Escrita, visto que introduzimos o género textual da apreciação crítica, com o qual os alunos já tinham contactado indiretamente, nomeadamente no momento da avaliação da expressão oral e através da ficha da aula anterior, mas que ainda não tinham sistematizado formalmente.

Iniciámos, então, esta última aula com a apresentação das principais marcas deste género textual, apresentação essa acompanhada de um exemplo de uma apreciação crítica (cf. anexo 2). Seguidamente, pedimos aos discentes que, a partir de um *cartoon* (cf. anexo 3), redigissem uma apreciação crítica. Antes de os alunos terem redigido os seus textos,

houve um momento em que os discentes, com a nossa ajuda, analisaram os elementos figurativos do *cartoon*, os símbolos, a mensagem veiculada e outros tópicos relevantes a fim de terem toda a informação necessária para a etapa de redação. Este momento serviu, portanto, como uma atividade de planificação coletiva. Por conseguinte, todas as ideias relevantes foram anotadas no quadro a fim de que os discentes tivessem sempre acesso aos tópicos principais para redigirem o texto adequadamente e não fugirem ao tema ou não interpretarem erradamente certos símbolos do *cartoon*. Ainda durante essa etapa, sensibilizámos os alunos para a importância de diversificar conectores textuais, tendo enumerado e anotado no quadro alguns articuladores importantes como “em primeiro lugar”, “seguidamente”, “por fim”, “por um lado”, “por outro lado”, “já que”, “uma vez que”, etc. Ao planificarmos deste modo, agimos na esteira do que defende Barbeiro, já que, segundo este autor, a planificação implica não só a mobilização de conhecimentos que constituem o que geralmente apelidamos de conteúdo textual, mas também pressupõe que se reflita acerca dos “próprios procedimentos a adotar para a construção do texto” (Barbeiro, 1999, p. 60), nos quais se inclui, evidentemente, a coesão textual. Contudo, não nos foi possível realizar mais atividades que incidissem sobre os conectores devido, por um lado, aos condicionamentos temporais com que nos debatíamos e, por outro, porque o nosso objetivo era perceber quais eram os conectores mais utilizados pelos discentes para que, num segundo ciclo de investigação, pudéssemos testar outras estratégias para variar os conectores. Na verdade, como já mencionámos, os discentes possuíam um repertório razoável de conectores frásicos e textuais, mas, de acordo com os nossos dados, esse repertório poderia ainda ser alargado e o seu uso aperfeiçoado, pois nem sempre os discentes utilizavam conectores suficientes para garantir uma progressão textual conveniente.

Durante a fase de redação, os discentes foram revelando algumas dificuldades em determinadas áreas. Inicialmente, alguns alunos sentiram-se perdidos por não saberem como poderiam iniciar a sua apreciação crítica. À medida que foram avançando na composição, os discentes sentiram necessidade de nos questionar sobre o uso de certas construções frásicas ou mesmo sobre a qualidade de determinados argumentos. Houve ainda um aluno que nos pediu sinónimos do conector de síntese “em conclusão”, pois pretendia utilizar um outro conector deste tipo. Infelizmente, muitos alunos não conseguiram terminar a sua produção escrita em sala de aula e tiveram de a concluir em

casa para nos entregar na aula seguinte. Uma vez que a aula seguinte não estava a nosso cargo, não pudemos dar mais tempo aos discentes para concluírem a tarefa em sala de aula.

3.4.2. Resultados

3.4.2.1. Diário de bordo

No diário de bordo, anotámos somente as nossas percepções acerca das respostas à ficha do dia 2 de fevereiro (cf. anexo 1) e, posteriormente, redigimos um pequeno comentário, que abaixo transcrevemos:

- “No que toca às perguntas sobre a organização textual, reparámos que os alunos tiveram alguma dificuldade nas perguntas 1, 4 e 5. Em relação à pergunta 1, a maioria dos alunos selecionou “contraste” quando se tratava de um conector comparativo. Na pergunta 4, já houve mais alguns alunos a acertar, mas a maior parte selecionou as opções erradas. É certo que a pergunta também era de nível avançado e pressupunha algum conhecimento e treino – talvez daí as falhas detetadas. Finalmente, na pergunta 5, houve alguns discentes (quatro alunos) que souberam justificar o uso do conector “mas” seguido do advérbio “curiosamente”. Porém, muitos alunos copiaram por um dos alunos que soube responder à questão, o que demonstra falta de empenho. Além disso, notámos que os discentes não estão habituados a ser questionados, nem oralmente nem por escrito, sobre questões que digam respeito a elementos que asseguram a organização textual.” –
13 de fevereiro de 2022

A nossa entrada no diário de bordo reforça aquilo que já mencionámos sobre a forma como os conectores são ensinados e abordados: considera-se que estas peças da gramática textual são conhecidas dos alunos e que não é necessário fazer ressalvas nem fazer longas explicações sobre elas. No fundo, basta enumerá-los e ter acesso a eles através da leitura para que os discentes os saibam utilizar. Todavia, apostar no conhecimento metalinguístico destes elementos poderá ser uma mais-valia para os discentes estarem conscientes da sua importância.

3.4.2.2. Análise documental

Ao analisarmos as produções escritas dos alunos, concluímos que os discentes utilizaram cerca de 67 conectores/marcadores discursivos, havendo um total de 163 ocorrências dos vários conectores que abaixo expomos. Os conectores foram organizados segundo o seu valor (cf. quadro 1). Para tal, decidimos inspirar-nos essencialmente das categorias de Lopes e Carapinha (2013), mas também das de Inês Duarte (2003). Todavia, sentimos necessidade de criar outras categorias em função do valor semântico do(s) conector(es), como é o caso da categoria “Comentário/opinião”. No que diz respeito às ocorrências de cada conector, apresentamos, na tabela 6, o número de ocorrências dos conectores encontrados.

VALOR DOS CONECTORES	CONECTORES	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Finalidade	Para	4
	Para que	4
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 8 ocorrências
Estruturador	Em primeiro lugar	1
	Seguidamente	1
	Depois	2
	Por outro lado	1
	TOTAL: 4 expressões	TOTAL: 5 ocorrências
Adversativo/contrastivo	Mas	12
	Por sua vez	1
	Contudo	1
	Apesar de	2
	Já	3
	Ainda assim	4

	Mesmo assim	2
	Em vez de	1
	Enquanto que	4
	Pelo contrário	1
	Embora	1
	No entanto	1
	TOTAL: 12 expressões	TOTAL: 33 ocorrências
Síntese	Em síntese	1
	Concluindo	5
	Para concluir	1
	Para finalizar	1
	Em conclusão	3
	Em suma	1
	TOTAL: 6 expressões	TOTAL: 12 ocorrências
Conclusivo/consequencial	Deste modo	1
	Assim	1
	Por isso	1
	Como tal	1
	TOTAL: 4 expressões	TOTAL: 4 ocorrências
Comparação	Assim como	1
	Tal como	1
	Como	7
	Bem como	1

	Da mesma forma	1
	Comparativamente	1
	TOTAL: 6 expressões	TOTAL: 12 ocorrências
Aditivo	Ainda	2
	Também	5
	Além disso	2
	(Para) além do mais	1
	Para além de	1
	Não só... mas também	1
	TOTAL: 6 expressões	TOTAL: 12 ocorrências
Explicativo/causal	Devido a	3
	Pois	15
	Porque	3
	Já que	5
	Uma vez que	2
	Pelo facto de	1
	<i>Por + infinitivo</i>	1
	Sendo que	1
	TOTAL: 8 expressões	TOTAL: 31 ocorrências
Comentário/opinião	Infelizmente	3
	Na minha opinião	5
	Pessoalmente	1
	Na minha perspetiva	1

	TOTAL: 4 expressões	TOTAL: 10 ocorrências
Explicitação/particularização	Maioritariamente,	1
	No/neste caso	2
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 3 ocorrências
Assunto	A nível (de)	4
	Relativamente/em relação a	3
	Em termos de	1
	TOTAL: 3 expressões	TOTAL: 8 ocorrências
Reforçativo	De facto	1
	Mais uma vez	2
	Sem dúvida	1
	TOTAL: 3 expressões	TOTAL: 4 ocorrências
Temporal	Enquanto	10
	Atualmente	5
	Hoje em dia	2
	Quando	1
	De repente	1
	Anteriormente	1
	TOTAL: 6 expressões	TOTAL: 20 ocorrências
Condição	Se	1
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 1 ocorrência
	N.º TOTAL DE EXPRESSÕES:	N.º TOTAL DE
	67	OCORRÊNCIAS:

Tabela 6 – Conectores presentes nas produções escritas dos alunos, organizados em função do seu valor, e respectivas ocorrências (1.º ciclo de investigação)

Primeiramente, convém referir que o número de ocorrências de um dado conector nem sempre corresponde a um uso correto desse conector, como ocorre com o conector adversativo “Contudo” que foi empregue somente uma vez, ainda que de forma incorreta. O mesmo ocorreu com o conector “como”, mas apenas numa ocorrência. Ainda assim, o uso inadequado de conectores não é a maior falha, havendo outros problemas a salientar, nomeadamente no que diz respeito à ortografia. É o que acontece com a conjunção causal “porque” que surge grafada uma vez como “por que”. Há também ocorrências em que os articuladores são utilizados repetidamente e de forma redundante, o que não contribui para a progressão textual e provoca uma inflação das ocorrências destes articuladores. A título exemplificativo, foi o caso do conector “ainda assim”. Constatámos também que, numa produção escrita, foi utilizado o conector “embora” seguido da conjunção “que”, tratando-se, portanto, de um desvio em relação à forma padrão. No que diz respeito às fragilidades detetadas nas produções escritas, notámos ainda que alguns alunos utilizaram não só marcadores típicos da oralidade, como “para além do mais”, mas também outras expressões ou vocábulos coloquiais (ex: “trabalheira”).

Em média, cada aluno utilizou 7,4 conectores, ainda que alguns alunos tenham utilizado menos e tenham construído textos avaliados com “Bom”. Ainda assim, o uso dos conectores ajuda na construção de textos eficazes e consistentes, uma vez que os 8 dos 10 alunos avaliados com a rubrica “Bom” ou “Muito Bom” utilizaram mais de sete conectores na sua composição. Tendo em conta que a coesão é assegurada não só pelo uso encadeado de frases que façam progredir o texto, mas também pela conveniente aplicação de marcadores discursivos (Manan & Raslee, 2017), concluímos, dos exemplos extraídos, que empregar adequadamente estes elementos é, de facto, relevante para a boa prestação nas tarefas de escrita. Porém, é interessante notar que houve três composições em que foram utilizados conectores acima da média, mas tal não teve uma relação direta com a qualidade do texto, avaliada como “Satisfatória”. No fundo, o uso de conectores

não pode ser apenas quantitativo, mas sim qualitativo: utilizar um número suficiente de articuladores e empregá-los adequadamente a fim de obter um texto claro e pertinente.

Um outro aspeto que convém salientar prende-se com o uso dos marcadores que expressam pontos de vista como “na minha opinião” ou “infelizmente”. Neste caso, pedimos aos discentes que redigissem uma apreciação crítica, que prevê, tal como mencionado no manual *Mensagens - Português 10.º Ano* (Cameira et al., 2021), que os alunos não utilizem comentários pessoais, já que não se trata de um texto de opinião. Assim, a apreciação e, por conseguinte, a avaliação do objeto cultural deve ser feita através de argumentos sólidos e eficazes. No entanto, o uso destas expressões explica-se pelo facto de este género textual ter sido introduzido pela primeira vez no 10.º ano e de os alunos estarem habituados a redigir textos de opinião, género textual presente nas *Aprendizagens Essenciais de Português* dos anos de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico. Consideramos, assim, que esta fuga ao género textual e aos preceitos por nós apresentados não constitui uma falha grave embora tenhamos alertado os alunos para esta situação.

Uma vez que os dois conectores com maior número de ocorrências correspondem ao conector “pois” (15 ocorrências) e ao conector “mas” (12 ocorrências), decidimos que, no segundo ciclo de investigação, obrigáramos os alunos a limitar o uso de tais articuladores para que tivessem de utilizar conectores alternativos. Ao adotarmos essa estratégia, impelimos os discentes a redobramos a sua atenção aos conectores que empregam, já que precisam de rever o seu texto com mais frequência. Agimos, então, na esteira do que defende Manuela Cabral no artigo *Avaliação e escrita: um processo integrado*, uma vez que, a partir dos dados recolhidos nos textos dos alunos, propomos “atividades complementares à escrita” (Cabral, 1994) como refletir acerca do uso dos conectores.

Além disso, convém ainda mencionar que a coesão textual das apreciações críticas em causa também foi assegurada por outras estruturas, nomeadamente frásicas. Nesse sentido, salientamos o uso de frases apositivas em que os alunos concluem ou inferem algo a partir do que escreveram anteriormente, sendo tais frases geralmente introduzidas pela locução pronominal relativa “o que” (Ex: “o que nos indica que...”). Assinalamos igualmente a presença de frases não finitas gerundivas, sobretudo com valor causal (ex:

“podendo-se dedicar à carreira...” e o uso de frases com uma função conectiva conclusiva, como “disto podemos concluir”.

3.5. 2º ciclo de investigação na disciplina de Português

3.5.1. Prática Letiva

O segundo ciclo de investigação decorreu nos dias 18 e 20 de maio de 2022, sendo que as duas aulas que lecionámos à turma E do 10.º ano se integraram na unidade didática consagrada à obra *Os Lusíadas* de Camões. Uma vez que a educação literária é o domínio a que, geralmente, o professor de Português atribui maior tempo na aula (Araújo, 2021), confrontámo-nos com os constrangimentos temporais que descrevemos no primeiro ciclo de investigação. À semelhança do primeiro ciclo de investigação, estas duas aulas foram também previamente acordadas com a professora orientadora cooperante.

No dia 18 de maio de 2022, a nossa aula focou-se essencialmente na análise textual das estrofes 92 a 100 do canto V d’*Os Lusíadas*. Iniciámos, então, esta lição com uma atividade de pré-leitura em que os discentes teriam de apresentar algumas hipóteses sobre o tema das estrofes supramencionadas a partir do título escolhido pelos autores do manual: “Numa mão a pena noutra a lança”. Seguidamente, propusemos aos alunos que ouvissem a declamação das estrofes 92 a 100 para depois as examinarem silenciosamente. Só depois desta etapa começámos a explorar com os alunos a mensagem destas estrofes, os recursos estilísticos e as referências culturais nelas contidas.

No dia 20 de maio de 2022, uma vez que não tínhamos terminado a análise textual, fizemo-lo antes de realizarmos as outras atividades que havíamos planeado. Este atraso não nos permitiu, mais uma vez, conceder tanto tempo ao domínio da Escrita como desejávamos. Além disso, havia também outros domínios a abordar como o da Leitura ou o da Oralidade. Deste modo, antes de propormos aos alunos a redação de um texto de opinião, realizámos uma ficha de leitura a partir de um texto jornalístico incluído no manual *Mensagens – 10.º ano*, que descrevia a festa de São Jorge em Barcelona (cf. anexo 4). A nossa intenção era a de que os alunos contrapusessem a falta de cultura denunciada por Luís Vaz de Camões no final do canto V com a iniciativa cultural de Barcelona de forma a recolherem informação para a tarefa final: a produção de um texto de opinião sobre a leitura em Portugal. Mostrámos ainda aos alunos um pequeno excerto do programa televisivo *É ou Não É? - O Grande Debate* transmitido pela RTP1 e cujo tema

central era a leitura em Portugal (RTP1, 2022). Neste caso, foi uma intervenção de Joana Bértholo, escritora e dramaturga portuguesa, que decidimos mostrar aos discentes. Quando terminámos estas duas etapas – uma centrada no domínio da Leitura e outra no da Oralidade -, passámos à produção escrita (cf. anexo 5), para a qual já tínhamos sensibilizado os discentes com os documentos anteriores.

Partindo, então, dos documentos que havíamos apresentado aos discentes, decidimos, à semelhança do que tínhamos feito no primeiro ciclo de investigação, elaborar uma planificação coletiva. No fundo, a nossa etapa de planificação centrou-se essencialmente nos conhecimentos e nas ideias relevantes para o desenvolvimento do tema em questão. Por esse motivo, dividimos o quadro em duas secções: uma relativa aos aspetos positivos (que demonstram que, em Portugal, a leitura é valorizada) e outro dedicado aos aspetos negativos (que demonstram o contrário). Fomos indagando os discentes para elaborar esta tabela (cf. figura 9). Antes de passarmos à etapa de redação, anunciámos aos alunos que só poderiam utilizar uma vez o conector “mas” e uma vez o conector “pois” para os obrigar a variar os conectores utilizados. Pedimos, então, aos discentes que dessem exemplos de outros articuladores que tivessem valor contrastivo e valor explicativo/causal para que não se sentissem perdidos ao redigirem os seus textos de opinião (cf. figura 9).

Posto isto, os discentes iniciaram a redação do texto de opinião proposto, tendo, novamente, revelado algumas dificuldades em iniciar a produção escrita, à semelhança do que ocorreu no primeiro ciclo de investigação. Todavia, apercebemo-nos de que os discentes não só não tinham ficado surpreendidos com o facto de os conectores mais utilizados nas produções escritas analisadas no 1º ciclo de investigação serem “mas” e “pois”, como também não manifestaram resistência para com a regra que propusemos e que favorecia a variação dos conectores nos textos, sendo que muitos alunos conseguiram construir os seus textos sem estas duas conjunções.

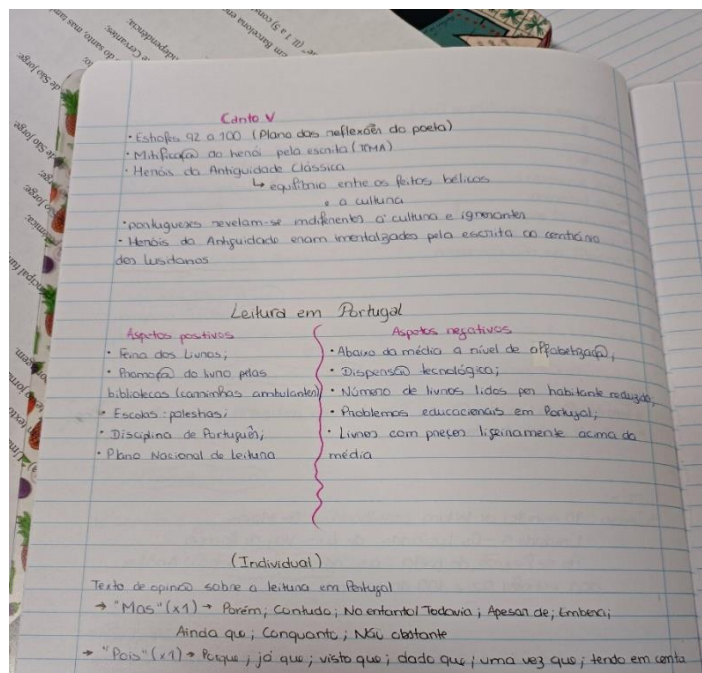


Figura 7 – Fotografia do caderno diário de uma aluna onde se podem ver as ideias registadas no quadro diário

3.5.2. Resultados

3.5.2.1. Análise documental

Relativamente aos resultados do segundo ciclo de investigação, apresentamos, seguidamente, a tabela 7 que contém três entradas: uma para o valor semântico dos conectores, outra para os conectores encontrados nas produções escritas dos alunos e ainda uma terceira onde se apresenta o número de ocorrências de cada conector.

VALOR DOS CONECTORES	CONECTORES	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Finalidade	Para	4
	Para que	2
	Com o objetivo de	1
	De modo a que	2
	TOTAL: 4 expressões	TOTAL: 9 ocorrências
Estruturador	Em primeiro lugar	2

	Em segundo lugar	2
	Em terceiro lugar	1
	Seguidamente	1
	Primeiramente	1
	Por um lado	1
	Por outro lado	1
	TOTAL: 7 expressões	TOTAL: 9 ocorrências
Adversativo e contrastivo	Mas	8
	Embora	3
	No entanto	4
	Contudo	5
	Porém	3
	Ainda assim	2
	Por sua vez	1
	Todavia	3
	Apesar de	12
	Ainda que	2
	Independentemente	1
	Em vez de	1
	Por muito que	1
	Só que	1
	Conquanto	1

	Em contraste com	1
	TOTAL: 16 expressões	TOTAL: 49 ocorrências
Síntese	Concluindo	1
	Para concluir	1
	Conclusão	1
	Em síntese	1
	Em suma	5
	Em conclusão	1
	TOTAL: 4 expressões	TOTAL: 10 ocorrências
Conclusivo/consequencial	Assim	3
	Como tal	1
	Logo	1
	Como consequência	1
	TOTAL: 4 expressões	TOTAL: 6 ocorrências
Comparação	Como	13
	Tal como	1
	Comparativamente	1
	TOTAL: 3 expressões	TOTAL: 15 ocorrências
Aditivo	Também	3
	Além disso	4
	Para além de	1
	TOTAL: 3 expressões	TOTAL: 8 ocorrências

Explicativo/causal	Devido a	6
	Pois	11
	Tendo em conta	1
	Porque	2
	Dado que	2
	Já que	2
	Visto que	3
	Por esse motivo	1
	Na medida em que	1
	TOTAL: 9 expressões	TOTAL: 29 ocorrências
Comentário/opinião	Infelizmente	1
	Na minha opinião	9
	A meu ver	5
	No meu ponto de vista	4
	TOTAL: 4 expressões	TOTAL: 19 ocorrências
Explicitação/particularização	Maioritariamente	1
	Principalmente	2
	No caso de	1
	TOTAL: 3 expressões	TOTAL: 4 ocorrências
Especificativo	Por exemplo	8
	Ou seja	2
	Isto é	1

	TOTAL: 3 expressões	TOTAL: 11 ocorrências
Assunto	Relativamente/em relação a	5
	No que toca a	5
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 10 ocorrências
Reforçativo	De facto	2
	Efetivamente	1
	Para piorar	1
	Para melhorar	1
	TOTAL: 4 expressões	TOTAL: 5 ocorrências
Temporal	Hoje em dia	2
	Atualmente	1
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 3 ocorrências
Condição	Se	1
	Caso + <i>conjuntivo</i>	1
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 2 ocorrências
	TOTAL: 72 expressões	N.º DE OCORRÊNCIAS: 189

Tabela 7 – Conectores presentes nas produções escritas dos alunos, organizados em função do seu valor, e respetivas ocorrências (2.º ciclo de investigação)

É de salientar que, por motivos que nos são alheios, só recebemos catorze produções escritas nesta segunda fase da nossa investigação, o que significa que dez alunos não nos entregaram a sua redação. Estes discentes não apresentaram, contudo, nenhuma justificação válida, tendo revelado falta de empenho na reta final do ano letivo.

Antes de passarmos à análise e ao comentário dos resultados estatísticos que obtivemos, gostaríamos apenas de referir que, no tocante às regras que impusemos – os discentes só poderiam utilizar uma vez o conector “mas” e uma vez o conector “pois” nas composições –, só três discentes não cumpriram essas regras. Assim, um aluno usou mais do que uma vez os articuladores “mas” e “pois”, um outro usou mais do que uma vez o conector explicativo “pois” e o terceiro discente repetiu a conjunção adversativa “mas”. Os restantes alunos cumpriram a regra, sendo que oito deles não usaram nunca os conectores que tínhamos banido.

Quanto ao número de conectores encontrados nas produções escritas dos alunos, registou-se um aumento em relação ao primeiro ciclo de investigação. Passamos, então, de 67 conectores (1.º ciclo) para 72 (2.º ciclo), o que significa que houve uma diversificação dos articuladores utilizados pelos alunos, e ressalve-se que este aumento se assinalou unicamente num universo de catorze alunos.

No que toca ao número de ocorrências dos conectores, o total global é de 189 ocorrências, o que também representa um aumento: mais 26 ocorrências do que no 1.º ciclo de investigação. O conector que regista mais ocorrências é o comparativo “como”, amplamente empregue para introduzir exemplos ou comparações. Segue-se-lhe o conector concessivo “apesar de”, possivelmente escolhido em virtude da regra que aplicámos em relação ao conector “mas”, que só podia ser utilizado uma vez por cada aluno. Deste modo, e já que a concessão e a oposição são expressões próximas, os discentes optaram por utilizar “apesar de” quando queriam introduzir um contra-argumento. É de notar que houve, aliás, um aumento do uso de conectores adversativos e contrastivos, pelo que contamos 16 conectores deste tipo (mais quatro do que no 1.º ciclo de investigação). O número de ocorrências é também bastante elevado: 49 ocorrências de articuladores deste tipo, sendo que apenas 8 delas correspondem à conjunção adversativa “mas”. Tendo em conta a regra que criámos para o conector “mas”, o facto de ele aparecer oito vezes nas produções escritas pode parecer elevado. Porém, após uma análise mais

cuidadosa dos textos, reparámos que estas oito ocorrências se devem essencialmente ao facto de dois alunos não terem cumprido a regra relativa ao conector “mas”, tendo-o repetido várias vezes, o que provocou uma inflação das suas ocorrências. O mesmo aconteceu com o conector explicativo “pois”, que dois alunos empregaram quatro vezes embora isso não fosse permitido. No que diz respeito aos conectores explicativos/causais, também se regista um aumento de um ciclo para o outro: assim, no primeiro ciclo de investigação, só tinha havido oito expressões causais/explicativas e, no segundo ciclo, contabilizamos nove.

No que concerne à média de conectores utilizada pelos alunos, ela aumentou significativamente, correspondendo a 13,5 conectores por aluno. Embora haja casos de repetições de conectores, outras situações há em que os alunos diversificaram efetivamente os conectores sem se repetirem. É o caso do aluno A03 que empregou 18 conectores e só a um desses conectores correspondem duas ocorrências (a saber, o adversativo “no entanto”). Houve seis alunos que utilizaram mais do que 13,5 conectores nos seus textos, um que utilizou 13 conectores e dois que empregaram 12. A este propósito, convém, todavia, reiterar o que já mencionámos no ciclo anterior: o uso por si só de muitos conectores pode não ser indicativo de uma melhor qualidade das produções escritas. A título exemplificativo, podemos mencionar o seguinte caso: o aluno A08 empregou 17 marcadores/articuladores e, no entanto, repetiu quatro vezes o conector “pois” e teve uma produção globalmente apreciada por nós como “Satisfatória”. Já o aluno A05 utilizou “apenas” 12 conectores, mas a sua produção foi apreciada com “Muito Bom”, pelo que a quantidade de conectores não contribui diretamente para um melhor desempenho nas tarefas de produção escrita, a não ser que esteja associada a uma diversificação efetiva destes elementos da gramática textual, promovendo uma articulação clara entre ideias pertinentes. No fundo, a quantidade não equivale a diversificação, razão pela qual é importante tecer estas considerações. Contudo, à exceção de três alunos, não houve repetições exageradas de conectores e nota-se uma evolução positiva entre os dois ciclos de investigação, como se pode ver na tabela abaixo, em que comparamos os dados dos alunos que entregaram as composições neste 2.º ciclo com os dados a eles relativos para o 1.º ciclo de investigação. Houve um discente que só entregou o trabalho neste 2.º ciclo, mas não no primeiro, pelo que só apresentamos, na tabela 8, a evolução de treze alunos.

ALUNOS	Nº de conectores (1º ciclo)	Nº de conectores (2º ciclo)	Variação
A01	5	12	+7
A02	12	11	-1
A03	9	18	+9
A04	14	20	+6
A05	9	12	+3
A06	8	9	+1
A07	13	17	+4
A08	16	17	+1
A09	9	13	+4
A12	12	17	+5
A19	7	14	+7
A21	6	16	+10
A23	3	10	+7

Tabela 8 – Evolução dos alunos entre ciclos de investigação

É, de facto, notória uma evolução positiva dos alunos, o que significa que as nossas estratégias contribuíram para uma maior diversificação de conectores.

Há, no entanto, algumas lacunas que se mantiveram de um ciclo de investigação para o outro, com mais ou menos intensidade. Por um lado, nem sempre os conectores são devidamente utilizados, embora o emprego incorreto de conectores só tenha acontecido uma vez neste 2.º ciclo de investigação com o concessivo “conquanto”, possivelmente por desconhecimento do seu valor e/ou do seu comportamento sintático-discursivo. No entanto, certas questões continuam a aparecer, como é o caso da pontuação que deve

acompanhar certos conectores, sobretudo aqueles que dão origem a estruturas superiores à frase (Lopes & Carapinha, 2013). Nem sempre esses conectores são devidamente isolados, seja através de vírgulas, ponto final ou ponto e vírgula. Veja-se os seguintes exemplos:

- 1) “Contudo ainda existem pessoas que não leem”;
- 2) “Na minha opinião a promoção dos livros é essencial”;
- 3) “(...) no entanto [Portugal] continua a ser um país (...)”

Nestes três excertos, escritos por três alunos diferentes, os conectores sublinhados não foram devidamente isolados. Embora estejam separados do segmento anterior por ponto final ou por vírgulas, não estão isolados da oração subsequente, pelo que podemos concluir que os discentes têm alguma dificuldade em reconhecer o papel periférico, sintaticamente falando, destes elementos.

Adicionalmente, interferências entre o registo oral da língua e o seu registo escrito apareceram também neste segundo ciclo de investigação, sendo que um aluno utilizou a palavra “Conclusão” como marcador discursivo quando a expressão apropriada ao contexto seria “Em conclusão”. Trata-se de uma marca do discurso oral que o aluno não adaptou à tarefa em causa. O mesmo acontece com as expressões “Para piorar” ou “para melhorar”, que poderiam ter sido substituídas por outras mais convenientes à redação de um texto de opinião.

Não poderíamos concluir este subcapítulo sem mencionar que, à semelhança do que aconteceu no primeiro ciclo de investigação, a coesão textual dos textos de opinião não só foi assegurada pelo uso de conectores, mas também pelo uso de outras estruturas, em particular frásicas. Destacamos, assim, a presença de frases não finitas gerundivas, sobretudo com valor consequencial (ex: “sendo os aspetos positivos mais notórios”) ou com valor causal (ex: “permitindo o avanço de Portugal”), as frases apositivas introduzidas pela locução pronominal relativa “o que” ou ainda a introdução de novos tópicos ou de novas ideias através de estruturas como “Outra medida aplicada é (...)”. Todas estas estruturas, a par dos conectores frásicos e textuais, permitiram que os discentes criassem textos de opinião fluidos e articulados.

3.5.3. Análise detalhada das produções escritas de dois alunos

Analisaremos, neste subcapítulo, a evolução de dois alunos de um ciclo de investigação para o outro, tendo em conta aspetos mais pormenorizados que não conseguimos mencionar nos resultados globais. Assim, seleccionámos os alunos A07 e A012 por termos considerado que, globalmente, as suas produções escritas tinham melhorado. Tal como se pode observar na tabela 6, houve um aumento do número de conectores da primeira produção escrita para a segunda: o A07 empregou mais 4 conectores e o A12 mais 5. Estes discentes foram também escolhidos em função dos seus resultados na disciplina de Português. No final do segundo período, o A07 tinha sido avaliado com 13 valores, ao passo que o A12 tinha tido 18 valores. Embora se encontrassem em níveis distintos, ambos os alunos eram participativos na sala de aula e tinham feito um esforço, desde o primeiro período, para melhorar na disciplina de Português. Por esse motivo, considerámos que estes alunos seriam significativos para as finalidades deste subcapítulo.

Uma vez que não é possível avaliarmos todas as dimensões inerentes à escrita, optámos, dado o tema da nossa investigação, por examinar aspetos relacionados com a coesão textual. Desta forma, para termos uma perceção mais detalhada da evolução destes alunos no que diz respeito à coesão textual, decidimos criar as seguintes categorias:

- a) estruturação do texto, na qual analisamos a forma como os alunos intercalaram as diferentes partes do texto;
- b) qualidade e pertinência dos argumentos, sendo que prestaremos especial atenção ao modo como os vários argumentos se relacionam entre si;
- c) uso da pontuação.

No final de cada categoria, avaliámos a evolução dos alunos, tendo marcado “Regrediu”, “Mantém” ou “Melhorou”.

CATEGORIAS	Produção 1	Produção 2
Estruturação do texto	- O texto está dividido em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão)	- O texto está dividido em três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão) bem articuladas entre si.

	razoavelmente articuladas entre si. - O desenvolvimento corresponde apenas a um parágrafo quando são desenvolvidas 2 ideias: uma relativa ao simbolismo do cartoon e outra associada aos aspetos figurativos.	- O desenvolvimento corresponde a um só parágrafo, no qual se desenvolve uma só ideia, que se vai subdividindo noutras. Neste caso, o aluno acredita que é preciso incentivar mais a leitura.
AVALIAÇÃO		Melhorou
Qualidade e pertinência dos argumentos	- Há algumas inconsistências. O discente defende que a desigualdade de género não é tão acentuada como o <i>cartoon</i> faz parecer. Segundo ele, os homens participam cada vez mais na vida doméstica. No entanto, refere que as mulheres não têm as mesmas oportunidades do que os homens. Parece-nos que o aluno não conseguiu exprimir o que pensava realmente, uma vez que notamos a	- Há algumas inconsistências, mas menos do que no 1º ciclo de investigação. - O discente tem alguma dificuldade em matizar algumas ideias, como a de que já há incentivos para a leitura, mas é preciso melhorar o que já existe. Há também alguns “saltos” no raciocínio do discente, mas o texto não é tão redundante como o primeiro e é possível compreender a mensagem global. Ex: “Em Portugal, existem vários meios que tentam estimular a nossa leitura; contudo, esses mesmos meios não são os melhores, por exemplo, tanto no Porto como em Lisboa existe a

	presença de muitas redundâncias como a seguinte frase atesta: “A mulher estando com o carrinho cansada e com os filhos mas estando mesmo assim atrás mostra que as mulheres têm [sic] muito trabalho e esforçam-se mais mas mesmo assim não têm as mesmas oportunidades.”	feira do livro. Todavia, a taxa de alfabetização é uma das mais baixas na Europa (...)” [texto com adaptações]
AVALIAÇÃO		Melhorou
Pontuação	- Não isola com vírgulas os conectores e os marcadores discursivos (“mas”, “pois”, “na minha opinião”). Também não isola frases gerundivas que aparecem na cauda da oração (“referindo que os homens têm mais vantagens”).	- O discente isolou corretamente as conjunções “pois” e “mas”, precedendo-as de vírgula. Fez o mesmo com o conector “Todavia”, que se encontra entre vírgulas. Houve, no entanto, casos em que não isolou devidamente outros conectores semelhantes (ex: “contudo”, “porém”, “na minha opinião”). Nota-se uma melhoria, mas é preciso sistematizar estas noções.
AVALIAÇÃO		Melhorou

Outros aspetos	- Diversas falhas ortográficas (ex: “mostranos”, “tenhem”, “atras”)	- Diversas falhas ortográficas (ex: “telemoveis”, “europa”, “essentivar”).
-----------------------	---	--

Tabela 9 – Evolução do aluno A07

CATEGORIAS	PRODUÇÃO ESCRITA 1	PRODUÇÃO ESCRITA 2
Estruturação do texto	- O texto está dividido em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) bem articuladas entre si. - O desenvolvimento está bem construído: A12 começa por abordar os aspetos figurativos e relaciona-os, seguidamente, com a mensagem da desigualdade género. - As afirmações são devidamente justificadas. ex: “Através das expressões dos mesmos, somos capazes de detetar que o homem está feliz, já a mulher encontra-se muito cansada. A partir destas características é possível supor que este cartoon nos transmite a ideia da desigualdade de género, já que o homem se encontra descontraído e despreocupado, mas pelo contrário a mulher	- O texto está dividido em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) bem articuladas entre si. - O desenvolvimento está bem construído: A12 menciona as diferenças entre a forma como as gerações mais novas e as gerações mais velhas encaram a leitura, mas matiza os seus argumentos, mencionando até que: “Não digo que isto é aplicável a toda a população, já que muitos adultos adoram ler e alguns adolescentes acham a leitura aborrecida”.

	surge-nos como uma pessoa multifacetada.”	
AVALIAÇÃO		Mantém
Qualidade e pertinência dos argumentos	- Os argumentos são pertinentes e permitem uma articulação entre o que é figurativo no cartoon e o que é simbólico.	- Os argumentos são pertinentes e estão articulados entre si. Há nuances nos argumentos e são fornecidos exemplos concretos, como o dos alunos que não leem os livros, com cuja leitura se haviam comprometido, para as apresentações de Português.
AVALIAÇÃO		Melhorou
Pontuação	- Nem sempre isola os conectores (ex: “assim”, “além disso”) e outros elementos periféricos (“A partir destas características”). - Usa a vírgula em vez do ponto final (ex: “a mulher surge-nos como uma pessoa multifacetada, pois está a tratar das compras, <u>é</u> possível afirmar isto já que a mesma (...)”).	- Nem sempre isola os conectores (ex: “além disso”) - Não usou vírgulas em vez de pontos finais
AVALIAÇÃO		Melhorou
Outros Aspetos	- Apresenta algumas imprecisões lexicais, como o uso da palavra “multifacetada”. - Emprega o conector “além do mais”, mais adequado ao registo informal.	- Detetam-se interferências do registo oral (ex: “ <u>arranjam</u> sempre tempo”, “ <u>chata</u> ”)

Tabela 10 – Evolução do aluno A12

Do exposto, podemos concluir que ambos os discentes evoluíram de uma produção escrita para a outra, mesmo que tenha sido de forma ténue em certos aspetos, o que não é surpreendente, visto que a escrita exige um longo processo de aprendizagem e treino. Na verdade, todos os alunos que entregaram produções escritas em ambos os ciclos de investigação evoluíram, com mais ou menos intensidade, de um ciclo para o outro. Há várias causas que justificam esta melhoria, sendo que uma delas se prende com o género textual selecionado para cada ciclo de investigação. No segundo ciclo, optámos pelo texto de opinião, um género textual com o qual os alunos se sentem mais à vontade, dado que redigem textos deste tipo desde o 3º ciclo de escolaridade. Além disso, o texto de opinião, ao contrário da apreciação crítica, não parte de um objeto cultural já definido, o que significa que os alunos são mais livres para construírem o seu texto sem terem de interpretar a mensagem de um *cartoon*, de um livro ou de um filme (algo de que nem sempre são capazes) e de desenvolver essa mensagem adequadamente. Como afirmam Silva *et al.*:

“Assim, esta análise evidencia que a apreciação crítica se constitui essencialmente como um comentário crítico do filme, com pendor essencialmente argumentativo, no âmbito do qual a descrição do objeto é feita em termos da sua integração na argumentação sustentada ao longo do comentário e não como sequência textual autónoma.” (Silva et al., 2015)
[sublinhado nosso]

Tal significa que há uma dificuldade acrescida nas apreciações críticas que não existe no texto de opinião, já que este género textual pressupõe que se examine um assunto controverso (Boff et al., 2009), mas não implica a análise formal de um objeto cultural e a integração dessa análise na argumentação. Deste modo, embora ambos os géneros textuais tenham o mesmo objetivo – persuadir o leitor -, esse desígnio é concretizado de formas diferentes mediante os pressupostos de cada género textual. No caso do texto de opinião que propusemos aos alunos, na aula do dia 20 de maio de 2022, o percurso didático que concebemos também permitiu aos discentes estarem a par de alguns argumentos e tópicos relevantes para o seu texto, o que contribuiu para uma melhoria nas produções escritas.

Com a análise pormenorizada dos trabalhos de dois alunos, conseguimos também aperceber-nos de que é necessário insistir na pontuação que acompanha os conectores e

os marcadores discursivos, visto que se trata de uma dificuldade que ambos revelam, embora se notem ligeiras melhorias de um ciclo para o outro. Será também benéfico fazer esforços no sentido de treinar os alunos a argumentarem melhor e a saberem «nuancer leurs propos», sob pena de gerarem textos menos sólidos do ponto de vista pragmático. No caso do A07, houve algumas inconsistências na primeira produção escrita que resultam de uma falta de modalização dos argumentos. Na segunda produção escrita deste discente, apesar de algumas fragilidades, registámos uma melhoria nesta categoria, o que significa que a estratégia que utilizámos – explorar, na etapa de planificação, alguns tópicos necessários à construção do texto – surtiu efeito. Estas questões, a par daquelas que foram mencionadas sobre os conectores nos subcapítulos precedentes, contribuem para a feitura de textos mais coesos e, portanto, qualitativamente melhores.

Infelizmente, dada a natureza do nosso estágio e dos condicionamentos na disciplina de Francês, que nos impediram de realizar dois ciclos de investigação, não pudemos selecionar alunos específicos para tirarmos conclusões mais aprofundadas sobre a sua evolução, como fizemos neste subcapítulo. Passaremos, agora, à apresentação dos ciclos de investigação nas duas turmas de Francês.

3.6. Ciclo de investigação em Francês – 9º F

3.6.1. Prática letiva

Nos dias 14 de janeiro, 21 de janeiro, 28 de janeiro e 4 de fevereiro de 2022, decorreu o primeiro (e único) ciclo de investigação na turma F do 9.º ano de escolaridade no âmbito da disciplina de Francês.

Embora possamos considerar que todo o ciclo de investigação se foi desenvolvendo ao longo das quatro aulas em que lecionámos a unidade 3 do manual *Mots-Clés* (Costa et al., 2018), aquela em que nos dedicámos mais à produção escrita foi a do dia 14 de janeiro. Por esse motivo, e uma vez que já expusemos, no subcapítulo do plano de ação, os conteúdos temáticos e léxico-gramaticais da unidade, vamos focar-nos sobretudo na descrição da prática letiva dessa aula.

No dia 14 de janeiro de 2022, introduzimos a unidade 3 (*Science et Technologie*) a partir de um vídeo sobre várias invenções tecnológicas francesas. Depois desta etapa de “mise en route”, distribuímos uma ficha de trabalho sobre o parque tecnológico *Futuroscope*. Os alunos leram atentamente o texto sobre o *Futuroscope*, analisaram-no connosco,

responderam às questões de interpretação e realizaram ainda os exercícios de sistematização de vocabulário. Pretendia-se, assim, que os discentes tivessem as ferramentas linguísticas e o conhecimento necessário sobre o *Futuroscope* para redigirem um texto em que narrariam uma experiência (imaginária) nesse parque. Naturalmente, esta atividade foi concebida tendo em conta os objetivos das *Aprendizagens Essenciais de Francês – 9.º ano*, visto que este documento prevê que os alunos sejam capazes de descrever experiências - reais ou imaginárias - de forma simples e adequada. Depois da realização da ficha, e antes de termos passado à redação do texto, apresentámos aos alunos três expressões causais: “parce que”, “car” e “puisque”, tendo explicado a sua funcionalidade (cf. anexo 6). Duas delas já eram conhecidas dos alunos (*parce que* e *car*), ao passo que o conector “puisque” não tinha sido ensinado formalmente. Depois desta apresentação, pedimos então aos discentes que redigissem um texto de acordo com as nossas instruções. Importa mencionar que uma delas se prendia com o uso obrigatório de um dos conectores causais inframencionados.

Durante a tarefa de produção escrita, os alunos sentiram a necessidade de nos fazer algumas perguntas, sendo que as suas maiores dificuldades se relacionaram com o vocabulário ou com a própria construção do texto em si, isto é, com as ideias que poderiam incluir nele. Esta última situação ocorreu sobretudo com alguns discentes que pretendiam ir além do que era pedido a fim de construírem textos originais, embora o nosso objetivo fosse que os alunos redigissem textos simples e concretos, tal como prevê o CECRL. Quanto à execução da tarefa em sala de aula, alguns alunos conseguiram acabar o texto no tempo letivo dedicado a esta atividade, mas muitos não chegaram a concluir a sua produção escrita na sala de aula, pelo que nos entregaram o seu trabalho na semana seguinte.

No geral, ficámos surpreendidos com a reação dos alunos face à tarefa por nós proposta, uma vez que não tinham, até ao momento, realizado atividades de produção escrita em sala de aula e esperávamos que oferecessem mais resistência a escrever um texto em língua estrangeira. Porém, isso não sucedeu, o que também é sinal de que esta é efetivamente uma competência a privilegiar nas aulas de língua estrangeira, tão necessária como a aprendizagem da gramática. É por isso fundamental mostrar aos discentes que as atividades de expressão escrita não têm de ser unicamente normativas, podendo ser

utilizadas para revelar o potencial expressivo dos diferentes géneros textuais e da própria escrita em si (Defays, 2003).

3.6.2. Resultados

Ao analisarmos os dados oriundos das produções escritas dos alunos, chegámos à conclusão de que os discentes utilizaram 14 conectores/marcadores discursivos, havendo um total de 75 ocorrências dos vários conectores que apresentamos infra. A tabela é semelhante às que foram utilizadas para a disciplina de Português e, portanto, também é inspirada em Lopes e Carapinha (2013) e em Inês Duarte (Duarte, 2003).

VALOR DOS CONECTORES	CONECTORES ENCONTRADOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Aditivo	Et	33
	En plus	1
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 34 ocorrências
Causal/explicativo	Car	13
	Parce que	9
	Puisque	1
	TOTAL : 3 expressões	TOTAL: 23 ocorrências
Finalidade	Pour	4
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 4 ocorrências
Adversativo/contrastivo	Mais	2
	Cependant	1
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 3 ocorrências
Temporal	Quand	6
	Dès que	1
	Avant	1

	TOTAL : 3 expressões	TOTAL: 8 ocorrências
Comentário/opinião	Personnellement	1
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 1 ocorrência
Síntese	En conclusion	1
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 1 ocorrência
Reforçativo	Surtout	1
	TOTAL: 1 expressão	Total: 1 ocorrência
	Nº TOTAL DE EXPRESSÕES:	Nº TOTAL DE OCORRÊNCIAS:
	14	75

Tabela 11 - Conectores presentes nas produções escritas dos alunos do 9.º F, organizados em função do seu valor, e respectivas ocorrências (1.º ciclo de investigação)

Antes de apresentarmos com mais detalhe a nossa interpretação dos resultados, convém mencionar que recebemos, num universo de 28 discentes, 19 produções escritas. Por um lado, na aula do dia 14 de janeiro, houve sete alunos a assistir à aula através da plataforma Zoom e houve ainda outros três que não compareceram a nenhum tipo de aula. As faltas devem-se ao facto de, em virtude da maior circulação do vírus SARS-CoV-2, estes alunos terem ficado infetados ou, então, terem tido de cumprir o isolamento profilático obrigatório. Assim, alguns alunos não conseguiram executar a tarefa de produção escrita por nós proposta e, por conseguinte, não a entregaram. Além disso, houve discentes que não conseguiram concluir o texto em sala de aula e não o entregaram na semana seguinte, embora não tenham apresentado nenhuma justificação. Todos estes contratempos limitaram o número de composições que pudemos analisar.

Nas produções analisadas, não houve erros no que diz respeito ao uso dos conectores, ainda que tenhamos detetado fragilidades a nível ortográfico. Houve uma ocorrência do conector enumerativo/aditivo “et” grafado erradamente, como se se tratasse da forma verbal da 3.ª pessoa do singular do verbo “être” no presente do indicativo (“est”). Uma vez que os vocábulos “et” e “est” são, no francês contemporâneo, (praticamente)

homófonos, tal confusão não é grave, tanto mais que os discentes de Francês se situam apenas no nível A2 e têm um contacto limitado com esta língua.

Em média, cada aluno utilizou quatro conectores, sendo que houve onze produções escritas nas quais o número de conectores está abaixo da média. Assim, só oito produções escritas apresentam mais de quatro conectores, o que não é surpreendente, tendo em conta que os discentes não aprendem muitos articuladores no nível A1 e A2. Aliás, o CECRL pressupõe que os alunos, neste nível, saibam utilizar apenas articuladores simples tais como “et”, “parce que” e “mais” (Conseil de l’Europe, 2001). É de salientar que uma das instruções de escrita se prendia com o uso de conectores causais, uma vez que tinham sido objeto de estudo em aula. Consequentemente, os discentes eram obrigados a utilizar, pelo menos uma vez, um dos conectores causais aprendidos (“parce que”, “car” e “puisque”). O conector causal mais utilizado foi “car” com 13 ocorrências. Em termos globais, este foi o segundo conector mais utilizado, tendo sido precedido da conjunção copulativa “et” (33 ocorrências).

Das oito composições apreciadas com a rubrica “Bom” ou “Muito Bom”, apenas duas delas apresentavam um uso de conectores abaixo da média. Assim, embora o uso de articuladores do discurso não seja uma condição *sine qua non* para a qualidade das produções escritas, estes elementos linguísticos podem contribuir para uma melhor performance neste tipo de tarefas. De facto, como os conectores contribuem para a linearização do texto (Pellat et al., 2004), ou seja, para a articulação das diferentes partes do discurso, saber utilizar convenientemente diferentes conectores possibilita a construção de textos mais claros e com mais qualidade.

Como última nota, gostaríamos de mencionar, no entanto, que alguns alunos consultaram sites de tradução automática em casa, uma vez que essa é uma prática corrente quando se trata da realização de produções escritas em francês, segundo os relatos da orientadora cooperante e dos alunos. Embora o uso de ferramentas de tradução automática seja útil no ensino de línguas, nem sempre se trata de algo aconselhável em tarefas de produção escrita, por não permitir ao aluno que aprenda efetivamente a redigir numa língua estrangeira, a não ser que utilize o tradutor de forma esporádica e com o intuito de alargar os seus conhecimentos linguísticos. Além disso, como os discentes também não estavam

habituaados a fazer composições em francês senão nos momentos de avaliação sumativa, a nossa leitura dos dados encontra-se subordinada a estas condicionantes.

Ainda assim, relativamente à intervenção realizada nesta turma, acreditamos que o facto de todos os alunos, à exceção de um, terem utilizado marcadores causais, tal como era pedido na instrução de escrita, se afigurou como uma mais-valia, tendo proporcionado aos alunos outras opções além do já conhecido “parce que”. Além disso, alguns alunos aprimoraram a sua composição e utilizaram corretamente conectores que não tinham sido trabalhados em aula. É certo que muitos o fizeram recorrendo a ferramentas de tradução, mas o alargamento do repertório dos alunos em relação a estes elementos pode vir a ter impactos positivos em produções escritas futuras. Tratou-se, além disso, da primeira atividade de produção escrita que foi pedida em sala de aula até essa data, o que pode auxiliar os alunos neste tipo de tarefa.

A estratégia utilizada neste ciclo de investigação com esta turma permitiu-nos aperfeiçoar a nossa intervenção na turma E do 9.º ano, realizada em maio. No entanto, é de salientar que os conectores são raramente trabalhados em sala de aula e, tal como mencionado no capítulo II, aparecem de forma fugaz no manual de FLE adotado. Assim, a aprendizagem dos conectores em língua estrangeira parece não ser mais do que “un aprendizaje léxico o una transferencia sintática que resulta muy similar a la lengua que se aprende.” (Ferreira et al., 2021). Este facto limita também a nossa investigação e impede que os resultados aqui apresentados sejam generalizáveis a outros contextos, podendo apenas fornecer algumas pistas para investigações futuras.

3.7. Ciclo de investigação em Francês - 9.º E

3.7.1. Prática Letiva

O presente ciclo de investigação teve lugar nos dias 20 de abril, 4 de maio e 11 de maio de 2022, ainda que a aula a que tenhamos dedicado mais tempo aos conectores e às tarefas de produção escrita tenha sido a do dia 4. Todas as aulas foram previamente acordadas com a professora orientadora cooperante, pelo que não nos foi possível realizar mais atividades de expressão escrita, sob pena de não privilegiar outras competências linguísticas.

Uma vez que, no subcapítulo relativo ao plano de ação, apresentámos os conteúdos temáticos e léxico-gramaticais da unidade 5 (*Environnement*), dedicaremos esta secção ao relato da prática letiva da aula de dia 20 de maio de 2022.

Esta aula foi dividida em etapas com o objetivo de culminar numa tarefa de produção escrita. Deste modo, iniciámos a aula com a exploração de um *cartoon* sobre o meio-ambiente enquanto atividade de “mise en route”. Seguidamente, na etapa de “compréhension globale et détaillée”, os discentes foram convidados a ler o texto “Ma planète, je la respecte” (anexo 7). Após terem lido este documento, os alunos responderam a um *Kahoot* com perguntas de interpretação e às perguntas contidas na ficha de trabalho. Dos vários exercícios, destacamos o exercício n.º 5 relativo a diversos conectores presentes no texto analisado, que os discentes realizaram e cujas respostas foram anotadas no quadro. Embora não tenhamos dados estatísticos, a partir do que pudemos apurar através da observação direta, os discentes não manifestaram particular dificuldade em realizar esta atividade. Passou-se, então, à etapa seguinte, durante a qual, através de uma apresentação power-point (anexo 8), explorámos formalmente a funcionalidade dos seguintes conectores: “en plus”, “pourtant”, “même si” e “malgré”. Estes conectores integravam-se, por um lado, nos conteúdos da unidade didática e, por outro lado, já apareciam no “document déclencheur” desta ficha, pelo que não surgiram descontextualizados na sala de aula. Esta nossa preocupação em mostrar os conectores em contexto prende-se com o que Giménez (2015) e outros autores advogam em relação à aprendizagem destas peças textuais. Além da sua apresentação em contexto, durante a nossa explicação, sensibilizámos os alunos para o comportamento sintático-discursivo destes marcadores, não só através da observação dos exemplos, mas também com o registo, no quadro, da pontuação que deve acompanhar cada conector. Finda esta apresentação, propusemos então aos alunos uma atividade de produção escrita (cf. anexo 9). Nas instruções de escrita, incluímos uma regra sobre o uso de conectores: neste caso, os discentes teriam de utilizar obrigatoriamente o conector “en plus” uma vez e também um conector de oposição/concessão de entre os três apresentados, embora pudessem aplicar outros.

Durante a etapa de redação, os alunos interpelaram-nos várias vezes ora porque tinham dúvidas acerca de vocabulário a empregar, ora porque tinham dificuldades em construir certas frases, o que ocorreu nomeadamente com o conector “malgré”. Sabendo de

antemão que os alunos poderiam ter poucas ferramentas tanto linguísticas como até em termos de conhecimentos para esta tarefa, projetámos um modelo textual para os guiar. Na realidade, tanto no ciclo de investigação realizado com a turma F do 9.º ano como noutros momentos ao longo do ano letivo, notámos que, em FLE, os alunos tinham bastante dificuldade em exprimir-se fluidamente devido à falta de proficiência linguística, daí o nosso cuidado em elaborar este texto modelar.

3.7.2. Resultados

Relativamente aos resultados obtidos com a turma E do 9.º ano de escolaridade, apresentam-se infra os dados recolhidos a partir das produções escritas analisadas.

VALOR DOS CONECTORES	CONECTORES	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Finalidade	Pour	37
	Afin de	1
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 38 ocorrências
Estruturador	en premier lieu	1
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 1 ocorrência
Adversativo e contrastivos	Malgré	10
	Même si	3
	Cependant	1
	TOTAL: 3 expressões	TOTAL: 14 ocorrências
Disjunção	Ou	3
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 3 ocorrências
Conclusivo/consequencial	Donc	1
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 1 ocorrência
Aditivo	Et	34

	En plus	15
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 49 ocorrências
Explicativo/causal	Parce que	5
	Car	2
	TOTAL: 2 expressões	TOTAL: 7 ocorrências
Especificativo	Par exemple	3
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 3 ocorrências
Condição	Si	6
	TOTAL: 1 expressão	TOTAL: 6 ocorrências
----- -----	Nº TOTAL DE EXPRESSÕES:	Nº TOTAL DE OCORRÊNCIAS:
	14	122

Tabela 12 - Conectores presentes nas produções escritas dos alunos do 9.º E, organizados em função do seu valor, e respectivas ocorrências (1.º ciclo de investigação)

Antes de analisar com mais atenção os resultados que obtivemos, é importante começar por mencionar que recebemos 20 composições, sendo que a turma E do 9.º ano de escolaridade possui 28 discentes. Os oito discentes que não entregaram a produção escrita não nos apresentaram qualquer tipo de justificação.

No que toca às instruções relativas a esta produção escrita, gostaríamos de salientar que doze alunos cumpriram as regras que propusemos sobre o uso de conectores, isto é, utilizaram, pelo menos uma vez, o conector aditivo “em plus” e uma expressão de oposição/concessão (“même si”, “malgré” e/ou “pourtant”). Houve ainda três discentes que cumpriram apenas parcialmente esta regra; assim, um deles empregou um conector adversativo/contrastivo, mas não o conector “en plus” e vice-versa no caso dos outros dois discentes. Apenas cinco alunos não cumpriram esta imposição.

Passando agora à análise dos dados, nestas vinte produções escritas, encontramos 14 conectores, sendo que, em termos semânticos, há nove classes de conectores, como se pode observar na tabela supra. Naturalmente, encontramos menos conectores nas

produções escritas de Francês Língua Estrangeira do que nas de Português Língua Materna. Além disso, conectores básicos como “et” ou “ou” são relevantes no nível de iniciação de uma língua estrangeira, mas já não o são no caso da língua materna, razão pela qual os incluímos nas tabelas referentes ao nosso estudo no âmbito do FLE.

Relativamente às ocorrências, registámos um total de 122 ocorrências dos vários conectores *supra* expostos. Contudo, estas ocorrências distribuem-se de modo desigual. Deste modo, os conectores de tipo aditivo lideram com um total parcial de 49 ocorrências: 34 para a conjunção “et” e 15 para o conector “en plus”. Seguem-se-lhes os conectores finais, sendo que “pour” regista 37 ocorrências e “afin de” conta uma ocorrência. Em terceiro lugar, aparecem os conectores de tipo adversativo/contrastivo que, globalmente, contam com 14 ocorrências.

A partir destes resultados, podemos tirar ilações, que articularemos com os objetivos desta tarefa e com a literatura sobre esta matéria. A primeira ilação prende-se com o uso de conectores básicos nos níveis de iniciação de uma língua estrangeira, como é o caso de “et” e “pour”. Uma vez que estes conectores correspondem a conjunções simples, bastante comuns tanto na oralidade como na escrita em francês e, outrossim, próximas das da língua materna dos alunos, é natural que elas encabecem o número de ocorrências. A segunda ilação relaciona-se com a nossa estratégia: como já mencionámos, os alunos eram obrigados a utilizar, pelo menos uma vez, o conector “en plus” e uma expressão opositiva/adversativa. Por esse motivo, o conector “en plus” aparece com um número de ocorrências bastante razoável (15 ocorrências), tal como os conectores adversativos/contrastivos. Deste modo, “malgré” conta dez ocorrências, “même si” conta três e “cependant” apenas uma. Como a maioria dos alunos cumpriu as nossas instruções, estes resultados são expectáveis, tanto mais que eles também seguiram o modelo textual por nós fornecido, no qual tínhamos incluído os conectores apropriados.

Cada aluno empregou, em média, 6,1 conectores, sendo que registámos, no máximo, 11 conectores numa composição e, no mínimo, apenas 2. Ainda em relação a este tópico, 45% dos discentes (9 alunos) utilizaram conectores acima da média e 20% deles (4 alunos) empregaram seis articuladores. Significa que 35% dos discentes (sete alunos) utilizaram menos de seis conectores na sua composição. Todavia, sabemos que não é o tanto o número de conectores utilizados, mas a sua verdadeira diversificação, que permite

dar origem a textos claros e bem-articulados. Ainda assim, três das composições que mais nos captaram a atenção têm, respetivamente, sete conectores, onze conectores e sete conectores. Como se trata de uma produção escrita, a tendência para exagerar no uso de conectores e se perder o fio condutor do texto é reduzida, razão pela qual o elevado número de conectores é um bom indicador neste caso. Por esse motivo, reiteramos o que já foi mencionado para a turma F do 9.º ano: embora a quantidade elevada de conectores não sejam uma condição *sine qua non* para se construir um texto rico e claro, não deixa de ser oportuno insistir no uso apropriado e variado de conectores, pois isso melhora o desempenho dos alunos nas tarefas de escrita.

Dos dados recolhidos podemos concluir que a nossa estratégia foi benéfica para os discentes, na medida em que impelimos os alunos a utilizar conectores que, até então, desconheciam (“en plus”, “malgré”, “même si”, “pourtant”). No geral, os alunos souberam aplicá-los corretamente, embora tenha havido alguns equívocos relativamente ao conector “malgré”, uma vez que este concessivo pressupõe uma construção sintática diferente da do português se quisermos escrever uma frase como “apesar de poder comprar”. Ao contrário do português, em francês teríamos de acrescentar a expressão “le fait que” (“malgré le fait qu’il peut acheter”) para conseguir introduzir uma estrutura infinitiva. Todavia, estas lacunas não são penalizadas tendo em conta o nível dos alunos em questão e a dificuldade desta construção sintática em francês. Assim sendo, podemos afirmar que, no geral, a nossa atividade se revelou produtiva, na medida em que permitiu aos alunos articularem ideias de forma diferente, acrescentando argumentos com o conector “en plus” e opondo perspetivas com conectores mais elaborados do que o sempiterno “mais” – que, na realidade, nem sequer apareceu nestas composições.

Gostaríamos ainda de mencionar que, ao contrário do que fizemos na turma F do 9.º ano em janeiro, optámos, desta vez, por fornecer um texto modelo à turma E do 9.º ano e consideramos que foi útil, tendo em conta que os discentes dispõem de pouco vocabulário e estruturas para se expressarem. Procurámos, desta forma, fornecer aos alunos algumas pistas textuais para não se sentirem tentados a utilizar espontaneamente ferramentas de tradução automática em casa, visto que nem todos concluíram as tarefas em sala de aula. É necessário insistir neste aspeto, dado que, tal como define o CECRL, a competência de produção não é o mesmo que a competência de mediação (Conseil de l’Europe, 2001). Produzir é dar origem a um novo produto (neste caso textual) para o qual são mobilizados

conhecimentos e competências dos discentes. A mediação implica o uso da tradução entre sistemas linguísticos, algo que não se pretende promover quando se põem em prática atividades de expressão escrita, ainda que possa haver momentos em que a mediação seja útil e benéfica para a construção de um texto num idioma estrangeiro.

Por último, gostaríamos de indicar outras lacunas que detetámos nestas composições cuja consideração é útil para trabalhos no âmbito da didática das línguas. Em primeiro lugar, confrontamo-nos (novamente) com alguns erros ortográficos, tal como seria de esperar numa língua conhecida pelas suas peculiaridades neste domínio. Seguem-se alguns exemplos:

- 1) **“environemonte”* em vez de *environnement*
- 2) *“cette important”* em vez de *“c’est important”*
- 3) **“conseills”* em vez de *“conseils”*

Em segundo lugar, notamos também algumas interferências linguísticas ora oriundas do Português ora do Inglês. Por exemplo, um aluno utilizou a preposição “par” em vez de “pour”, possivelmente por influência da língua portuguesa, já que “pour” em francês corresponde, canonicamente, a “para” em português. Houve ainda outro discente que redigiu “or” em vez da conjunção disjuntiva “ou”: uma clara interferência da língua inglesa num texto escrito em francês. Efetivamente, as línguas estão todas na mente dos falantes (Cook, 2016) e podem ser a origem de alguns erros, pelo que é importante estar atento e sensibilizar para esta questão.

Embora não nos seja possível observar a evolução destes alunos de um ciclo para o outro, consideramos que estas atividades contribuíram, em geral, para o desenvolvimento das competências textuais dos discentes e, em particular, para o alargamento do seu repertório de conectores em francês. Numa língua estrangeira em nível de iniciação, e com uma carga horária semanal diminuta, pareceu-nos pertinente não lançar apenas um tema a ser desenvolvido numa produção escrita, mas antes fornecer algumas ferramentas aos alunos, de modo a que consigam construir um texto coeso e adequado. Nesse sentido, consideramos que a nossa intervenção foi uma mais-valia e, de acordo com os resultados obtidos, teve um impacto positivo nos alunos.

Considerações Finais

O relatório de estágio aqui apresentado procurou fornecer uma resposta à pergunta de investigação formulada no capítulo I deste trabalho, a saber: “*De que forma sensibilizar os alunos para a importância dos conectores textuais, levando-os a diversificá-los, poderá contribuir para uma melhoria nas produções escritas em Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira?*”. Assim, foi a partir desta pergunta de investigação que concebemos o nosso plano de ação e que conseguimos extrair dados suficientes para refletir acerca das estratégias que aplicámos no terreno. Como já foi mencionado, o nosso plano de ação não foi semelhante nas disciplinas que lecionámos, pelo que, em Português, pusemos em prática dois ciclos de investigação e, em Francês, um.

Tendo em conta os objetivos específicos do nosso trabalho, concluímos que o nosso plano de ação surtiu efeito nos discentes de PLM e de FLE. De facto, os alunos reagiram bem às atividades propostas e os textos melhoraram, no caso da disciplina de Português, do primeiro para o segundo ciclo de investigação. Em Francês, embora não possamos analisar a evolução dos discentes entre etapas de investigação, verificámos com agrado que os alunos empregaram os conectores que ensinámos e procuraram construir textos adequados ao nível em questão. Em ambas as disciplinas, concebemos percursos didáticos que permitiram aos alunos escrever textos relacionados com os assuntos abordados em sala de aula, o que também favoreceu a construção de textos mais ricos e adequados do ponto de vista pragmático, pois já tinham tido um contacto com os temas sugeridos.

Contudo, é de salientar que os alunos continuaram a manifestar algumas dificuldades, em especial com o comportamento sintático-discursivo de certos conectores, sobretudo os textuais, por serem elementos periféricos à predicação (Zorraquino & Portolés, 1999), daí nem sempre saberem empregar a pontuação adequada. Concluímos, por isso, que o uso de conectores implica amiúde uma aprendizagem morosa e que requer intervenções ainda mais específicas do que as que pudemos realizar. Nesse sentido, teria sido proveitoso explorar, com mais pormenor, o comportamento sintático-discursivo destes elementos, de forma contextualizada, tal como propõe Giménez (2015).

Relativamente ao nosso estudo, importa referir que os resultados aqui apresentados não são totalmente generalizáveis, dada a natureza do nosso estágio pedagógico e as especificidades do contexto educativo. Como o próprio título indica, o nosso trabalho consiste tão-somente num contributo para esta área de investigação, pelo que não podemos fornecer respostas mais conclusivas. Podemos, contudo, apontar alguns caminhos para investigações futuras.

No que diz respeito a PLM, consideramos que, em estudos de maior fôlego, seria interessante explorar quais são os conectores mais problemáticos para os discentes: as conjunções, os marcadores discursivos ou ainda outras expressões e de que forma devem ser explorados em sala de aula para que não haja tantas fragilidades neste aspeto. Seria igualmente interessante perceber de que forma se pode trabalhar a pontuação associada a estes conectores de forma a potenciar a reflexão metalinguística dos discentes.

Quanto ao FLE, consideramos que seria relevante investigar de que modo explorar, em sala de aula, a gramática textual, em vez da gramática de frase, poderia trazer benefícios aos alunos. Consideramos que esta abordagem, mesmo no nível de iniciação, poderá trazer vantagens, tanto mais que o CECRL se baseia na “*approche actionnelle*”, derivada da metodologia comunicativa. Seria vantajoso, tanto para futuros professores de Francês como para docentes de outras línguas estrangeiras, compreender de que forma os textos potenciam o conhecimento metalinguístico dos discentes que aprendem FLE no sistema escolar português.

Relativamente à nossa intervenção em contexto de iniciação à prática profissional, consideramos que, se o nosso estágio pedagógico tivesse decorrido em moldes diferentes, nomeadamente em termos de autonomia para a execução de tarefas em sala de aula e para a conceção das unidades didáticas, os resultados teriam sido certamente diferentes. O modelo de estágio que tivemos de seguir não nos possibilitou gerir, com independência, as turmas com que trabalhámos, o que dificultou a execução do nosso plano de ação. Tivéssemos nós tido mais tempo para insistir nos conectores, tanto em Português como em Francês, e para acompanhar as turmas com maior proximidade, e os resultados teriam sido outros. No caso do FLE, tivemos uma dificuldade acrescida por não termos acompanhado uma (ou duas) turmas ao longo de todo ano de forma consistente. Além disso, a nossa experiência de estágio corroborou aquilo que, de um modo geral, se afirma

sobre se afirma sobre as aulas de PLM e de FLE: as práticas letivas na disciplina de Português parecem ainda estar muito centradas na análise - frequentemente normativa - do texto literário, pelo que os outros domínios ficam tristemente relegados para segundo plano, ao passo que, em Francês, a primazia é dada à gramática e às estruturas linguísticas sem que as competências orais e escritas sejam exercitadas satisfatoriamente. Estas práticas não possibilitam a concretização de uma pedagogia da escrita sólida, pelo que seria benéfico, tanto da parte da tutela como dos professores, fazer um esforço para investir neste domínio. Infelizmente, tal não será possível sem que se outorgue mais tempo à escrita; caso contrário, a escrita será sempre alvo de práticas assistemáticas, contra as quais se insurge Fonseca (1992).

Em suma, consideramos que este trabalho, dadas as circunstâncias e os condicionamentos mencionados anteriormente, cumpriu globalmente os objetivos propostos, tendo havido uma melhoria num aspeto específico da escrita - a coesão textual – que, ainda assim, necessita de mais intervenções. O nosso estudo é, portanto, um trabalho *in fieri* e esperamos que o nosso modesto contributo possa ser, de alguma forma, útil a esta área de investigação.

Referências bibliográficas

- Almeida, J. D. de. (2008). Que reste-t-il de nos amours? Quelques réflexions sur le statut de la langue française au Portugal aujourd'hui en guise de mise au point et de stratégie didactique. *Çédille*, 4, 33–43. <https://doi.org/10.21071/ced.v4i.5378>
- Almeida, J. D. de. (2016). Le Français au Portugal: De la langue si peu «Étrangère» à la difficile normalisation. Considérations et perspectives. *Revue Électronique d'études Françaises de l'APEF*, 0–6. <https://journals.openedition.org/carnets/1774>
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia* (5ª). Texto Editora.
- Araújo, A. S. C. (2021). *Articular reflexão metalinguística e produção de texto: uma experiência pedagógico-didática no ensino de língua*. Universidade do Porto.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Boff, O. M. B., Köche, V. S., & Marinello, A. F. (2009). O Gênero Textual Artigo de Opinião: Um Meio de Interação. *ReVEL*, 7(13).
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In *Pedagogia da Escrita Perspectivas* (pp. 109–125). Porto Editora.
- Cameira, C., Andrade, A., & Pinto, A. D. (2021). *Mensagens - Português 10º ano*.
- Capucho, M. F. (1995). Aprender francês no Portugal europeu dos anos 90. *Mathésis* 4, 4, 307–313.
- Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, A. P. P. de O., & Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na Formação de Professores: a Investigação-ação e o Estudo de Caso. *Olhares Sobre a Educação: Em Torno Da Formação de Professores*, 21–33.
- Catarino, A., Felicíssimo, A., Castiajo, I., & Peixoto, M. J. (2021). *Sentidos 11* (ASA (ed.)).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen de Référence pour les Langues*.

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. ASA.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Cook, V. (2016). *Premises of Multicompetence (Draft of background chapter for Cook, V. & Li Wei)* (V. Cook & L. Wei (eds.)).

<http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/MC16Premises.html>

Costa, S., Loureiro, M., & Araújo, S. (2018). *Mots-Clés - 9º ano* (P. Editora (ed.); 1ª).

Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Mardaga.

Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In Caminho (Ed.), *Gramática da Língua Portuguesa* (5ª edição, pp. 87–123).

Ellis, N. C. (2012). Frequency-based accounts of second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 193–211). Routedlege. <https://doi.org/10.4324/9780203808184>

Escola Secundária de Penafiel. (2018). *Projeto educativo 2018/2020*.

<http://espenafiel.org/Escola/Documentos.aspx>

Escola Secundária de Penafiel. (2022). *Relatório de Avaliação Interna*.

Ferreira, A., Elejalde, J., & Blanco, L. (2021). Tendencias de usos y análisis de errores en los conectores causales en aprendientes francófonos , alemanes y anglosajones de español como LE. *Boletín de Filología*, 56(2), 323–351.

<https://revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/65735>

Fonseca, F. I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Máthesis*, I, 223–251.

Giménez, M. C. (2015). *La enseñanza de los conectores en clase de ELE para la escritura de un cuento digital*.

Grevisse, M., & Goosse, A. (2008). *Le Bon Usage* (14ème). De Boeck & Larcier.

Instituto de Avaliação Educativa. (2021). *Critérios Gerais de Classificação - Exame Final de Português* (pp. 1–15).

- Junior, E. B. L., Oliveira, G. S. de, Santos, A. C. O. dos, & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise Documental Como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. *Cadernos Da Fucamp*, 20(44), 36–51.
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lopes, A. C. M., & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Edições Almedina.
- Lopes, A. C. M., & Carrilho, E. (2020). Discurso e Marcadores Discursivos. In E. B. P. Raposo, M. A. C. da Nascimento, Maria Fernanda Bacilar do Mota, L. Segura, A. Mendes, & A. Andrade (Eds.), *Gramática do Português - Vol. III* (Fundação C, pp. 2667–2698).
- Manan, N. A. A., & Raslee, N. N. (2017). Describing the use of discourse markers by ESL learners in writing. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3), 101–106. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2017.03.016>
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., da Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (M. da E.-G. da Educação (ed.)). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mateus, M. H. M., Faria, I. H., & Duarte, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de Francês - 9º ano*.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Português - 10º ano*.
- Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação e Cultura. (1978). *Portaria nº 599/78 de 29 de setembro*. Diário da República n.º 225/1978, Série I de 1978-09-29.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers*

d'Acedle, 4. <https://journals.openedition.org/rdlc/5071>

Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares* (pp. 15–43). Dom Quixote.

Pellat, M., Rioul, J.-C., & Riegel, R. (2004). *Grammaire méthodique du français* (PUF (ed.); 3^a).

RTP1. (2022). *É ou Não É? - O Grande Debate* (episódio 13).

<https://www.rtp.pt/play/p9816/e614872/e-ou-nao-e-o-grande-debate>

Shobeiry, L. (2019). La problématique des connecteurs en FLE - Des concepts-clés aux applications pédagogiques. *Plume*, 263–295.

Silva, F., Ferreira, I., Leal, A., Silvano, P., & Oliveira, M. F. (2015). Marcas linguísticas no texto de apreciação crítica. In A. de P. de Português (Ed.), *Literatura e gramática: um diálogo infinito : 11º Encontro Nacional da APP : atas*. Associação de Professores de Português.

Zorraquino, M. A. M., & Lázaro, J. P. (1999). Los marcadores del discurso. In I. B. Muñoz & V. D. Barreto (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 3. Entre la oración y el discurso. Morfología*. (pp. 4051–4203).

Anexos

Anexo 1 – Ficha de Leitura

Apreciação crítica

Lê com atenção o texto de apreciação crítica que se segue.
Caso seja necessário, consulta as notas.



Uma assinatura de estilo.

por José Riço Direitinho

Nos últimos 20 anos, com os livros dos escritores mais novos que foram aparecendo na literatura portuguesa, aconteceu que o estilo se foi perdendo a par de um mais cuidado trabalho com a linguagem; a história contada, a maneira como esta é narrada, a construção psicológica das personagens, os «bons sentimentos» e a apresentação de um trabalho de leitura clara e fácil parecem ter-se tornado nas preocupações principais dos escritores (com algumas, poucas, exceções), um pouco à maneira de alguma tradição anglófona e também da vontade de ir ao encontro daquilo que os leitores querem e esperam – talvez os manuais de escrita criativa e algum trabalho dos editores não sejam alheios a esta mudança. Mas, curiosamente, nos anos mais recentes surgiram alguns livros e autores que parecem querer contrariar esta tendência: Ana Margarida Carvalho, Rui Manuel Amaral, Joana M. Lopes, Cláudia Andrade, e o mais recente livro de João Reis (n. 1985).

Quando Servi Gil Vicente é um romance de certa forma inesperado: pelo esmerado trabalho de escrita que reinventa e atualiza uma linguagem cheia de arcaísmos. Mas o inesperado do livro de João Reis não se fica por aqui, pois há nele também uma certa dose de risco que tem a ver com a forma do texto: a ausência de capítulos e as sucessivas repetições (quase sempre dentro

umas quantas vezes, é usada a expressão «vos digo, senhora». A «carta» é escrita por um tal Anrique de Viena, ou Anrique Hispano, homem descarado e algo irascível, que serviu Gil Vicente nos últimos anos de vida do dramaturgo, depois de durante dez anos ter servido como soldado ao serviço de outro senhor pelos campos do «centro da Europa, adonde a brisa da maresia não alcançava».

Nesta narrativa surge-nos um Gil Vicente que guarda em si «toda a canseira do mundo», exausto e doente («sou homem doente e mui vizinho da morte me encontro»), que dorme num quase tugúrio, em «colchão de palha e penas de galo capão», algures num sobrado¹ naquela Lisboa suja de então e de hábitos insalubres onde tardavam em chegar os ventos do Humanismo. É um Gil Vicente «de genuíno nome engrandecido por meritoso», mas zangado com a magra tença² paga pelo rei (seu senhorio), zangado também por o associarem a «mesteres de outros seus homónimos» (numa clara alusão a um Gil Vicente ourives, autor da Custódia de Belém, exposta no Museu Nacional de Arte Antiga) e por de vez em quando ser acusado de plágio: «que o tinham acusado de copiar as peças de um tal senhor Juan del Encina, um espanhol famoso que nunca fez nada comparável à fabulosa obra do meu amo».

João Reis faz uma reconstituição histórica, numa escrita elegante, de um tempo que parece pedir aventuras pícaras³ – é aqui, na

do próprio parágrafo, longo) que servem para estabelecer um ritmo singular, quase musical.

35 Este romance é uma longa «carta» dirigida a uma mulher – logo de início, e depois mais humano, conflituoso, ficcionando o desvendar do mistério de uma figura histórica da nossa literatura que sabia o valor que tinha apesar do pouco reconhecimento tido em vida. «Teria [Gil 75 Vicente] de terminar o auto a representar em Évora, e em o tendo acabado, de o ensaiar e ter pronto para el-rei a ele assistir em companhia da corte, pelo que não seria momento adequado para falecer, me afiançou. Ademais do auto 80 inacabado e de outro cujas ideias formava e ordenava em espírito, queria Gil Vicente

ação narrada, que o livro parece ter um potencial que não foi explorado como era de esperar, preferindo o autor mostrar o lado

terminar finalmente a compilação de suas obras a pedido antigo de el-rei muitas se haviam perdido em folhetos e correndo em feiras as não encontrara.»

João Reis mostra neste livro, mais do que nos anteriores, talvez pela feliz opção tomada, um notável domínio da escrita e do léxico (coisa já pouco usual).

<https://www.publico.pt/2020/06/04/culturaipsilon/critica/assinatura-estilo-1919217>
(texto adaptado, consultado em 02.01.2020).

¹ sobrado: andar superior de uma casa com dois pisos;

² tença: pensão dada em remuneração de serviços;

³ pícaras: burlescas, cómicas.

LEITURA

1. De acordo com José Riço Direitinho, uma das características que tornam este romance surpreendente é o facto de
 - A. não estar organizado em capítulos
 - B. assumir a forma de uma longa carta dirigida a uma figura feminina.
 - C. reproduzir fielmente o Português da Idade Média.
 - D. abordar a figura de Gil Vicente
2. Nesta obra, Gil Vicente é retratado como uma figura
 - A. que não teve qualquer tipo de reconhecimento em Portugal.
 - B. que vive na miséria, em virtude da recusa do monarca em pagar-lhe a tença.
 - C. que, por vezes, plagiou as peças de Juanl del Encina.
 - D. cuja revolta se deve, entre outros fatores, ao facto de o considerarem o autor da Custódia de Belém.

3. Na perspectiva de José Riço Direitinho, João Reis poderia ter explorado mais
- A. o lado humano de Gil Vicente.
 - B. o processo de reconstituição histórica.
 - C. a vertente estilística.
 - D. as potencialidades da ação que é narrada.

ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

1. O conector “a par de” em “o estilo se foi perdendo a par de um mais cuidado trabalho com a linguagem” (ll. 4-6) tem um valor de:
- A. Contraste;
 - B. Comparação;
 - C. Conclusão;
 - D. Sequência.
2. Ao utilizar os dois pontos na linha 25, o autor introduz uma:
- A. Concessão;
 - B. Comparação;
 - C. Explicação;
 - D. Consequência.
3. Na linha 35, o uso dos conectores “logo de início” e “depois” contribui para:
- A. Compreendermos a sequência narrativa;
 - B. Estabelecermos uma comparação entre dois momentos;
 - C. Compreendermos certas opções do escritor João Reis;
 - D. Compreendermos a ordem em que aparece, na sequência narrativa, a expressão “vos digo, senhora”.

4. Ao utilizar o advérbio “talvez” em “talvez pela feliz opção tomada” (l. 87), o autor pretende:
- A. Transmitir uma certeza;
 - B. Veicular uma crítica, que reforça aspetos negativos da obra apreciada;
 - C. Veicular uma probabilidade, modalizando o discurso;
 - D. Transmitir uma interrogação, que obriga o leitor a refletir.
5. Avance uma explicação para a utilização do conector “Mas”, seguido do advérbio de modo “curiosamente”, nas linhas 17 e 18, tendo em conta o valor do conector e o do advérbio.

R:

Anexo 2 – Apresentação power-point sobre a apreciação crítica

APRECIÇÃO | CRÍTICA

- Uma apreciação crítica centra-se na apresentação de **obras artísticas e/ou culturais** (livros, documentários, pinturas, filmes, etc.), mas também na sua **avaliação** (favorável e/ou desfavorável).
- Trata-se de um texto com **marcas subjetivas**, o que implica a utilização de **linguagem valorativa**.

Características da apreciação crítica

- **Mobilização de vocabulário** associado ao objeto em apreço (livros, documentários, pinturas, filmes, etc.), e à manifestação cultural em que este se inscreve.
- Uso de **linguagem valorativa** e de **juízos de valor**.
- Uso da **1.ª** ou **3.ª** pessoas gramaticais, bem como do **presente do indicativo**.
- Recurso a **frases declarativas e exclamativas**.
- Articulação lógica do discurso através de **conectores**.

Estrutura da apreciação crítica

- **Introdução:** apresentação do objeto em apreço (autor, contextualização, manifestação cultural).
- **Desenvolvimento:** comentário contendo um posicionamento crítico acerca do objeto cultural em apreço baseado em exemplos e em argumentos.
- **Conclusão:** avaliação global do objeto e reforço do posicionamento crítico.

Anexo 3 – Produção escrita (apreciação crítica) a partir de um *cartoon*

Apreciação crítica

1. Observe, atentamente, o *cartoon* abaixo representado.



Disponível em <https://escolapt.wordpress.com/2019/03/09/escola-e-igualdade-de-genero/> (consultado a 21/01/2022)

A partir do *cartoon* aqui representado, redija uma apreciação crítica com um mínimo de 120 e um máximo de 180 palavras.

Para o fazer, deve:

- a) Introduzir a sua composição referindo qual é a manifestação cultural em apreço;
- b) Fazer um comentário crítico, tendo em atenção aspetos figurativos (cor, personagens, etc.) e a simbologia da mensagem veiculada pelo cartoonista;
- c) Redigir uma conclusão adequada, na qual reforce os aspetos considerados mais relevantes.

No final, deve reler a sua composição, verificando que não tem erros formais (ortográficos, de pontuação, etc.), que dividiu o seu texto em várias partes e que diversificou os conectores utilizados. Para tal, pode consultar a página 322 do seu manual.

Bom trabalho!

Anexo 4 – Texto e ficha sobre as comemorações do dia de São Jorge

São Jorge, são livros e são rosas

Em Barcelona encontrou a UNESCO
inspiração para criar o Dia Mundial do
Livro e na capital catalã o dia do santo
padroeiro é uma fonte inesgotável de
romance, de alegria e felicidade. E sente-
se mais do que nunca a forte identidade
e orgulho das suas gentes.

Aos poucos, à medida que as Ramblas¹
se anunciam, a vida começa a fervilhar.
Por aqui e por ali, as bandeiras da Catalu-
nha decoram os prédios majestosos,
transformando-os num mar de amarelo e
vermelho. As bancas estão montadas, cor-
rem de um lado e do outro, livros e rosas
não tardarão a ser expostos e contempla-
dos por milhares de homens e mulheres.

«– Viver, uma única vez que seja, a
experiência de um dia de Sant Jordi² em
Barcelona é de cortar a respiração. Quan-
do acordamos, sentimo-nos invadidos
por um sentimento de alegria porque
sabemos que este é o dia mais bonito na
Catalunha. O ambiente é mágico, todas



Em Barcelona, na Catalunha, nas
Ilhas Baleares, a tradição tornou-se
popular, um cavalheiro continua a ofere-
cer uma rosa a uma mulher como se de
uma princesa se tratasse. Na maior parte,
são rosas vermelhas (com uma peque-
na *senyera*, a bandeira catalã, e a mensa-
gem *t'estimo*), de acordo com a lenda,
mas outras cores enfeitam as bancas,
como amarelas (simbolizam amizade),
brancas (inocência), laranja (paixão e
desejo) ou rosa (felicidade) – porque as
rosas oferecem-se também aos amigos e
à família e por essa razão são vendidas,
todos os anos, mais de seis milhões no dia

Texto da página 253 do manual *Mensagens – 10º ano* (Cameira et al.,
2021)

FICHA DE LEITURA E DE GRAMÁTICA

Após ter lido atentamente o texto “São Jorge, são livros e são rosas” da página 253
do manual, assinale a opção que mais se adequa para cada questão.

- 1) O texto “São Jorge, são livros e são rosas” corresponde a
 - a) Uma apreciação crítica;
 - b) Um texto de opinião;
 - c) Um texto jornalístico em que se expõe um acontecimento;
 - d) Uma reportagem.

2) Este texto tem como principal função:

- a) Sensibilizar para uma causa polêmica;
- b) Explicar em que consiste o dia de São Jorge;
- c) Enumerar as atividades do dia de São Jorge;
- d) Apresentar um ponto de vista acerca do dia de São Jorge.

3) A escolha do dia 23 de abril para a comemoração do dia de São Jorge:

- a) Prende-se unicamente com a data de nascimento do santo;
- b) Relaciona-se, por um lado, com a data de nascimento do santo, mas também com a morte de William Shakespeare e Miguel de Cervantes;
- c) Prende-se com as reivindicações catalãs de independência;
- d) Relaciona-se com o dia de São Valentim.

4) A primeira frase do texto “Em Barcelona encontrou a UNESCO inspiração para criar (...) e felicidade” (ll. 1 a 5) constitui um:

- a) Ato ilocutório assertivo;
- b) Ato ilocutório compromissivo;
- c) Ato ilocutório diretivo;
- d) Ato ilocutório declarativo.

5) O constituinte destacado a negrito em “a tradição tornou-se **popular**” (ll. 38 a 39) assume a função sintática de:

- a) Complemento direto;
- b) Sujeito;
- c) Modificador do nome;

- d) Predicativo do sujeito.
- 6) Em “evocando o desaparecimento de autores de grandes clássicos” (ll. 54 a 56), a forma verbal destacada é:
- a) Um gerúndio, que indica a forma como se presta homenagem a Shakespeare e a Cervantes no dia de São Jorge;
 - b) Um infinitivo pessoal, que indica a forma como se presta homenagem a Shakespeare e a Cervantes no dia de São Jorge;
 - c) Um gerúndio, que indica uma ação simultânea à da oferta de livros;
 - d) Um infinitivo pessoal, que indica uma ação simultânea à da oferta de livros.

Anexo 5 – Instruções de escrita para o texto de opinião sobre a leitura em Portugal

TEXTO DE OPINIÃO

Tendo em conta o texto “São Jorge, são livros e são rosas” e as opiniões partilhadas em sala de aula, redija um texto de opinião sobre **o papel da leitura em Portugal** com um mínimo de 120 e um máximo de 180 palavras.

PLANO:

- 1) Introdução: referir a sua posição em relação à leitura em Portugal;
- 2) Desenvolvimento:
 - 2.1. Argumento seguido de exemplo: Apresentar um primeiro argumento, acompanhado de um exemplo;
 - 2.2. Argumento seguido de exemplo: Apresentar um segundo argumento, acompanhado de um exemplo.
- 3) Conclusão: retomar a sua posição, sintetizando os argumentos apresentados anteriormente.

REGRAS:

- a) **Só podes utilizar uma vez o conector “pois” e o conector “mas”.**

Bom trabalho!

Anexo 6 – Apresentação power-point sobre conectores causais + instruções de escrita

Regarde attentivement la phrase suivante:

■ *Puisque le Futuroscope est un parc technologiquement innovant, il est entouré d'un technopôle.*

■ Le mot souligné marque un rapport de cause, de conséquence ou de temps?

■ R: Il marque **un rapport de cause**. Le fait que le futuroscope est un parc innovant **justifie** la présence d'un technopôle.

Connecteur	Position dans la phrase	Exemple
Parce que NB: Devant une voyelle, le "e" du mot "que" doit être éliminé. (= porque)	Au milieu (proposition principale + proposition causale)	J'adore la technologie <u>parce qu'</u>elle nous aide.
Car NB: Registre écrit. (= porque/pois)	Au milieu (proposition principale + proposition causale)	J'adore la science <u>car</u> je veux devenir scientifique!
Puisque NB: Cause connue (=já que)	Au début ou au milieu	Puisque tu aimes la technologie, tu dois visiter le Futuroscope OU Tu dois visiter le Futuroscope puisque tu aimes la technologie.

Production écrite en binôme

Imaginez que vous êtes allés au Futuroscope. Écrivez un petit texte sur votre visite. Vous devez:

a) Vous **présenter**;

b) **Élire** votre attraction préférée parmi ces quatre:

- les films 4D;
- les spectacles de son et de lumière;
- *l'Objectif Mars*;
- la danse avec les robots

a) **Justifier** votre choix en utilisant une **expression de cause** !

Anexo 7 - Ficha de trabalho (Ma planète, je la respecte)

1. Marianne, Agathe et Gary discutent sur la planète. Lis leurs commentaires.

Ma planète, je la respecte

Marianne – Ça veut dire quoi « respecter la planète » ? Parce que moi, je croyais que le respect, ce n'était qu'entre êtres humains. Non ?

Agathe – Eh non ! En fait, nous avons la chance folle ¹de vivre sur une super planète



qui, en plus de ²nous offrir des paysages incroyables, a une atmosphère qui nous permet de respirer et de l'eau qui nous permet d'exister...

Gary – En plus³, la Terre est la seule planète a des années-lumière ⁴à avoir ces qualités, pourtant⁵ nous n'avons pas vraiment fait attention à l'environnement.

Agathe – Sauf⁶ depuis quelques années. Quand on s'est rendu compte ⁷que nos actions avaient contribué à la destruction de la planète.

Marianne – À la destruction ? Oh non ! Comment ?

Agathe – Eh bien, par exemple, en utilisant beaucoup d'eau, en polluant avec nos voitures, nos avions, nos bateaux, nos usines...

Marianne – Oh là là ! Mais qu'est-ce qu'on peut faire ?

Agathe – Pas de panique ! Même si ⁸c'est une situation difficile, on doit juste respecter l'environnement avec des gestes simples. Par exemple, on ne jette aucun déchet dans la

¹ La chance folle – A sorte extraordinária

² **En plus de** – Além de

³ **En plus** – Além disso

⁴ Années-lumière – Anos-luz

⁵ **Pourtant** – No entanto – *FAUX AMI!*

⁶ Sauf – Exceto

⁷ Se rendre compte – Aperceber-se/dar-se conta

⁸ **Même si** – Mesmo se/mesmo que

nature, on tente de ne pas gaspiller l'eau en prenant des douches, on prend le plus possible les transports en commun...

Gary – Malgré⁹ les difficultés, il faut agir maintenant car on aimerait tous vivre dans une planète en bonne santé.

Image retirée de : <https://www.purdue.edu/newsroom/releases/2020/Q1/parents-developing-strategies-for-communication,-independence-is-key-for-adolescents,-relationship.html> (consulté le 05/04/2022)

Texte adapté du manuel « À Toi 9 » qui avait été à son tour adapté du texte Petits Citoyens, issu de *Si on s' parlait du respect*

2. Relie les expressions avec leur signification.

EXPRESSION DU TEXTE	SIGNIFICATION
1) « Respecter la planète »	a) L'incroyable opportunité
2) « La chance folle »	b) Une planète pleine de qualités
3) « Super planète »	c) Prendre soin de la Terre
4) « Quand on s'est rendu compte »	d) Ne t'inquiète pas
5) « Pas de panique »	e) Quand on a compris

3. Le texte est plein d'expressions concernant l'environnement. Repères-en trois.

4. Dans le texte, Agathe nous a donné des conseils pour protéger l'environnement. Ses amis ont suivi ses conseils. Que font-ils pour protéger la planète ? Donne un titre à chaque image.

⁹ **Malgré** – Apesar de

On va à l'école à pied.

Nous recyclons nos déchets.

On plante des arbres.

J'aide à nettoyer la plage.



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____

Retirée de : Cahier d'exercices « Mots-clés » 9^o ano (page 34)

5. Observe les éléments suivants et relie-les avec leur fonction dans le texte. PS : Il y a une fonction qui est valable pour deux expressions ! 😊

- | | |
|---------------|-------------------------------|
| • En plus | • Introduit un exemple |
| • Pourtant | • Introduit une nouvelle idée |
| • Par exemple | • Introduit une concession |
| • Même si | • Introduit une concession |
| • Malgré | • Introduit une oppositio |

Anexo 8 – Apresentação power-point (conectores) + instruções de escrita

Connecteurs Utiles

En plus



- « En plus » est un connecteur qui sert à introduire une idée nouvelle.

EXEMPLE:

- Je fais de mon mieux pour protéger la planète: je trie mes déchets et j'utilise les transports en commun. En plus, j'achète des vêtements d'occasion!

Image retirée de: <https://www.mieuxvivre-votreargent.fr/assets/uploads/2019/03/V%C3%AAtements-doccasion.jpg>



Pourtant

- « Pourtant » est un connecteur d'opposition comme « mais ».

EXEMPLE:

- « La Terre est la seule planète à des années-lumière à avoir ces qualités, **pourtant** nous n'avons pas vraiment fait attention à l'environnement. »

Image retirée de: <https://www.outside.fr/wp-content/uploads/2019/12/earth.jpg>

Même si



- « **Même si** » introduit une concession (on relie deux faits qui, bien que contradictoires, n'ont pas empêché la réalisation d'une action).

EXEMPLE:

- « **Même si** c'est une situation difficile, on doit juste respecter l'environnement avec des gestes simples. »

Image retirée de: <https://www.lafactory.ma/wp-content/uploads/2018/11/Environnement-1.jpg>



Malgré

- « **Malgré** » introduit aussi une concession. Cependant, il est, en général, suivi d'un groupe nominale.

EXEMPLE:

- « **Malgré** les difficultés, on doit juste respecter l'environnement. »

Image retirée de: https://ncd.ddjnocookie.com/image/eddimages/blog_gallery/ampoule-terre- plante.jpg

PRODUCTION ÉCRITE

Imaginons que tu écris une lettre (60-80 mots) à Marianne pour lui donner plus de **conseils** sur la protection de **l'environnement**. Dans cette lettre, tu dois :

- Saluer Marianne;
- Te présenter (nom, âge, nationalité);
- Lui dire pourquoi tu lui écris une lettre ;
- Lui **donner, au moins, deux conseils** sur l'environnement;
- Utiliser obligatoirement le connecteur « En plus » et un connecteur de opposition/concession (« Pourtant/ Même si » /« Malgré »);
- Prendre congé de Marianne.

MODÈLE

Bonjour, Marianne! Comment vas-tu?

Je m'appelle Henrique, j'ai quatorze ans et je suis portugais.

Je t'écris cette lettre pour te donner des conseils sur l'environnement.

Si tu veux protéger la planète, tu dois recycler tes déchets et aller à l'école à pied. En plus, n'utilise pas d'objets en plastique!

Malgré les problèmes actuels de l'environnement, il faut agir pour préserver la Nature!

J'attends une réponse de ta part!

Au revoir,



Henrique