

Elsa Daniela Travassos Rodrigues

A COERÊNCIA TEXTUAL E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Maria Machado e coorientado pela Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

janeiro 2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**A COERÊNCIA TEXTUAL E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE
ESCRITA NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM**

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A coerência textual e o desenvolvimento das competências de escrita nas aulas de Português e de Latim
Autora	Elsa Daniela Travassos Rodrigues
Orientadoras	Doutora Ana Maria Machado e Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva
Júri	Presidente: Doutora Anabela Santos Fernandes Vogais: 1. Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues 2. Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e Latim
Data	2018
Classificação	17 valores



Agradecimentos

À Escola Dr. Bernardino Machado, por me ter recebido carinhosamente.

Às professoras Teresa Carriço e Júlia Rodrigues, pela paciência, pelo apreço e pelo apoio oferecido quer ao nível profissional quer ao nível pessoal durante este percurso.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Maria Machado e Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva, pela ajuda e pelas palavras amigas e encorajadoras.

Aos meus colegas estagiários, por todas as gargalhadas, todas as lágrimas, todas as lamúrias, todo o trabalho que partilhámos e, sobretudo, por nunca me terem deixado desistir.

Aos alunos, pela dedicação, empenho e amizade.

À minha família, por todas as palavras de amor, força, companheirismo e, acima de tudo, por ter sempre acreditado em mim.

Aos meus sobrinhos, pela inspiração.

Ao meu namorado, não só pelo amparo, solidariedade, amor e incentivo mas também pelo tempo e dedicação que despendeu a elaborar a imagem exposta na capa deste trabalho.

Aos meus amigos, por todos os momentos de distração e de compreensão.

Declaração de Autoria

Eu, Elsa Daniela Travassos Rodrigues, 2012169872, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado A Coerência Textual e o desenvolvimento das competências de escrita: propostas didáticas nas aulas de Português e de Latim, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Janeiro de 2018, pela Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados neste trabalho; no caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

Assim, declaro que não há qualquer plágio (apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa) no documento entregue e que reconheço que tal prática poderia resultar em sanções disciplinares e legais.

Data:

15 / 01 / 2018

Assinatura:

Elsa Daniela Travassos Rodrigues

Índice

Resumo.....	4
Abstract	5
Introdução	6
PARTE I – Prática pedagógica supervisionada.....	7
1. Contextualização socioeducativa	8
1.1 Caracterização do meio	8
1.2 Descrição do espaço físico da escola	9
1.3 A escola e o desenvolvimento integral do aluno	9
1.4 O corpo docente	10
2. Perfil das turmas observadas	11
2.1 A turma de Português	11
2.2 A turma de Latim	11
2.3 Balanço da prática pedagógica.....	12
PARTE II – A coerência textual e o desenvolvimento das competências de escrita: propostas didáticas.....	19
1. Enquadramento Teórico	20
1.1 Orientações programáticas	21
1.2 Conceitos teóricos	22
1.2.1 O texto.....	22
1.2.2 Conceito de coerência textual.....	25
1.2.2.1 Princípios da coerência textual.....	28
1.2.2.2 Coerência referencial.....	29
1.2.2.3 Coerência relacional.....	31
1.2.2.3.1 A subordinação no Latim	32
1.3 Domínios usados em contexto pedagógico	35
2. Didatização.....	35
2.1 Metodologia	35
2.2 Recursos usados na disciplina de Português	36
2.3 Recursos usados na disciplina de Latim.....	37
2.4 Operacionalização	38
2.4.1 Operacionalização na turma de Português	38
2.4.2 Operacionalização na turma de Latim.....	42
3. Análise de dados e discussão de resultados.....	45
3.1 Análise dos materiais de Português.....	45

3.2	Análise dos materiais de Latim	58
4.	Considerações finais.....	69
	Bibliografia	71
	Webgrafia.....	73
	ANEXOS.....	75

Índice de Figuras

Figura 1	- Primeira atividade de Português.....	39
Figura 2	- Segunda atividade de Português.	40
Figura 3	- Terceira atividade de Português.	41
Figura 4	- Quarta atividade de Português.....	42
Figura 5	- Primeira atividade de Latim.	43
Figura 6	- Segunda atividade de Latim.	44
Figura 7	- Terceira atividade de Latim.....	44
Figura 8	- Quarta atividade de Latim.	45
Figura 9	- Resposta dada pelo «aluno A» à primeira atividade.	46
Figura 10	- Resposta dada pelo «aluno B» à primeira atividade.....	47
Figura 11	- Resposta dada pelo «aluno C» à primeira atividade.....	48
Figura 12	- Resposta dada pelo «aluno D» à segunda atividade.	49
Figura 13	- Resposta dada pelo «aluno E» à segunda atividade.	50
Figura 14	- Resposta dada pelo «aluno F» à segunda atividade.....	51
Figura 15	- Resposta dada pelo «aluno G» à terceira atividade.	53
Figura 16	- Resposta dada pelo «aluno H» à terceira atividade.	53
Figura 17	- Resposta dada pelo «aluno I» à terceira atividade.....	54
Figura 18	- Resposta dada pelo «aluno A» à quarta atividade.	56
Figura 19	- Resposta dada pelo «aluno J» à quarta atividade.	57
Figura 20	- Resposta dada pelo «aluno K» à quarta atividade.	58
Figura 21	- Resposta dada pelo «aluno 1» à primeira atividade.	59
Figura 22	- Resposta dada pelo «aluno 2» à segunda atividade.....	60
Figura 23	- Resposta dada pelo «aluno 1» à segunda atividade.....	61
Figura 24	- Resposta dada pelo «aluno 1» à terceira atividade.	62
Figura 25	- Resposta dada pelo «aluno 3» à terceira atividade.	63
Figura 26	- Resposta dada pelo «aluno 4» à quarta atividade.	65
Figura 27	- Resposta dada pelo «aluno 5» à quarta atividade.	66
Figura 28	- Resposta dada pelo «aluno 6» à quarta atividade.	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Situação contratual do corpo docente.....	10
Tabela 2 - Aulas lecionadas na disciplina de Português (11ºB).....	15
Tabela 3 - Aulas lecionadas na disciplina de Latim (11ºA).....	16
Tabela 4 - Atividades extracurriculares.....	18

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Respostas ao exercício de ordenação de frases.....	52
Gráfico 2 - Respostas ao exercício de pronominalização.....	60
Gráfico 3 - Respostas ao exercício de correspondência entre orações.....	62

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito da prática pedagógica supervisionada, procura aferir se a reflexão minuciosa sobre os princípios cognitivos e sobre os mecanismos linguísticos que ajudam a garantir a coerência textual, nas aulas de Português e nas aulas de Latim, favorece a correta aplicabilidade dessas particularidades, por parte dos alunos, e, conseqüentemente, o desenvolvimento das suas competências de escrita.

Na primeira parte deste trabalho, componho uma breve apresentação da instituição de ensino onde realizei a prática pedagógica supervisionada, Escola Secundária Dr. Bernardino Machado, e das turmas a que estive afeta, bem como uma reflexão sobre a minha experiência como docente ao longo do ano letivo. Nesta reflexão enumero ainda os textos e os conteúdos abordados em cada aula que lecionei, durante o ano escolar, na disciplina de Português e na disciplina de Latim.

Na segunda parte, justifico a escolha da temática deste relatório e incluo um comentário sobre a sua pertinência e a sua presença nas orientações programáticas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, seja na disciplina de Português seja na disciplina de Latim. Seguidamente, procedo à sua fundamentação teórica e à sua didatização nas turmas de Português (11ºB) e de Latim (11ºA), apresentando os materiais usados na lecionação das aulas. Por último, apresento a discussão dos dados resultantes desta investigação e teço algumas considerações relativamente ao trabalho desenvolvido quer por mim quer pelos alunos.

Tendo em conta o índice de sucesso alcançado, confiro que a ponderação sobre as peculiaridades da coerência textual facilitou aos alunos a apreensão e a praticabilidade desses aspetos textuais, contribuindo, por isso, para o progresso das suas destrezas de escrita.

Palavras-chave: Texto, Coerência textual, Princípios, Cadeias de referência e Relações discursivas

Abstract

This report, drawn up in the scope of supervised pedagogical practice, attempts to evaluate if the thorough reflection on cognitive principles and language mechanisms that help to ensure textual coherence, in both Portuguese and Latin classes, favours the correct application of these particular qualities by the students, and, consequently, the development of their writing skills.

On the first section, I conduct a presentation of the educational institution where I performed my supervised pedagogical practice, Dr. Bernardino Machado Secondary School, as well as the classes assigned to me, 11° A and 11° B; followed by a reflection on my experience as a teacher throughout the school year. In this reflection I also enumerate the texts and the contents covered in each class that I taught during the academic year, in the discipline of Portuguese and in the discipline of Latin.

In the second part, I briefly justify the choice of the thesis I have chosen for this report, including a theoretical assessment of its pertinence and its presence in the programmatic guidelines of Basic Education and Secondary Education, in the discipline of Portuguese and in the discipline of Latin. Following that, I proceed to its theoretical foundation and to its didatization in the Portuguese (11°B) and Latin (11°A) classes, presenting the materials used in class teaching. On the last section, I present a discussion of the data resulting from this analysis, leading to some final considerations in relation to the work developed by me and the students.

Taking into account the achieved success rate, I am able to confirm that the reasoning on the peculiarities of textual coherence eased the learning process of the students, as well as the practical application of these textual variables, and therefore contributing to the improvement of their writing skills.

Keywords: Text, Textual Coherence, Principles, Reference Chains and Discursive Relations

Introdução

“Jovens, com longos percursos escolares e elevados níveis de escolaridade, têm enorme dificuldade em compreender o que lêem (...), revelando-se, paralelamente, incapazes de exprimir-se, (...) porque não dominam com fluência a língua escrita” (Freire, 1998: 168). A competência de escrita reveste-se de especial relevância na existência de qualquer falante, uma vez que se assume como um instrumento necessário para o seu sucesso, quer ao nível social quer ao nível académico ou, ainda, ao nível laboral. Considerando que a escola deve promover o desenvolvimento desta competência, o presente relatório objetiva averiguar se a discussão sobre as peculiaridades da coerência textual facilita o cumprimento dessa tarefa.

Este trabalho, elaborado no âmbito da prática pedagógica supervisionada, efetivada na Escola Dr. Bernardino Machado, reflete o percurso traçado, durante o ano escolar, nas turmas de Português (11ºB) e de Latim (11ºA) e apresenta-se dividido em duas partes.

A primeira parte dá conta da caracterização do contexto socioeducativo do estabelecimento de ensino que me acolheu, assim como das turmas supramencionadas e compreende, também, uma reflexão da minha prática pedagógica supervisionada.

No que lhe concerne, a segunda parte centra-se no tema selecionado, onde fundamento a escolha da temática, explico teoricamente alguns conceitos que lhe são inerentes e, por sua vez, sustento a necessidade de articulação com o domínio da escrita. Esta parte também abrange a didatização da temática, bem como a análise e interpretação dos resultados colhidos.

Na reta final, extraio algumas conclusões acerca do trabalho desenvolvido, nomeadamente, a apreciação do desempenho dos alunos, a reflexão acerca das falhas que cometi e a apresentação de propostas de remediação.

A título de curiosidade, a imagem que complementa a capa deste relatório foi arquitetada para este fim, pelo *Designer* Ricardo Cravo, e a sua eleição prende-se com a relação existente entre o significado de «*textu*» na antiguidade clássica e de «*texto*» na atualidade, a qual é clarificada na página 22.

PARTE I – Prática pedagógica supervisionada

1. Contextualização socioeducativa

1.1 Caracterização do meio

A Escola Secundária Dr. Bernardino Machado, onde realizei o meu estágio pedagógico supervisionado, situa-se no concelho da Figueira da Foz, mais precisamente, na freguesia de Buarcos/S. Julião, entre as ruas Visconde da Marinha Grande, dos Bombeiros Voluntários e Fernandes Coelho¹.

No concelho da Figueira da Foz, existem quatro Agrupamentos de Escolas, dos quais faz parte o Agrupamento de Escolas Figueira Mar, existente desde o ano letivo de 2012/2013, que resultou da agregação do Agrupamento de Escolas de Buarcos com a Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Este Agrupamento é constituído por sete instituições de ensino, compreendendo os diversos ciclos escolares, sendo elas: o Jardim de Infância de Buarcos, o Jardim de Infância da Serra da Boa Viagem, o Centro Escolar de Vila Verde, a Escola do Castelo, a Escola do Serrado, a Escola Infante D. Pedro (1º, 2º e 3º ciclos) e a Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Da sua oferta formativa constam os cursos científico-humanísticos e o ensino profissional, de modo a responder aos interesses e às necessidades de todos os alunos. No atual ano letivo, estão matriculados neste agrupamento, aproximadamente, 1215 alunos, distribuindo-se pelos diversos níveis de ensino.²

Tendo conservado os objetivos estabelecidos, de acordo com o Projeto Educativo da escola, a partir do ano letivo 2012/2013, o Agrupamento de Escolas Figueira Mar tem como principais propósitos, entre outros, promover a inclusão escolar, instigar a autonomia dos alunos, para que alcancem o sucesso no seu percurso académico, e envolver a comunidade no meio educativo. Desta forma, o agrupamento privilegia a participação de entidades externas, dos mais variados setores, nas atividades educativas.

Desde o ano letivo 2012/2013 que este agrupamento trabalha com a aplicação da CAF Educação³ (Estrutura Comum de Avaliação adaptada ao setor da Educação), tendo criado um grupo de autoavaliação com vista a identificar um plano de melhorias.

¹ Cf. em <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/ProjetoEducativo13janeiro2016.pdf>: 2-13.

² *Ibidem*: 2-12.

³ Cf. em http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/AEFM_Plano_de_Melhoria_junho_2016.pdf: 2.

1.2 Descrição do espaço físico da escola

A Escola Secundária Dr. Bernardino Machado integra um edifício principal, que se situa imediatamente à frente do portão de entrada da escola e que marca o principal acesso às instalações interiores, bem como um edifício secundário, localizado nas partes traseiras do espaço escolar, ambos de dois andares. No edifício principal, encontramos os serviços escolares basilares, tais como: a secretaria, a reprografia, a biblioteca, a papelaria, o bar e a cantina, denominada “Restaurante Bernardino”. Conta também com um vasto conjunto de salas de aula e de uma sala destinada ao ensino especial para alunos com necessidades educativas especiais. São ainda contemplados neste edifício, a sala dos professores, o gabinete de psicologia e orientação escolar, o gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF)⁴ e os gabinetes da direção pedagógica da escola. O edifício secundário destina-se, maioritariamente, a espaços de aula reservados aos cursos profissionais. No espaço que separa os dois edifícios podemos encontrar um campo desportivo e um ginásio.

1.3 A escola e o desenvolvimento integral do aluno

O Agrupamento de Escolas Figueira Mar preocupa-se com a formação integral dos alunos, isto é, procura fornecer uma formação que também assente nos valores da cidadania e da participação crítica, tais como o sentido de responsabilidade, a capacidade de argumentação, de empreendimento e de participação social, com vista a proporcionar a integração dos alunos na sociedade.⁵ Outra das preocupações deste agrupamento passa por tentar contribuir perspicazmente para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.⁶

Por estes motivos, apresenta um vasto leque de atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo ações e seminários que incidem sobre estas temáticas, entre outras, e sensibilizam os alunos para estas questões.⁷

⁴ Cf. em <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/ProjetoEducativo13janeiro2016.pdf>: 7.

⁵ *Ibidem*: 18.

⁶ Cf. em <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/ProjetoEducativo13janeiro2016.pdf>: 18.

⁷ Informação com base em <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/paa20denovembro.pdf>.

Além disso, de acordo com o que é ostentado no Projeto Educativo, o Agrupamento de Escolas Figueira Mar tenta atender às necessidades educativas especiais dos alunos, singularizando as estratégias educativas conforme as suas necessidades, de modo a incrementar a integração de todos os alunos no ensino regular.

1.4 O corpo docente

Para o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino que compreendem o Agrupamento de Escolas Figueira Mar, este conta com a operacionalização de cinquenta e cinco colaboradores não docentes, que acompanham a integração dos alunos no meio educativo e que, assumindo diversas funções, asseguram a gestão do espaço escolar, assim como de um vasto grupo de professores e de uma psicóloga, cujo atendimento se afigura disponível para quaisquer membros pertencentes a esta instituição.

Grande parte dos professores que constituem o corpo docente do Agrupamento de Escolas Figueira Mar já se encontra a lecionar nestas escolas há largos anos, tendo por isso a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos desde o pré-escolar até ao ensino secundário, e pertencem ao quadro do agrupamento; os restantes distribuem-se da seguinte forma⁸:

Professores:	%
Contratados	5.3
Destacados	4.7
Quadro de Zona Pedagógica	8.7
Quadro do Agrupamento	81.3

Tabela 1 - Situação contratual do corpo docente.

De forma a integrar os alunos com necessidades educativas especiais nestas escolas, o agrupamento tem também ao seu serviço vários professores de educação especial, que oferecem acompanhamento especializado e particularizado a esses alunos, mediante as suas dificuldades.

⁸ Cf. em <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/ProjetoEducativo13janeiro2016.pdf>: 6.

2. Perfil das turmas observadas

2.1 A turma de Português

A turma de Português do 11º ano insere-se na área de Ciências e Tecnologias e é composta por 28 alunos, dos quais 19 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. No presente ano letivo, foram integrados nesta turma 9 alunos novos.

Nesta turma existem 3 alunos com NEE. Um deles está diagnosticado com dislexia e, como tal, apesar de frequentar o ensino regular, tem um Plano Educativo Individual, onde está determinado que o aluno tem apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação. Por sua vez, os outros dois alunos apresentam deficiências cognitivas. Por este motivo, o seu processo de aprendizagem está ao abrigo de um Currículo Específico Individual, o que os impede de frequentar a sala de aula do ensino regular⁹.

A turma, em geral, revela bastante empenho no seu processo de aprendizagem e algum espírito crítico perante as questões que surgem em contexto de sala de aula. Mostram total disponibilidade em participar nas atividades que lhes são propostas e interesse em ultrapassar as dificuldades com que se deparam. Por vezes, manifestam-se distraídos e um pouco barulhentos, o que prejudica o ritmo da aula; porém, não evidenciam mau comportamento ou faltas de respeito. É uma turma muito empenhada e com objetivos futuros muito bem definidos, o que os motiva a ter um método de trabalho diário para obterem bons resultados.

2.2 A turma de Latim

A turma do 11º A integra a área de Línguas e Humanidades e contempla 12 alunos, dos quais 9 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Durante o primeiro período a turma contou com mais um elemento do sexo masculino, mas, no segundo período, esse aluno pediu transferência para outra escola.

Um dos alunos é diagnosticado com dislexia, portanto, apesar de frequentar as aulas do ensino regular, tem um Plano Educativo Individual que determina adequações no seu processo de avaliação¹⁰.

Apesar de a disciplina de Latim ser opcional na oferta do curso de Línguas e Humanidades, pude constatar que a maioria dos alunos que compreendem esta turma

⁹ De acordo com a caracterização da turma facultada pela escola.

¹⁰ De acordo com a caracterização da turma facultada pela escola.

não escolheu frequentar estas aulas por gosto ou interesse na disciplina, mas sim por desinteresse no que diz respeito às restantes disciplinas opcionais. Considero que esta questão se reflete no empenho e na prestação dos alunos, assim como na falta de um método de estudo contínuo fora do contexto de sala de aula, o que os leva a apresentar muitas dificuldades, principalmente, no que diz respeito aos conteúdos gramaticais.

Existem alguns elementos da turma que perturbam o ritmo da aula, pelo mau comportamento que evidenciam. Contudo, sempre que possível, colaboram e são participativos.

2.3 Balanço da prática pedagógica

Antes de iniciar a prática pedagógica supervisionada, em setembro de 2016, na Escola Dr. Bernardino Machado, a única experiência que detinha no setor de ensino consistia, somente, numa aula que lecionei para os colegas mestrados, no âmbito do processo de avaliação da disciplina de Didática do Latim. Presa ao desassossego que o incógnito me provocava, iniciei o estágio com muitas inseguranças.

A princípio, a principal relutância fundava-se no medo de me expor perante uma turma que ainda não conhecia, sem saber quais seriam as suas reações e as minhas perante as variadas situações. Todas as aulas lecionadas são devidamente planeadas e estudadas, para que possam fluir naturalmente; todavia, por muito que se trace um fio condutor para cada aula, acabam por dar sempre lugar ao desconhecido, uma vez que, não se consegue controlar as intervenções e as reações do nosso “público”. Ainda assim, esta inquietação atenuou-se à medida que fui interagindo com os alunos, nas aulas que lecionei.

No que respeita ao processo emotivo, admito que o período de estágio foi um teste aos meus limites. Tendo em conta que, por natureza, sou uma pessoa bastante ansiosa e nervosa, nem sempre foi fácil gerir estes sentimentos ao longo deste desafio. Nos momentos prévios à leção das aulas, principalmente, fui, muitas vezes, assombrada por pensamentos pessimistas que me impediam de controlar o nervosismo. Creio que, hoje, sou uma pessoa mais equilibrada emocionalmente. Lido de forma mais calma com situações imprevistas, relaciono-me com mais facilidade e, essencialmente, reconheço com mais eficácia as minhas faculdades e as minhas limitações. Esta evolução enquanto pessoa resultou do bom ambiente de trabalho em que estive inserida. Na verdade, as gargalhadas, as lamentações, as dúvidas, a interajuda, o companheirismo

e a solidariedade que se fizeram ecoar na sala GAAF da Escola Dr. Bernardino Machado, todos os finais de tarde, foram cruciais para o meu crescimento enquanto pessoa.

Realço que me considero uma pessoa de sorte por ter vindo a integrar um núcleo de estágio tão unido e cooperante. Apesar de já conhecer alguns elementos do grupo, pois frequentámos as mesmas unidades curriculares no decorrer da Licenciatura, este percurso permitiu-nos fortalecer os laços já criados. Por outro lado, tive a oportunidade de privar com pessoas novas, nomeadamente, uma das colegas de estágio. A amizade e a cumplicidade instalaram-se desde cedo entre nós. Reconheço que a colaboração, o encorajamento, as críticas, o suporte e a partilha que sustentaram o nosso grupo foram a chave do nosso crescimento pessoal e profissional. Nos momentos mais tenebrosos, foram os meus colegas e as minhas orientadoras que me deram o ânimo necessário para continuar. Acredito, sinceramente, que sem o afeto e a ajuda deles, eu não teria prosperado.

Quanto aos alunos, desde o início do ano letivo que estabelecemos uma relação cordial e propícia ao processo de ensino-aprendizagem. Porém, nem sempre foi fácil pôr mão a certas insolências e a certos alvoroços. Considero que à medida que fui conhecendo melhor as turmas consegui ser mais assertiva no controlo desses comportamentos. Do contacto que tive com as duas turmas, considero não só que são alunos empenhados e determinados em cumprir os seus objetivos, mas também cooperativos e solidários com os docentes. Atrevo-me a dizer que criei laços de amizade com alguns alunos, já que as relações estabelecidas transpuseram as paredes da sala de aula, continuando, hoje, a falar com alguns e a acompanhar o seu percurso.

No que concerne ao saber científico, o rigor e a sapiência da Professora Teresa Carriço e da Professora Júlia Rodrigues foram indispensáveis para o meu desenvolvimento intelectual. De acordo com as críticas construtivas tecidas pelas professoras à minha prestação, procurei colmatar as minhas falhas e as minhas dúvidas através de um trabalho metódico de pesquisa e de reflexão sobre os conteúdos, de modo a inteirar-me de forma completa sobre os assuntos. Portanto, a postura insegura que, inicialmente, adotei em relação aos conteúdos científicos, foi sendo substituída por uma mais confiante e sustentada. Com efeito, acredito que um professor tem de conhecer bem os conteúdos lecionados, o que, inevitavelmente, lhe permite gerir melhor as situações imprevistas. Agradeço, também, todos os ensinamentos que me

proporcionaram ao nível do “estar” e do “fazer”, concretamente, a projeção da voz, a postura adotada, o uso desinibido do quadro, a promoção de interação e de disciplina.

Na planificação das aulas, tive sempre a preocupação de ponderar sobre a seleção dos conteúdos que iriam ser alvo de estudo, tal como de ter em conta as características dos alunos. Ademais, tentei articular logicamente os conteúdos e promover metodologias que ativassem o conhecimento prévio dos alunos. Acredito que se deve promover aulas onde se privilegie o diálogo, de forma a criar ambientes dinâmicos e a estimular a autonomia dos discentes. Para além disso, na lecionação tentei manter-me fiel ao plano idealizado, com vista a cumprir os objetivos delineados. No entanto, sempre que foi necessário, por diversas circunstâncias, reestruturei ou adequei a minha planificação sem grandes dificuldades. Ressalvo que, para não correr o risco de manifestar erros científicos, procurei esclarecer, sempre que necessário, eventuais dúvidas.

O processo de didatização dos conteúdos programáticos foi muito desafiante. Na realidade, foi impossível encontrar, prontamente, a forma certa para tornar perceptível determinada informação, ou até mesmo selecionar as melhores estratégias para ajudar os alunos a desenvolver as suas competências e os seus conhecimentos. Este processo exigiu muita procura e reflexão, o que me ajudou a aprimorar as minhas destrezas pedagógicas.

No âmbito da disciplina de Português, para além das dificuldades já reveladas, os principais focos da minha atenção prendiam-se com a formulação das questões, o uso espontâneo de alguns registos coloquiais e a gestão do tempo de aula.

No que se refere ao Latim, os meus maiores receios assentavam na prosódia e na expressividade exigida na leitura dos textos e também na gestão do tempo de aula.

Cabe dizer que a dificuldade em gerir o tempo de aula, por vezes, resultava da atribuição excessiva de conteúdos, o que me levava a estender imenso as minhas aulas.

Ao concluir esta etapa, agora com algum distanciamento, creio que o meu percurso em ambas as disciplinas foi ascendente, na medida em que trabalhei para combater ou melhorar as minhas imperfeições e conseguir superar-me. Portanto, hoje, como era esperado, vejo-me como uma pessoa mais apta relativamente não só aos aspetos que têm vindo a ser referidos como também à prática docente no seu todo. Contudo, estou ciente de que, no futuro, tenho de melhorar certos pontos: a leitura do texto latino, o cuidado na elaboração de materiais e o uso de registos coloquiais.

Atendendo ao facto de que as aulas que lecionei, ao longo do ano letivo, não se restringem às do tema deste trabalho, seguidamente apresento um quadro com os conteúdos abordados e os textos trabalhados em cada uma delas. Importa sublinhar que os textos seleccionados para o estudo da língua latina foram alvo de adaptações para que nutrissem os efeitos desejados, uma vez que encontrar textos que servissem os objetivos traçados tornou-se num exercício muito difícil.

Prática pedagógica na disciplina de Português			
Unidade temática	Conteúdos programáticos	Duração	Período
Texto narrativo	<i>Sermão de Santo António. Pregado na cidade de S. Luís do Maranhão, ano de 1654, Padre António Vieira/ Coesão textual – referencial (Anáfora pronominal e Elipse)</i>	1x100	1º período
Texto dramático	<i>Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett/ Dêixis pessoal</i>	1x100	1º período
Texto dramático	<i>Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett</i>	3x50	1º período 2º período
Texto dramático	<i>Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett</i>	1x50	2º período
Texto narrativo	<i>Lendas e Narrativas: A Abóbada, Alexandre Herculano/ Coerência textual – princípio da não contradição</i>	1x100	2º período
Texto narrativo	<i>Os Maias, Eça de Queirós/ Coerência textual – princípio da não redundância/não tautologia</i>	1x100	3º período
Texto narrativo	<i>Os Maias, Eça de Queirós/ Coerência textual – princípio da relevância</i>	1x50	3º período
Texto narrativo	<i>Os Maias, Eça de Queirós</i>	1x100	3º período

Tabela 2 - Aulas lecionadas na disciplina de Português (11ºB)

Prática pedagógica na disciplina de Latim			
Textos	Conteúdos programáticos	Duração	Período
Texto facultado pela professora orientadora	<i>Otium/</i> Orações concessivas	1x100	1º período
Adaptação de «Caesar in Hispania uincit», do manual <i>Noua itinera</i> 11ºano da autoria de	Orações interrogativas diretas	1x100	1º período
«Numa Pompílio organiza o culto dos deuses», texto de Tito Lívio, adaptado	Religião Romana/ Orações consecutivas	1x100	1º período
Adaptação do texto «Micipsa» do manual Latim 2, Língua e Civilização de Isaltina Martins e João Soares	Orações condicionais: - caso real - caso potencial - caso irreal	2x100	2º período
Versão de «Leo Rex», sinopse do filme	Coerência textual: - coerência referencial - coerência relacional	1x100	2º período
«De Numa Pompilio» Lhomond, <i>De Viris</i>, adaptado	Coerência textual: (revisão) - coerência referencial - coerência relacional	1x100	3º período

Tabela 3 - Aulas lecionadas na disciplina de Latim (11ºA).

Acrescento que a minha prática pedagógica contou também com a minha participação em algumas atividades extracurriculares, que, por seu turno, favoreceram a minha integração na instituição de ensino em apreço e fomentaram o meu crescimento enquanto docente. Com a responsabilidade de organizar algumas destas atividades, pude testar as minhas competências de liderança e de coordenação no que diz respeito a eventos educacionais.

Atividades extracurriculares				
Atividades	Dinamizadores	Professores convidados	Público-alvo	Data
Palestra “Uma conversa sobre as humanidades”	Núcleo de estágio de Português e Latim	Prof. Doutor Osvaldo Silvestre	Turma do 11ºB	10 de janeiro de 2017
Palestra “Poesia Trovadoresca”	Núcleo de estágio de Português e Latim	Prof. Doutora Ana Maria Machado	Docentes do Agrupamento de escolas Figueira-Mar	15 de fevereiro de 2017
Palestra “Quadros da mitologia na Eneida e n’Os Lusíadas”	Núcleo de estágio de Português e Latim	Prof. Doutor Delfim Leão e Prof. Doutor José Luís Brandão	Turma do 9ºB	7 de março de 2017
Palestra “Jogos Olímpicos na Grécia Antiga”	Núcleo de estágio de Português e Latim	Prof. Doutora Carmen Soares	Turma do 11ºA	16 de março de 2017
Palestra “Humanidades e línguas mortas”	Núcleo de estágio de Português e Latim	Prof. Doutora Margarida Miranda	Turma do 9ºB	14 de março de 2017
Visita de estudo a Tormes - Fundação Eça de Queirós	Docentes de Português da Escola Secundária Bernardino Machado	Docentes de Português da Escola Secundária Bernardino Machado	Turma 11ºB	30 de março de 2017

Visita de estudo a Coimbra - Dia das Humanidades	Turma do 11º A – alunos da disciplina de Latim	Docentes da área de humanidades da Escola Secundária Bernardino Machado	Turma 11ºA	29 de maio de 2017
Festa de Natal do agrupamento de escolas Figueira-Mar com a canção “Adeste Fideles”	Núcleo de estágio de Português e Latim	Corpo docente do agrupamento de escolas Figueira-Mar	Corpo docente e discente do agrupamento de escolas Figueira-Mar	15 de dezembro de 2016
Palestra “Livro do desassossego”	Célia Amorim, representante editorial da Raiz Editora		Corpo docente do agrupamento de escolas Figueira-Mar	15 de março de 2017

Tabela 4 - Atividades extracurriculares.

Do mesmo modo, tive a possibilidade de participar nas reuniões de conselhos de turma e do grupo disciplinar de Português, o que me permitiu conhecer melhor os perfis dos alunos, assim como perceber qual a dinâmica destas sessões.

Em conclusão, o estágio foi muito importante, pois só em ambiente real podemos efetivamente desenvolver e melhorar as práticas educativas que aprendemos nas didáticas de cada área disciplinar. Ajudou-me a alargar o meu leque de conhecimentos e a ultrapassar obstáculos de carácter emotivo. Assim sendo, considero que este percurso me fez crescer enquanto profissional e enquanto pessoa, preparando-me para as eventuais adversidades que o futuro me reserva.

**PARTE II – A coerência textual e o desenvolvimento das
competências de escrita: propostas didáticas**

1. Enquadramento Teórico

Neste capítulo, começa-se por identificar e justificar a escolha temática do presente relatório, e por aludir à sua pertinência no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Seguidamente analisa-se o lugar que é concedido à coerência textual nos programas e nas metas curriculares do Ensino Primário, do Ensino Básico e do Ensino Secundário, para, por último, se explorarem os conceitos gramaticais inerentes a este assunto.

Assim, o presente relatório propõe-se estudar os mecanismos linguísticos e os princípios que garantem a coerência textual no domínio da escrita, no âmbito do ensino de Português e de Latim. Na língua materna, o objeto de estudo foi os princípios e na disciplina de Latim foi os mecanismos. Esta escolha tem por base, entre outras questões, o reconhecimento do “relevo que o texto e as propriedades configuradoras da textualidade, designadamente a coesão e a coerência, assumem no universo do ensino-aprendizagem do Português” (Lopes e Carapinha, 2013:7) e o facto de o texto ser o centro a partir do qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Latim, tanto no que concerne a questões culturais como a questões gramaticais.

O uso da linguagem, seja no domínio da oralidade, seja no domínio da escrita, é um processo bastante complexo. Considerando que, no caso do Português, o primeiro domínio a ser desenvolvido pelos alunos é o da oralidade, quando começam a desenvolver as suas competências de escrita tendem a espelhar nas suas redações a forma como falam, demonstrando dificuldade em construir textos coerentes.

Esta problemática ultrapassa os limites da disciplina de Português, porque a produção escrita é uma ferramenta essencial no estudo de qualquer outra disciplina curricular, visto que é através dela que, em cada área do saber, o discente pode expressar por escrito os seus conhecimentos, ora na resolução de provas de avaliação ora na elaboração de trabalhos. Tomando, particularmente, como exemplo a disciplina de Latim, já que o tema foi explorado nas duas línguas, observa-se que o exercício de escrita em português, não esquecendo os empregos já mencionados, é exigido na realização de uma das principais atividades propostas na aula desta área do conhecimento: a tradução do texto latino. Para que a tradução se concretize e para que durante o seu processo não se perca a mensagem veiculada no texto inicial e/ou o seu sentido, ou seja, a sua coerência, os alunos devem ser detentores não só de um bom conhecimento do funcionamento da língua latina como também da língua portuguesa.

Só desta forma o estudante pode reconhecer os recursos da língua latina que concedem coerência ao texto clássico e, seguidamente, reproduzi-lo em português adotando as particularidades da língua imprescindíveis para preservar o seu sentido inicial, pois, como afirma Martins (1989: 125), “a tradução deve ser adaptada à estrutura da língua materna, mas sem alterar o pensamento do escritor clássico”.

Com a ressalva da substancialidade da escrita como via de comunicação através da qual o aluno alcança a instrução académica, não se pode descurar a sua função social. É certo que existem tarefas básicas do dia a dia de uma sociedade, tanto na esfera pessoal como na laboral, que obrigam a elaboração de textos escritos. Como tal, segundo Irene Fonseca (1994: 112), o talento de produzir textos “corresponde a um colmatar de finalidades relevantes, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista social.”

Na verdade, para que um escrito, originário de qualquer língua natural, seja considerado um todo de sentido com vista a ser apreensível pelo interlocutor, a sua coerência torna-se imprescindível.

Dada a relevância do assunto, é fundamental que o professor, seja de Português seja de Latim, trabalhe de forma minuciosa os elementos textuais, de modo a auxiliar os alunos na superação das suas dificuldades. Para este fim, torna-se imperioso proporcionar aos alunos, desde os ciclos de escolaridade mais baixos, a oportunidade de refletirem de forma consciente e pormenorizada a respeito dos princípios e dos mecanismos que atestam coerência ao texto, assim como a respeito da sua utilidade/finalidade. Resumidamente, no dizer de Irene Fonseca (1994: 122), “a prática da língua, desde a sua fase mais precoce, permite ao indivíduo colmatar um largo leque de necessidades que afetam os domínios da sua experiência”.

1.1 Orientações programáticas

Apesar desta perspetiva, quando se analisam os programas e as metas curriculares da disciplina de Português dos diversos anos letivos, apura-se que não existe referência concreta a esta matéria antes do 4ºano de escolaridade. O mesmo sucede quanto ao 3ºciclo e ao 10ºano de escolaridade, já no Ensino Secundário. Contudo, nos períodos letivos em causa, surgem como conteúdos programáticos, no domínio da leitura e da escrita, alguns aspetos inerentes à coerência textual. Contrariamente aos níveis de ensino já indagados, no 4º ano e no 2º ciclo de ensino

alguns mecanismos de coerência manifestam-se explicitamente como conteúdos no âmbito da produção de texto. Porém, o conceito em foco apenas surge especificado como conteúdo gramatical a ser trabalhado em contexto de sala de aula, no 11º ano de escolaridade. Em conformidade com o que é ostentado nas Metas Curriculares de Português do 11º ano de escolaridade (2014:52), no término deste ano escolar os alunos devem ser capazes de “demonstrar, em textos, a existência de coerência textual”. No que tange à disciplina de Latim, note-se que, respeitante à temática em evidência, não existem quaisquer alusões específicas nos programas e metas curriculares referentes aos níveis de ensino abrangidos na oferta curricular (10º e 11º ano/11º e 12ºano). Ainda assim, estes documentos apresentam como alvo de ensino conteúdos que se encontram intimamente ligados aos parâmetros da coerência. Tome-se como exemplos os pronomes, as conjunções e as frases complexas¹¹, não esquecendo que o grau de complexidade do seu processo de ensino-aprendizagem difere consoante o nível de ensino.

Assim sendo, julgo que se apela para o uso pouco consciente desses mecanismos da língua, uma vez que é bastante tardia ou, no plano da disciplina de Latim, nula, a consciencialização exigida aos alunos relativamente à sua significância e à sua utilidade, seja em relação às suas particularidades seja em relação à função que exercem no sentido do todo textual. Creio que esta perceção é determinante para a aplicação bem sucedida desses mecanismos, o que, inevitavelmente, convergirá em produções mais coerentes. Em virtude disso, o seu estudo pormenorizado, tanto quanto a reflexão acerca do conceito de coerência textual, deviam ser ministrados desde cedo e em paralelo com o processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Dado que a coerência é considerada uma das propriedades caracterizadoras do texto, antes de avançarmos para a sua definição, torna-se crucial explicitar a noção de texto.

1.2 Conceitos teóricos

1.2.1 O texto

¹¹ Informação apoiada nos programas curriculares de Latim. A disponíveis em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/latim_a_10.pdf e http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/latim_a_11_0.pdf.

Convocando a origem do termo «texto», assevera-se que este deriva da raiz latina *textu-*, cujo significado se compreende como “entrelaçamento, tecido, contextura” (Machado, 2003: 301). De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (1989: 1594), «tecido» significa “qualquer obra de fios entrelaçados” e apresenta uma relação sinonímica com «contextura». Sobre esta definição percebe-se que, para o tecido ganhar corpo, os fios que o formam têm de ser dispostos ajustada e articuladamente, garantindo a ligação entre os diferentes pontos. Consta-se, à vista disso, que aqueles vocábulos representam o fruto de um processo de entrelaçamento. Quando empregado à luz do exercício cognitivo, este procedimento traduz-se na ordenação e no encadeamento de manifestações verbais, o que viabiliza a perspectiva de tomar por certo o paralelismo que se pode estabelecer entre as expressões «tecido» e «texto», já que ambas resultam de uma combinação de elementos (têxteis ou verbais, consoante o termo em destaque) devidamente estruturados, que por sua vez lhe confere uniformidade.

Mas como se define hoje «texto» em contexto gramatical? Lopes e Rio-Torto (2007: 71) apelidam de «texto» todas as produções verbais, escritas ou orais, que se dão a conhecer como um todo de significado e se revestem de “relevância pragmática”, concebidas intencionalmente pelo locutor num contexto específico e projetadas, sobretudo, a partir das características do interlocutor a que se direcionam.

Com respeito à interação comunicativa concretizada pelo uso da linguagem verbal, as mesmas autoras expõem ainda que os trechos linguísticos produzidos pelo locutor e recebidos pelo interlocutor podem figurar dimensões variáveis, em virtude de serem definidos pelo seu significado e pelo seu propósito comunicativo. Como tal, percebe-se que uma só palavra ou expressão, desde que desempenhe um papel comunicativo, pode assumir a forma de texto. Verifica-se que também Raposo *et alii* (2013: 1692) comentam a exequibilidade de um texto ser integrado por um “enunciado mais ou menos complexo”, contanto que este apresente uma estrutura adaptada ao contexto situacional da sua produção/ adequada a diferentes tipos de contexto.

A noção de texto desenvolvida até ao momento é corroborada por Koch e Travaglia (2002: 8) pois definem o texto como

“uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.”

Lopes (2005: 14), por seu turno, valoriza no texto a ocorrência, na maioria das vezes, de uma sequência de enunciados que conjugam vários mecanismos linguísticos. Cabe dizer que, seguindo o exemplo desta autora, subsidiada pelas palavras de Fonseca (1992), entre outros, utilizar-se-ão neste trabalho os termos «texto» e «discurso» como sinónimos¹². Entretanto, importa ainda sublinhar que, para uma sequência de frases constituir um texto, os enunciados têm de estar devidamente encadeados entre si, caso contrário, resumem-se a um aglomerado incongruente de frases, tornando-se impossível de ser interpretado e compreendido pelo interlocutor como um todo de significação.

A fim de que uma manifestação linguística não surja como um conjunto de frases desconexas e possa, efetivamente, ser designada como texto, deve deter um demarcado elenco de propriedades, que se titula de textualidade. Assim sendo, conforme Fávero e Koch (1998: 25), o texto caracteriza-se “por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade”. Similarmente, Raposo *et alii* (2013: 1694) aludem à existência de alguns parâmetros, pelos quais se rege o texto, mas vão mais longe e identificam-nos: “coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade”.

Tendo em conta que o tema deste relatório assenta apenas num dos princípios de textualidade, especificadamente na coerência textual, não irão ser explorados os restantes princípios, à exceção da coesão pela relação intrínseca que estabelece com a coerência.

Portanto, segundo Lopes (2005), a coesão assenta nos mecanismos lexicais e gramaticais que legitimam a articulação entre os vários segmentos linguísticos que materializam o texto, ajudando a conferir-lhe a qualidade de unidade semântica. Dos mecanismos em questão, alguns assumem maior relevância do que outros quanto ao significado global que imprimem ao texto, detalhadamente, “as cadeias de referência, os conetores intra e interfrásicos, a compatibilidade entre tempos verbais e entre estes e os adjuntos adverbiais temporo-aspectuais”(Lopes, 2005: 14). Sob este ângulo, a coesão ganha forma através do uso de marcas idiomáticas na superfície do texto, as quais fixam os nexos de sentido entre os sintagmas “no interior da frase e entre frases” (*ibidem*). Entre os recursos acima enumerados, as cadeias de referência e os conetores salientam-se pela lógica de que podem revestir o texto, pois incidem na recuperação de entidades

¹² Existem estudiosos que refutam este cenário. Dijk, referem Fávero e Koch (1998: 23), defende que «discurso» “é a unidade passível de observação”, vista ou ouvida, enquanto o «texto» consiste na “unidade teoricamente reconstruída”.

que já foram introduzidas na produção textual em momentos anteriores e nos diferentes tipos de conexão que se podem realizar no interior de frases complexas e entre frases independentes. Por outras palavras, propiciam a articulação de informação conhecida, apresentada primeiramente, com a informação nova que vai sendo introduzida ao longo do discurso. Neste sentido, realça-se o vínculo existente entre as noções de coesão e coerência, pelo relevo que estes mecanismos de coesão conquistam no estabelecimento de coerência textual. No entanto, convém sublinhar que “esses mecanismos de coesão, por si só, não asseguram a aceitabilidade e a coerência de um texto” (*ibidem*: 16).

1.2.2 Conceito de coerência textual

Por se tratar da temática central deste relatório, a coerência é objeto de uma análise mais fina. A coerência textual é “invocada como dimensão basilar do Texto, ou mesmo como propriedade que separa o Texto do «não-texto»”(Fonseca, 1988: 7). Quer isto dizer que este critério de textualidade equivale à característica que permite fazer a distinção entre um texto e um acumulado de proposições sem qualquer relação entre si.

Ao observar-se com atenção os exemplos subsequentes (A e B), clareia-se esta distinção:

(A) Quando chegou a casa, o António decidiu começar a fazer o trabalho para a disciplina de Biologia. O supermercado, situado no centro da Granja do Ulmeiro, está a oferecer a todos os seus clientes um vale de desconto. Meses depois, o André foi notificado, como testemunha, para prestar declarações no posto da GNR.

(B) A Mariana empenhou-se na realização do trabalho final da disciplina de Educação Física. Apesar de a professora ser muito exigente, reconheceu o seu esforço e como resultado atribuiu-lhe uma excelente cotação. Ao ver o resultado obtido, ela ficou radiante.

No primeiro exemplo (A), ao visualizar-se um amontoado de frases aleatórias, não se conseguem instaurar nexos semânticos entre os enunciados, tal como não se consegue avistar um rumo do assunto. Ora, se não é possível atribuir-lhe um sentido global, esta sequência brota como ilógica e, forçosamente, ininterpretável por qualquer recetor. Contrariamente, no segundo exemplo (B), deteta-se uma linearidade temática e uma interligação entre os períodos verbais, o que ajuda a conferir uma lógica integral e, por consequência, o estado de texto coerente. Claramente, pode certificar-se que um conjunto de sequências narrativas é aquilo a que se pode chamar coerente, quando este se mostra como uma soma dotada de sentido. Excepcionalmente, algumas sequências que à primeira vista parecem um caótico aglomerado de enunciados, adquirem coerência ao

ter-se acesso “a um conjunto de informações contextuais que a tornem relevante, cognitivamente falando” (Lopes e Carapinha, 2013: 106).

Fonseca (1988: 8) lembra que é graças à reconstrução que o leitor faz da totalidade de significação objetivada pelo locutor, ao longo do processo interpretativo, que esta ganha forma no texto. Diante desta afirmação, depreende-se que a técnica de interpretação implica, por parte do leitor, uma «representação mental» do material verbal do texto, “algo que se vai construindo de forma dinâmica”(Lopes e Rio-Torto, 2007: 75), pela articulação de informações, no decorrer deste processo, contanto que se manifestem compossíveis com o conhecimento do mundo partilhado entre os falantes. Lopes e Carapinha (2013: 106-112) ratificam o argumento anterior, admitindo que o interlocutor assume o papel de reconstituir a continuidade de sentido do texto, e fá-lo por intermédio de combinações entre o produto verbal, as suas experiências de vida e o seu conhecimento do mundo, com vista a alcançar as relações semânticas que, formalmente, concedem o *status* de totalidade coerente ao texto. Quando deparado com algumas falhas de significado, que o impedem de calcular o sentido global do produto discursivo, tentará preenchê-las a partir de inferências apoiadas no conhecimento do mundo partilhado por indivíduos de uma sociedade.

No processo de interpretação, o leitor mostra-se cooperativo, pois, *a priori*, tende a tomar o produto verbal como um texto, procurando “superar estados de dissonância cognitiva”(idem:106) de maneira a precisar o seu sentido. Estas autoras alegam, portanto, que “a coerência não é uma propriedade formal dos textos, mas antes o resultado do processo interpretativo¹³”(idem:108). Ou seja, é pela interpretação que o leitor faz do produto textual, percecionando-o como um conjunto de frases que fazem sentido, que este se assume como coerente.

Koch e Travaglia (2002: 10) relembram que, mesmo não representando as situações à semelhança do que ocorre no mundo real, existe a possibilidade de um texto ser coerente, desde que figure o mundo quimérico, ou seja, que espelhe o fantástico e/ou o mágico. Não ignorando esta exceção, o conhecimento do mundo exerce uma função determinante na atribuição de coerência ao texto, dada a dificuldade de se apreender a sua logicidade quando este anuncia eventos que não se conhecem (Koch e Travaglia, 2002: 72-77). Este conhecimento provém do contacto com o universo circundante e das

¹³ Lopes e Carapinha (2013: 105) referem que alguns autores tomam a interpretação como “uma forma de adivinhação”. A saber: Sperber & Wilson(1986). Isto porque o leitor, por vezes, delinea possíveis interpretações do texto que podem não coincidir com a mensagem que o locutor pretendeu transmitir.

experiências nele vivenciadas, organizando-se em diferentes “*modelos cognitivos*”(idem: 72), que dizem respeito a juízos sociais estereotipados de objetos, situações, eventos, formas de agir numa dada cultura e saberes científicos. A mesma fonte (2002: 77) admite que, independentemente da impraticabilidade de todos os indivíduos disporem rigorosamente da mesma sapiência do cosmo, na medida em que a sua percepção cognitiva advém das suas práticas pessoais, quanto maior for a porção de conhecimento partilhado entre os interlocutores, “menor será a necessidade de explicitude” da instância discursiva e menor será a dificuldade para o leitor no preenchimento de descontinuidades, através de inferências.

Para que um conteúdo verbal possa ser tido como coerente, também deve respeitar alguns princípios “que regem o exercício do pensamento humano” e “presidem ao modo como ordenamos cognitivamente a nossa experiência do mundo real” (Lopes e Carapinha, 2013: 109): a não-contradição, a não tautologia e a relevância; da mesma maneira que devem demonstrar continuidade e progressão temática, a fim de se evidenciar um fio condutor. De acordo com Fonseca (1992: 35), a continuidade temática diz respeito por um lado, aos elos congruentes que se criam entre as entidades, os eventos, as situações e entre estes e o sentido global do produto textual, e por outro, à “«homogeneidade» do que se chamará rumo discursivo (ou a interligação adequada de *rumos discursivos* diversos presentes num mesmo texto)”. Falando agora de progressão temática, Irene Fonseca (1994: 161-162) lembra que a coerência conquista-se pelo equilíbrio entre a retoma de elementos já mencionados e a introdução de informação nova ao longo dos enunciados, o que permite o encadeamento entre a preservação e a progressão do tema global.

Em síntese, segundo a definição de coerência textual do *Dicionário Terminológico*, esta propriedade é

“um fenómeno que resulta da interação entre fatores macroestruturais e microestruturais existentes no texto, graças à criatividade, ao trabalho oficial e à intencionalidade do autor – fatores que envolvem modelos genológicos, tipos de texto, relações de intertextualidade, núcleos temáticos, campos lexicais e semânticos, isotopias e mecanismos sintáticos – e a capacidade interpretativa do recetor/leitor, que tem de cooperar na construção da coerência do texto com a sua competência linguística.”

Verifica-se, portanto, que a coerência de um texto é-lhe conferida pela interpretação que o recetor, cooperativamente, faz dele, com base num diálogo entre o

conteúdo global do conjunto de frases que arquitetam o discurso, os mecanismos que, na sua superfície, asseguram a ligação de sentido entre os segmentos linguísticos que constituem a sua linearidade e o seu universo de conhecimento, aspirando atribuir-lhe um sentido integral.

1.2.2.1 Princípios da coerência textual

Em conformidade com Fonseca (1992: 32), as entidades e as suas predicções, os eventos e as ocorrências que compõem a manifestação verbal marcada pelo sentido global que o produtor visou transmitir, devem repartir-se pelas frases de forma a que, associadamente, se deem acesso recíproco e não autorizem a contradição e a tautologia entre eles. Repare-se, diante do exposto, que, como mencionado no ponto anterior, a organização de um texto coerente tem de prezar três princípios: a) não contradição; b) não tautologia e c) relevância.

No processo de comunicação, sob circunstâncias regulares, não se expressa num novo enunciado um pensamento contrário ao que foi já narrado previamente, como também não se dizem as mesmas coisas consecutivamente, nem mesmo por palavras diferentes, caso contrário, desencadear-se-ia “uma rutura e uma redundância excessiva” (Joaquim Fonseca, 1992: 37), impedindo a sua continuidade temática. Porém, existe a possibilidade de produzir textos que desobedeçam a estes princípios, intencionalmente, com o objetivo de gerar “efeitos estéticos ou a criação do absurdo ou do *nonsense*” (Lopes e Rio-Torto, 2007: 76). Esta possibilidade prende-se com um tipo de texto específico, o literário. Tomemos a título de exemplo o uso da repetição para enfatizar uma ideia expressa no texto, onde o autor derroga o princípio da não tautologia; ou a transgressão do princípio da não contradição através da descrição de situações que não são compatíveis com o orbe «real», com o desígnio de criar o ridículo ou o fantástico. Por último, relativamente ao princípio da relevância, este linguista (Fonseca, 1992: 38-39) recorda que a sua presença numa produção verbal depende do acesso mútuo dado entre os eventos, as informações e as situações figuradas nas subseqüentes sequências que configuram um texto, através de nexos de natureza variada. Por vezes, essas relações não são marcadas no texto de forma explícita, pelo que se terão de aferir com base no conhecimento do mundo, no tema e no conteúdo global do texto.

Encerrando o olhar sobre este tópico, importa esclarecer que a não tautologia, a não contradição e a relevância

“revelam-se princípios gerais da estruturação do mundo textual que convergem ou se identificam com normas *universais* (...) que regem o exercício do pensamento e a construção do conhecimento.” (Fonseca, 1988: 10)

Vale a pena ressaltar que não basta respeitar os princípios *supra* enumerados para garantir a coerência textual. Como já referido, na sua construção também se reconhecem mecanismos de coesão, como as cadeias de referência e as relações discursivas, que garantem a interligação entre entidades, frases e sequências textuais. Lopes (2005: 17) insere-os em duas dimensões a considerar no processo mental de atribuição de coerência a um texto, as quais designa, respetivamente, de coerência referencial e coerência relacional. Estes mecanismos serão clarificados nos próximos pontos de acordo com a dimensão de coerência em que operam.

1.2.2.2 Coerência referencial

Matos (2015: 303-304), citando Adriano Duarte Rodrigues (E-Dicionário), sustenta que fazer referência no campo textual consiste no “processo pelo qual uma expressão é levada a remeter para coisas, objetos, factos, pessoas, estados de coisas, de factos ou de pessoas, reais ou imaginários, pondo em relevo a relação entre a linguagem e o mundo”.

Por seu turno, Duarte (2003: 111) alega existir referência cada vez que uma determinada entidade do mundo, expressa linguisticamente num contexto comunicacional específico, é dada a conhecer ao recetor do produto verbal. Esta entidade pode ser retomada no mundo criado textualmente, através de expressões que “têm de ser interpretadas como referencialmente dependentes de outras expressões que ocorrem no discurso anterior ou subsequente” (Duarte, 2003: 112). A mesma linguista defende que a partir do momento em que dois ou mais segmentos verbais tenham em comum o mesmo referente denominam-se de termos correferentes. Nascimento e Pinto (2006: 76) reconhecem que estes termos, se flexionáveis, têm de apresentar marcas de género, de pessoa e de número equivalentes ao segmento que estão a substituir. Os segmentos textuais correferentes “constituem uma cadeia referencial” (Duarte,

2003:112). Na linha de pensamento de Lopes (2005: 15), os elementos que integram as cadeias de referência podem concretizar-se por anáfora e/ou catáfora¹⁴.

Dá-se um caso de anáfora quando “a referência de um elemento A é construída por retoma, total ou parcial, da referência de um elemento B” (Campos e Xavier, 1991: 361), sendo que A é o termo anafórico e B é o termo antecedente. Neste tipo de relação (anafórica), contrariamente ao que acontece com o antecedente, que surge referencialmente identificado, o termo anafórico, para ser interpretado, depende sempre da interpretação referencial conferida ao seu antecedente. Um dos processos anafóricos mais usados na construção de referência é a anáfora pronominal (ou pronominalização), que consiste na substituição de um enunciado por um pronome que lhe é referencialmente dependente (Campos e Xavier, 1991: 363). Na *Sintaxis del latín clásico*, Huerta (2009: 274), apoiada nas palavras de Benveniste (1966), considera que os pronomes são “signos ‘vacíos’ que sólo en el discurso se vuelven ‘lentos’”. Explica esta asserção ao indicar que o seu significado é incompleto caso não se pondere “el contexto o la situación en que se profieren” (Huerta, 2009: 274).

Por vezes, as expressões referencialmente dependentes (termos anafóricos) precedem o termo referencialmente independente. Assim sendo, quando o termo anafórico surge primeiro, “sendo a sua identidade só revelada mais tarde” (Emília Pedro 1996: 472), está-se perante um fenómeno de catáfora. Porém, nem sempre um termo anafórico tem concretização lexical, pode ser foneticamente inexistente. Emília Pedro (1996: 473) lembra que, algumas vezes, em vez de se substituir uma expressão ou uma oração que já foi introduzida previamente no discurso, opta-se por “omiti-la sabendo que a parte que falta pode ser reconstruída com facilidade”, ao considerar-se a frase anterior ou o contexto. Se porventura o termo anafórico “corresponde a uma categoria vazia” (Campos e Xavier 1991: 366), trata-se de um processo de elipse.

Os processos de que se tem vindo a falar, no ponto de vista de Lopes (2005: 15), garantem a continuidade de significado, na medida em que permitem a retoma de entidades na linearidade do texto, na qual continuam a ser participantes nos vários eventos expressos.

Findando este ponto, não esquecendo que por si só não garantem a coerência textual, é evidente a função facilitadora que as cadeias de referência adquirem na

¹⁴ Matos (2015: 304) acrescenta a estes mecanismos a correferência não anafórica, que diz consistir “na relação existente entre unidades linguísticas de um enunciado (...) que remetem para um referente idêntico”, sem a existência de qualquer relação anafórica entre si.

atribuição de sentido ao texto, tendo em conta que atestam a recorrente referência às mesmas entidades e informações ao longo do enredo textual, possibilitando a contínua alusão ao mesmo tópico discursivo e auxiliando na articulação entre informação já conhecida e informação nova.

1.2.2.3 Coerência relacional

Com similar importância, tem de se ter em conta a dimensão da coerência que corresponde às relações discursivas que se estabelecem entre os diversos enunciados e dentro deles através da utilização de conectores discursivos, os quais firmam as articulações entre as situações apresentadas no texto, ajudando a conferir-lhe o *status* de unidade de significado, passível de ser interpretada e compreendida pelo alocutário.

Emília Pedro (1996: 474) destaca que as relações de sentido que se instauram entre frases ou entre orações são sinalizadas por meio de conjunções que, de forma explícita, transparecem o tipo de relação que se constrói. Apesar de estes elos formais ajudarem na unificação do texto, “não podem, por si próprios, criá-la”(ibidem). Lopes e Carapinha (2013: 114), no que toca a este assunto, afirmam que, na inexistência de um marcador linguisticamente explícito, os nexos discursivos podem ser inferidos desde que se tenham como suporte as ideias apresentadas e o “nosso” conhecimento do mundo. Ainda assim, o uso explícito de conectores pode auxiliar no processo interpretativo, pois elimina possíveis ambiguidades.

Baseado em Duarte (2003: 90-91), os nexos de significado de que se tem vindo a falar podem ocorrer ao nível da interligação entre orações (coesão frásica) ou ao nível das relações instaladas entre frases independentes (coesão interfrásica). A autora identifica “a **parataxe** (etimologicamente, “colocar ao lado de”) e a **hipotaxe** (etimologicamente, “colocar sob”) ou **subordinação**” como sendo os grandes processos que asseguram o estabelecimento desses nexos.

Sob o prisma de Raposo *et alii* (2013: 1715), no caso da parataxe, os constituintes articulados na produção verbal não constroem “relações sintáticas de dependência hierárquica” entre si e apresentam “o mesmo estatuto estrutural e semântico”, sendo exemplo deste tipo de relação discursiva a coordenação¹⁵. Perceba-se que as frases complexas compostas por coordenação podem ser unidas por conjunções coordenativas (coordenação sindética) ou assinaladas por marcas prosódicas, ou melhor,

¹⁵ A relação de parataxe pode ser estabelecida sem o uso de marcadores gramaticais, como “a suplementação e a justaposição”(Raposo *et alii*, 2013: 1716), mas não daremos conta destes processos neste trabalho.

pausas delimitadas pela presença de vírgulas (coordenação assindética) (Duarte, 2000: 159-160).

Por outro lado, e focando-se agora no processo selecionado para se trabalhar a coerência relacional nas aulas de Latim, segundo Raposo *et alii* (2013: 1715), quando existe combinação hipotática, um dos elementos depende do outro, o que os leva a apresentarem graus hierárquicos desiguais. Este tipo de conexão existe sempre que uma oração integra outra, ”desempenhando nela uma função gramatical, como argumento ou como adjunto gramatical”(*ibidem*). Ao processo de “hipotaxe que incide sobre essas orações chama-se subordinação”(*ibidem*).

Em atenção ao facto de esta dimensão específica da coerência textual, que assenta nas relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados, apenas ter sido selecionada como foco de estudo na disciplina de Latim, em particular, as conexões que são construídas por subordinação, decidiu-se aprofundar este processo apenas no que concerne à língua latina.

1.2.2.3.1 A subordinação no Latim

Na subordinação, as orações não apresentam o mesmo nível de hierarquia gramatical; pelo contrário, uma delas, a subordinada, integra a outra, a principal (subordinante). Quando se dá a integração de uma oração noutra, como no caso da subordinação, verifica-se “la pérdida de ciertas características de las oraciones principales, combinada con la adopción de marcas especiales que la indican” (Salcedo, 2009: 497), como por exemplo, as conjunções, os modos, a forma do predicado, entre outras.

Ernout e Thomas (1984: 291) admitem que “la subordination a été soulignée par des conjonctions appropriées qui sont d'anciennes particules ou adverbes”. Em relação às conjunções subordinativas, Salcedo (2009: 502) certifica que elas derivam de um processo de gramaticalização de advérbios, de preposições, de relativos, de verbos e outros demais.

Sabe-se que a construção de uma oração subordinada pode implicar “la fijación de ciertas características formales” (Salcedo, 2009: 503), as quais não se cingem apenas às conjunções, posto que o modo verbal também pode constituir uma dessas marcas. Dessa forma, em seguida analisar-se-ão as marcas específicas de algumas das conexões

discursivas estabelecidas por subordinação, que foram trabalhadas nas aulas de Latim no âmbito da temática do presente relatório.

Como primeiro exemplo, destacam-se as orações subordinadas infinitivas. Ernout et Thomas (1984: 320), afirmam que a oração infinitiva é composta por uma forma verbal no modo infinitivo e por um acusativo que desempenha nela a função de sujeito, ao passo que exerce também uma função de “complément d’objet du verbe régisseur”. Os verbos auxiliares dividem-se em dois tipos, dependendo se são verbos de vontade ou verbos declarativos, de percepção ou de sentimento. Estes verbos são habituais introdutores de orações infinitivas. Compreenda-se, ainda, que os verbos declarativos que introduzem as orações infinitivas podem apresentar construção pessoal ou impessoal (*ibidem*: 321).

Na medida em que a ação expressa na oração infinitiva pode não apresentar a mesma localização temporal do que a da forma verbal declarativa, torna-se necessário que “l’infinitif exprimât par lui-même le temps” (Ernout et Thomas, 1984: 323). Por assim dizer, a forma verbal da oração infinitiva pode apresentar diferentes construções temporais do infinitivo, especificamente, “parfait”, “futur simple” e “futur du perfectum passif” (*ibidem*). Cabe dizer-se que, segundo Azevedo (1996: 39), contanto que a forma verbal infinitiva apresente o seu próprio sujeito, distinto do da oração subordinante, está-se na presença de uma oração subordinada infinitiva.

Fale-se agora das orações subordinadas finais. Ernout et Thomas (1984: 342) explicam que estas orações traduzem um objetivo. Em regra, as orações subordinadas finais são introduzidas pela conjunção *ut* e “si elles sont négatives, par *ne*” (*ibidem*). Precisam, também, que os tempos verbais tipicamente usados na construção destas orações são “le présent (...) et l’imparfait du subjunctif” (*ibidem*: 343). As orações subordinadas consecutivas são estruturadas pela mesma conjunção (*ut*) e pelo mesmo modo (conjuntivo); todavia, em oposição ao que acontece nas finais, registam um resultado que, à partida, não é cobijado e que, frequentemente, assume a condição de facto (Ernout et Thomas, 1984: 343). As orações consecutivas têm um componente correlativo. Os correlativos *adeo*, *tam*, *talis*, *tantus*, *tantum*, dão conta das situações em que a consecutiva expressa o resultado “d’une situation ou d’une qualité atteignant un certain degré” (*ibidem*: 344), e outros correlativos, em particular, *sic* e *ita*, assinalam a forma como se dá a ação da oração subordinante. No caso da forma negativa, a construção é realizada por *ut non* (Baños Baños, 2009: 634).

Por sua vez, as orações causais identificam o motivo ou a causa que desencadeou a ação manifestada na oração subordinante e podem ser introduzidas pelas conjunções *cum*, *quod*, *quia*, *quando*, *quandoquidem* e *quoniam*. Na forma negativa, estas conjunções são auxiliadas pela partícula negativa *non* (Ernout et Thomas, 1984: 344-345). Ruiz e Baños Baños (2009: 629) lembram que o modo habitualmente usado na construção destas orações é o indicativo; no entanto, quando o falante não se compromete com a verdade da oração, usa-se o conjuntivo.

Relativamente às orações subordinadas temporais, algumas orações assentam numa relação de tempo entre a ação exposta na oração subordinada e a ação ostentada na subordinante. Ruiz e Baños Baños (2009: 601-602) recordam que se usam recursos linguísticos distintos para marcar a sucessão temporal entre as ações das duas orações em apreço, como a posterioridade e a anterioridade, e para sinalar a simultaneidade. Atente-se que “el punto de referencia es la acción subordinada” (*ibidem*: 604). Por um lado, as orações temporais que expressam uma relação de posterioridade perante a ideia revelada na subordinante são introduzidas pelas conjunções *antequam* e *priusquam*. Por outro lado, quando “expresan un hecho, normalmente en indicativo, que precede a la acción principal” (*ibidem*: 607) são fixadas pelas conjunções *postquam* (ou *posteaquam*), *cum*, *ubi*, *ut* e *quando*. As orações temporais que expressam um feito que coincide total ou parcialmente com a ação da subordinante, i. e., no caso de simultaneidade, utiliza-se a conjunção *dum*. Na forma negativa, as conjunções enumeradas usam o auxílio de *non* (Ernout et Thomas, 1984: 360).

Por fim¹⁶, sustenta-se que as orações concessivas exprimem um entrave para a efetuação da ação explanada na oração principal, contudo, não a incapacitam. Neste tipo de conexão discursiva, “la concesiva genera una expectativa en el receptor que se rompe cuando aparece la principal, cuya fuerza argumentativa es mayor y determina la orientación del discurso” (Puente, 2009: 670). Ernout e Thomas (1984: 351-353) enumeram como conjunções que consistem em marcas formais deste tipo de oração: i) conjunções compostas de «si» (*etsi*, *etiamsi*, *tametsi*, *tamenetsi*); ii) *quamquam* (auxiliada pelo modo indicativo); iii) *quamuis* (auxiliada pelo conjuntivo); iv) *licet* (acompanhada por conjuntivo) e v) *cum* (fixada pela ajuda do conjuntivo). Puente (2009:672) lembra que as conjunções *etsi* e *tametsi* pedem, na maioria das vezes, o modo indicativo.

¹⁶ Os exemplos desenvolvidos neste ponto não contemplam a totalidade das relações discursivas trabalhadas nas aulas de latim.

Concluindo, convém ficar-se com a ideia de que os nexos de significado ajudam na atribuição de sentido a um discurso, dado que consentem a articulação entre as várias situações evidenciadas no texto. São estas relações, nas quais assenta a dimensão da coerência relacional, que ajudam a distinguir “um texto de uma arbitrária, aleatória e desconexa sequência de enunciados” (Lopes e Rio-Torto, 2007: 76).

1.3 Domínios usados em contexto pedagógico

Quando se fala de coerência textual sabe-se que esta corresponde a um conteúdo relativo à gramática existente numa língua natural (assim como se comprova nos programas e metas curriculares de Português). Face a esta certeza, para desenvolver o estudo proposto neste relatório, foi inevitável associar o tema ao domínio da gramática, sendo que aquele lhe é intrínseco. Com o propósito de não se abordar esta temática com um fim em si mesma, foi necessário aliar este conteúdo a outro domínio de referência. Como tal, optou-se pela escrita, porque, para além da coerência textual ser inerente a este domínio, considera-se que esta competência necessita de ser mais trabalhada em contexto de sala de aula, a fim de que os alunos, através do acompanhamento e do feedback que lhes é proporcionado pelo docente durante o processo, desenvolvam a prática dos elementos textuais que imprimem coerência ao discurso e, de modo consequente, aprimorem as suas competências textuais. Ademais, apesar de também ser possível refletir sobre esses elementos através da oralidade, a fixação do texto facilita a gestão de possíveis falhas de coerência existentes e a sua correção. Por outro lado, este domínio de referência descomplexificou o processo de recolha de material para a análise de dados, o que permitiu aferir se, efetivamente, as atividades propostas ajudaram os alunos a expandir os seus conhecimentos relativamente aos aspetos da coerência e se, consequentemente, potencializaram o desenvolvimento das suas capacidades de escrita. Mediante o diálogo entre os dois domínios mencionados estimou-se “que o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística” correspondesse “a uma efetiva melhoria dos desempenhos no uso da língua” (Buescu, 2012: 10).

2. Didatização

2.1 Metodologia

Com o estudo das particularidades da coerência textual no plano da escrita, pretendi desenvolver no aluno o seu conhecimento consciente sobre o funcionamento

dessas especificidades e a sua aplicação correta em produções escritas, para que sejam coerentes.

Perante a dificuldade de colocar em prática os mesmos aspetos da coerência nas duas disciplinas, na área de Português, selecionei os princípios cognitivos da coerência textual, e, na área de Latim, escolhi os mecanismos de coesão que ajudam a tornar o texto um todo unificado. Por um lado, no Português, objetivou-se estimular a expansão do conhecimento do aluno relativamente aos princípios da coerência, levando-o, em função disso, a saber como respeitá-los nas suas construções; por outro lado, no Latim, visou-se motivar o crescimento do saber dos alunos quanto à estruturação e à utilidade das pronominalizações e das relações de sentido na atribuição de coerência textual, levando-os a construir corretamente essas relações no exercício de versão para a língua latina, para, desta forma, imprimirem sentido às suas construções escritas.

De forma a poder chegar a conclusões consistentes, recolhi um número significativo de materiais produzidos pelos alunos, os quais avaliei qualitativamente. Atesto que, com suporte nesses dados, procurarei meramente verificar se os alunos compreenderam os conteúdos gramaticais estudados no contexto do tema deste trabalho de modo a aplicá-los corretamente.

Tendo em consideração fundamentos de índole ética, esclareci os alunos sobre o trabalho que estava a ser realizado e obtive o consentimento dos membros da turma para a recolha de material. Para resguardar a identidade dos participantes, as respostas apresentadas neste trabalho foram anonimizadas. Os resultados declarados correspondem exatamente às respostas obtidas, não tendo existido qualquer tipo de interferência da estagiária.

2.2 Recursos usados na disciplina de Português

Com vista a cumprir os propósitos definidos para esta área do saber, preparei quatro atividades. A primeira atividade recorre a um excerto adaptado de um texto informativo, incluído em *Novo Plural 11*, manual adotado¹⁷, e exercita o princípio da não contradição.

A segunda atividade utilizou uma adaptação do texto “A Feira no Parque”, de António Barreto, e treinou o princípio da não tautologia.¹⁸

¹⁷ V. anexo I, pág. 77.

¹⁸ A primeira e a segunda atividade foram concebidas por mim, com o auxílio dos textos identificados.

Para a terceira atividade, escolhi um exercício do caderno de atividades *Entre Palavras 11*¹⁹, que solicita a reordenação de frases de um fragmento da crónica “Morram certas onomatopeias, pim!”²⁰, de Ricardo Araújo Pereira, por forma a reconstruir o texto original. Esta tarefa promove a reflexão acerca do princípio da relevância a partir de um texto de um autor que é famoso entre os jovens leitores. É, portanto, espetável que esta combinação seja favorável à realização da tarefa.

A última atividade vem indicada no manual *Mensagens 11º ano*²¹ e consiste na composição escrita sobre a presença da dualidade Livre arbítrio/Destino em duas obras literárias que, segundo os *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, são de estudo obrigatório no 11º ano de escolaridade. Esta atividade foi aplicada na sequência da abordagem do desfecho da ação d’*Os Maias*, de Eça de Queirós.

Como auxílio à exploração oral dos conceitos inerentes à coerência textual, mostrei em *PowerPoint* alguns exemplos de sequências textuais como um poema de Carlos Drummond de Andrade²², um poeta referido no projeto de leitura proposto pelos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Secundário*.

2.3 Recursos usados na disciplina de Latim

Para operacionalizar o tema do presente trabalho na disciplina de Latim, delineeii, igualmente, quatro atividades, porém, com características distintas das traçadas para Português.

A primeira atividade foi pensada a partir de um excerto, adaptado de Lhomond, sobre Numa Pompílio²³, e envolve o processo de reordenação de frases. Selecionei este texto com o intuito de conciliar conteúdos de natureza linguística com conteúdos culturais, já que através dele os alunos podem conhecer o Rei Sabino que veio a ser o segundo rei da Monarquia Romana.

Para a projeção da segunda atividade, empreguei o uso do mesmo excerto adaptado. Esta tarefa incidiu no processo de substituição pronominal.

¹⁹ V. anexo III, pág. 89. Exercício adaptado.

²⁰ Esta crónica foi publicada na revista *visão*. (Visível em <http://visao.sapo.pt/opiniao/ricardo-araujo-pereira/2015-11-19-Morram-certas-onomatopeias-pim>).

²¹ V. anexo IV, pág. 96.

²² V. anexo II, pág. 84. Os restantes exemplos são da minha autoria.

²³ V. anexo VI, pág. 103.

A terceira e a quarta atividades consistem, respetivamente, na correspondência coerente entre orações apresentadas de forma desalinhada e na composição de versões coerentes, mediante as alterações prescritas no enunciado do exercício.

Uma vez que, nesta área do saber, não foi adotado nenhum manual escolar, ficou ao encargo dos professores estagiários, juntamente com a professora orientadora, a composição de todo o material didático usado como suporte no lecionação dos conteúdos programáticos. Como tal, convém referir que as atividades supraenumeradas foram idealizadas por mim e que os enunciados foram construídos a partir do vocabulário já conhecido pelos alunos e pelo vocabulário do excerto do texto já indicado.

Aspirando promover, através da prática de exemplos concretos, momentos de reflexão sobre os conteúdos intrínsecos à coerência textual na língua latina, compus, ainda, uma série de exercícios com um arranjo semelhante ao das atividades acima elencadas²⁴, para serem pensados e efetuados oralmente, mediante o diálogo entre mim e os alunos. Estas tarefas têm como ponto de partida uma versão adaptada da sinopse do filme “The Lion King”, da Walt Disney (*Vide* anexo V)²⁵. Priorizei esta história não só pelo valor que, normalmente, contrai na infância de um indivíduo mas também pela possibilidade de mostrar aos alunos que a língua latina pode tratar tópicos da atualidade.

2.4 Operacionalização

Nenhuma das atividades foi considerada para fins avaliativos, mas procedi sempre à correção dos erros cometidos.

2.4.1 Operacionalização na turma de Português

A primeira e a quarta atividade preparadas para a disciplina de Português foram concretizadas em contexto de sala de aula e a segunda e a terceira foram indicadas como trabalho de casa, sendo que a primeira ocorreu no segundo período letivo e as restantes no terceiro.

No que respeita à primeira atividade, escolhi o texto informativo sobre o Mosteiro da Batalha²⁶, como estímulo à discussão sobre a noção de texto e sobre a propriedade que lhe confere um sentido global. Este texto, que foi previamente

²⁴ V. anexo V, pág. 99-101. Conceção própria.

²⁵ Conceção própria, tendo em conta a finalidade pretendida. (Disponível em <http://mag.sapo.pt/cinema/filmes/o-rei-leao>).

²⁶ V. anexo I, pág. 78.

analisado semanticamente com vista a introduzir o estudo da obra literária “A Abóbada”, permitiu estabelecer a ponte entre a abordagem do conteúdo literário e a do conteúdo gramatical selecionados para a aula planeada.

Identificaram-se os princípios e os mecanismos que têm de ser “respeitados” para garantir a coerência textual e prestou-se particular atenção aos princípios cognitivos, notando que não são os únicos a conferir sentido ao texto. Para introduzir o princípio da não contradição, pedi aos alunos que depreendessem o sentido da expressão, após o que esclareci o conceito com a ajuda de um PowerPoint com as noções debatidas²⁷.

De seguida, com vista à consolidação desse princípio, projetei um excerto do texto²⁸ para demonstrar de que forma o respeito por esse princípio confere sentido ao discurso e introduzi um exercício prático:

O Mosteiro de Santa Maria da Vitória, também designado Mosteiro da Batalha, resultou do não cumprimento de uma promessa feita pelo rei D. João I, em agradecimento pela derrota em Aljubarrota, batalha travada a 14 de agosto de 1385, que lhe garantiu a dependência de Portugal. (...)

Embora haja certezas sobre a data exata de início das obras do Mosteiro de Santa Maria da Vitória, tudo leva a crer que a formação do grande estaleiro, adequado à grandiosidade do projeto desejado por D. João I, ter-se-á iniciado um ano ou dois antes da Batalha de Aljubarrota. (...)

O Mosteiro da Batalha, Novo Plural 11, pág. 193 (texto adaptado pela professora estagiária Elsa Rodrigues)

1. Identifica, sublinhando no excerto transcrito, as passagens do texto em que não é respeitado o princípio da não contradição, justificando.

Figura 1 - Primeira atividade de Português.

A segunda atividade visou o princípio da não redundância/ não tautologia e a abordagem efetuada foi idêntica à anterior.

Num primeiro momento, pedi aos alunos que relembassem as noções de coerência textual e de princípio da não contradição, após o que, refletiram sobre o princípio da não redundância/ não tautologia. Recorri de novo ao uso do *PowerPoint* quer para projetar sínteses dessas noções²⁹, quer para apresentar sequências narrativas³⁰,

²⁷ V. anexo I, pág. 79.

²⁸ V. anexo I, pág. 78.

²⁹ V. anexo II, pág. 82.

da minha autoria. Mediante a sua interpretação, os alunos identificaram quais delas respeitam ou não esse princípio. No final da aula projetei o poema ‘No meio do caminho’³¹, de Carlos Drummond de Andrade, e pedi aos alunos que o interpretassem e que verificassem a sua coerência. Devido às exceções à coerência que o texto literário pode oferecer, esclareci que um texto literário pode ser coerente mesmo que derroge este princípio, tomando aquele poema como exemplo.

Por fim, os alunos realizaram um exercício para praticar o princípio estudado na aula:

1. Reescreve o texto que se segue, eliminando a informação repetida desnecessariamente.

A Feira no Parque

Fui à Feira do Livro de Lisboa, pela primeira vez, em 1974 acabado de chegar do exílio suíço, onde estive, desloquei-me, numa noite quente de Primavera, até à Avenida, onde se realizava o evento, para visitá-lo, uma vez que nunca o tinha feito. O local tinha muitos inconvenientes. Era acolhedor, mas apertado, ruidoso e atravessado de carros. Para mim, foi uma surpresa inesperada. Depois disso, vi-a, a feira do livro, no Parque e no Terreiro do Paço. Esta última solução foi desastrosa: o calor, a falta de sombra e de conforto, o barulho, o trânsito, o ruído, a temperatura altíssima, sem qualquer sítio para nos resguardarmos do calor, tudo desaconselhava aquele sítio, onde também foi realizada uma feira do livro. Por mais que pense, a solução do Parque Eduardo VII é de longe a melhor de todas para a realização da feira, porque a solução indicada anteriormente foi errada. O Parque Eduardo VII tem espaço, sombra, localiza-se no centro da cidade, tem sítios para ler, namorar e repousar, levar crianças ou idosos a passear e a descansar, como tal, é o melhor sítio para a sua concretização.

(António Barreto, *A Feira no Parque*, adaptado)

Figura 2 - Segunda atividade de Português. ³²

A terceira atividade foi dedicada ao princípio da relevância. Comecei por recapitular os anteriores conceitos inerentes à coerência, para depois introduzir o princípio da relevância, recorrendo à mesma estratégia inferencial para que os alunos se aproximassem do sentido de redundância, e a um sumário em *PowerPoint*³³ para que retivessem o essencial. A apresentação incluía ainda dois enunciados que não respeitam a relevância³⁴. As relações de várias ordens que os alunos estabeleceram a partir destes textos mostraram como o conhecimento do mundo “real” sustenta também a unidade de sentido de um texto.

³⁰ V. anexo II, pág. 83.

³¹ V. anexo II, pág. 84.

³² Onde se lê “1974”, deve ler-se “1974.”; Os alunos corrigiram posteriormente.

³³ V. anexo III, pág. 87.

³⁴ V. anexo III, pág. 88.

Seguiu-se um exercício de ordenação de frases de um texto, por forma a torná-lo um todo dotado de sentido:

1. Ordena as frases de A a I de forma a obteres um texto coerente.

A. Há dias, numa festa de casamento, o padrinho do noivo ergueu o copo no fim do discurso e, como é costume nestas ocasiões, disse para os convidados:

B. Meus amigos, sem pôr em causa a oportunidade de brindarmos ao enlace do João e da Andreia, gostaria apenas de pedir a todos que fizéssemos de um modo linguisticamente correto.

C. As pessoas fitavam-me com admiração, e era claro que também consideravam aquele facto bastante curioso.

D. – Tchim-tchim.

E. Na verdade, «tchim» é uma onomatopeia bem pouco competente para imitar o som dos copos quando telintam.

F. Aliás, a bonita palavra «telintar» reproduz muito mais fielmente aquele som, o que é bastante curioso.

G. Tendo calado por demasiado tempo a minha objeção a este gesto, pedi a palavra e disse o seguinte:

H. De facto – prossegui – quando dois copos embatem um no outro não se produz o som «tch» a menos que o vidro se quebre.

I. Mas este é apenas o primeiro ponto da minha justificada antipatia pela expressão «tchim-tchim».

Figura 3 - Terceira atividade de Português.

A última atividade decorreu da leitura e análise dos excertos³⁵ sobre o desfecho da ação em *Os Maias*. A ideia de que o destino é uma força invencível que determina o rumo da ação e traça o caminho a percorrer pelas personagens dissemina-se nos indícios que percorrem a obra e que remetem para a catástrofe final. Quando concluí o estudo da obra, retomei esta ideia e solicitei uma composição escrita sobre a dualidade Destino/Livre arbítrio em *Os Maias* e em *Frei Luís de Sousa*³⁶, para verificar o respeito pelos princípios da coerência na redação dos alunos:

³⁵ V. anexo IV, pág. 92-94.

³⁶ Com esta atividade pretendi promover tanto a recuperação como a consolidação de conhecimentos e a intertextualidade.

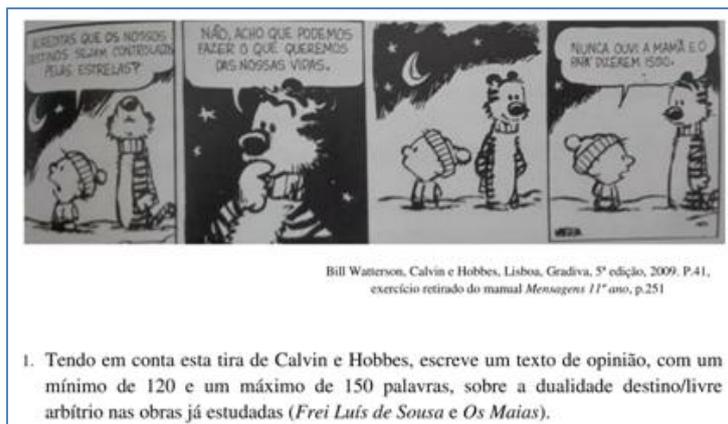


Figura 4 - Quarta atividade de Português.

2.4.2 Operacionalização na turma de Latim

As atividades planeadas para esta área do saber foram realizadas em sala de aula e tiveram lugar no terceiro período.

Em virtude de a coerência textual não representar um conteúdo gramatical delineado para estudo específico na disciplina de Latim, quando planifiquei as aulas em que se incidiria neste tópico, preocupei-me em conciliar os momentos de reflexão sobre a sua presença no discurso de qualquer língua natural e sobre a sua construção, atendendo às singularidades do funcionamento da língua latina, com a revisão e a prática dos saberes científicos apreendidos pelos alunos ao longo do ano letivo. Note-se também que nas aulas em que explorei a temática do presente relatório, o texto escolhido não serviu apenas de fundo para a preparação das atividades. A seleção do texto visou a revisão de conteúdos gramaticais e culturais, procedendo-se, por isso, à tradução, à identificação de casos e de conjugações verbais, tal como à exploração da temática do texto.

Na abordagem da coerência textual e das suas peculiaridades, para além de aludir à sua conceção gramatical encerrada em si mesma, esforcei-me por desencadear uma discussão, por parte dos alunos, sobre a utilidade dessas matérias.

Na primeira aula, estabeleci de início um breve diálogo com os alunos relativamente ao conceito de coerência e à forma como se manifesta no texto em geral, seguido da consolidação dessa noção através da reordenação de frases³⁷ do texto indicado, compondo-o, assim, como um texto dotado de sentido. Seguidamente, identifiquei as cadeias de referência e as relações discursivas como os dois mecanismos

³⁷ V. anexo V, pág. 99.

linguísticos que ajudam a assegurar o significado global do texto e levei os alunos a pensar a respeito do funcionamento e da aplicabilidade de cada um desses mecanismos, com vista a fazê-los refletir sobre a presença destes elementos na língua latina e sobre o seu papel basilar na unificação do texto. Após esta ponderação, solicitei aos alunos a execução oral de tarefas³⁸ que compreendem a sua prática. Este tratamento sustentou-se num texto sobre “O Rei leão”³⁹, cujo estudo foi introduzido por um vídeo musical contemplado na adaptação cinematográfica desta narrativa⁴⁰, adaptado, no entanto, para a língua latina. Considero que a visualização deste vídeo suscitou um momento de diversão e de boa disposição, o que contribuiu para a dedicação e entusiasmo demonstrados pelos alunos ao longo desta aula.

Concluída esta fase meramente refletiva, pedi-lhes, na aula seguinte, que realizassem sozinhos alguns exercícios com uma estrutura equivalente à dos examinados na primeira aula, já que “todo o processo de ensino/aprendizagem deve centrar-se no aluno e que toda a relação pedagógica deve ser orientada para a construção da sua autonomia” (Martins *et alii*, 2001: 7).

As atividades surgem no seguimento da tradução e da análise de um texto adaptado sobre Numa Pompílio⁴¹. Antes da tradução, projetei uma imagem do Rei Sabino⁴² e motivei os alunos a fazerem uma breve alusão a esta figura histórica e às suas vivências.

A primeira atividade consistiu na reordenação de frases a fim de reconstruir um texto coerente.

2. Ordena as frases de 1 a 4, recuperando o texto original.

Aram¹ Vestae consecrauit et curam² alendi³ perpetuo ignem⁴ in ara mandauit uirginibus uestalibus.

Cum Romam uenit, mollire⁵ populum ferum statuit⁶; ideoque⁷ sacra plurima instituit.

Successit Romulo Numa Pompilius, uir inclita⁸ iustitia et religione.

Numa Pompilius Sabinus erat, sed Romani Numam Pompilium uocauerunt et regnum Numae Pompilio dederunt.

(Adaptado de Lhomond, *De Viris...*)

Figura 5 - Primeira atividade de Latim.

³⁸ V. anexo V, pág. 100-101.

³⁹ Como já indicado, foi vertido para latim.

⁴⁰ V. anexo V, pág. 98.

⁴¹ V. anexo V, pág. 103.

⁴² V. anexo V, pág. 103.

A segunda atividade cingiu-se à substituição de nomes por pronomes.

3. Reescreve o texto, substituindo os nomes ou os grupos nominais por pronomes, com o objetivo de evitar repetições.

Figura 6 - Segunda atividade de Latim.

A terceira atividade assentou na correspondência entre orações de forma a compor frases coerentes e serviu de introdução para o exercício seguinte.

4. Estabelece correspondências entre as orações de cada coluna de modo a formares frases complexas coerentes.

Coluna A	Coluna B
1) Etiamsi Numa Pompilius aram Vestae consecrauerit,	a) qui Sabinus erat, Romulo in solio regio successit.
2) Numa Pompilius,	b) ut bellum contra Sabinos uitaret ¹ .
3) Romani dixerunt	c) populus ferus mansit ² .
4) Populus Romanus regnum Numae Pompilio dedit	d) Numam Pompilium curam templi Vestae uestalibus mandauisse.

Glossarium:

¹ *uito, as, are, aui, atum* 'evitar'

² *maneo, es, ere, mansi, mansum* 'permanecer'

Figura 7 - Terceira atividade de Latim.

A última atividade diz respeito à realização de versões coerentes de português para latim, tendo em conta as indicações exigidas no enunciado.

5. Verte para Latim, fazendo as alterações necessárias, de forma a construíres frases complexas com as relações discursivas indicadas entre parêntesis.

a) Na verdade, Numa Pompílio era religioso. Ele instituiu muitos cultos religiosos. (consecutiva)

b) Numa Pompílio consagrou o altar de Vesta. Ele era muito religioso. (causal)

c) Rómulo desapareceu¹. Numa Pompílio sucedeu-lhe. (condicional no caso irreal – no passado)

d) Numa Pompílio chegou a Roma. Consagrou o altar de Vesta. (Temporal – com relação de posterioridade em relação ao ponto de referência)

¹ Glossarium:
¹ desapareceu 'ex oculis subduxisset'

Figura 8 - Quarta atividade de Latim.

3. Análise de dados e discussão de resultados

Para proceder à análise dos dados recolhidos, estipulei os focos da avaliação. No caso de Português, verifiquei se os alunos realizaram corretamente os exercícios que foram propostos para a prática específica de cada um dos princípios da coerência textual e, no que concerne à atividade de escrita, tive em conta se não derrogaram nenhum deles nas suas composições. Seguem-se alguns exemplos de respostas dos alunos: tendo selecionado uma resposta boa, uma média e uma fraca. Em relação à produção escrita, também serão dados três exemplos: um que respeite sempre os princípios, um que os respeite quase sempre e um que os derroque frequentemente. No caso do Latim, o método foi idêntico; todavia, no que diz respeito às três primeiras atividades serão apresentados dois exemplos: uma resposta boa e uma menos boa; e relativamente à quarta atividade: uma boa, uma média e uma fraca.

3.1 Análise dos materiais de Português

No que respeita a primeira atividade, baseada na seleção de informação contraditória, os alunos desenvolveram respostas razoáveis. De forma genérica, compreenderam o conceito de princípio da não contradição, sendo que, a maioria, reconheceu no texto as passagens que tinham contradições ou incompatibilidades.

Mesmo assim, manifestaram algumas dificuldades de expressão na justificação, ou, em alguns casos, não apresentam qualquer justificação. Demonstro a resposta que mais se aproximou do cenário previsto, ainda que não explicita uma das contradições:

O Mosteiro de Santa Maria da Vitória, também designado Mosteiro da Batalha, resultou do ~~o~~ cumprimento de uma promessa feita pelo rei D. João I, em agradecimento pela derrota em Aljubarrota, batalha travada a 14 de agosto de 1385, que lhe garantiu a dependência de Portugal. (...)

b) dependência de Portugal. (...)

c) Embora haja certezas sobre a data exata de início das obras do Mosteiro de Santa Maria da Vitória, tudo leva a crer que a formação do grande estaleiro, adequado à grandiosidade do projeto desejado por D. João I, ter-se-á iniciado um ano ou dois antes da Batalha de Aljubarrota. (...)

d)

* pois, enquanto o agradecimento está associado a algo positivo, a derrota possui uma conotação negativa. (O Mosteiro da Batalha, Novo Plural 11, pág. 193)

1. Identifica, sublinhando no excerto transcrito, as passagens do texto em que não é respeitado o princípio da não contradição, justificando.

As passagens sublinhadas não respeitam o princípio da não contradição, pois não correspondem ao mesmo conhecimento sobre o mundo ou contradizem-se. Em a) o autor recorre ao uso de duas palavras incongruentes - agradecimento e derrota. Em b) são contrariados os mesmos conhecimentos, uma vez que a batalha garantiu a independência de Portugal. No 2º parágrafo, o autor afirma que há certezas sobre a data exata, mas, posteriormente, essa data é mes apresentada como Correção: uma probabilidade (ou "ter-se-á iniciado um ano ou dois").

Figura 9 - Resposta dada pelo «aluno A» à primeira atividade.

O «aluno A» identifica todos os trechos textuais que derrogam o princípio da não contradição por expressarem contradições. A sua resposta acusa um trabalho intelectual sobre as várias informações apresentadas ao longo da sequência textual. Justifica a contradição existente no segmento “em agradecimento pela derrota em Aljubarrota”, reconhecendo que a semântica de “agradecimento” associa-o a um feito positivo, ao contrário de “derrota”, que denota algo negativo. Seguidamente, para esclarecer a contradição presente em “dependência de Portugal”, o aluno sinaliza a incompatibilidade com o conhecimento do mundo, no caso, a história de Portugal e a vitória alcançada, e com ela a independência do reino.

Por último, o aluno deteta a contradição existente nos segmentos textuais “embora haja certezas sobre a data exata” e “ter-se-á iniciado um ano ou dois antes da batalha”, entendendo que a origem da incongruência está na impossibilidade de existirem, ao mesmo tempo, incertezas e certezas quanto à data de início das obras do Mosteiro. Considero que o aluno poderia clarificar a sua resposta, dizendo que a certeza remete para o conhecimento absoluto de algo, não dando, por esse motivo, lugar a imprecisões. Esta passagem do texto também apresenta incompatibilidade com a informação do início do texto, mas o aluno não o referiu.

Note-se ainda que este aluno apresenta um discurso cuidado e devidamente articulado através do uso apropriado de conetores.

Já o «aluno B», embora justifique todas as incompatibilidades presentes no texto, não o faz de forma tão completa.

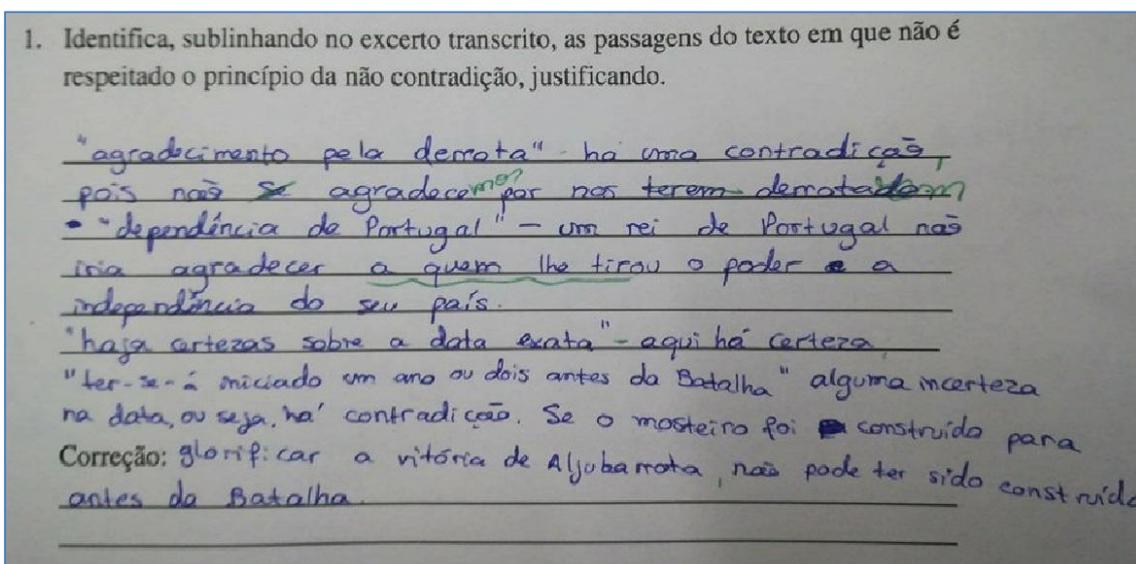


Figura 10 - Resposta dada pelo «aluno B» à primeira atividade.

Diante da passagem “agradecimento pela derrota”, percebeu que existia uma contradição e justificou a sua resposta alegando que o vocábulo “agradecimento” não se usa na sequência de uma derrota. O aluno reconheceu que o segmento “garantiu a dependência de Portugal” é incompatível com as ideias sugeridas anteriormente, porque um rei, à partida, não comemora a perda do seu poder. Apesar de se compreender o que o aluno quis dizer, deveria ter completado o seu raciocínio, acrescentando, no primeiro caso, que a nossa conceção semântica da expressão “agradecimento” está ligada às normas de interação social, aplicando-se quando reconhecemos que algo positivo é feito por nós; e, no segundo caso, que a forma verbal “garantiu” sugere a ideia de que é algo que se pretende que aconteça e, por isso, tendo em conta que se fala da vontade do Rei de Portugal, torna-se incompatível com a ideia de dependência. Relativamente às notações temporais, apresentou a mesma justificação do que o «aluno A» e compreendeu a incompatibilidade com a informação expressa num momento anterior, porque o Rei não poderia mandar construir um Mosteiro devido a um desfecho que ainda não existia.

Finalmente, na sua redação, o «aluno B» revela algumas falhas na pontuação e na concordância em pessoa das formas verbais.

A resposta do «aluno C» é a mais fraca, pois não responde ao que é pedido. Limita-se a repetir a informação que está na primeira parte do texto e a dizer que esta contradiz a que é veiculada na segunda parte.

Na sua resposta, revela não saber que as sequências verbais pertencem a dois excertos do mesmo texto, posto que se refere à segunda como “um segundo texto”. Além disto, acusa dificuldades na estruturação das ideias e na sintaxe. Porém, o resultado não surpreende, porque durante todo o ano letivo, o aluno mostrou-se alheado e desinteressado da aula.

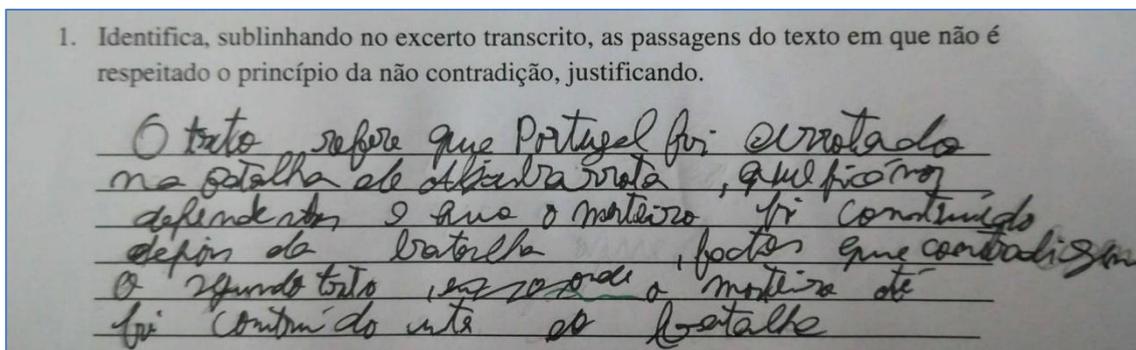


Figura 11 - Resposta dada pelo «aluno C» à primeira atividade.

Os resultados da segunda atividade foram mais favoráveis. Os alunos suprimiram, quase sempre, a informação redundante, pelo que deduzo que o princípio da não redundância/ não tautologia foi apreendido. Na realidade, na análise de algumas sequências textuais⁴³, no seguimento da reflexão sobre aquele conceito, os alunos revelaram sentido crítico e interpretações muito pertinentes.

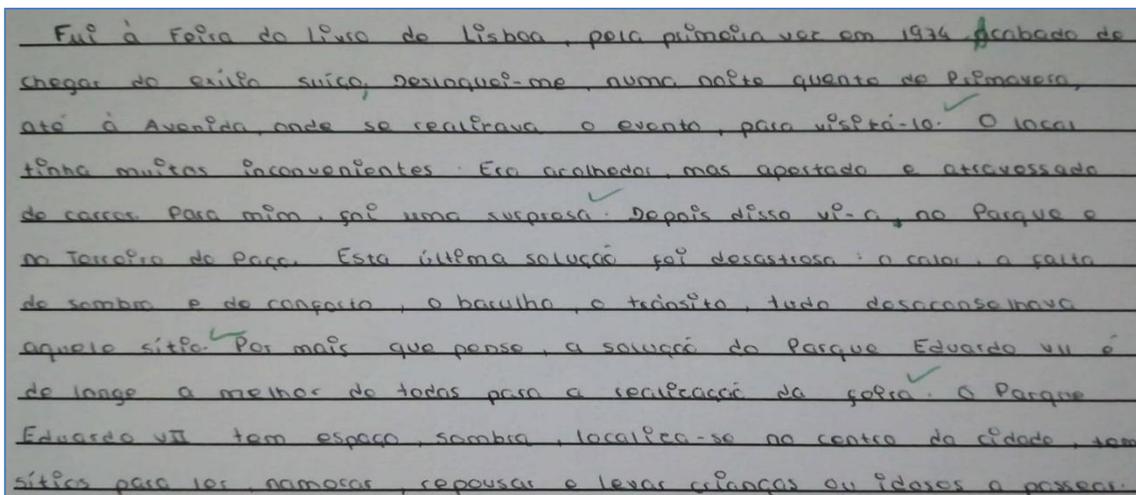


Figura 12 - Resposta dada pelo «aluno D» à segunda atividade.

A resposta do «aluno D» cumpre os objetivos definidos⁴⁴, uma vez que reescreveu o texto facultado, omitindo todas as suas redundâncias, mostrando que reconheceu as ideias repetidas.

Este aluno, assim como outros, decidiu manter no seu texto a oração subordinada final “para visitá-lo”, enquanto outros optaram por eliminá-la. Admiti as duas escolhas por serem ambas aceitáveis. Por um lado, na ausência dessa oração consegue-se depreender a finalidade que levou o sujeito à Avenida a partir da informação do discurso anterior. Por outro lado, usando a oração, explicita-se a finalidade.

O «aluno E» pertence ao grupo dos que preferiram eliminar a oração subordinada final. A sua resposta é mediana, pois começou por selecionar a informação que não denuncia tautologias, e, na parte final do texto, manteve algumas ideias que repetiam, por palavras diferentes, o que fora explicitado anteriormente. Para mais, apresenta alguns erros de pontuação.

⁴³ V. anexo II, pág. 83.

⁴⁴ Apesar de ter corrigido as redações dos alunos, não tive em conta a falha de pontuação suprarreferida.

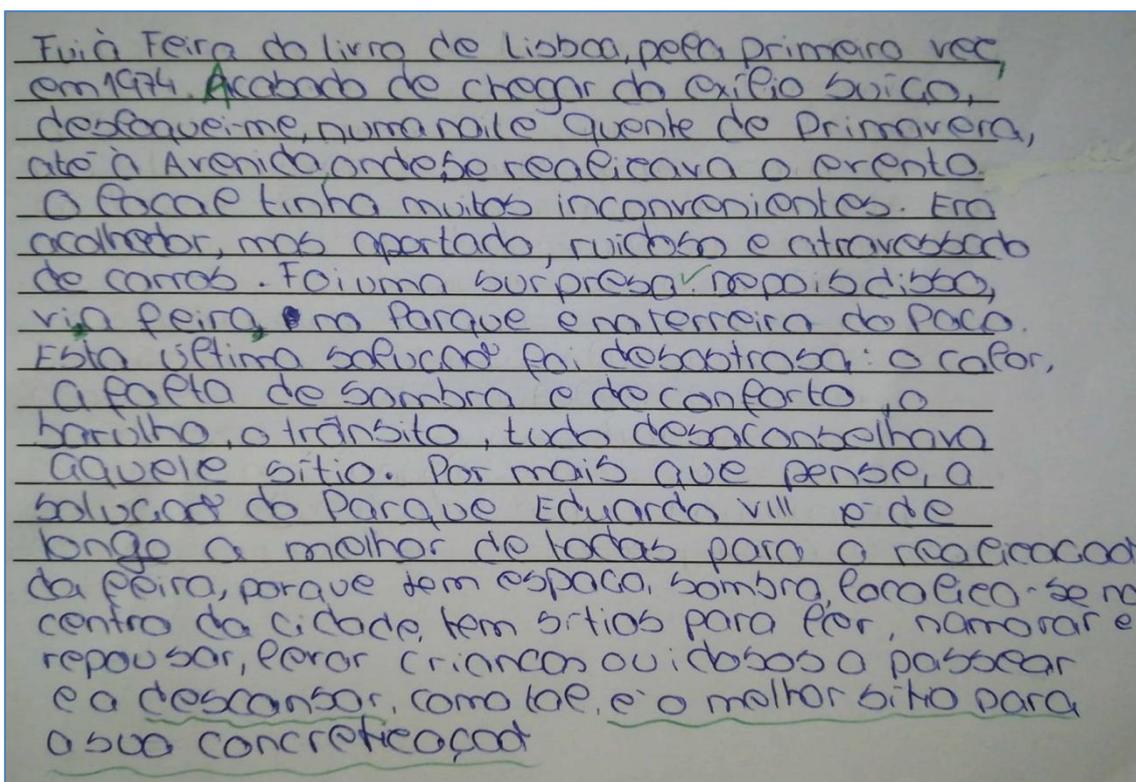


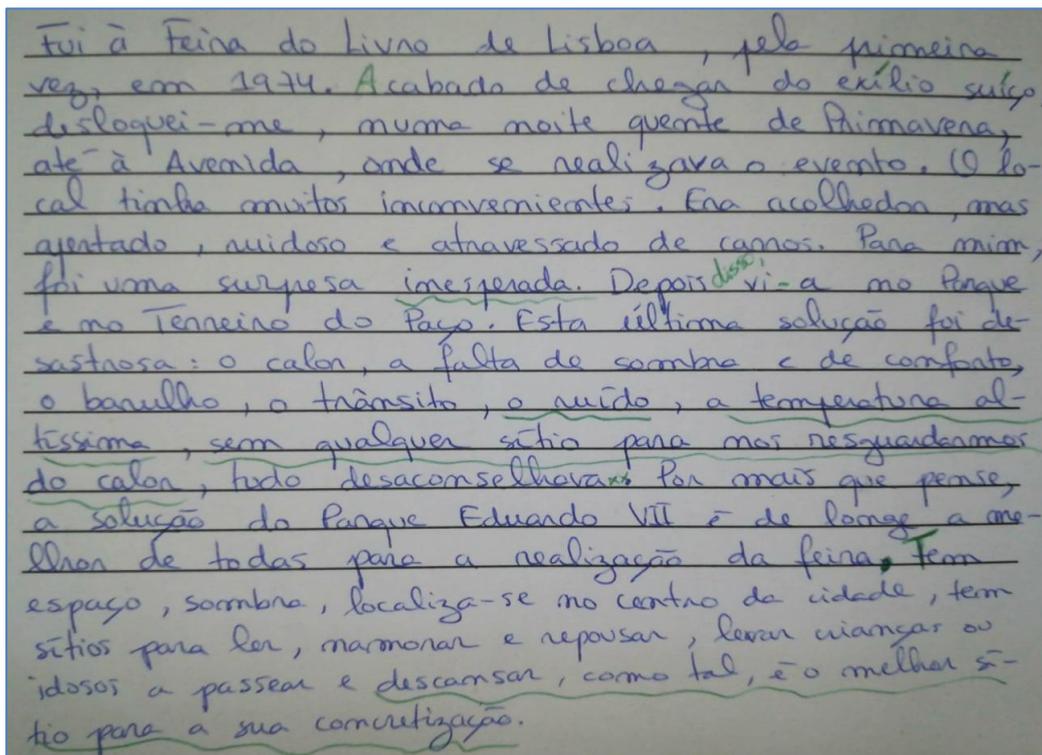
Figura 13 - Resposta dada pelo «aluno E» à segunda atividade.

No que se refere às últimas duas frases do texto, o «aluno E» surpreendeu pela positiva ao reconstruí-las numa só frase ligada por um nexco explicativo, o que revela reflexão acerca do funcionamento da língua, pois não se limitou a transcrever o texto. Não obstante, não percebeu que “descansar” é sinónimo de “repousar”, logo uma informação redundante, e também não reconheceu que “é de longe a melhor de todas para a realização da feira” e “é o melhor sítio para a sua concretização” traduzem, ainda que de forma diferente, a mesma ideia. Consequentemente, o texto que o aluno reescreveu não é coerente, pois não respeita o princípio da não redundância/ não tautologia.

A resposta do «aluno F» é a mais fraca. Ao reformular o texto, mantém grande parte das tautologias, o que mostra que não distinguiu a informação nova da informação repetida.

De facto, não considerou que “surpresa” se reporta a algo que ocorre sem estar previsto, pelo que o adjetivo “inesperada” é redundante. O mesmo aconteceu entre “o calor”, “a falta de sombra”, “o barulho” e, respetivamente, “a temperatura altíssima”, “sem qualquer sítio para nos resguardarmos do calor” e “o ruído”. Finalmente, não

identificou “repousar” e “descansar” como sinónimos, nem a proximidade semântica entre “melhor de todas para a realização da feira” e “como tal, é o melhor sítio para a sua concretização”. Neste sentido, o texto do aluno é extremamente redundante, dificultando a sua compreensão. Este resultado não surpreende, porque o aluno, apesar de ser dedicado e interessado, tinha dificuldades na compreensão dos conteúdos abordados em aula. O seu exercício também apresenta erros ortográficos e de pontuação.



Fui à Feira do Livro de Lisboa, pela primeira vez, em 1974. Acabado de chegar do exílio suízo, desloquei-me, numa noite quente de Primavera, até à Avenida, onde se realizava o evento. O local tinha muitos inconvenientes. Era acolhedor, mas apertado, ruidoso e atravessado de carros. Para mim, foi uma surpresa inesperada. Depois ^{disse} vi-a no Parque e no Tenneino do Paço. Esta última solução foi desastrosa: o calor, a falta de sombra e de conforto, o barulho, o trânsito, o ruído, a temperatura altíssima, sem qualquer sítio para nos guardarmos do calor, tudo desaconselhava. Por mais que pense, a solução do Parque Eduardo VII é de longe a melhor de todas para a realização da feira. Tem espaço, sombra, localiza-se no centro da cidade, tem sítios para ler, namorar e repousar, levar crianças ou idosos a passear e descansar, como tal, é o melhor sítio para a sua concretização.

Figura 14 - Resposta dada pelo «aluno F» à segunda atividade.

Os resultados da terceira atividade – ordenação de frases com o propósito de construir um texto coerente – foram positivos. Como se pode ver no gráfico seguinte, mais de metade dos alunos estabeleceram todas ou quase todas as relações necessárias entre as ideias apresentadas, por forma a compor um texto coerente. Só num caso, o aluno identificou apenas o início do texto, comprometendo todo o exercício.

Sendo uma tarefa mais complexa, esperava que os alunos tivessem mais dificuldades. A realidade provou a vantagem do trabalho realizado previamente em aula.

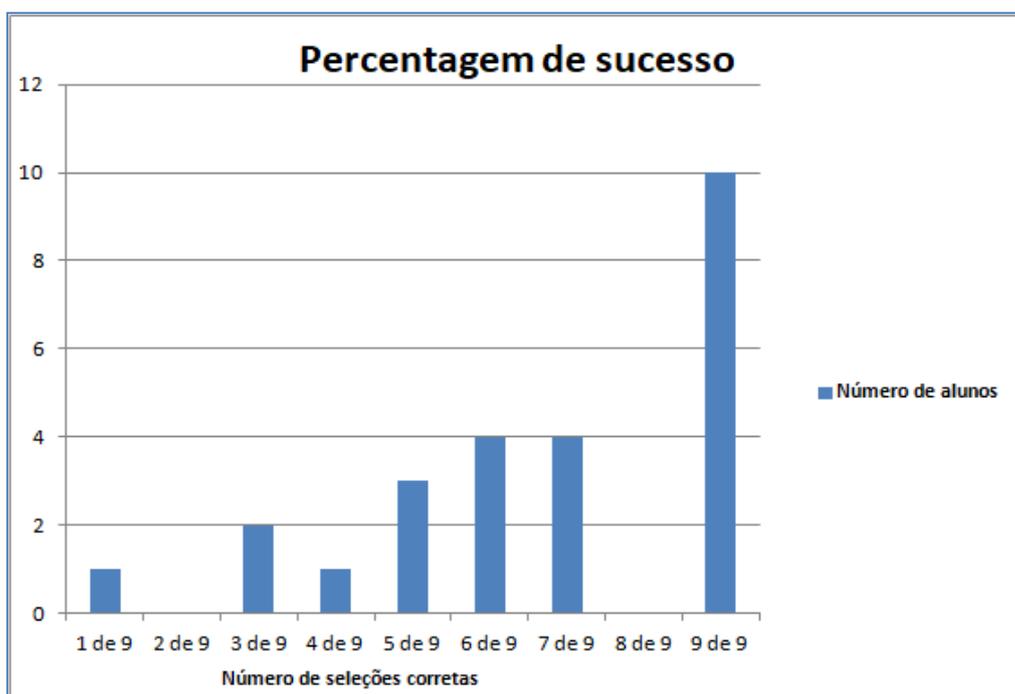


Gráfico 1 - Respostas ao exercício de ordenação de frases.

O «aluno G» exemplifica a organização acertada das frases enumeradas de A a I, estabelecendo uma lógica entre os nexos semânticos de natureza diversa que introduzem as frases, tornando a tarefa exequível. Assim, o seu texto está devidamente estruturado e unificado, logo coerente.

- ✓ 1 A. Há dias, numa festa de casamento, o padrinho do noivo ergueu o copo no fim do discurso e, como é costume nestas ocasiões, disse para os convidados:
- ✓ 4 B. Meus amigos, sem pôr em causa a oportunidade de brindarmos ao enlace do João e da Andreia, gostaria apenas de pedir a todos que fizéssemos de um modo linguisticamente correto.
- ✓ 7 C. As pessoas fitavam-me com admiração, e era claro que também consideravam aquele facto bastante curioso.
- ✓ 2 D. – Tchim-tchim.
- ✓ 5 E. Na verdade, «tchim» é uma onomatopeia bem pouco competente para imitar o som dos copos quando telintam.
- ✓ 6 F. Aliás, a bonita palavra «telintar» reproduz muito mais fielmente aquele som, o que é bastante curioso.
- ✓ 3 G. Tendo calado por demasiado tempo a minha objeção a este gesto, pedi a palavra e disse o seguinte:
- ✓ 8 H. De facto – prossegui – quando dois copos embatem um no outro não se produz o som «tch» a menos que o vidro se quebre.
- ✓ 9 I. Mas este é apenas o primeiro ponto da minha justificada antipatia pela expressão «tchim-tchim».

Figura 15 - Resposta dada pelo «aluno G» à terceira atividade.

Por seu turno, o «aluno H» apresenta uma resposta razoável. Embora tenha tentado relacionar logicamente as ideias, os eventos e as situações manifestadas nos vários enunciados, nem sempre o fez com sucesso:

- ✓ 1 A. Há dias, numa festa de casamento, o padrinho do noivo ergueu o copo no fim do discurso e, como é costume nestas ocasiões, disse para os convidados:
- X 2 B. Meus amigos, sem pôr em causa a oportunidade de brindarmos ao enlace do João e da Andreia, gostaria apenas de pedir a todos que fizéssemos de um modo linguisticamente correto.
- ✓ 7 C. As pessoas fitavam-me com admiração, e era claro que também consideravam aquele facto bastante curioso.
- X 3 D. – Tchim-tchim.
- ✓ 5 E. Na verdade, «tchim» é uma onomatopeia bem pouco competente para imitar o som dos copos quando telintam.
- ✓ 6 F. Aliás, a bonita palavra «telintar» reproduz muito mais fielmente aquele som, o que é bastante curioso.
- X 4 G. Tendo calado por demasiado tempo a minha objeção a este gesto, pedi a palavra e disse o seguinte:
- ✓ 8 H. De facto – prossegui – quando dois copos embatem um no outro não se produz o som «tch» a menos que o vidro se quebre.
- ✓ 9 I. Mas este é apenas o primeiro ponto da minha justificada antipatia pela expressão «tchim-tchim».

Figura 16 - Resposta dada pelo «aluno H» à terceira atividade.

Na articulação da frase B com a frase A, revela que não teve em conta que primeiramente tem de se apresentar o tópico temático sobre o qual se vai desenrolar o texto e, por outro lado, que não leu com atenção a frase A, pois esta remete para um gesto que, de acordo com o nosso conhecimento do mundo, associamos ao casamento, traduzido no discurso da frase D, «Tchim-tchim». Neste seguimento, o discente não compreendeu que a frase G tem de decorrer da frase D, visto que naquela o termo «gesto» vem precedido de o determinante demonstrativo «este», o qual se relaciona com o gesto referenciado no discurso imediatamente anterior. Naturalmente, também não soube identificar que a frase G introduz o discurso direto e apresenta uma indicação daquilo que vai ser expresso no fragmento B.

O aluno que apresenta a resposta mais fraca, como já referido, só foi capaz de identificar corretamente a primeira frase do texto.

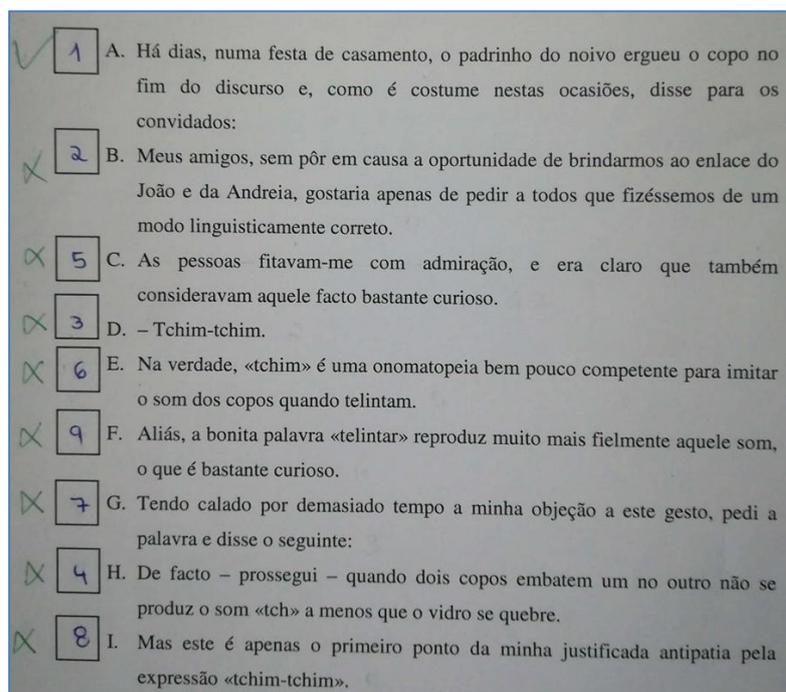


Figura 17 - Resposta dada pelo «aluno I» à terceira atividade.

Além de, assim como o «aluno H», não ter reconhecido as relações que se estabelecem entre as frases A e D, D e G e G e B, o discente também não apurou os nexos que se fixam entre as restantes frases.

Este aluno não só não compreendeu que a frase E se interliga com a frase B, em razão de introduzir a fundamentação da objeção expressa no enunciado B, como

também não concebeu que a frase F sucede a frase E, pois através do uso do advérbio «aliás» completa a fundamentação iniciada na frase anterior. Não constatou, ainda, que o período C segue o F, na medida em que consiste numa interrupção do discurso direto para tecer uma observação. De modo semelhante, não averiguou que a proposição H dá seguimento ao discurso que ficou suspenso para a realização do comentário, atingível pela presença da forma verbal «prossegui», articulando-se, por isso, com a sequência verbal C, bem como não viu que a frase I sucede a H, em virtude de espelhar a ideia, introduzida pelo conector adversativo «mas», de que o argumento desenvolvido até ao momento não é o único que vai retratar.

Finalmente, a média dos resultados obtidos na quarta atividade foi, de forma geral, favorável. Ainda que alguns alunos derroquem os princípios cognitivos da coerência textual nas suas composições escritas, a maioria mostra que compreendeu os conteúdos estudados, pelo que considero que os objetivos deste trabalho foram cumpridos.

Embora não seja o foco de análise do presente relatório, importa destacar que os alunos cometem alguns erros de ortografia, de sintaxe, de desadequação lexical, de pontuação e de coesão, o que impede, por vezes, a unidade de sentido do texto, mesmo que nele sejam respeitados todos os princípios.

O texto apresentado pelo «aluno A» corresponde a uma das melhores respostas realizadas. Na sua redação, este aluno preza o respeito pelos princípios da coerência textual e revela espírito crítico, sustentando o seu ponto de vista com exemplos concretos de cada uma das obras.

Cabe referir que o «aluno A», mais uma vez, apresenta um discurso articulado e estruturado através do uso de conetores diferenciados, o que anuncia um bom conhecimento ao nível do registo linguístico.

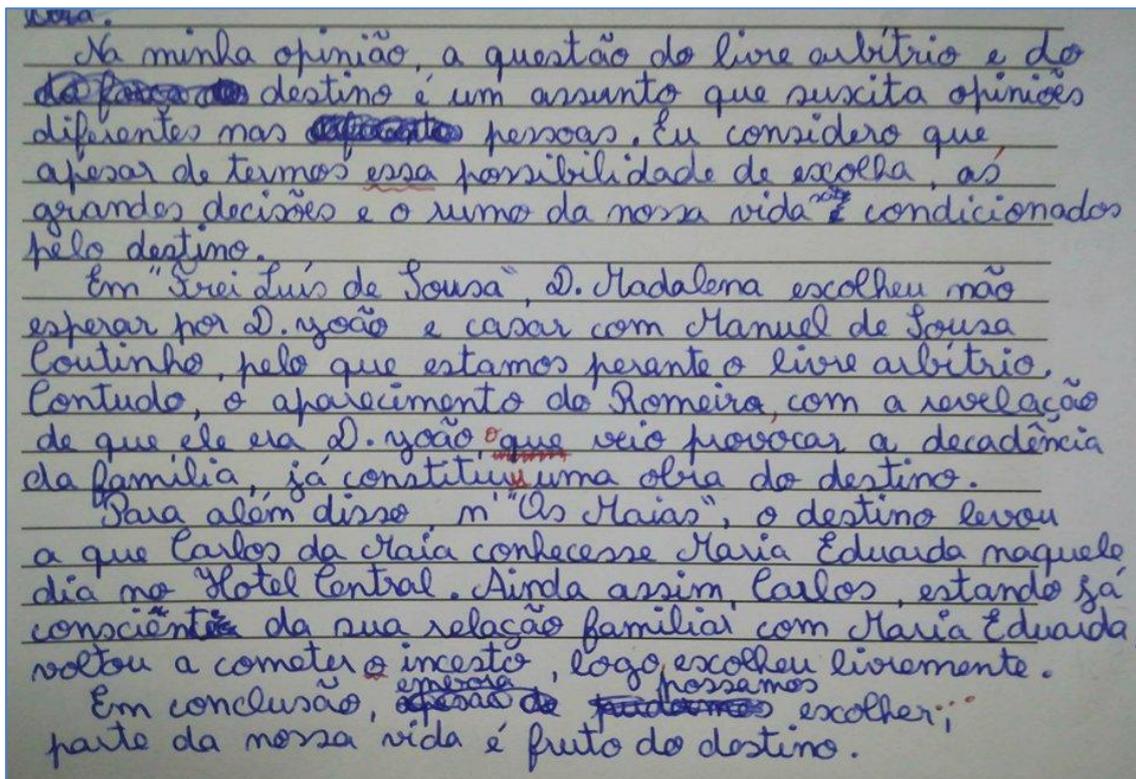


Figura 18 - Resposta dada pelo «aluno A» à quarta atividade.

Tendo em conta que se pretende aferir se os alunos respeitam os princípios da coerência textual nas suas produções escritas, o «aluno J» exhibe uma resposta mediana, já que não obedece ao princípio da não redundância. No segundo parágrafo, concretamente, “a escolha de D. Madalena ao casar com Manuel de Sousa Coutinho e não esperar por D. João foi uma escolha dela⁴⁵”, o aluno repete a mesma informação, mesmo que recorra a uma forma diferente de a dizer.

Este aluno fundamenta a sua opinião, invocando momentos da ação das duas obras literárias. Porém, apresenta algumas incorreções na colocação do pronome átono “se” e na conjugação de ideias.

⁴⁵ O sublinhado destaca a ideia que se repete.

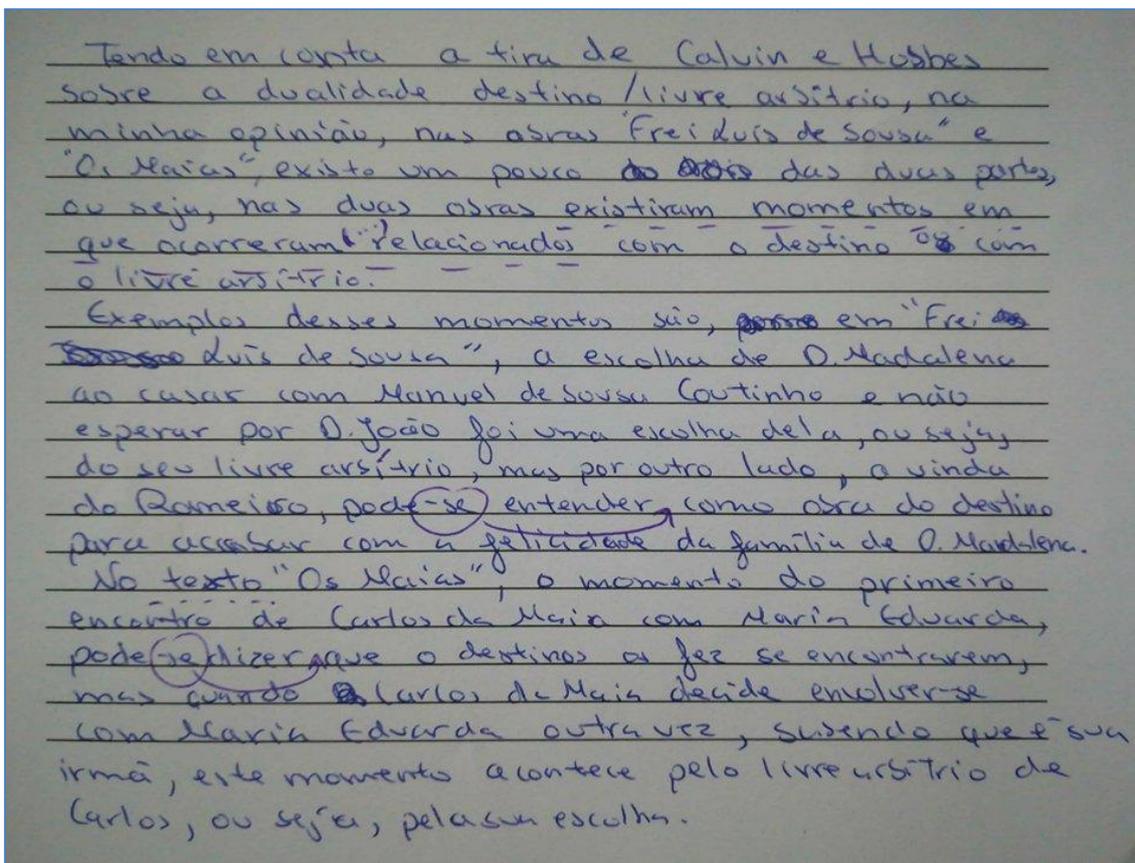


Figura 19 - Resposta dada pelo «aluno J» à quarta atividade.

Um dos exemplos de resposta mais fraca pertence ao «aluno K». O produto textual apresentado por este aluno derroga quer o princípio da não contradição quer o princípio da não redundância.

Em primeiro lugar, este aluno expressa uma ideia redundante tanto no segmento textual “nossas próprias”, porque a aceção do determinante possessivo já remete para algo que lhe pertence, como no segmento “em parte foi graças ao destino, mas não na totalidade”, uma vez que a significação de “parte” já determina que é uma porção de um todo. Em segundo lugar, a informação expressa no segmento “o que aconteceu à família Maia foi graças às suas próprias escolhas e não ao destino” contraria a ideia facultada no fragmento “N’Os Maias, a família Maia sofre a destruição e a decadência graças ao destino”.

Note-se ainda que o «aluno K» não apresenta nenhum exemplo concreto relativamente às obras “Frei Luís de Sousa” e “Os Maias” para justificar o seu ponto de vista.

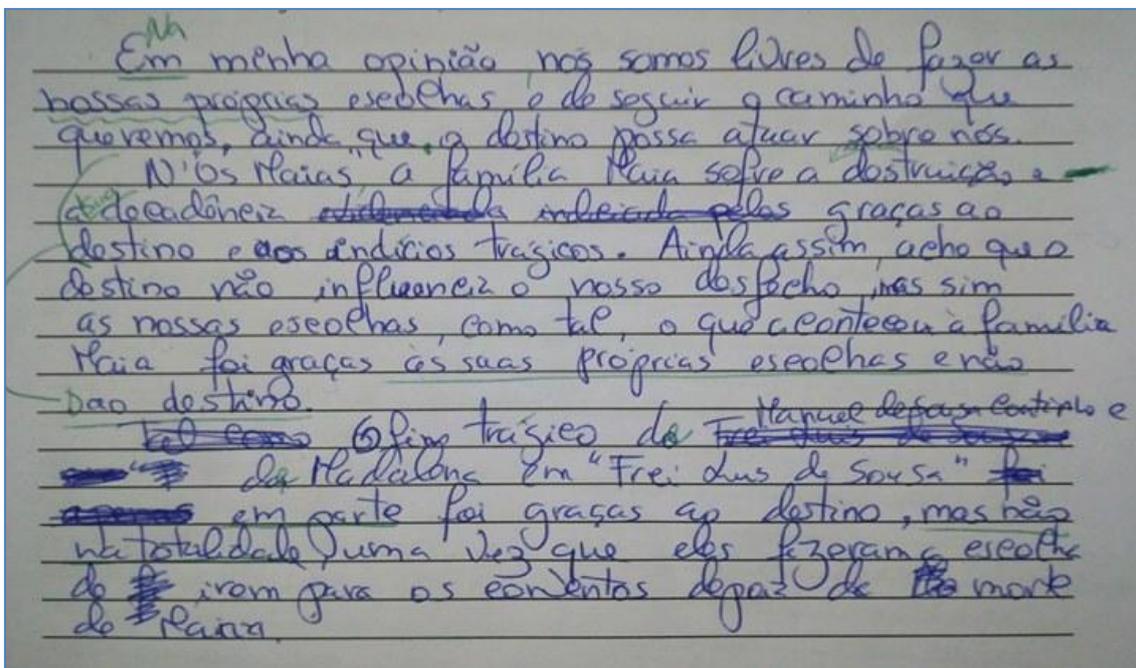


Figura 20 - Resposta dada pelo «aluno K» à quarta atividade.

3.2 Análise dos materiais de Latim

No que respeita à primeira atividade, os alunos manifestaram excelentes resultados, visto que todos resolveram a tarefa de modo totalmente acertado. Percebe-se que a turma compreendeu bem a noção de coerência textual, assim como a praticabilidade de aspetos que lhe são próprios, tais como a progressão e a continuidade temáticas, dado que reconstruíram o texto de forma às ideias estarem devidamente articuladas entre si e a ser perceptível a identificação de qualquer um desses aspetos.

Refletindo agora sobre este exercício, apesar do êxito alcançado, acho que o texto usado poderia ser mais complexo. Dessa forma, o exercício mostrar-se-ia mais exigente e mais adequado ao nível de ensino em questão, o que poderia provocar efeitos mais produtivos.

Atendendo ao facto de todos os alunos terem reordenado corretamente as frases do texto, do jeito que lhes foi solicitado no enunciado da tarefa, resolvi ilustrar apenas um exemplo de resposta, a do «aluno 1».

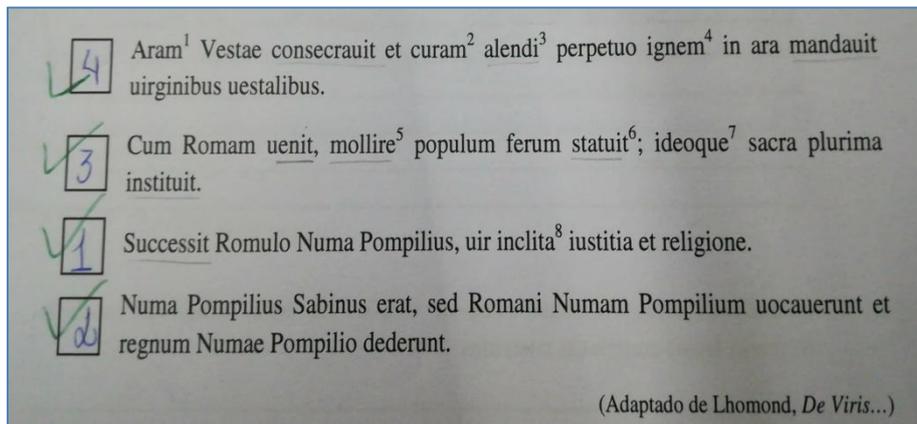


Figura 21 - Resposta dada pelo «aluno 1» à primeira atividade.

O aluno conseguiu identificar que a frase que introduz a entidade central sob a qual se desenvolve o texto corresponde ao seu início e que se articula com a frase em que esta é caracterizada. Por sua vez, articulou bem essa caracterização com a frase em que se dão informações adicionais sobre a mesma entidade, nomeadamente, que Numa Pompílio instituiu vários cultos religiosos quando chegou a Roma. Por seu turno, nota-se que o aluno percebeu que esta frase tem de preceder a última frase do texto, a que especifica um dos tipos de culto consagrados por Numa Pompílio, assegurando, assim, o devido encadeamento entre informação já introduzida e informação nova.

Na segunda atividade, que consiste na substituição de segmentos nominais por segmentos pronominais, os resultados apurados também foram satisfatórios, muito embora a percentagem de sucesso tenha sido inferior. Tal como se pode verificar no gráfico seguidamente ilustrado, dois alunos fugiram à regra e não construíram corretamente uma das substituições previstas.

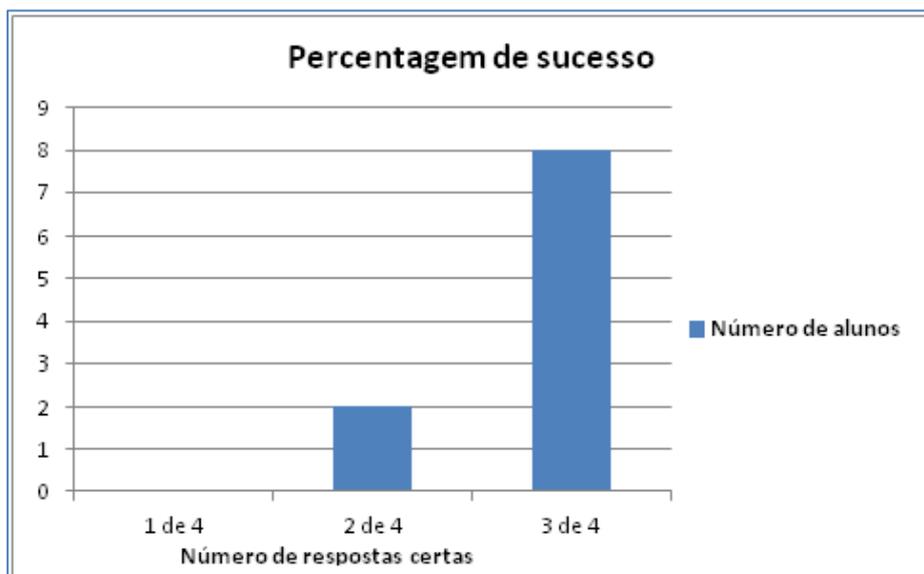


Gráfico 2 - Respostas ao exercício de pronominalização.

Através dos dados observados concluí que, de um modo geral, os alunos conhecem as particularidades da construção pronominal na língua latina e sabem quando aplicá-la. A maioria fez a devida correspondência de género, número e pessoa entre o pronome e o seu antecedente e, tendo em conta que a função sintática dos vocábulos latinos é reconhecida a partir do seu caso, utilizou a desinência que indica a função sintática que o pronome exerce na frase. Segue-se um exemplo disso:

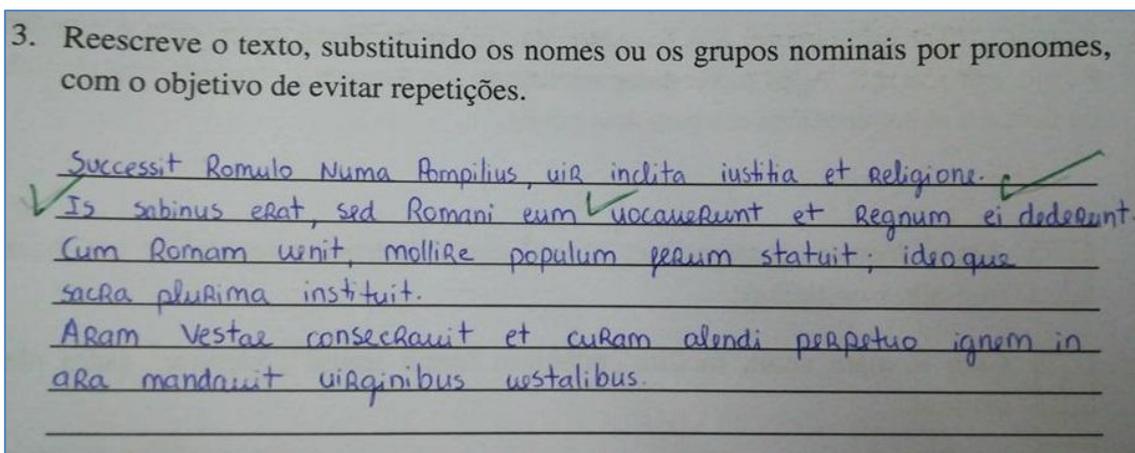


Figura 22 - Resposta dada pelo «aluno 2» à segunda atividade.

Este aluno selecionou todos os fragmentos nominais que estavam a causar ruído no texto, pela sua repetição, e substituiu-os de forma acertada. Em todas as substituições utilizou o pronome demonstrativo «*is, ea, id*» e fê-lo combinar com o seu antecedente, *Numa Pompilius*, em género, número e pessoa. Para além disso, empregou os casos em conformidade com a função sintática que o pronome exerce na frase. No primeiro caso, aplicou o caso nominativo, no segundo, o caso acusativo e no terceiro, o caso dativo, uma vez que esses pronomes exercem, respetivamente, a função de sujeito, de complemento direto e de complemento indireto da oração em causa.

O «aluno 1» manifesta uma resposta menos boa. Do mesmo modo, soube eleger os vocábulos nominais que deviam ser sucedidos e calcular a necessária correlação em género, número e pessoa. Ainda assim, na terceira substituição, não se serviu do caso adequado à função sintática que o pronome desempenha na oração. O aluno usou o ablativo quando, na verdade, o pronome cumpre no enunciado a função de complemento indireto, exigindo, por isso, o uso do dativo.

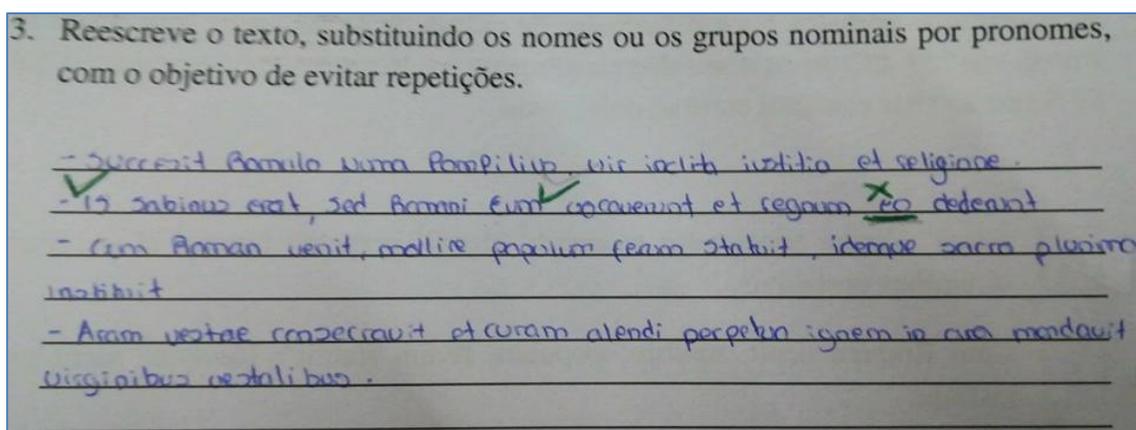


Figura 23 - Resposta dada pelo «aluno 1» à segunda atividade.

Quanto à terceira atividade, que assenta na correspondência entre orações de maneira a formarem frases complexas coerentes, o desfecho não correspondeu ao esperado. Somente metade da turma estabeleceu adequadamente todas as correspondências:

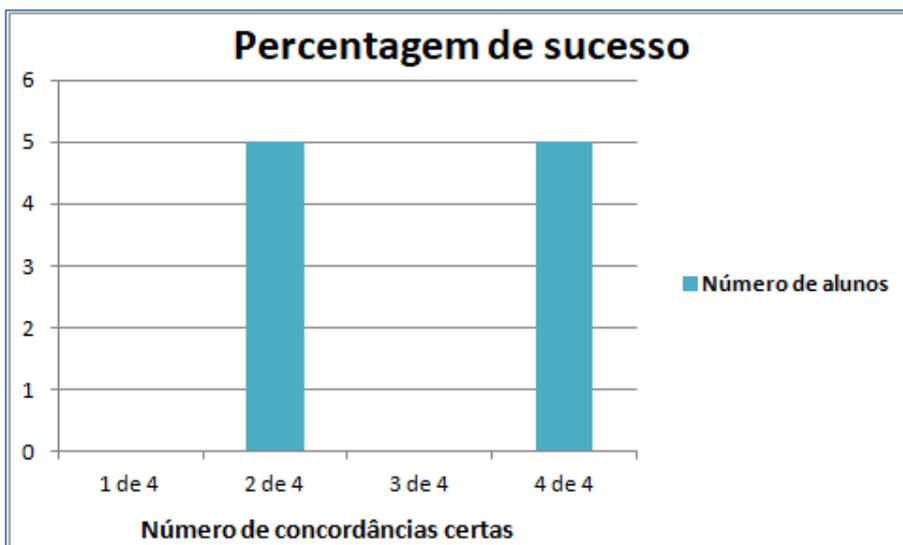


Gráfico 3 - Respostas ao exercício de correspondência entre orações.

No entanto, considero que, de modo geral, os alunos são capazes de articular situações apresentadas em orações distintas de forma a torná-las uma unidade de sentido. Para tal, revelaram conhecer razoavelmente as marcas específicas (conjunções, modos, etc.) da construção de alguns dos diversos nexos de sentido que se podem estabelecer, consoante a mensagem que se pretende veicular.

O «aluno 1» é detentor de uma resposta boa, já que cumpre com o que era solicitado.

4. Estabelece correspondências entre as orações de cada coluna de modo a formares frases complexas coerentes.

Coluna A	Coluna B
1) Etiamsi Numa Pompilius aram Vestae consecrauerit,	a) qui Sabinus erat, Romulo in solio regio successit.
2) Numa Pompilius,	b) ut bellum contra Sabinos uitaret ¹ .
3) Romani dixerunt	c) populus ferus mansit ² .
4) Populus Romanus regnum Numae Pompilio dedit	d) Numam Pompilium curam templi Vestae uestalibus mandauisse.

1-C 2-A 3-D 4-B

Figura 24- Resposta dada pelo «aluno 1» à terceira atividade.

A resposta deste aluno denota, à partida, conhecimento acerca das particularidades usadas na construção das conexões discursivas em pauta. Este aluno identificou a relação de concessão que se estabelece entre a oração 1), introduzida pela conjunção *Etiam* e pelo uso do modo conjuntivo, e a oração c), que veicula o mesmo tempo verbal que a primeira, o pretérito perfeito. Reconheceu, também, a relação que se estabelece entre a oração 2) e a oração subordinada relativa a) inserida pela conjunção *qui*, a qual é facilmente identificada pela particularidade de surgir entre vírgulas e de conter informação adicional sobre o sintagma nominal. Combinou a oração 3) com a oração d), o que me leva a deduzir que o aluno interpretou a forma verbal *dixerunt* da oração 3) como um verbo declarativo que impõe, como complemento, uma oração subordinada completiva infinitiva. Por último, não deixou de assinalar a relação de finalidade que se fixa entre as ideias expressas nas orações 4) e b), pela presença da conjunção *ut* e do modo conjuntivo.

Embora o «aluno 3» tenha conseguido estabelecer dois dos nexos discursivos, mostrou não conhecer as particularidades de construção da oração subordinada completiva infinitiva e da oração subordinada final, como tal apresenta uma resposta menos boa:

4. Estabelece correspondências entre as orações de cada coluna de modo a formares frases complexas coerentes.

Coluna A	Coluna B
1) Etiamsi Numa Pompilius aram Vestae consecrauerit, <i>c ✓</i>	a) qui Sabinus erat, Romulo in solio regio successit.
2) Numa Pompilius, <i>a ✓</i>	b) ut bellum contra Sabinos uitaret ¹ .
3) Romani dixerunt <i>b x</i>	c) populus ferus mansit ² .
4) Populus Romanus regnum Numae Pompilio dedit <i>d x</i>	d) Numam Pompilium curam templi Vestae uestalibus mandauisse.

Figura 25- Resposta dada pelo «aluno 3» à terceira atividade.

Efetivamente, o «aluno 3» realiza corretamente a correspondência entre a oração concessiva 1) e a oração c); e entre a oração 2) e a oração relativa a). Ao fazê-lo, deduz-se que, assim como o «aluno 1», reconhece as particularidades que asseguram a

construção desses dois tipos de conexões semânticas. Por outro lado, interliga a oração 3) à oração final b), o que revela não saber que a forma verbal declarativa *dixerunt*, na oração principal, exige a introdução, como seu complemento, de uma oração subordinada completiva infinitiva ou, em alternativa, revela não ter noção das marcas específicas de cada uma das relações, fazendo, por esse motivo, confusão entre elas. O mesmo sucedeu com a articulação entre as ideias apresentadas na oração 4) e na oração d). Se a oração d) é uma oração subordinada completiva infinitiva, a oração que a precede forçosamente tinha de ostentar um verbo que a introduzisse, o que não se verifica na frase que o aluno compôs, mostrando-se, por isso, agramatical.

Estou elucidada sobre o facto deste género de exercício não espelhar rigorosamente o saber dos alunos quanto à construção dos nexos discursivos, já que, tratando-se de um exercício de correspondência, os alunos podem executá-lo aleatoriamente. No entanto, pelo que pude visualizar durante a realização da tarefa, acredito que os alunos a tenham executado de acordo com os seus saberes científicos.

No que se refere à última tarefa, que assenta na execução de versões para latim, posso dizer que os resultados transcenderam as minhas expectativas. Sendo um exercício mais complexo e tendo em consideração as dificuldades que a turma manifesta relativamente à sintaxe e ao conhecimento lexical da língua latina, pensei que os resultados fossem mais fracos. Para minha surpresa, apesar de apresentarem falhas de outras naturezas, na maior parte dos casos, os alunos foram capazes de aplicar as marcas específicas de acordo com a relação de sentido que era previsto estabelecerem, da mesma maneira que conseguiram empregar corretamente os pronomes.

Excepcionalmente, houve um aluno que errou totalmente a construção de dois dos nexos de significado pedidos, mostrando, por isso, a resposta mais fraca. É de realçar, contudo, que este aluno tem necessidades educativas especiais, revelando, por isso, muitas dificuldades no uso da língua.

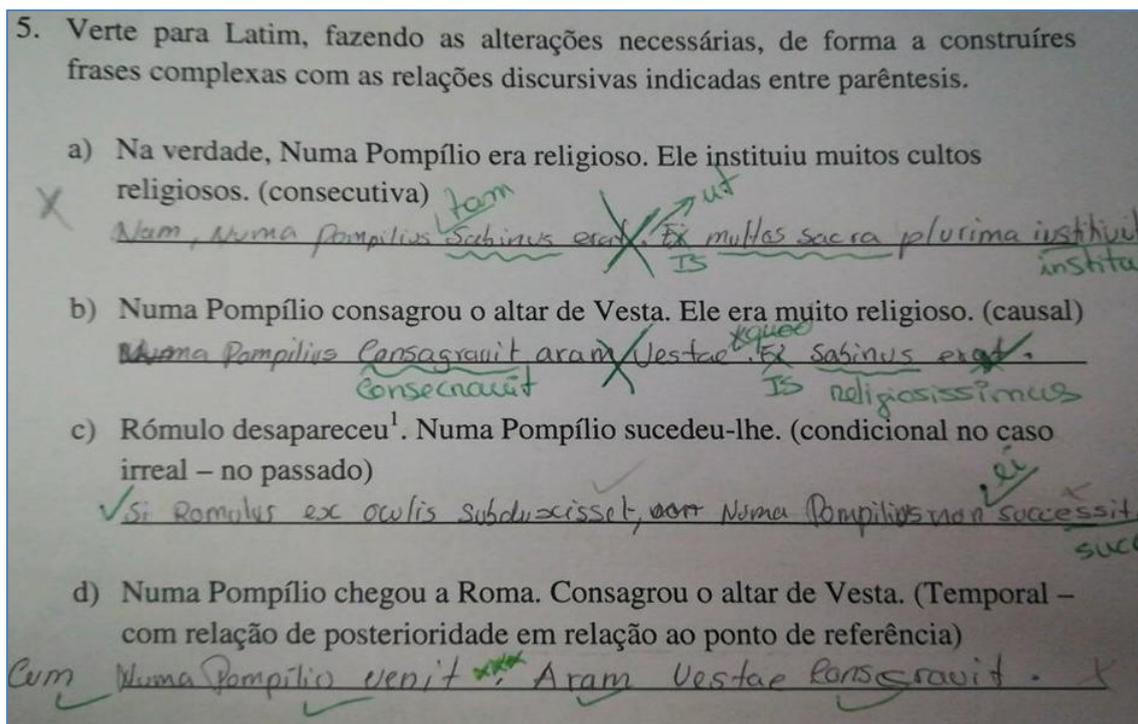


Figura 26 - Resposta dada pelo «aluno 4» à quarta atividade.

Na alínea a), o «aluno 4» não insere na oração subordinante o elemento correlativo da oração subordinada consecutiva (neste caso: o advérbio *tam*), como também não aplica a conjunção *ut* que introduz a oração subordinada. Ademais, não adequa a forma verbal da oração subordinada ao modo conjuntivo. O aluno usa a forma verbal *instituit* (pretérito perfeito do indicativo), quando o prescrito é *instituerit* (pretérito perfeito do conjuntivo). Nesta frase, verifica-se ainda que o aluno confunde *religiosus* com *sabinus* e que utiliza simultaneamente os adjetivos *plurima* e *multos* (mal declinada) que veiculam o mesmo sentido, “grande quantidade”. Na inserção do pronome, o aluno não usou a desinência que reflete a função sintática que ele desempenha na frase ou não fez a correspondência em número entre o termo anafórico e o seu antecedente, porque usou o pronome *Ei* que pode ser nominativo do plural ou dativo do singular, quando deveria ter usado *Is*. O aluno comete o mesmo erro na segunda frase.

Na segunda frase, salvo ter ajustado a forma verbal ao modo indicativo, o aluno não insere nenhuma das conjunções que introduzem a oração subordinada causal. Mostra mais uma vez a inadequada associação de religioso a *Sabinus*, no qual também não adota o grau superlativo, e serve-se de uma forma verbal inexistente na língua latina **consagrauit*, no lugar de *consecrauit*.

No que toca à terceira alínea, o aluno introduz devidamente a oração subordinada condicional através do uso da conjunção *si*. Ainda assim, não coloca a forma verbal da oração subordinante no mesmo tempo e modo que a forma verbal da oração subordinada (pretérito mais que perfeito do conjuntivo). O aluno usa a forma verbal *successit*, ao passo que deveria grafar *successisset*, e faltou-lhe a colocação do pronome *ei*, com a função de complemento indireto, a tomar o lugar do pronome átono *-lhe*.

No que diz respeito a esta conexão, optei por reconhecer como certas todas as respostas que revelam a devida construção de uma oração subordinada condicional de caso irreal que remete para o passado, não me cingindo apenas àquelas que tornam a verdade manifestada pelas frases simples num caso impossível.

Quando estabelece uma relação temporal de posterioridade entre as orações apresentadas na alínea d), o «aluno 6» usa acertadamente a conjunção *cum* combinada com a forma verbal no modo indicativo. A sua única falha nesta frase resume-se à ausência do complemento direto, *Romam*, da forma verbal *uenit*.

Em contrapartida, o «aluno 5» apresenta uma resposta média, pois só não alcançou a correta configuração da relação de sentido solicitada no caso da primeira frase:

5. Verte para Latim, fazendo as alterações necessárias, de forma a construíres frases complexas com as relações discursivas indicadas entre parêntesis.

a) Na verdade, Numa Pompílio era religioso. Ele instituiu muitos cultos religiosos. (consecutiva)

Numa Pompilius religionem erat, idem ille sacra plurima instituit.

b) Numa Pompílio consagrou o altar de Vesta. Ele era muito religioso. (causal)

Numa Pompilius aram Vestae consecravit, quod ille multum religiosus erat.

c) Rómulo desapareceu¹. Numa Pompílio sucedeu-lhe. (condicional no caso irreal – no passado)

Si Romulus non ex oculis subduisset, Numa Pompilius non successit.

d) Numa Pompílio chegou a Roma. Consagrou o altar de Vesta. (Temporal – com relação de posterioridade em relação ao ponto de referência)

Cum Numa Pompilius Romam uenit, aram Vestae consecravit.

Figura 27 - Resposta dada pelo «aluno 5» à quarta atividade.

Este aluno não utiliza o elemento correlativo da oração subordinada consecutiva, o advérbio *tam*; para introduzir a oração subordinada consecutiva serve-se do advérbio *ideo*, em vez da correta conjunção, *ut*; e não aplica o modo conjuntivo à forma verbal da oração subordinada. Para a versão do adjetivo “religioso”, emprega o nome *religionem*, ao invés do adjetivo *religiosus*. Note-se que, ainda assim, não soube atribuir-lhe a desinência correspondente ao predicativo do sujeito, visto que surge no seguimento do verbo copulativo *esse*. Em compensação, selecionou apropriadamente o pronome que cumpre a função de sujeito da oração subordinada. A sua escolha foi *ille*, que é uma forma do determinante demonstrativo *ille, illa, illud*, que se encontra no nominativo do singular. O aluno optou por usar, e bem, a mesma forma para preencher o campo do sujeito da oração subordinada da alínea b).

Nas restantes alíneas o aluno usa habilmente as marcas específicas de cada uma das conexões que visa estabelecer, conseguindo, por essa razão, fixar convenientemente uma relação de causa entre as orações da alínea b), uma relação de condição entre as orações da alínea c) e uma relação de tempo entre as orações da alínea d). Porém, apresenta incorreções de outra índole. Na alínea b), o «aluno 7» não só não usa o adjetivo *religiosus* como também não emprega o grau superlativo de superioridade, cuja formação, neste contexto, assenta na junção das terminações *issimus, issima, issimum* à raiz da palavra. Por sua vez, na alínea c), o aluno não colocou o pronome demonstrativo que assume a função de complemento indireto e escreveu mal a forma verbal, ainda que a tenha conjugado corretamente. O aluno usou *succisset* e a grafia correta é *successisset*. Este foi um dos alunos que, na formação da frase complexa com um nexos condicional de caso irreal que remete para o passado, teve em conta a verdade veiculada nas frases simples facultadas.

Em oposição às respostas ilustradas até agora, a resposta do «aluno 6» reflete o correto estabelecimento de todas as relações semânticas solicitadas nas várias alíneas, através do uso apropriado das particularidades de cada uma delas, sendo, dessa forma, a melhor resposta dada.

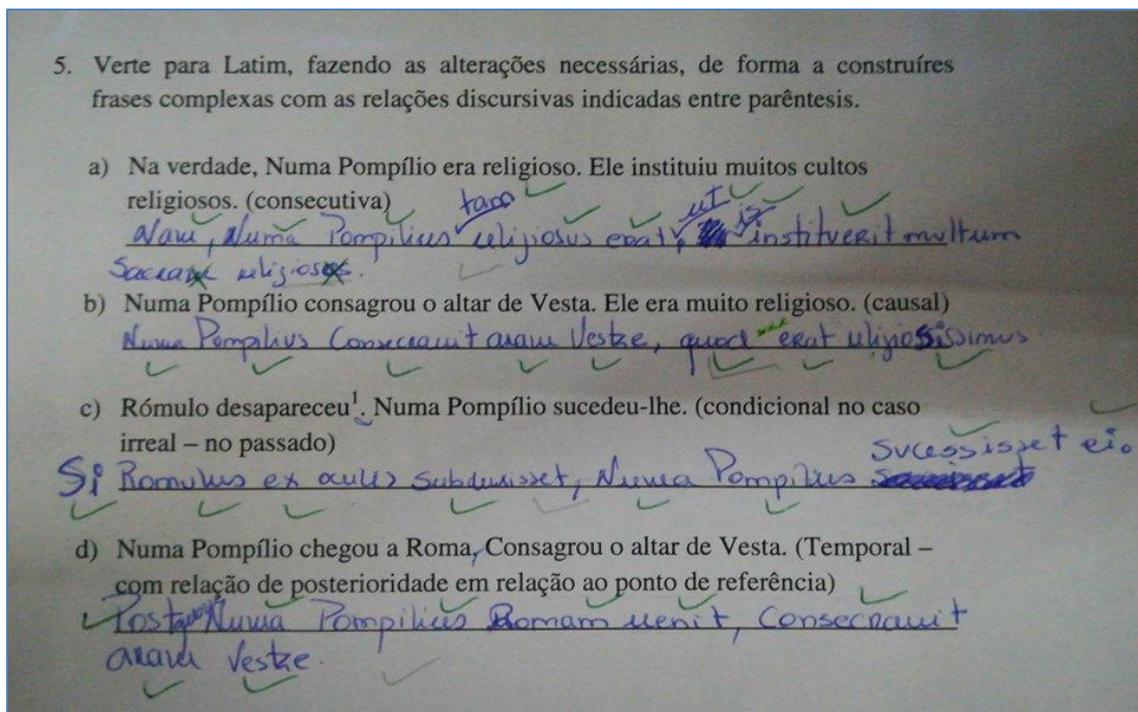


Figura 28 - Resposta dada pelo «aluno 6» à quarta atividade.

O aluno introduz a oração subordinada consecutiva pela aplicação da conjunção *ut* e do advérbio *tam* na oração subordinante, do mesmo modo que apresenta a forma verbal da oração subordinada no modo conjuntivo. Verifica-se, ainda, que também emprega acertadamente a forma pronominal *is* como sujeito dessa oração. Não obstante, este aluno verte erradamente a passagem “vários cultos religiosos”, porque não usa as desinências do acusativo do plural do género neutro, que espelham a função de complemento direto.

Com respeito à segunda alínea, fixa uma relação de causa entre as orações através da colocação da conjunção *quod* e da conjugação do verbo no modo indicativo. Ainda nesta frase, o aluno não introduz o pronome que opera como sujeito da oração subordinada.

Na terceira construção, o aluno firma um nexo de condição irreal no passado entre as orações, pelo uso da conjunção *si* e do pretérito mais que perfeito do conjuntivo nas formas verbais das duas orações, bem como seleciona oportunamente a forma pronominal *ei* para representar o complemento indireto da forma verbal *successisset*.

Por último, instala uma conexão de tempo (posterioridade) entre as frases simples, a partir do uso da conjunção *postquam*, que também integra o número de conjunções que pode introduzir este tipo de nexo discursivo, e da implementação do modo indicativo.

4. Considerações finais

Como previ, a reflexão sobre os aspetos inerentes à coerência textual revelou-se de muita importância no alargamento do conhecimento linguístico dos alunos, visto que, depois da aprendizagem dos princípios da coerência (no Português), bem como das cadeias de referência e dos nexos semânticos (no Latim), os alunos mostraram, na generalidade, saber usar adequadamente os recursos gramaticais estudados.

Julgo que o êxito conquistado provém do método usado para a abordagem dos conteúdos em sala de aula. Acredito que a forma como promovi a reflexão sobre este tópico, recorrendo à interpretação de exemplos concretos, ou seja, à observação desses conteúdos gramaticais em pleno uso da língua, não me cingindo à explanação dos conceitos teóricos, cativou a atenção dos alunos e deu-lhes a oportunidade de manifestarem de forma autónoma o seu pensamento, testando, assim, as suas capacidades, o que os levou a estarem mais empenhados na superação de eventuais dúvidas. Com deleite, pude averiguar que o envolvimento que os alunos exibiram no estudo dos conteúdos permitiu que estes partissem para a execução dos exercícios de modo seguro.

No que respeita à turma de Português, os resultados foram muito satisfatórios. Constatado que os alunos entenderam as noções de coerência textual e dos princípios que a sustentam, tal como respeitaram, de modo geral, esses elementos nas suas construções escritas. Ressalvando o trabalho preparado, também gostaria de ter posto em prática, nesta turma, algumas tarefas de natureza distinta, nomeadamente, exercícios que incidissem na análise, por parte dos alunos, das suas produções textuais. Num primeiro momento, a tarefa do aluno seria refletir sobre o respeito, ou não, dos princípios da coerência textual no texto realizado por ele e, seguidamente, trocaria o seu texto com outro aluno, tendo de exercer a mesma análise relativamente à produção do colega. Seria uma forma de estimular a autonomia dos alunos. No entanto, não foi possível colocá-lo em prática devido à necessidade de cumprir o programa.

Na disciplina de Latim, o proveito foi igualmente apazível. Realço que todas as respostas dadas pelos alunos às tarefas solicitadas me surpreenderam pela positiva, o que me leva a crer que a reflexão aprofundada acerca da pronominalização e das relações discursivas potenciou o desenvolvimento do saber linguístico dos alunos. Na verdade, verifiquei que, em regra, os alunos não só reconheceram as construções de conexões discursivas e de substituições pronominais como também as conceberam de

modo apropriado nas suas versões. Apesar dos resultados obtidos, em conformidade com o que mencionei anteriormente, penso que o texto selecionado para a realização da primeira atividade deveria ter sido mais complexo. Além disso, agora com algum distanciamento, considero que a terceira tarefa deveria conter uma segunda alínea, solicitando a identificação do tipo de relação estabelecida entre as frases, assim como das marcas que a asseguram. Acredito que, desta forma, os resultados seriam mais autênticos e profícuos. Para complementar o meu trabalho nesta área do saber, inicialmente previ elaborar uma atividade de escrita original; contudo, confrontada com a realidade do desempenho da turma, o seu uso não foi viável.

Sinto-me realizada com o trabalho que desenvolvi e tenciono no futuro, enquanto docente, reutilizar estas tarefas ou melhorá-las de forma a, se possível, continuar a explorar este mecanismo fundamental na construção textual.

Bibliografia

Azeredo, M. O., Pinto, M.I.F.M. e Lopes, M. C. A. (2010), *Exercícios: gramática prática de português: da comunicação à expressão*. Lisboa: Lisboa Editora (texto *A Feira no Parque* de António Barreto)

Azevedo, M. T. S. de (1996), *Orações infinitivas*. In: Boletim de Estudos Clássicos 26: 33-39

Salcedo, M. E. T. (2009), *La oración compleja de la parataxis a la subordinación. La coordinación*. In: *Sintaxis del latín clásico* (coord. Baños Baños, J. M.). Madrid: Liceus, pp. 495-504

Buescu *et alli* (coord.). (2014). Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Básico e Ensino Secundário, Ministério da Educação, Lisboa

Cameira, C. e Andrade, A. (2016), *Mensagens – Português – 11º ano*. Texto Editora

Campos, M. H. e Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 219-230; 361-379

Carapinha, C. (2008), *Tipologia Textual – mecanismos de coerência e coesão operantes na construção dos tipos de texto. O texto descritivo*. In: Cristina Martins et alii (org.), *Actas das III Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesa, F.L.U.C.

Costa, J. A. e Melo, A. S. (1989), *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. 6ª edição

Duarte, I. colab. Freitas, M.J. (2000), *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 157-173

Duarte, I. (2003), *Aspectos linguísticos da organização textual*. In: Mateus, M. H. M et alii. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho

Ernout, A. e Thomas, F. (1984), *Syntaxe latine*. Paris: Klincksieck

Fávero, L. L. e Koch, G. V. (1998), *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Editora Cortez

- Ferreira, A. (1987), *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, A. (1987), *Dicionário de Português-Latim*. Porto: Porto Editora
- Figueiredo, J. e Almendra, M. (1985), *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, F. I. (1994), *A urgência de uma pedagogia da escrita*. In: *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, F. I. (1994), *Ensino da língua materna: do objeto aos objetivos*. In: *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, J. (1992), *Linguística do Texto//Discurso. Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: ICALP
- Freire, M. T. (1998), *Competência compreensiva e competência discursiva*. In: *Boletim de Estudos Clássicos 29*: 168-180
- Huerta, O. Á. (2009), *Pronombres*. In: *Sintaxis del latín clásico* (coord. Baños Baños, J. M.). Madrid: Liceus, pp. 273-282
- Koch, G. V. e Travaglia, L. C. (2002), *A coerência Textual*. São Paulo: Contexto Editora
- Lopes, A. e Carapinha, C. (2013), *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra, Almedina
- Lopes, A. e Rio-Torto, G. (2007), *Semântica*. Caminho
- Machado, J. P., 2003. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa – 5 volumes*. Livros Horizonte. Vol. 5
- Martins, I. (1989), *A tradução – Algumas reflexões e uma proposta*. In: *Boletim de Estudos Clássicos – 11*
- Martins, I., Sardinha, M., Silva, M. (2001), *Programa de Latim A – 10/11º ano*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.

Matos, J. C. (2015), *Gramática moderna da língua portuguesa*. Lisboa: Escolar Editora, pp. 295-306

Nascimento, Z. e Pinto, J. M. de C. (2006), *A dinâmica da escrita: como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora, pp. 50-84

Pedro, E. (1996), *Interacção verbal*. In: Duarte, E., Gouveia, C. A. M., Pedro, E. e Faria, I. Hub. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp.

Pimentel, M. et Costa, M. (2015), *Metas Curriculares do Latim A do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e da Ciência

Pinto, E. C. et alii (2016), *Novo Plural 11*. Lisboa, Raiz

Puente, C. M. (2009) *Condicionales y Concessivas*. In: *Sintaxis del latín clásico* (coord. Baños Baños, J. M.). Madrid: Liceus, pp. 670-675

Raposo, E. et alii (2013), *Gramática do Português – Volume II*. Fundação Calouste Gulbenkian

Ruiz, E. T. e Baños Baños, J. M. (2009), *Temporales y Causales*. In: *Sintaxis del latín clásico* (coord. Baños Baños, J. M.). Madrid: Liceus, pp. 601-630

Vieira, M. e Villas-Boas, A. (2016), *Entre palavras 11 – Caderno de atividades*. Edições Asa

Webgrafia

Carbonell, S., Gallego, Á.L., Río, M.D., 2016. “*Lingua Latina per sellustrata: Propuestas para un enfoque didático comunicativo*”, *Thamyris*, n.s. 7: 20-21. (http://www.thamyris.uma.es/Thamyris7/numero_7.htm acesso a 27-09-2017)

Dicionário Terminológico (<http://dt.dge.mec.pt/> acesso a 2/10/2016)

Fonseca, J. (1988) “Coerência do texto”, *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Culturas*, Vol. V, Porto (<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/7935> acesso a 23-11-2017)

Lopes, A. C. M. (2005). "Texto e coerência", *Revista Portuguesa de Humanidades* 9, 1/2, pp.13-33

(<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13423/1/Texto%20e%20coer%C3%Aancia.pdf> acesso a 26-11-2016)

Plano de Melhorias do Agrupamento de Escolas Figueira-mar
(http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/AEFM_Plano_de_Melhoria_junho_2016.pdf
f acesso a 22-10-2017)

Plano anual de atividades de enriquecimento curricular 2014/2015
(<http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/paa20denovembro.pdf> acesso a 26-11-
2016)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Figueira-mar
(<http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/ProjetoEducativo13janeiro2016.pdf>
acesso a 23-10-2017)

Sinopse do filme “The Leon King” (<http://mag.sapo.pt/cinema/filmes/o-rei-leao>
acesso a 08/04/2017)

ANEXOS

Anexo I – Primeira atividade de Português: Recursos utilizados em aula

Manual *Plural 11*, pág. 193

Antes de ler

O **Mosteiro de Santa Maria da Vitória**, também designado **Mosteiro da Batalha**, resultou do cumprimento de uma promessa feita pelo rei D. João I, em agradecimento pela vitória em Aljubarrota, batalha travada a 14 de agosto de 1385, que lhe garantiu a independência de Portugal.

D. João I doou-o à ordem de S. Domingos, doação a que não foram alheios os bons ofícios do Doutor João das Regras, chanceler do reino, e de Frei Lourenço Lampreia, confessor do monarca.

Embora não haja certezas sobre a data exata de início das obras do **Mosteiro de Santa Maria da Vitória**, tudo leva a crer que a formação do grande estaleiro, adequado à grandiosidade do projeto desejado por D. João I, ter-se-á iniciado um ano ou dois após a Batalha de Aljubarrota.

O primeiro arquiteto foi **Afonso Domingues**, ativo desde o início da construção até 1402. A ele se deve a conceção e a traça geral do complexo monástico, constituído pela igreja, com a sacristia, e pelo claustro, com a casa do capítulo, o dormitório, a cozinha e o refeitório. Cerca de 14 anos passados na direção das obras permitiram-lhe erguer grande parte da igreja, a sacristia e duas alas do claustro, tendo ainda iniciado a casa do capítulo.

Em 1402, sucedeu-lhe **Huguet**, um mestre estrangeiro, muito provavelmente catalão, que já se encontrava a trabalhar no estaleiro do mosteiro. Durante os longos 36 anos em que esteve à frente das obras, coube-lhe finalizar o trabalho iniciado pelo seu antecessor. Ao intervir na obra iniciada por Afonso Domingues, Huguet fê-lo, introduzindo formulações arquitetónicas e decorativas inovadoras, sendo a arrojada abóbada que cobre, num só voo, a casa do capítulo, a demonstração mais evidente desta profunda mudança.

As obras prolongaram-se por mais de 150 anos, através de várias fases de construção.

Na posse dos dominicanos até à extinção das ordens religiosas em 1834, o monumento foi depois incorporado na Fazenda Pública, estando hoje na dependência da Direção-Geral do Património Cultural, assumindo-se como um espaço cultural, turístico e devocional.

Monumento nacional, integra a Lista do Património Mundial da Humanidade definida pela UNESCO, desde 1983.



Afonso Domingues, selo de Portugal, 2007



WOLTERSTORFF

MPL11_P13

Aconselhamos uma visita ao sítio do **Mosteiro da Batalha** e o visionamento do documentário sobre o monumento.

193

Excerto do texto informativo sobre o Mosteiro da Batalha

(...)O primeiro arquiteto foi Afonso Domingues, ativo desde o início da construção até 1402. A ele se deve a conceção e a traça geral do complexo monástico, constituído pela igreja, com a sacristia, e pelo claustro, com a cada do capítulo, o dormitório, a cozinha e o refeitório. Cerca de 14 anos passados na direção das obras permitiram-lhe erguer grande parte da igreja, a sacristia e duas alas do claustro, tendo ainda iniciado a casa do capítulo.

Em 1402, sucedeu-lhe Huguet, um mestre estrangeiro, muito provavelmente catalão, que já se encontrava a trabalhar no estaleiro do mosteiro. Durante os longos 36 anos em que esteve à frente das obras, coube-lhes finalizar o trabalho iniciado pelo seu antecessor. Ao intervir na obra iniciada por Afonso Domingues, Huguet fê-lo, introduzindo formulações arquitetónicas e decorativas inovadoras, sendo a arrojada abóbada que cobre, num só voo, a casa do capítulo, a demonstração mais evidente desta profunda mudança. (...)

(Novo Plural 11, pág. 193)

PowerPoint de apoio à aula

COERÊNCIA TEXTUAL

- ❖ A coerência textual é a propriedade do texto que incide no reconhecimento deste como um todo de sentido.
- ❖ Esta propriedade é assegurada por determinados princípios e mecanismos linguísticos que permitem ao recetor compreendê-lo e interpretá-lo corretamente.

PRINCÍPIO DA NÃO CONTRADIÇÃO

Para que o texto possa ser tido como coerente:

- Não pode conter afirmações incompatíveis ou que se contradigam.

Ou seja:

Tem de respeitar o princípio da não contradição.

Atividade



Ficha de Trabalho

Português – 11ºB

O Mosteiro de Santa Maria da Vitória, também designado Mosteiro da Batalha, resultou do não cumprimento de uma promessa feita pelo rei D. João I, em agradecimento pela derrota em Aljubarrota, batalha travada a 14 de agosto de 1385, que lhe garantiu a dependência de Portugal. (...)

Embora haja certezas sobre a data exata de início das obras do Mosteiro de Santa Maria da Vitória, tudo leva a crer que a formação do grande estaleiro, adequado à grandiosidade do projeto desejado por D. João I, ter-se-á iniciado um ano ou dois antes da Batalha de Aljubarrota. (...)

O Mosteiro da Batalha, Novo Plural 11, pág. 193 (texto adaptado pela professora estagiária Elsa Rodrigues)

1. Identifica, sublinhando no excerto transcrito, as passagens do texto em que não é respeitado o princípio da não contradição, justificando.

Correção:

BOM TRABALHO! 😊

Anexo II – Segunda atividade de Português: Recursos utilizados em aula

PowerPoint de apoio à aula

Recordando....

Para que o texto possa ser tido como coerente:

- ✓ Tem de respeitar o princípio da não contradição;



Não pode apresentar informações incompatíveis ou que se contradigam.

Coerência Textual

Para que o texto possa ser tido como coerente:



- ❖ Não pode conter informação redundante, isto é, tem de conter informação nova e não informação repetida.

Princípio da não tautologia/redundância

❖ A Filipa esteve toda a noite a estudar para o teste. Deve estar muito cansada.



❖ Antontem não consegui chegar a horas ao meu local de trabalho. Fiquei extremamente aborrecido, porque me atrasei e, por isso, iniciei o trabalho mais tarde do que o previsto.



Princípio da não tautologia/redundância

❖ Hoje decidi começar a ler *Os Maias* de Eça de Queirós, uma vez que ainda não tinha lido.



❖ Ontem, fui a casa do Pedro, onde ele habita, entregar-lhe o convite para a festa do meu aniversário que se irá realizar no próximo domingo.



Princípio da não tautologia/redundância

No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade, in *Alguma Poesia* (1930)

Atividade



Ficha de trabalho

Nome: _____ Nº: _____

Data: ___/___/___

- 1. Reescreve o texto que se segue, eliminando a informação repetida desnecessariamente.

A Feira no Parque

Fui à Feira do Livro de Lisboa, pela primeira vez, em 1974 acabado de chegar do exílio suíço, onde estive, desloquei-me, numa noite quente de Primavera, até à Avenida, onde se realizava o evento, para visitá-lo, uma vez que nunca o tinha feito. O local tinha muitos inconvenientes. Era acolhedor, mas apertado, ruidoso e atravessado de carros. Para mim, foi uma surpresa inesperada. Depois disso vi-a, a feira do livro, no Parque e no Terreiro do Paço. Esta última solução foi desastrosa: o calor, a falta de sombra e de conforto, o barulho, o trânsito, o ruído, a temperatura altíssima, sem qualquer sítio para nos resguardarmos do calor, tudo desaconselhava aquele sítio, onde também foi realizada uma feira do livro. Por mais que pense, a solução do Parque Eduardo VII é de longe a melhor de todas para a realização da feira, porque a solução indicada anteriormente foi errada. O Parque Eduardo VII tem espaço, sombra, localiza-se no centro da cidade, tem sítios para ler, namorar e repousar, levar crianças ou idosos a passear e a descansar, como tal, é o melhor sítio para a sua concretização.

(António Barreto, *A Feira no Parque*, adaptado)

Anexo III – Terceira atividade de Português: Recursos utilizados em aula

PowerPoint de apoio à aula

Recordando....

Para que o texto possa ser tido como coerente:

- ✓ Tem de respeitar o princípio da não contradição;
- ✓ Tem de respeitar o princípio da não tautologia/
não redundância;



**Não pode apresentar informações
incompatíveis ou que se contradigam, nem
informação redundante.**

Coerência Textual

Para que o texto possa ser tido como coerente:



- ❖ As situações, os eventos e as informações devem estar relacionadas entre si, de forma lógica.

Princípio da Relevância

❖ Ontem fui ver um concerto ao MEO Arena. A Rita requisitou um livro na biblioteca da escola. Quando o Tomás chegou a casa, a sua mãe estava a passar a roupa a ferro.



Não
respeita

❖ Deve ter ficado exausto. Este esteve em campo durante 80 minutos. Hoje o Cristiano teve o jogo de futebol mais importante da sua carreira.



Não
respeita

Atividade

Ficha de Trabalho

Nome: _____ Nº: _____

1. Ordena as frases de A a I de forma a obteres um texto coerente.

- A. Há dias, numa festa de casamento, o padrinho do noivo ergueu o copo no fim do discurso e, como é costume nestas ocasiões, disse para os convidados:
- B. Meus amigos, sem pôr em causa a oportunidade de brindarmos ao enlace do João e da Andreia, gostaria apenas de pedir a todos que fizéssemos de um modo linguisticamente correto.
- C. As pessoas fitavam-me com admiração, e era claro que também consideravam aquele facto bastante curioso.
- D. – Tchim-tchim.
- E. Na verdade, «tchim» é uma onomatopeia bem pouco competente para imitar o som dos copos quando telintam.
- F. Aliás, a bonita palavra «telintar» reproduz muito mais fielmente aquele som, o que é bastante curioso.
- G. Tendo calado por demasiado tempo a minha objeção a este gesto, pedi a palavra e disse o seguinte:
- H. De facto – prossegui – quando dois copos embatem um no outro não se produz o som «tch» a menos que o vidro se quebre.
- I. Mas este é apenas o primeiro ponto da minha justificada antipatia pela expressão «tchim-tchim».

Texto de
Ricardo Araújo Pereira, in visão, nº1184, 12 a 18 de novembro de
2015. P.98, exercício retirado do caderno de atividades *Entre Palavras*
11 de António Vilas-Boas e Manuel Vieira, p. 22, adaptado

Anexo IV – Quarta atividade de Português: Recursos utilizados em aula

Excertos da Obra *Os Maias* de Eça de Queirós



Os Maias

(...) Na carruagem, através do Aterro, a ansiosa interrogação do Ega a si mesmo foi: «Que hei de fazer?» Que faria, santo Deus, com aquele segredo terrível que possuía, de que só ele era senhor, agora que o Guimarães partia, desaparecia para sempre? E antevedendo com terror todas as angústias em que essa revelação ia lançar o homem que mais estimava no mundo - a sua instintiva ideia foi guardar para sempre o segredo, deixa-lo morrer dentro de si. Não diria nada; o Guimarães sumia-se em Paris; e quem se amava continuava a amar-se!... Não criaria assim uma crise atroz na vida de Carlos - nem sofreria ele, como companheiro, a sua parte dessas aflições. Que coisa mais impiedosa, de resto, que estragar a vida de duas inocentes e adoráveis criaturas, atirando-lhes à face uma prova de incesto!...

Mas, a esta ideia de incesto, todas as consequências desse silêncio lhe apareceram, como coisas vivas e pavorosas, flamejando no escuro diante dos seus olhos. Poderia ele tranquilamente testemunhar a vida dos dois - desde que a sabia «incestuosa»? (...) Não podia ser... Mas teria também coragem de entrar, ao outro dia, no quarto de Carlos, e dizer-lhe em face: «Olha que tu és amante de tua irmã?» (...) Não podia! Outro que lho dissesse! Ele lá estava depois para o consolar, tomar metade da sua dor, carinhoso e fiel. (...) Uma ideia sulcara-o de repente. Contar tudo a Vilaça! (...)

(excertos do capítulo XVI, *Os Maias*, Eça de Queirós)

Não havia homem mais prático; e, pela mesma mediocridade do seu espírito burguês, quem melhor para encarar aquela catástrofe, sem paixão e sem nervos?(...)

- Então que é?

- É um horror, Vilaça, um grande horror... Nem eu sei por onde hei de começar. (...) Você sabia que o Carlos tinha relações com uma Sr. Mac Gren que veio o inverno passado a Portugal, ficou aí?...

- Uma senhora brasileira, mulher dum brasileiro, que passara o verão nos Olivais?... Sim, Vilaça sabia. Falara até nisso com o Eusebiozinho.

- Ah, com o Eusébio?... Pois não é brasileira! É portuguesa, e irmã dele!

Vilaça ficara mudo, sem compreender, com os olhos terrivelmente arregalados para o outro, que se movia pelo cubículo, repetindo: «irmã! Irmã legítima!» Ega por fim sentou-se no canapé de palhinha; e baixo, muito baixo, apesar da solidão do escritório, contou o seu encontro com o Guimarães no sarau, e como a verdade terrível estalara casualmente, numa palavra, à esquina do Aliança... Mas quando falou dos papéis,

entregues pela Monforte ao Guimarães, há tantos anos guardados, nunca reclamados, e que o democrata agora, tão de repente, tão urgentemente, queria restituir à família - Vilaça, até aí esmagado e como emparvecido, despertou, teve uma explosão:

- Aí há marosca! Tudo isso é para apanhar dinheiro!...

- Apanhar dinheiro! Quem?

- Quem? exclamou Vilaça de pé, arrebatadamente. Essa senhora, esse Guimarães, essa tropa!... É que o amigo não percebe! Se aparecer uma irmã do Maia, legítima e autêntica, são quatrocentos contos e pico que cabem à irmã do Maia!... (...)

- Não senhor, Vilaça, não senhor! insistiu Ega, já impaciente. Se a questão é de documentos e se ela os tinha, verdadeiros ou falsificados, apresentava-os logo, não ia primeiro dormir com o irmão! (...)

Vilaça recaiu no canapé, sucumbido.

- Quatrocentos contos, que bolada! (...)

Era pois indispensável revelar tudo a Carlos nessa noite...

- E você, Vilaça, é que tem de lho dizer.

(...) - Que diabo fizeram vocês ao chapéu do Vilaça? O pobre homem andou por aí aflito... Teve de levar um chapéu meu. (...) Mas subitamente reparou na face transtornada do neto. (...)

- Que é isso, que têm vocês?... Há alguma coisa?

Então Carlos, no ardente egoísmo da sua paixão, sem pensar no abalo cruel que ia dar ao pobre velho, cheio só de esperança que ele, seu avô, testemunha do passado, soubesse algum facto, possuísse alguma certeza contrária a toda essa história de Guimarães, a todos esses papéis da Monforte - veio para ele, desabafou:

- Há uma coisa extraordinária, avô! O avô talvez saiba... (...) Eu conheço aí uma senhora que chegou há tempos a Lisboa, mora na rua de S. Francisco. Agora de repente descobre-se que é minha irmã legítima!... Passou aí um homem que a conhecia, que tinha uns papéis... Os papéis aí estão. São cartas, uma declaração de minha mãe... Enfim uma trapalhada, um montão de provas... Que significa tudo isto? Essa minha irmã, a que foi levada em pequena, não morreu?... O avô deve saber! (...)

O velho levou muito tempo a procurar. a tirar a luneta de entre o colete com os seus pobres dedos que tremiam; leu o papel devagar, empalidecendo mais a cada linha, respirando penosamente; ao findar deixou cair sobre os joelhos as mãos, que ainda agarravam o papel, ficou como esmagado e sem força. As palavras por fim vieram-lhe apagadas, morosas. Ele nada sabia... O que a Monforte ali assegurava, ele não podia

destruir... Essa senhora da rua de S. de Francisco era talvez na verdade sua neta... Não sabia mais...(...)

A voz sumia-se-lhe, toda trémula. Estendeu a mão a Carlos que lha beijou, sufocado; e o velho, puxando o neto para si, pousou-lhe os lábios na testa. Depois deu dois passos para a porta, tão lentos e incertos que Ega correu para ele:

- Tome Vossa Excelência o meu braço...

Por detrás deles caiu o grande reposteiro com as armas dos Maias.

(...) Defronte do Ramalhete os candeeiros ainda ardiam. Abriu de leve a porta. Pé ante pé, subiu as escadas ensurdecidas pelo veludo cor de cereja. No patamar tateava, procurava a vela - quando, através do reposteiro entreaberto, avistou uma claridade que se movia no fundo do quarto. Nervoso, recuou, parou no recanto. O clarão chegava, crescendo: passos lentos, pesados, pisavam surdamente o tapete: a luz surgiu - e com ela o avô em mangas de camisa, lívido, mudo, grande, espectral. Carlos não se moveu, sufocado; e os dois olhos do velho, vermelhos, esgazeados, cheios de horror, caíram sobre ele, ficaram sobre ele, varando-o até às profundidades da alma, lendo lá o seu segredo. Depois, sem uma palavra, com a cabeça branca a tremer, Afonso atravessou o patamar, onde a luz sobre o veludo espalhava um tom de sangue: - e os seus passos perderam-se no interior da casa, lentos, abafados, cada vez mais sumidos, como se fossem os derradeiros que devesse dar na vida! (...)

O sol ia alto, um barulho passou, o Baptista rompeu pelo quarto: - Ó Sr. D. Carlos, ó meu menino! O avô achou-se mal no jardim, não dá acordo!... (...)

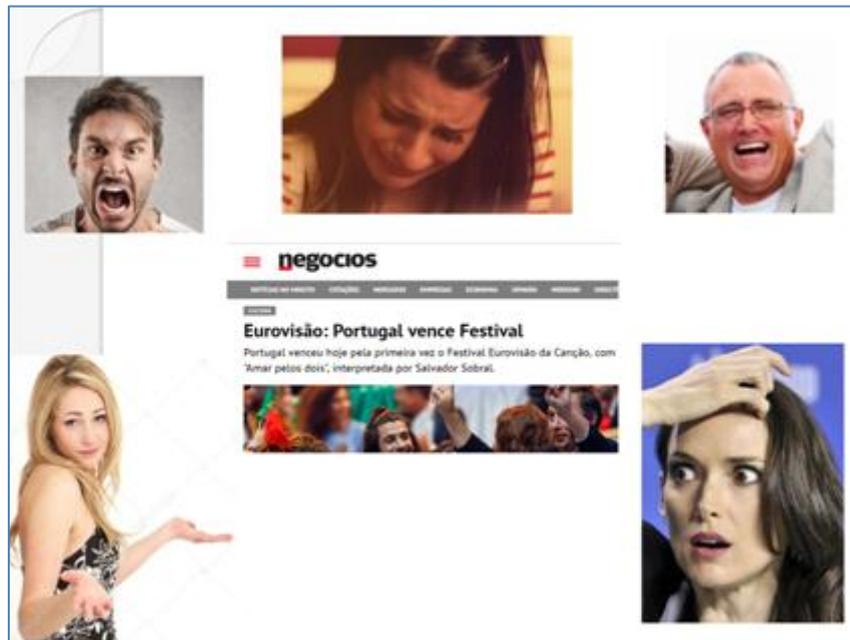
Afonso da Maia lá estava, nesse recanto do quintal, sob os ramos do cedro, sentado no banco de cortiça, tombado por sobre a tosca mesa, com a face caída entre os braços. (...) Por entre as conchas da cascata o fio de água punha o seu choro lento.

Arrebatadamente, Carlos levantara-lhe a face, já rígida, cor de cera, com os olhos cerrados, e um fio de sangue aos cantos da longa barba de neve. Depois caiu de joelhos no chão húmido, sacudia-lhe as mãos, murmurando: - «Ó avô! Ó avô!» - Correu ao tanque, borrifou-o de água:

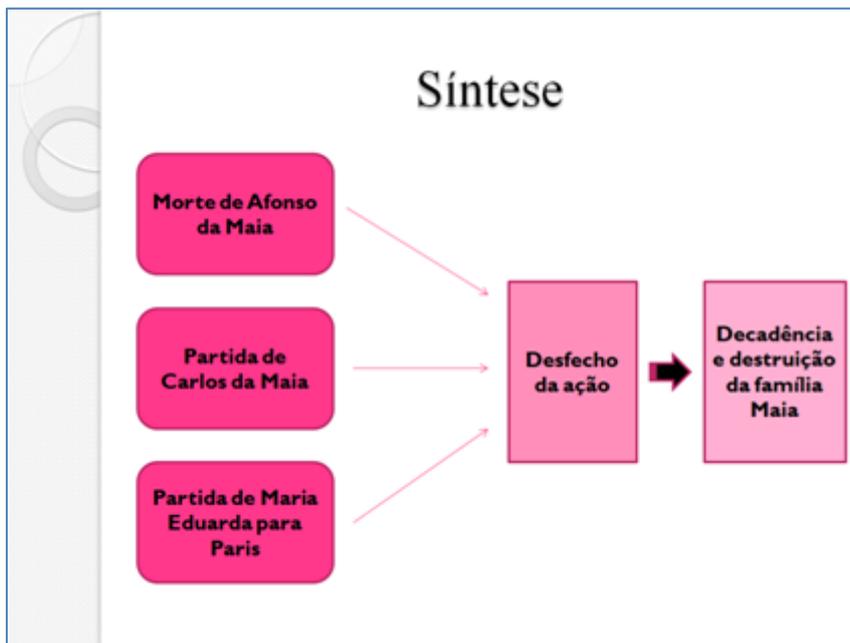
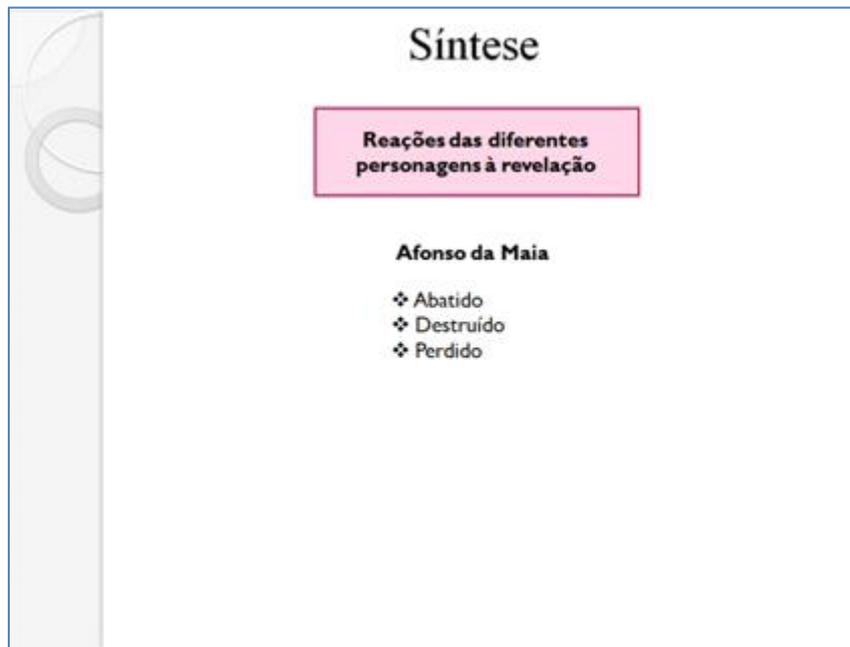
- Chamem alguém! chamem alguém! Outra vez lhe palpava o coração... Mas estava morto.

(excertos do capítulo XVII, Os Maias, Eça de Queirós)

PowerPoint de apoio à aula



Síntese		
Reações das diferentes personagens à revelação		
João da Ega	Vilaça	Carlos Eduardo
<p>1º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Espantado ❖ Incrédulo ❖ Ansioso por ter certezas da história 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desconfiado ❖ Valoriza o problema financeiro em detrimento do problema moral 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Incrédulo ❖ Enfurecido ❖ Irritado
<p>2º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Perdido ❖ Angustiado 		



Anexo V – Recursos utilizados na aula de Latim: *Lion King*

Vídeo musical utilizado como motivação de início de aula



https://www.youtube.com/watch?v=nL_nb11qeYs



Ficha de trabalho



<http://www.desenho-paracolorir.org/desenhos/desenhos.php?id=2831>

Rex Leo

- 1 Simba, curiosus et iuuenis leo¹, filius regis siluae² est.
- Ergo uitam liberam cum amicis, Timon et Pumba, uiuere decedit.
- Posterius Simba ad siluam redit³ ut suum regnum repeteret⁴.
- Timon et Pumba nouas consuetudines⁵ (Simbam) docent et Simba sua uera fortuna decedit⁶.
- Vbi pater (Simbae) moritur⁷ hic ab ambizioso patruo⁸ suo fallitur⁹.

(sinopse do filme “The Lion King”
<http://mag.sapo.pt/cinema/filmes/o-rei-leao>, adaptada e
vertida para Latim pela professora-estagiária Elsa Rodrigues)

Glossarium:

¹ *leo, onis* ‘leão’

² *silua, ae* ‘selva’

³ *redeo, is, ire, iui ou ii, itum* ‘regressar’

⁴ *repeto, is, ere, iui ou ii, itum* ‘reclamar’

⁵ *consuetudo, inis (f)* ‘hábito’

⁶ *decedo, is, ere, cessi, cessum* ‘afastar-se de’ (pede ablativo)

⁷ *morior, eris, mori, mortuus sum* ‘morrer’

⁸ *patruus, i* ‘tio pelo lado do pai’

⁹ *fallo, is, ere, fefelli, falsum* ‘enganar’

1. Traduz todas as frases.

2. Ordena as frases de 1 a 5, recuperando o texto original. O início do texto já se encontra na ordem correta.
3. Reescreve o texto, substituindo os nomes ou os grupos nominais por pronomes, com o objetivo de evitar repetições.

4. Estabelece correspondências entre as orações de cada coluna de modo a formares frases complexas coerentes.

Coluna A	Coluna B
1) Leo sua fortuna decessit	a) ille nouam uitam non decisisset uiuere.
2) Simba ad agros cum amicis ibat	b) Simba ab eo suum regnum petiuit.
3) Si pater iuuenis leonis non mortuus esset,	c) ut papiliones ¹ caperent.
4) Cum patrum uicisset ²	d) quod suus patruus eum fefellit.

Glossarium:

¹ *papilio, onis (m)* ‘borboleta’

² *uinco, is, ere, uici, uictum* ‘vencer’

5. Verte para Latim, fazendo as alterações necessárias, de forma a construíres frases complexas com as relações discursivas indicadas entre parêntesis.

a) Simba era ocioso. Os amigos amavam-no. (concessiva)

b) Simba regressou a casa com os amigos. Ele reivindicou o trono real.
(temporal)

c) Na verdade, o Timon e o Pumba ensinaram-lhe hábitos novos. Ele afastou-se do seu destino. (consecutiva)

d) Timon e o Pumba dizem que o jovem leão é o rei da selva. (completiva infinitiva)

Glossarium:

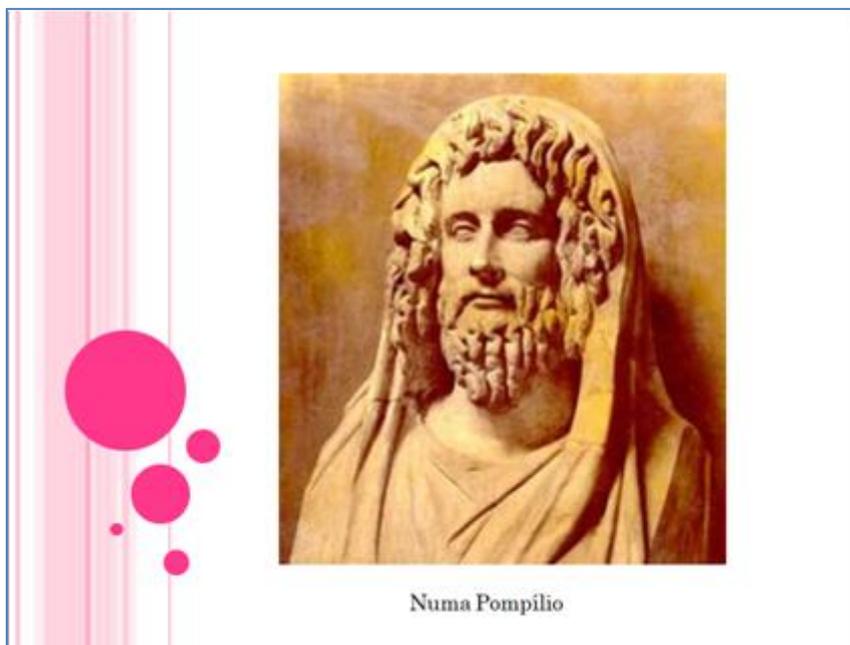
¹ *solium, ii* 'trono'

² *regius, a, um* 'real'

Bonum laborem! 😊

Elaborado pela professora-estagiária Elsa Rodrigues

Anexo VI – Recursos utilizados na aula de Latim: *Numa Pompílio*

PowerPoint de apoio à aula**Adaptação do texto usado*****De Numa Pompilio***

Rómulo foi o primeiro rei e o fundador da cidade de Roma junto com o seu irmão, Remo, em 753 a.C. Após o seu desaparecimento, os Romanos elegeram um rei Sabino, de forma a evitar conflitos entre os dois povos.

Successit Romulo Numa Pompilius, uir inclita⁸ iustitia et religione. Numa Pompilius Sabinus erat, sed Romani Numam Pompilium uocauerunt et regnum Numae Pompilio dederunt. Cum Romam uenit, mollire⁵ populum ferum statuit⁶; ideoque⁷ sacra plurima instituit. Aram¹ Vestae consecrauit et curam² alendi³ perpetuo ignem⁴ in ara mandauit uirginibus uestalibus.

(Adaptado de Lhomond, *De Viris...*)



Ficha de Trabalho

*De Numa Pompilio*

Rómulo foi o primeiro rei e o fundador da cidade de Roma junto com o seu irmão, Remo, em 753 a.C. Após o seu desaparecimento, os Romanos elegeram um rei Sabino, de forma a evitar conflitos entre os dois povos.

- Aram¹ Vestae consecrauit et curam² alendi³ perpetuo ignem⁴ in ara mandauit uirginibus uestalibus.
- Cum Romam uenit, mollire⁵ populum ferum statuit⁶; ideoque⁷ sacra plurima instituit.
- Successit Romulo Numa Pompilius, uir inclita⁸ iustitia et religione.
- Numa Pompilius Sabinus erat, sed Romani Numam Pompilium uocauerunt et regnum Numae Pompilio dederunt.

(Adaptado de Lhomond, *De Viris...*)

Glossarium:

¹ *ara, ae (f)* ‘altar’

² *cura, ae (f)* ‘cuidado’; ‘encargo’

³ *alendi* (genitivo do gerúndio de *alo, is, ere, alui, altum*) ‘de sustentar’

⁴ *ignis, is (m)* ‘fogo’

⁵ *mollio, is, ire, iui ou ii, itum* ‘apaziguar’; ‘acalmar’

⁶ *statuo, is, ere, statui, statutum* ‘resolver’

⁷ *ideo (adv)* ‘por este motivo’

⁸ *inclitus, a, um (adj)* ‘célebre’; ‘ilustre’

1. Traduz todas as frases.

2. Ordena as frases de 1 a 4, recuperando o texto original.
3. Reescreve o texto, substituindo os nomes ou os grupos nominais por pronomes, com o objetivo de evitar repetições.

4. Estabelece correspondências entre as orações de cada coluna de modo a formares frases complexas coerentes.

Coluna A	Coluna B
1) Etiamsi Numa Pompilius aram Vestae consecrauerit,	a) qui Sabinus erat, Romulo in solio regio successit.
2) Numa Pompilius,	b) ut bellum contra Sabinos uitaret ¹ .
3) Romani dixerunt	c) populus ferus mansit ² .
4) Populus Romanus regnum Numae Pompilio dedit	d) Numam Pompilium curam templi Vestae uestalibus mandauisse.

Glossarium:

¹ *uito, as, are, aui, atum* 'evitar'

² *maneo, es, ere, mansi, mansum* 'permanecer'

5. Verte para Latim, fazendo as alterações necessárias, de forma a construíres frases complexas com as relações discursivas indicadas entre parêntesis.

a) Na verdade, Numa Pompílio era religioso. Ele instituiu muitos cultos religiosos. (consecutiva)

b) Numa Pompílio consagrou o altar de Vesta. Ele era muito religioso. (causal)

c) Rómulo desapareceu¹. Numa Pompílio sucedeu-lhe. (condicional no caso irreal – no passado)

d) Numa Pompílio chegou a Roma. Consagrou o altar de Vesta. (Temporal – com relação de posterioridade em relação ao ponto de referência)

¹ *Glossarium:*

¹ desapareceu '*ex oculis subduxisset*'

Bonum laborem! 😊

Elaborado pela professora-estagiária Elsa Rodrigues