

Ana Cristina Macário Lopes

Texto, relações discursivas e ensino

1. O relevo da competência metalinguística no ensino da língua materna

Gostaria de começar a minha reflexão reiterando algo que tenho vindo a defender ao longo destes últimos anos, sempre que me tenho pronunciado sobre o ensino do Português como língua materna. Refiro-me ao relevo da competência metalinguística no processo de ensino/aprendizagem de línguas, e, mais concretamente, no ensino / aprendizagem da língua materna. E desde já acrescento que, em convergência com Gombert (1990), não restrinjo a noção de competência metalinguística ao conhecimento refletido, explícito e sistematizado sobre as estruturas fonológicas, morfossintáticas e semânticas da língua, aquilo a que normalmente se chama a *gramática* da língua. Incluo igualmente sob essa designação conhecimento refletido sobre propriedades estruturais e funcionais de textos / discursos, nomeadamente conhecimento declarativo, ou seja, informação susceptível de ser armazenada nos sistemas de memória, aprendida com recurso à atenção e ao esforço e acessível à consciência (cf. Martins, 2008, 60-64), sobre mecanismos de construção da coesão/coerência de um texto, que certamente interagem com questões de género discursivo e modelos textuais.¹

Clarificado o primeiro ponto, importa agora abordar a questão central: como justificar o relevo do conhecimento explícito na pedagogia da língua materna, ou, noutras palavras, o que legitima socialmente incluir o desenvolvimento da competência metalinguística nas aulas de Português língua materna. Explanarei o que penso sobre o assunto tendo no horizonte duas perguntas recorrentes:

- conhecimento explícito tem algum valor intrínseco?
- o conhecimento explícito facilita o desenvolvimento do conhecimento implícito, procedimental?

¹ A minha conceção de competência metalinguística inclui ainda conhecimento reflexivo sobre o oral formal, a variação linguística, os atos de fala e estratégias discursivas diversas, mas, dadas as restrições de espaço, não incluo aqui estes aspetos.

No que toca à primeira questão, julgo que uma língua natural, enquanto sistema e enquanto instrumento de interação social, é um objecto suficientemente fascinante para merecer uma aprendizagem autónoma. Afinal, é no e pelo uso da sua língua materna que os indivíduos se constituem enquanto sujeitos que pensam de forma consciente, argumentam, narram histórias, expressam avaliações, emoções e sentimentos, interagem socialmente, modelizam e transmitem conhecimento acerca do mundo. Ainda no plano dos argumentos cognitivos, mas agora de incidência transversal, se forem adoptadas metodologias de ensino nos moldes propostos por Duarte (1992), ou seja, se houver trabalho oficial sobre a língua e a multiplicidade de textos/discursos em que ela se plasma, o aluno treinará um conjunto de processos mentais relevantes em qualquer área científica: observação de dados, generalizações a partir da constatação de padrões, formulação de hipóteses e posterior retorno aos dados para validação.

No que toca à segunda questão, julgo que o conhecimento explícito das regularidades da gramática do português-padrão e uma reflexão sobre padrões de organização textual é um instrumento indispensável ao aperfeiçoamento dos usos, e, concomitantemente, ao desenvolvimento de competências de escrita, de leitura e de oralidade formal. Apenas alguns exemplos, sobejamente eloquentes: para saber pontuar correctamente em português, é necessário saber identificar, por exemplo, o sujeito e o predicado de uma frase; para estabelecer a concordância entre o verbo e o sujeito da frase, na produção de um texto oral ou escrito, é indispensável saber distinguir entre sujeito simples e sujeito composto; para expressar uma relação semântica de concessão, é preciso saber que o verbo de uma oração subordinada introduzida por *embora* ocorre obrigatoriamente no modo Conjuntivo; para poder resumir de forma adequada um texto, e, portanto, extrair dele a informação requerida, é útil saber que para diferentes géneros e tipos de texto há diferentes configurações macroestruturais de estruturação da informação.

Por fim, mencionarei um argumento de natureza psicossocial que, na minha opinião, sustenta igualmente a inclusão da competência metalinguística no conjunto de competências a desenvolver na aula de língua materna: a autoconfiança linguística do aluno sai reforçada se ele próprio sentir segurança ao optar pela construção que a língua-padrão sanciona,

muitas vezes distinta daquela que adquiriu espontaneamente no seu meio familiar. De facto,

não podemos escamotear a heterogeneidade linguística dos alunos que frequentam as nossas escolas (heterogeneidade essa que resulta de uma profunda diversidade de processos de socialização, onde as questões culturais identitárias não são despreciadas) e o facto de muitas crianças iniciarem a escolaridade básica sem um efetivo domínio da variedade padrão do Português. Compete à escola promover o domínio desta variedade por parte de todos os alunos (o que não implica, naturalmente, uma discriminação negativa das outras variedades) (Lopes, 2011, 225).

Tecidas estas considerações preliminares, que funcionam como moldura ou pano de fundo da minha reflexão, passarei de seguida para o tópico que figura no título, e que considero crucial na formação dos professores de Português.

2. Texto e relações discursivas

Um dos filões que tem mobilizado a minha pesquisa nestes últimos anos prende-se com a questão das relações que asseguram uma sequencialização semântico-funcional do texto, viabilizando a construção de um todo coerente de significação, susceptível de ser processado sem grandes custos cognitivos pelo ouvinte / leitor.

Essas relações, que têm vindo a ser designadas de forma diversa na literatura – relações ou conexões discursivas, relações retóricas, relações de coerência –, permitem interligar de forma relevante segmentos textuais de extensão e natureza diversa (predicações contíguas, que configuram frases complexas, por coordenação e subordinação adverbial, mas também enunciados sintática e ilocutoriamente autónomos, que ao serem discursivamente articulados dão origem a produtos textuais superiores ao período). Por outro lado, tais relações podem estar marcadas ou sinalizadas através de conectores,² mas podem também ser inferidas no processo de interpretação, o que os exemplos (1) e (2) mostram de forma transparente:

(1) As ruas ficaram alagadas porque choveu torrencialmente.

² Utilizo o termo ‘conectores’ como hiperónimo e nele incluo não só as tradicionais conjunções de coordenação e subordinação adverbial, mas também expressões de base adverbial, preposicional e até verbal que entretanto se gramaticalizaram e cumprem uma função de conexão discursiva (*consequentemente, assim, de facto, com efeito, quer dizer*, entre muitas outras).

(2) Choveu torrencialmente. As ruas ficaram alagadas.

Os professores de Português estão familiarizados com algumas destas relações, na medida em que têm vindo a trabalhar com os alunos os diferentes tipos de orações coordenadas e de orações subordinadas adverbiais. Com efeito, as tipologias referidas são de base semântica e põem em jogo, justamente, diversos nexos de natureza conceptual responsáveis pela construção de frases complexas, ou seja, frases que envolvem mais do que uma oração.³ Assim, quando se fala em orações copulativas, adversativas ou disjuntivas, no domínio da coordenação, o que está em causa é justamente o nexo semântico que interliga os dois membros da construção: mera adição de informação compatível, no caso das orações copulativas, marcação de um contraste entre o que acontece(u) na realidade e aquilo que se esperaria que acontecesse, no caso das adversativas, sinalização de alternativas, no caso das disjuntivas. O mesmo acontece no domínio da subordinação adverbial: quando falamos de causais, condicionais, concessivas, temporais ou finais, estamos a referir o nexo que interliga semanticamente duas orações, ou, de forma mais rigorosa, o nexo que interliga as situações representadas ou descritas nessas orações.

Mas importa referir que a tipologia semântica das orações coordenadas e subordinadas adverbiais não esgota as relações ou conexões discursivas, explicitamente marcadas por conectores, que nos permitem tecer e configurar a unidade semântico-funcional de um texto. E estas outras relações têm sido escassamente contempladas na nossa tradição gramatical, mais centrada na frase do que no texto, como é sabido.

O que proponho nas linhas que se seguem é uma tipologia possível dessas relações discursivas que interligam segmentos textuais para lá das fronteiras da frase complexa, estabelecendo, sempre que me parecer

³ Considero, com Sanders et al. (2001), que as unidades mínimas que as relações discursivas ou de coerência articulam são as orações. Aliás, há inclusivamente linguistas que defendem que a gramaticalização das relações discursivas, primitivamente operantes ao nível do discurso/texto, está na origem das frases coordenadas e subordinadas. Para uma apresentação e discussão desta questão, veja-se Neves (2001).

relevante, uma articulação com os tipos de textos em que preferencialmente ocorrem.⁴

Os dados que apresento como exemplos foram, na sua larga maioria, extraídos do *Corpus do Português* (Davies / Ferreira, 2006).

3. Para uma tipologia de conectores discursivos/textuais

3.1.Reformuladores

A reformulação discursiva visa resolver problemas de formulação e promover, em última análise, um eficaz e apropriado processamento da informação. A análise sera aqui centrada em casos de auto-reformulação, que implica sempre uma atitude de auto-monitorização discursiva por parte do produtor do texto.

Distingue-se habitualmente, de acordo com Roulet (1987) e Rossari (1994), entre reformulação parafrástica e reformulação não parafrástica. A primeira assenta basicamente num princípio de equivalência semântica entre enunciados, e é geralmente marcada, em português, por conectores como *quer dizer, isto é, ou seja, por outras palavras*. Veja-se o exemplo:

(3) Personalidade múltipla- Estado patológico em que uma pessoa se encontra que leva a que fragmente, inconscientemente, a sua personalidade em duas ou mais, sem se aperceber desse facto. Ou seja, não tem consciência da existência da(s) restante(s) personalidade(s); é como se existissem duas pessoas no mesmo corpo e que, frequentemente, funcionam de maneira antagónica.

Em (3), o enunciado introduzido por *ou seja* explica a anterior formulação, de modo a torná-la mais clara, precisa ou explícita. Note-se que o conector aparece depois de um ponto final e demarcado por vírgula à direita, o que reflete o seu estatuto de constituinte prosódico autónomo, na oralidade.⁵

4 A tipologia aqui proposta foi construída com Ernestina Carrilho. Desde já sublinho que esta tipologia não pretende ser exaustiva. Para um aprofundamento do tópico, veja-se Lopes / Carrilho (a publicar).

5 Esta propriedade, tipicamente associada aos conectores discursivos, permite distingui-los das conjunções. Na escrita, as conjunções não são seguidas de vírgula, ao contrário do que acontece com os conectores discursivos. Vejam-se os exemplos: (i) Está a chover torrencialmente, mas vou sair. (ii) Está a chover torrencialmente. Porém, vou sair.

A ocorrência destes conectores é frequente em sequências textuais expositivo-explicativas.⁶ Estas sequências, podendo ocorrer em qualquer género discursivo, surgem tipicamente em textos de natureza científica ou didáctica, onde a clarificação de conceitos e a necessidade de adaptação da linguagem à faixa etária e à formação cultural do público-alvo são factores determinantes.

À reformulação que não envolve paráfrase dar-se-á o nome de retificação. *Ou melhor, ou antes, mais exactamente* são conectores que prototipicamente sinalizam este tipo de reformulação, embora os conetores mencionados no âmbito da reformulação parafrástica possam igualmente ser utilizados para retificar ou corrigir informação prévia.⁷ Veja-se o exemplo seguinte:

(4) E no PS há maiorias claras, há uma liderança fortíssima, sem alternativas. *Isto é*, há sempre alternativas, mas neste momento não faria qualquer sentido haver porque seria uma alternativa sem qualquer capacidade efectiva, porque a esmagadora maioria está muito satisfeita com o líder que tem e com o primeiro-ministro que tem.

Em (4), *isto é* comuta livremente com *ou melhor, ou antes*: o locutor corrige a sua primeira formulação, invalidando o dito, avaliado retrospectivamente como não verdadeiro.

Assinale-se que nem todos os enunciados são suscetíveis de reformulação. Com efeito, enunciados como “Declaro-vos marido e mulher” ou “Está aberta a sessão”, que correspondem à realização de actos ilocutórios declarativos, regidos por fortes convenções extralinguísticas, não admitem qualquer tipo de reformulação, sob risco de anulação. De facto, a fórmula fixa, institucionalmente ritualizada, é o suporte indispensável para a sua efectiva realização. Já os enunciados que configuram todas as outras classes de atos ilocutórios podem ser submetidos a operações de reformulação.

⁶ Uma sequência textual expositivo-explicativa, na esteira de Adam (1992), tem como objetivo facultar ao alocutário informação ou conhecimento que ele não possui, levando-o a compreender o como e/ou o porquê de uma dada questão.

⁷ Acrescente-se que o conector *aliás* pode cumprir também esta função (algo já assinalado em Cunha / Cintra 1984, 549). No entanto, ao contrário de todos os outros conectores mencionados nesta secção, *aliás* é também utilizado para marcar uma digressão, um comentário parentético sobre o que foi dito ou sobre uma entidade previamente referenciada.

3.2. Elaborativos

Nesta classe ampla, incluem-se conectores que sinalizam uma relação de especificação, reforço ou confirmação de informação precedente. Estes conectores contribuem para marcar o desenvolvimento temático do texto.

3.2.1. Especificativos

Um nexos relevante no desenvolvimento de um texto prende-se com a expansão de informação, que envolve essencialmente a especificação, particularização ou concretização do que foi dito previamente. Certos conectores são responsáveis pela sinalização desse nexos, nomeadamente *por exemplo*, *em particular*, *especificamente*, *nomeadamente*, *a saber*, e, num registo oral muito informal do português europeu, sobretudo em estratos jovens, *tipo*. Vejam-se alguns exemplos:

(5) E se não é fácil a um especialista percorrer todos os passos que conduzem a uma identificação conclusiva, podemos antever as dificuldades que se levantam ao ensino da biologia bacteriana nas escolas. Daí que há muito se fizesse sentir a necessidade de novos utensílios de ensino para treinar os alunos de biologia na identificação de microrganismos. Em particular, utensílios que usem as capacidades multimédia e da interatividade.

(6) Línguas indo-europeias - Família de línguas que inclui algumas das mais importantes línguas clássicas do mundo, nomeadamente o sânscrito e o páli na Índia, o zende no Irão, o grego e o latim na Europa, assim como muitas das línguas faladas atualmente.

Como os exemplos ilustram, estes conectores tanto podem interligar enunciados que configuram predicções completas (cf. 5), como podem articular sintagmas no interior de um mesmo enunciado (cf. 6).⁸

Não sendo específicos de nenhuma sequência textual particular, estes conectores ocorrem com frequência em textos expositivos/explicativos e argumentativos. E isto porque viabilizam a introdução de informação que, ao exemplificar, ajuda a explicar um fenómeno ou a defender um ponto de vista.

3.2.2. Reforçativos

Incluem-se nesta subclasse os conectores que tipicamente aliam um valor aditivo a um valor de confirmação/reforço de um aspeto do conteúdo

⁸ Note-se que relação discursiva em apreço pode ser inferida sem que haja sinalização por intermédio de conectores, o que significa que o seu domínio transcende os casos que os exemplos ilustram. Por exemplo, a representação de um evento complexo (visitar Paris) e a subsequente enumeração dos sub-eventos que o constituem (visitar o Louvre, a catedral de Notre-Dame, passear no Jardim do Luxemburgo, etc.) pode também ser considerado um caso de especificação, uma vez que se discriminam 'partes' de um 'todo'.

proposicional do enunciado prévio, frequentemente no âmbito de uma estratégia argumentativa tendente a levar o interlocutor/leitor a aceitar mais facilmente uma determinada posição ou ponto de vista. Os conectores que tipicamente marcam este nexos são *além disso*, *além do mais*, *adicionalmente*, *ainda por cima*, *sobretudo*. Veja-se o exemplo (7):

(7) JN - Quanto à nova Direcção, ela funciona? A.M. - Quando o novo director tomou posse transferiu todos os elementos incómodos. Além disso, a política da nova Direcção é “posso, quero e mando”.

Em (7), o falante entrevistado avalia negativamente o desempenho da nova Direcção. Para apoiar o seu ponto de vista, convoca dois argumentos coorientados: em primeiro lugar, refere o facto de a Direcção se ter descartado da responsabilidade de gerir “todos os elementos incómodos”; em segundo lugar, reforça o rumo argumentativo do seu discurso, sublinhando o funcionamento autocrático da Direcção, cujo lema é “posso, quero e mando”.

Também *de facto*, *efectivamente*, *com efeito*, *na verdade*, *na realidade* podem assumir esta função de reforço, sinalizando que o enunciado que prefaciam sustenta e reforça informação anteriormente expressa, como se ilustra no seguinte exemplo:

(8) No dia 6 de Janeiro de 1501, foi colocada a primeira pedra da construção [do mosteiro dos Jerónimos], uma obra cuja relação com os Descobrimentos se alargava até mesmo ao seu financiamento. De facto, a construção do mosteiro começou a ser paga com parte dos lucros provenientes do comércio das especiarias com a África e o Oriente, o equivalente a cerca de 70 quilos de ouro por ano.

3.3. Estruturadores

Neste grupo, incluem-se conectores como *para começar*, *(em) primeiro (lugar)*, *(em) segundo (lugar)*, *continuando*, *depois*, *a seguir*, *para terminar*, *por fim*, *por último*, *finalmente*, cuja função consiste na ordenação da informação contida nos diferentes segmentos textuais. São conectores que basicamente estão ao serviço da planificação textual. Veja-se o exemplo (9):

(9) Não considero procedentes os argumentos que têm sido lançados contra a reforma ortográfica. Não existe nenhuma ortografia sacralizada pela tradição, tendo havido várias reformas ortográficas nos últimos cem anos. Não faz sentido acusar a reforma de ser uma cedência do “português” ao “brasileiro”: primeiro, porque o Brasil é de longe o principal “dono” da língua; depois, porque as mudanças são bilaterais; por último, porque na falta de

unificação ortográfica será a norma brasileira a impor-se, dado o maior peso populacional do país.⁹

O autor defende a tese de que não faz sentido acusar a reforma ortográfica de ser uma cedência do “português” ao “brasileiro” e convoca seguidamente três argumentos que, a seu ver, apoiam/justificam essa tese. Os conectores demarcam de forma muito clara esses distintos argumentos e também os hierarquizam, em termos do respectivo relevo ou força argumentativa.

Os conectores *em suma*, *em síntese*, *resumindo* e *concluindo*, *numa palavra*, podem também ser incluídos neste grupo, uma vez que marcam a parte final de um texto ou de uma sequência, tendo, portanto, uma função demarcadora em termos da estrutura textual. É o que acontece em (10):

(10) D. Manuel assina o Édito de Expulsão, em 1496, mas tenta evitar o exílio em massa: disponibiliza um reduzido número de embarcações e decide converter/batizar os que ficavam no país. Relativamente à última estratégia não avaliou o Rei o reverso da medalha: os cristãos-novos podiam, a partir de então, ascender à nobreza, às ordens militares, às prebendas eclesiásticas. Em suma, podiam disputar cargos que estavam vedados aos judeus.

Note-se que, em (10), *em suma* sinaliza igualmente que o enunciado que prefacia configura uma reformulação sintética e conclusiva da informação precedente. Casos como este mostram que nem sempre se verifica uma divisão estanque e especializada das funções desempenhadas pelos conectores, havendo zonas de sobreposição e hibridismo, que atestam a multifuncionalidade consensualmente reconhecida dos articuladores discursivos.

Por fim, podem ainda ser incluídos nesta classe os conectores correlativos *por um lado*, *por outro* (*lado*), que tipicamente apresentam os membros do texto que articulam como partes distintas no desenvolvimento de um mesmo tópico, como se ilustra em (11):

(11) Havia na sua personalidade contradições insolúveis. Por um lado, um egoísmo desumano e cego; por outro, a mais espontânea disponibilidade para servir o semelhante.

3.4. Consequenciais

⁹ Fragmento de um texto de Vital Moreira, publicado no jornal Público, em 2007.

Os conectores consequenciais introduzem enunciados que expressam uma consequência de algo que foi dito anteriormente. Atente-se no exemplo seguinte:

(12) A utilização de menos trabalhadores a tempo inteiro e mais empregados a tempo parcial com baixo salário contribuiu para o aumento histórico de 10 por cento nas margens de lucro que as empresas americanas têm vindo a desfrutar e tem alimentado a alta na Wall Street. Dez milhões por dia. Daí que o sindicato dos trabalhadores da UPS, a Irmandade Internacional dos Condutores, tenha apresentado como principal reivindicação não um aumento de salários, mas a criação pela UPS de 10 mil novos postos de trabalho a tempo inteiro nos próximos quatro anos.

Em (12), *daí que* introduz um enunciado que desceve uma situação do mundo apresentada como consequência ou resultado de uma outra.

Assim, consequentemente, por isso, por conseguinte, de modo que são outros conectores susceptíveis de sinalizar o mesmo nexos semântico. Note-se que conectores consequenciais e causais funcionam em espelho: *p* porque *q*, *q* daí que / consequentemente *p* são construções que, embora sintaticamente distintas, se equivalem semanticamente.¹⁰

3.5. Contrastivos

Nesta classe, e dada a abrangência muito lata do termo ‘contraste’, propomos uma subdivisão entre conectores contra-argumentativos e conectores contrastivo-comparativos.

Os primeiros – *porém, contudo, todavia, no entanto* – introduzem enunciados que tipicamente expressam uma quebra de expectativas. Noutros termos, são conectores que suprimem uma inferência autorizada pelo(s) enunciado(s) precedente(s). O contraste opera, assim, entre o que é dito no

¹⁰ Note-se que os conectores que incluímos nesta classe podem também sinalizar um nexos conclusivo. Veja-se (i), em que *por isso* comuta livremente com *portanto*: (i) As luzes estão acesas. *Por isso*, o Rui deve estar em casa. Em (i), o segundo enunciado expressa uma conclusão, uma consequência lógica inferida pelo locutor a partir da premissa expressa (‘as luzes estão acesas’) e de uma premissa genérica implícita (‘quando as luzes estão acesas, o Rui costuma estar em casa’). A ocorrência do verbo modal *dever* sinaliza claramente o estatuto inferencial da informação contida no enunciado. A distinção entre consequenciais e conclusivos reflete a distinção entre dois domínios da significação, o domínio do conteúdo, que envolve a representação de situações do mundo sócio-físico, e o domínio epistémico, que envolve a representação do raciocínio do falante. Para um aprofundamento da especificidade da conexão conclusiva, cf. Lopes / Pezatti / Novaes (2001), Lopes (2004).

segmento introduzido pelo conector e a conclusão inferível a partir de informação previamente expressa.

Os segundos – *em contrapartida, ao invés, ao contrário, pelo contrário, já, agora* – introduzem enunciados que envolvem uma comparação implícita entre entidades ou situações e a sinalização de um contraste entre elas.

Veja-se o exemplo seguinte, que ilustra paradigmaticamente o uso de um conector contra-argumentativo:

(13) As exportações continuaram a crescer, bem como o turismo e as remessas dos emigrantes. Também a desvalorização das moedas no sudeste asiático permitiu uma redução nos custos de importação dos tecidos que suportam a indústria de confecção local. No entanto, uma parte das populações continuava a viver em condições muito precárias, principalmente as que estavam deslocadas no norte e no leste do país e as que viviam nas zonas controladas pelos tâmil.

Em (13), o enunciado introduzido por ‘no entanto’ expressa de facto uma quebra de expectativas, uma conclusão contrária à que se poderia inferir: tendo em conta o crescimento das exportações, do turismo e das remessas dos emigrantes, bem como a redução dos custos de importação de materiais utilizados na indústria local, esperar-se-ia que a população tivesse melhorado o seu nível de vida, mas tal não aconteceu.

Atente-se agora no exemplo (14):

(14) “A RFA, a Itália, a Bélgica e a Holanda conhecerão pela primeira vez índices de crescimento negativos (...). Pelo contrário, a França, a Irlanda e a Grécia terão ainda índices positivos”.

Em (14), o locutor contrasta a situação vivida por dois grupos de países, contraste esse que envolve uma comparação em torno do seu índice de crescimento económico.

4. Considerações finais

Como sublinhei no início deste artigo, considero que o conhecimento explícito sobre a língua é uma das competências que deve ser desenvolvida na aula de português como língua materna, a par, naturalmente, de outras (competências de escrita e de leitura, de produção e compreensão do oral formal). E isto porque uma aula de português deve ser, a meu ver, um espaço

de práticas de língua, mas também um espaço de reflexão sobre a língua e os seus usos textuais/discursivos.

Sendo o texto o objecto em torno do qual se estrutura toda a aula de português, parece-me indispensável que nela se promova uma reflexão de carácter metalinguístico sobre diferentes mecanismos que contribuem para a sua construção. E é inegável que a sequencialização semântico-funcional dos enunciados, sinalizada através dos conectores que abordei neste artigo, é um dos factores essenciais da textualidade. Assim, considero que uma reflexão sobre as conexões semântico-funcionais marcadas pelos conectores, a partir de exemplos paradigmáticos, é uma etapa crucial para um futuro uso adequado desses operadores, por parte dos alunos.

Por outro lado, é importante realçar que o trabalho ao nível do conhecimento explícito da língua, na área específica contemplada neste artigo, se articula transversalmente, de forma muito fecunda, com todas as outras competências a desenvolver na aula de língua materna. Com efeito, a compreensão do oral e a expressão oral, a escrita e a leitura implicam de forma muito óbvia a capacidade de produzir e interpretar textos de índole diversa, pertencentes a distintos géneros discursivos e estruturados de acordo com certos modelos organizacionais. E tipicamente um texto envolve, na sua construção, o uso de conectores adequados à sequencialização intendida pelo seu produtor, em função de uma determinada intencionalidade comunicativa.

Todos nós, professores, recolhemos, ao longo da nossa actividade docente, evidência empírica de que a conexão textual interfrásica é uma zona crítica que compromete muitas vezes o sucesso escolar dos nossos alunos (basta lembrar os textos escritos que nos chegam em período de avaliação). Assim, julgo que será consensual defender que se explore, sob forma de conhecimento declarativo e em situação de aula, os diferentes nexos que tecem um texto e os seus respetivos suportes linguísticos. O enfoque que defendo, predominantemente centrado nas relações semântico-funcionais que tecem o texto, não deverá escamotear questões de natureza mais formal, nomeadamente a posição dos conectores, que têm tipicamente uma mobilidade que os distingue das conjunções de coordenação e de

subordinação adverbial. Só subsequentemente se poderá passar a uma fase de aplicação / exercitação, através de actividades didácticas diversificadas.¹¹

Referências

- Adam, Jean.-Michel. 1992
Les textes: types et prototypes. Paris.
- Cunha, Celso/ Cintra, Lindley 1984
Nova Gramática do Português contemporâneo. Lisboa.
- Duarte, Inês 1992
Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In: Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística, ed. por Maria Raquel Delgado-Martins et al. Lisboa: 165-177.
- Gombert, Jean.-Emile 1990
Le développement métalinguistique. Paris.
- Lopes, Ana Cristina Macário / Pezatti, Erotilde / Novaes, Norma 2001
As construções com portanto no português europeu e no português brasileiro. In: Scripta, Linguística e Filologia 5/9: 203-218.
- Lopes, Ana Cristina Macário 2004
Construções consequenciais em PE. In: Letras (Revista da Faculdade de Letras, PUC, Campinas) 23/ 1: 43-56.
- Lopes, Ana Cristina Macário 2011
Atos de fala e ensino do Português como língua materna: algumas reflexões. In: Português, Língua e Ensino, ed. por Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo. Porto: 223-246.
- Lopes, Ana Cristina Macário / Carrilho, Ernestina (a publicar)
Discurso e marcadores discursivos. In: Gramática do Português, ed. por Eduardo Paiva Raposo et al. Vol. 3. Lisboa.
- Martins, Cristina 2008
Línguas em contacto: “saber sobre” o que as distingue. Coimbra.
- Neves, Maria Helena Moura 2001
A gramaticalização e a organização dos enunciados. In: Scripta 5/ 2: 13-22.
- Rossari, Corinne 1994
Les opérations de reformulation. Berne.

¹¹ A título de sugestão, aqui ficam algumas actividades possíveis: preenchimento de espaços vazios pelos conectores discursivos / textuais adequados; correção/reescrita de textos com reduzido ou nulo grau de coerência em função de uso inadequado de conectores; comentário de textos com zonas de ambiguidade, dada a ausência de conectores; produção de textos expositivos ou argumentativos, a partir de um conjunto-base de conectores; reconstrução de um texto a partir de um conjunto de enunciados ordenados de forma aleatória, muitos deles introduzidos por conectores.

Roulet, Eddy 1987

Complétude interactive et connecteurs reformulateurs. In: Cahiers de linguistique française 8: 111-140.

Sanders, Ted et al. (eds.) 2001

Text Representation. Linguistic and Psychological Aspects. Amsterdam.