

Coesão textual e desenvolvimento da leitura: percursos didáticos para conto e poesia

Luís Miguel Correia Pegado das Neves

**Relatório de Estágio
de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Abril de 2026

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Topa Valentim. A supervisão da prática de ensino decorreu numa escola pública do concelho de Lisboa, no ano letivo 2024/2025.

À memória da minha avó materna,
Rosa do Carmo Correia (1940-2011),
volvidos 15 anos da sua inesperada partida,
de quem me recordo com saudade
e por cujo reencontro, um dia,
anseio.

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes dois anos e meio, várias foram as pessoas – singulares e coletivas – que, de alguma forma, me acompanharam nalguma fase deste percurso.

Agradeço, em primeiro lugar, à orientadora científica, Professora Doutora Helena Topa Valentim, cuja generosidade – inexcedível – se manifestou numa presença, apoio e preocupação constantes, que nunca permitiram que o meu espírito esmorecesse e esta tarefa ficasse pelo caminho. Ademais, a sua assertividade fez-me sempre ter os pés bem assentes na terra.

À supervisora pedagógica, cuja bonomia, disponibilidade e atenção tornaram um ano de estágio não remunerado numa experiência feliz, memorável e, acima de tudo, pessoal e profissionalmente enriquecedora.

Ao Pedro Barata, amigo e antigo colega de Direito, cujo apoio moral foi sempre uma constante e cujo extraordinário conhecimento tecnológico me permitiu, amiúde, aproveitar as múltiplas potencialidades do programa editor de texto que até então me eram desconhecidas.

À Maria Inês Andrade, amiga e colega do mestrado, cujo apoio – desinteressado – na feitura dos vários trabalhos académicos realizados em grupo foi essencial em diversas ocasiões, mormente quando, por motivos profissionais, o tempo não sobejava.

Aos colegas do mestrado Pedro Colaço e Kashif Kassam, com os quais tantas vezes partilhei o espaço de estudo, quando todos trabalhávamos nos respetivos relatórios.

Aos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) do agrupamento de escolas onde pela primeira vez lecionei (ano letivo 2022-2023), os quais, sem saberem, me motivariam a ingressar neste curso de mestrado. As aulas de PLNM foram, sem dúvida, aquilo que salvou a minha primeira experiência de ensino e me fez querer continuar.

Aos alunos de Português com quem trabalhei durante o estágio, muitos dos quais, ainda hoje, me recebem entusiasticamente, quando visito aquela escola.

Por fim, à Biblioteca da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, onde fiz uma parte substancial deste relatório; e à Biblioteca Nacional de Portugal, que – espaço ímpar de silêncio e conforto – se tornou um refúgio nos últimos tempos.

Coesão textual e desenvolvimento da leitura: percursos didáticos para conto e poesia

RESUMO

O presente relatório insere-se na componente não letiva do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e resulta da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu numa escola do concelho de Lisboa, com uma turma de 12.º e duas do 10.º ano de escolaridade, no ano letivo 2024-2025.

Tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento da compreensão leitora a partir dos diversos mecanismos de coesão textual. Parte de um enquadramento teórico sobre o tema da coesão textual, primeiramente numa abordagem científica, transitando depois para o plano pedagógico.

Com o 12.º ano, foram operacionalizados, de forma integrada, aspetos relacionados com os domínios da gramática, da leitura e da educação literária, numa lógica de circularidade e sob a égide do desígnio de colocar a gramática ao serviço do texto. Para este fim, estruturaram-se vários percursos didáticos com incidência sobre dois contos e seis poemas de autores diversos, no âmbito das *Aprendizagens Essenciais*. Com as turmas de 10.º ano, a coesão textual foi trabalhada, sobretudo, na perspetiva da gramática.

De resto, a lecionação não se esgotou no tema da coesão: outros tópicos, quer de gramática, quer de educação literária, foram explorados ao longo do estágio, para que, enquanto aprendentes, pudéssemos desenvolver o máximo de competências possíveis que a experiência do estágio nos poderia proporcionar.

PALAVRAS-CHAVE: Português, Coesão Textual, Leitura, Percurso Didático; Conto; Poesia.

Textual cohesion and reading development: didactic pathways for short stories and poetry

ABSTRACT

This report is part of the non-teaching component of the Master's degree in *Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* and draws on the Supervised Teaching Practice conducted at a school in the municipality of Lisbon during the 2024–2025 academic year, involving one 12th-grade class and two 10th-grade classes.

The report aims to reflect on the development of reading comprehension through various mechanisms of textual cohesion. It begins with a theoretical framework on textual cohesion, first adopting a scientific perspective and then moving to a pedagogical approach.

With the 12th-grade class, the study addressed, in an integrated manner, aspects of grammar, reading, and literary education, following a circular approach and guided by the principle of placing grammar at the service of the text. To this end, several didactic pathways focused on two short stories and six poems by different authors, within the scope of the *Aprendizagens Essenciais*. In the 10th-grade classes, textual cohesion was primarily explored from a grammatical perspective.

Beyond cohesion, the teaching practice also covered other topics in grammar and literary education, enabling us, as trainee teachers, to develop as many professional competencies as possible through the practicum experience.

KEYWORDS: Portuguese; Textual Cohesion; Reading; Didactic Pathway; Short Story; Poetry.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Contextualização da PES.....	5
2. Metodologia	6
3. Enquadramento teórico	9
3.1. Nota prévia	9
3.2. Mecanismos de coesão e progressão temática	9
3.2.1. Coesão Referencial	10
3.2.2. Coesão Lexical.....	14
3.2.3. Coesão Temporal.....	20
3.3. Relevância da aprendizagem da coesão para o desenvolvimento da leitura e da escrita 26	
3.4. Modelos didáticos e estratégias específicas: percurso didático e oficina gramatical	29
4. <i>Diário de bordo: descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas no estágio</i>	32
4.1. Nota prévia	32
4.2. Introdução à coesão textual (12.º ano)	33
4.3. Introdução à coesão textual (10.º ano)	35
4.4. Percurso didático: conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca (12.º ano).....	38
4.4.1. Avaliação e análise dos resultados	41
4.5. Percurso didático: conto “George”, de Maria Judite de Carvalho (12.º ano) ...	45
4.5.1. Avaliação e desempenho dos alunos	47
4.6. Percursos didáticos para poesia: nota introdutória (12.º ano)	50
4.7. Percurso didático: poemas “Regresso” e “Sísifo”, de Miguel Torga	51
4.8. Percurso didático: poemas “Canção Breve” e “Adeus”, de Eugénio de Andrade 56	
4.9. Percurso didático: poemas “A centopeia: cena quase bíblica” e “A pega: as	

outras cores do mundo”, de Ana Luísa Amaral	61
4.9.1. Considerações sobre os percursos didáticos realizados para poesia.....	66
4.10. Oficina gramatical: complementos e modificadores	68
4.10.1. Desempenho das turmas e outras considerações	70
4.11. Outros conteúdos lecionados e materiais didáticos construídos (não diretamente relacionados com o tema do relatório).....	73
5. Atividades de integração curricular	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
Anexo 1 – Pronomes pessoais átonos em adjacência verbal: exposição teórica (12.º ano).....	88
Anexo 1.1 – Pronomes pessoais átonos em adjacência verbal: exercícios (10.º e 12.º anos)	90
Anexo 2 – Referentes e pronomes pessoais átonos (entre outros) – exercícios para o 1.º teste sumativo (12.º ano)	91
Anexo 3 – Coesão textual: apresentação (12.º ano)	93
Anexo 4 – Tipos e subtipos de coesão textual: esquema (12.º ano)	96
Anexo 5 – Coesão textual: 1.ª avaliação formativa (12.º ano).....	97
Anexo 6 – Coesão textual: exercício para o 3.º teste de avaliação sumativa (12.º ano)	98
Anexo 7 – Teste sumativo n.º 1 (exercícios 1 e 5) – 10.º ano	100
Anexo 7.1 – Teste sumativo n.º 2 (exercícios 7 e 8) – 10.º ano	101
Anexo 7.2 – Teste sumativo n.º 3 (exercícios 3, 4 e 6) – 10.º ano	102
Anexo 8 – Coesão textual: apresentação (10.º ano)	104
Anexo 9 – Resultados do teste formativo sobre coesão textual (10.º ano)	108
Anexo 10 – Funções sintáticas: exposição teórica (10.º ano)	109
Anexo 11 – Coesão textual (entre outros): exercícios para teste sumativo (10.º ano)	111
Anexo 11.1 – Resultados do exercício sobre coesão textual no texto sumativo (10.º ano).....	113
Anexo 12 – Conto “Sempre é uma companhia”: planificação (12.º ano)	114
Anexo 13 – O Alentejo na década de 1940, na perspetiva do conto: esquema feito no	

quadro (12.º ano)	117
Anexo 14 – Neorrealismo: exposição teórica (12.º ano).....	118
Anexo 15 – Estrutura do conto “Sempre é uma companhia” (12.º ano).....	120
Anexo 16 – Sequências textuais: sistematização e exercícios (12.º ano)	122
Anexo 17 – Desempenho dos alunos no teste formativo: questões específicas (10.º ano).....	124
Anexo 18 – Enunciado do último teste sumativo: educação literária (12.º ano)	126
Anexo 18.1 – Enunciado do último teste sumativo: escrita (12.º ano).....	129
Anexo 18.2 – Enunciado do último teste sumativo: gramática (12.º ano)	130
Anexo 19 – Resultados do último teste sumativo: por domínio (12.º ano).....	132
Anexo 20 – Conto “George”: planificação (12.º ano).....	133
Anexo 21 - Recursos expressivos: lista (10.º e 12.º anos).....	135
Anexo 22 – Conto “George”: guião n.º 1 (12.º ano).....	139
Anexo 23 – Conto “George”: guião n.º 2 (12.º ano).....	141
Anexo 24 – Conto “George”: guião n.º 3 (12.º ano).....	143
Anexo 25 – Conto “George”: guião n.º 4 (12.º ano).....	145
Anexo 26 – “Poetas Contemporâneos”: planificação (12.º ano)	147
Anexo 27 – Breves notas biográficas de Miguel Torga (12.º ano)	149
Anexo 28 – Poema “Regresso”: ficha formativa (12.º ano)	151
Anexo 29 – Poema “Sísifo”: ficha formativa (12.º ano)	154
Anexo 30 – Breves notas biográficas de Eugénio de Andrade (12.º ano).....	157
Anexo 31 – Poema “Canção breve”: ficha formativa (12.º ano)	159
Anexo 32 – Poema “Adeus”: ficha formativa (12.º ano).....	162
Anexo 33 – Poema “A centopeia: cena quase bíblica”: ficha formativa (12.º ano)....	165
Anexo 34 – Poema “A pega: as outras cores do mundo”: ficha formativa (12.º ano)	167
Anexo 35 – Oficina de gramática: complementos e modificadores (10.º ano)	169
Anexo 36 – Oficina de gramática: grelha de autoavaliação (10.º ano)	173
Anexo 37 – Oficina de gramática reformulada.....	174
Anexo 38 – Poesia Trovadoresca: Cantigas de Amor – exposição teórica (10.º ano).	178
Anexo 39 - Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente: personagens e outras características	

(10.º ano).....	180
Anexo 40 – Revisões de gramática para teste sumativo do 2.º período (10.º ano) ...	182
Anexo 41 – Acentuação do Português: exposição teórica (10.º e 12.º anos).....	184
Anexo 42 – Acentuação do Português: exercícios (10.º ano)	186
Anexo 43 – Acentuação do Português: exercícios (12.º ano)	187
Anexo 44 – Revisões de gramática para o último teste sumativo (12.º ano)	189
Anexo 45 – Revisões de gramática para o exame nacional (12.º ano)	191
Anexo 46 – Projeto “Achas que sabes cantigar?”: edição e revisão dos textos dos alunos (10.º ano)	195
Anexo 47 – Visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos e Museu da Marinha: panfleto informativo (10.º ano)	200

ABREVIATURAS

- AE – Aprendizagens Essenciais
- cf. – confrontar
- l. – linha
- ll. – linhas
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- p. – página
- pp. – páginas
- v. – verso

LATINISMOS

- *a posteriori* – posteriormente
- *a priori* – à partida
- *ab initio* – desde o início
- *ad exemplum* – por exemplo
- *continuum* – contínuo (sequência ininterrupta)
- *et al.* (abreviatura de *et alii*) – e outros (autores)
- *ibidem* – no mesmo lugar (obra)
- *idem* – o mesmo (autor)
- *in casu* – neste caso
- *in concreto* – em concreto
- *inter alia* – entre outras coisas
- *inter se* – entre si
- *lato sensu* – em sentido lato
- *mutatis mutandis* – com as devidas adaptações
- *per se* – por si só
- *sine qua non* – (condição) essencial
- *stricto sensu* – em sentido estrito
- *supra* – atrás/acima referido
- *vide* – veja(-se)

INTRODUÇÃO

O relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que ora se segue parte do tema da coesão textual no desenvolvimento da competência leitora nos alunos dos ensinos básico e secundário, com incidência na leitura de textos em prosa e de poesia.

O interesse em trabalhar a coesão textual nasceu durante a frequência de Funcionamento dos Textos, seminário optativo do 1.º ano curricular deste curso de Mestrado, que marca o nosso primeiro contacto não só com este conceito, mas ainda com o próprio domínio da Linguística do Texto, no qual entronca o referido seminário. Com efeito, tendo compreendido que o conceito de coesão textual – desconhecido para nós, até então – se encontra exarado nos referenciais das *Aprendizagens Essenciais* (AE) para a disciplina de Português, nos níveis que enformam o Ensino Secundário, considerou-se de enorme utilidade aprofundar o referido tema, visando já a prática pedagógica dos anos vindouros.

Por outro lado, reconhecemos, no âmbito da prática letiva, que, com frequência, os alunos evidenciam dificuldades no domínio da leitura, por, entre outros fatores, não estarem aptos a mapear eficazmente as cadeias referenciais que configuram a progressão textual. Consideramos, assim, que o tema identificado *supra* se reveste da maior importância, não só para o domínio da leitura, mas também para o da escrita.

Com efeito, no documento das AE respeitante ao 10.º ano, prevê-se que o aluno deve ficar apto a “reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão no texto”; para este objetivo, as estratégias a adotar devem incluir, nomeadamente, a “identificação de processos de referenciação anafórica em enunciados orais e escritos” (Direção-Geral da Educação, 2018a: 10).

Em consonância com as AE, foi adotada neste trabalho a classificação proposta por Inês Duarte (2003), que distingue *coesão referencial* de *coesão lexical*, ao catalogar como elementos da segunda as relações léxico-semânticas de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia.

Todavia, a coesão textual, *lato sensu*, compreende um conjunto muito vasto de mecanismos que asseguram a progressão contínua da informação; com efeito, de acordo

com Amália Mendes (2013a), aquela é de tal modo abrangente que nela cabem aspetos tão diversos quanto a retoma adequada de entidades referidas previamente no texto; a articulação entre informações anteriores e posteriores; a progressão dos temas; o uso de marcadores que garantem um encadeamento lógico entre as frases; e a sucessão temporal dos diversos acontecimentos que compõem o texto. Assim, impõe-se a necessidade de se afunilar o escopo deste trabalho: serão especificamente tratados os tipos referencial, temporal e lexical.

A opção por se abordar didaticamente, em conjunto, estes três tipos de coesão justifica-se, sobretudo, por todos eles terem em comum: a) poder recorrer a processos anafóricos para retomar o referente, com o qual, por meio da paráfrase¹, estabelecem uma relação semântica; b) assegurar a coesão entre as frases sem recorrer a conectores (Mendes, 2013b). Com efeito, a centralidade da anáfora – nas suas múltiplas representações – constitui-se como o elemento agregador que presidiu à escolha do nosso critério didático.

O nível em que decorreu a prática de ensino foi, primordialmente, o 12.º ano, sem prejuízo de algumas atividades, em menor escala, desenvolvidas também com as turmas de 10.º ano. Para o 12.º ano, os textos sobre os quais incidiu a leitura foram os textos literários que o Departamento de Português desta escola identificou para aquele ano letivo, nomeadamente: em prosa, os contos “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca, e “George”, de Maria Judite de Carvalho; na poesia, seis poemas, dois de cada um dos poetas contemporâneos: Ana Luísa Amaral, Eugénio de Andrade e Miguel Torga.

Importa ainda ressaltar que os conteúdos lecionados ao longo da PES não se esgotam nem nas três formas de coesão acima definidas, nem tão-pouco no próprio domínio da coesão: com efeito, não só visando as necessidades globais de aprendizagem dos alunos, como uma manifesta vontade de querermos alargar horizontes, trabalhamos ainda – embora mais superficialmente - as formas de coesão frásica e interfrásica (nomeadamente as funções sintáticas, no âmbito da primeira destas formas de coesão textual), o valor modal, os pronomes átonos em adjacência verbal e as regras

¹ Beaugrand & Dressler (1990) definem *paráfrase* como a repetição de conteúdo, mas por meio de expressões diversas.

de acentuação do Português; no âmbito da educação literária, o conto *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca, foi intensamente trabalhado também sob o perspectiva do domínio da educação literária, tendo sido dado especial enfoque às questões inerentes à estética neorrealista.

Pretendeu-se, desta forma, promover estratégias didático-pedagógicas que facilitem o processo de leitura, partindo dos mecanismos de coesão textual. Face ao exposto, este relatório parte da seguinte pergunta: como desenvolver competências de leitura por meio do conhecimento explícito dos processos de coesão textual?

A concretização da metodologia de investigação-ação operou-se da seguinte forma: numa primeira etapa, procedeu-se a um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, concretizado em moldes distintos consoante a constatação de existência de uma exposição prévia ao respetivo tema, numa fase anterior do percurso escolar²; quando, porém, se tratasse de um conteúdo novo, mas cuja apreensão não prescindisse de outros saberes conexos (o caso das funções sintáticas para compreensão, sobretudo, da coesão frásica), o diagnóstico incidiu sobre este tipo de conhecimentos (foi o que sucedeu com as turmas de 10.º ano, para as quais o conceito de *coesão textual* se constituiu como novidade).

Na fase da implementação, foram aplicados os exercícios definidos na construção do percurso didático ou oficina gramatical, conforme o caso. Por fim, na fase da avaliação, foram aplicados dois tipos de avaliação, em momentos distintos: no imediato, a avaliação formativa (exercícios de escolha múltipla, realizados através do *Google Forms*) e, regularmente, ao longo do ano letivo, a avaliação sumativa (vários foram os testes de avaliação para os quais colaborámos com exercícios sobre coesão textual).

Ao longo da prática pedagógica, foi privilegiada, sempre que possível, a metodologia ativa, a fim de se envolver os alunos na aprendizagem. Neste ponto, a oficina gramatical realizada, já no final do ano letivo (por motivo de oportunidade), com as turmas de 10.º ano, em torno das diferenças entre complementos e modificadores,

² No 12.º ano de escolaridade, espera-se que os alunos tenham já conhecimentos prévios sobre o tema da coesão textual, uma vez que, de acordo com o documento normativo das *Aprendizagens Essenciais* para o 10.º ano de escolaridade, este tema conta-se já entre os tópicos do domínio da gramática a lecionar/aprender.

constitui-se como um momento fundamental para operar este tipo de metodologia.

Quanto à configuração do relatório, este compreende a seguinte estrutura: 1) a contextualização da PES; 2) a explicitação da metodologia aplicada; 3) o enquadramento teórico; 4) um capítulo de reflexões sobre algumas das aulas lecionadas no estágio; 5) a descrição das atividades de integração curricular com as quais se colaborou.

1. Contextualização da PES

O estágio curricular objeto do presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no ano letivo 2024-2025, numa escola pública, sita no concelho de Lisboa, sob orientação pedagógica de uma professora cooperante.

Ao nível da oferta curricular, esta escola abrange quer o 3.º Ciclo do Ensino Básico, quer o Ensino Secundário (neste nível de estudos, apenas os quatro cursos de carácter científico-humanístico).

No domínio da cultura escolar, destacamos esta escola por duas razões: primeiramente, por atender às necessidades específicas dos alunos que são também atletas de alto rendimento, tendo criado um gabinete que auxilia estes estudantes, com aulas de apoio, as quais podem, inclusive, antecipar conteúdos relativos às datas para as quais os alunos, em virtude da respetiva atividade desportiva, sabem já, de antemão, que terão de se ausentar. Em segundo, esta escola premeia, anualmente, os melhores trabalhos literários realizados pelos alunos, no âmbito de um concurso literário cujo nome homenageia um escritor e antigo professor nesta instituição.

Eram duas as turmas de 10.º ano (Curso de Ciências e Tecnologias) e uma turma de 12.º ano (Curso de Línguas e Humanidades). Em observância das regras impostas pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD)³ quanto ao dever de anonimização que se impõe, as duas turmas de 10.º ano serão, para os devidos efeitos, denominadas como o 10.º X e o 10.º Y; por sua vez, a turma de 12.º ano, por ser a única com que trabalhámos neste nível de escolaridade, será tão simplesmente referida como o 12.º ano.

As turmas 10.º X e 10.º Y compunham-se, inicialmente, de um total de 26 e 24 alunos, respetivamente; no fim, em resultado de mudanças várias, os referidos grupos saldar-se-iam, em 22 e 26, pela mesma ordem. Quanto à de 12.º ano, esta tinha 29 alunos inscritos, tendo, porém, terminado com 25. O estatuto socioeconómico prevalente observado nesta escola – de que as turmas objeto da nossa prática pedagógica constituem amostra relevante – situava-se no nível médio-alto.

³ Transposto para o nosso ordenamento jurídico interno pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

2. Metodologia

Este trabalho pretende configurar-se como um trabalho de investigação-ação (I-A). Coutinho *et al.* (2009: 360) definem esta metodologia como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.”

Este modelo assenta numa configuração que compreende três fases, necessariamente por esta ordem: planificação, ação e reflexão (Vilelas, 2020). Na fase da planificação, identifica-se uma preocupação temática (um problema), define-se o projeto a encetar e medem-se os vários trâmites da sua execução. Na fase da ação, implementa-se a estratégia delineada no projeto e procede-se à observação da mesma. Por fim, na fase da reflexão, faz-se a avaliação dos resultados; nesta etapa, existem duas vias possíveis, conforme os resultados obtidos: dá-se a tarefa por concluída, se o resultado foi o desejado; caso contrário, repetem-se as etapas, pela mesma ordem – procedendo às necessárias adaptações quanto aos aspetos que correram menos bem – até o problema ficar sanado (Vilelas, 2020).

Como relacionar a metodologia de I-A com as questões de investigação formuladas em torno do conteúdo gramatical da coesão textual e a leitura? Ao alternar entre ação e reflexão, esta metodologia exige uma constante reformulação dos seus procedimentos, até que o objetivo possa ser alcançado. É, como tal, dinâmica e não estanque. Promove o conhecimento reflexivo.

De acordo com Duarte (2008: 49), ao processar um texto, a compreensão do leitor será facilitada se houver “paralelismo entre a estrutura superficial do texto e a estrutura conceptual da informação”; e essa compreensão será tanto maior quanto menor for o conhecimento prévio do leitor.

Neste sentido, e exclusivamente para as turmas de 10.º ano (por razões de oportunidade), aplicámos o modelo didático da oficina ou laboratório gramatical, que pressupõe uma relação de ensino-aprendizagem assente no conhecimento reflexivo: fizemo-lo, concretamente, para o ensino das funções sintáticas (complementos e modificadores), conquanto este tema se insira num tipo de coesão textual sobre o qual

a componente teórica deste relatório não se debruça: a coesão gramatical frásica.

O objetivo deste modelo didático passa por colocar o problema aos alunos, promover atividades didáticas conducentes à sistematização das regularidades observadas, de modo a identificar, num processo de descoberta, as generalizações possíveis (Duarte, 1993). Costa *et al.* (2011: 25) qualificam-no como “uma atividade de aprendizagem pela descoberta”, que pressupõe a execução das seguintes etapas: planificação (escolher e preparar os dados); observação e descrição dos dados (formular hipóteses e testar com novos dados); treino; e avaliação.

A oficina gramatical inseriu-se num percurso didático, um dispositivo didático proposto por Jorge (2019). Os percursos didáticos criados centraram-se em cada um dos textos literários identificados na introdução deste trabalho. Embora os domínios principais tenham sido os da gramática e da leitura, foram igualmente tidos em conta aspetos de educação literária, nomeadamente as escolhas que decorrem da estética literária em que o texto se inscreve.

Foram utilizados dados estatísticos, a fim de analisarmos a eficácia da lecionação realizada no decurso da nossa prática pedagógica. Neste âmbito, foram considerados alguns dos resultados quer de exercícios com que contribuímos para os enunciados dos testes de avaliação sumativa, quer, no âmbito da avaliação formativa, das diversas fichas de construção e validação de conhecimentos realizadas com recurso à aplicação *Google Forms*⁴ - escolha que decorreu não só do reconhecimento da extraordinária utilidade desta ferramenta, mas igualmente de uma aguda consciência de promoção da sustentabilidade ambiental que nos move.

Com efeito, a *Google Forms* foi extraordinariamente útil para o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, enquanto ferramenta de avaliação formativa. Segundo Douell (2020), consiste a avaliação formativa num tipo de avaliação que pretende especificamente dar retorno relativamente ao desempenho dos estudantes, com o objetivo quer de promover a melhoria, quer de acelerar o ritmo de aprendizagem. São duas as suas finalidades: fornecer dados que demonstrem a evolução da

⁴ O potencial desta aplicação eletrónica, concretamente enquanto ferramenta útil ao serviço do ensino atual – que se deseja comprometido com práticas sustentáveis – foi por nós proveitosamente explorada no seminário de Tecnologias Educativas, parte integrante deste mestrado.

aprendizagem dos alunos e garantir um retorno específico a cada aluno, para que o conhecimento deste possa continuar a progredir.

Nesta senda, para Haleem *et al.* (2022), as tecnologias da educação contribuem para promover vantagens como o desenvolvimento do trabalho colaborativo; a flexibilização do processo de aprendizagem; o carácter interativo dos novos recursos; um maior acesso ao conhecimento; a inovação de conteúdos; o apoio às tarefas do professor; a atualização dos métodos de ensino; e a poupança de recursos. Além disso, defendem estes autores, as novas tecnologias tornaram mais apelativo o processo de aprendizagem.

3. Enquadramento teórico

3.1. *Nota prévia*

Este capítulo começa por descrever, desenvolvidamente, os mecanismos de coesão e progressão temática que nos propusemos trabalhar, para depois abordar este tema já sob o prisma da didática da língua. Parte-se do geral (a coesão enquanto tema de gramática) para o específico (a forma como deve ser veiculada em contexto de ensino, ou seja, a sua didatização).

3.2. *Mecanismos de coesão e progressão temática*

O fenómeno linguístico da coesão textual é constitutivo da conceção de texto: a configuração deste pressupõe, desde logo, a existência de coesão (e de coerência), elementos que lhe permitem ser adequadamente interpretado pelo leitor/interlocutor. Assim, o texto é um conjunto de palavras e frases que, na oralidade e na escrita, advém dos usos primários da língua, na condição de se apresentar com uma unidade de sentido (Duarte, 2003).

As regras em que o texto assenta não são claras e inequívocas, tendo este paradigma de complexidade uma natureza heurística (Coutinho, 2017). Isto coloca dificuldades na tentativa de se esboçar uma definição suficientemente abrangente, daí ser objeto de estudo de disciplinas tão variadas como “a retórica, a hermenêutica, a estilística, a filologia, a textologia, a poética, a semiótica, as ciências da informação e da comunicação, a genética, a lógica e a filosofia” (Adam, 2022: 12).

A textualidade compreende os princípios linguísticos e pragmáticos que estão na base do texto; são sete esses parâmetros: coesão, coerência⁵, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. A coesão e a coerência apontam mais para a organização do texto do que para a situação de comunicação em si (Mendes, 2013b).

⁵ Na definição de *textualidade* que apresenta, Duarte (2003) opta por elencar a coesão e a coerência como parâmetros de conectividade sequencial e conceptual, respetivamente.

3.2.1. Coesão Referencial

Segundo Mendes (2013b), a referência ou capacidade referencial é característica das expressões linguísticas denominadas *expressões referenciais*, as quais remetem para uma entidade específica do universo discursivo. Incluem-se entre as expressões referenciais os pronomes pessoais e demonstrativos, e os sintagmas nominais cujo núcleo é um nome acompanhado de um determinante definido.

De acordo com Duarte (2003), existindo identidade, do ponto de vista referencial, entre os fragmentos textuais, estes designam-se *correferentes*⁶, os quais constituem uma *cadeia referencial*; esta pode cingir-se ao domínio da frase simples, mas também extrapolar para o âmbito de uma frase complexa e ainda em unidades textuais superiores ao período (por parataxe ou hipotaxe⁷).

A coesão gramatical referencial pode ser realizada com recurso à anáfora. O conceito de *anáfora*, no âmbito da Linguística moderna⁸, assume um papel fundamental, no âmbito deste tipo de coesão: com efeito, aquela “constitui um fenómeno linguístico estreitamente ligado à dinâmica textual, na medida em que contribui para assegurar a progressão do texto, instituindo-se como um dispositivo da sua coesão.” (Silva, 1999: 253).

Consubstancia uma estratégia linguística que permite ao leitor/interlocutor manter o foco num elemento específico já antes trazido ao seu conhecimento, tratando-se, como tal, de um processo interpretativo que pressupõe a existência de dois elementos em relação de dependência: o antecedente⁹ e o anafórico. Decorrente da natureza desta relação, a primeira grande cisão que se pode operar é entre a anáfora direta e a indireta: o critério é o da correferência entre os dois polos, que só existe na anáfora direta (Silva, 2003a).

⁶ O correferente pode ocorrer quer depois, quer antes do respetivo referente, assumindo, conforme o caso, nomenclaturas distintas: *anáfora*, se surgir depois; *catáfora* se, pelo contrário, tiver lugar em posição anterior (Duarte, 2003; Brito *et al.*, 2003). A coesão por catáfora, constitui, também ela, uma modalidade de coesão gramatical referencial (Duarte, 2003; Mendes, 2013b). Considerando a ordem em que ocorrem, Giasson (2000) classifica a coesão por anáfora como uma relação de tipo *antes*, ao passo que a catáfora se enquadra no tipo *depois*, no conjunto dos referentes do tipo *antes-depois*.

⁷ A parataxe é um tipo de conexão frásica que pode ser sindética ou assindética e na qual se inclui a coordenação; a hipotaxe, por seu turno, remete para a subordinação (Duarte, 2003).

⁸ Distingue-se da anáfora enquanto figura de retórica (recurso expressivo), que aponta para a repetição de uma palavra ou conjunto de palavras em início de enunciados sucessivos, com valor enfático (Brito *et al.*, 2003).

⁹ O antecedente pode estar explícito ou implícito (Silva, 2003a).

Segundo Batalha (2017), as expressões anafóricas assumem, maioritariamente, a forma de sintagmas nominais plenos¹⁰ e de pronomes de diversas subclasses, foneticamente realizados ou não.¹¹ Tratando-se de um conceito que, por ser complexo, assume múltiplas formas concretas, com impacto direto na sua designação, seguem-se vários tipos de anáfora, de entre os referidos na bibliografia que tivemos a oportunidade de compulsar.

De entre os vários tipos de correferencialidade que podemos encontrar num texto, a anáfora pode assumir a forma de um sintagma nominal pleno, em vez de um pronome: àquela chamamos de *anáfora nominal*. Neste caso, antecedente e anáfora podem apresentar-se como referencialmente autónomos, sem prejuízo, todavia, de existir identificação referencial entre a anáfora e o seu referente (Lobo, 2013).

Este tipo de anáfora pode dividir-se em subtipos, dependendo de quão amplo for o grau de retoma: com efeito, existe identidade referencial se o reconhecimento for total; e anáfora por associação se, contrariamente, se observar uma disjunção parcial ou total (Figueiredo, 2000). Batalha (2017) estabelece uma divisão entre dois conjuntos: a anáfora por retoma, na qual se inserem a anáfora fiel, a anáfora infiel e a anáfora resumativa ou conceptual; e a anáfora por associação, que diz respeito à anáfora associativa.

De acordo com Mendes (2013b), a anáfora fiel (ou de reiteração) pressupõe que a retoma se faça com o mesmo nome já introduzido no discurso, sem prejuízo de o mesmo poder vir, na primeira ocorrência, acompanhado de um artigo indefinido (situação típica) e *a posteriori*, na retoma, de artigos definidos ou determinantes demonstrativos (ou ainda substituída por pronomes demonstrativos).

Na anáfora infiel (ou paráfrase), por sua vez, não ocorre repetição da expressão nominal, mas a substituição desta por outra com o mesmo referente, embora com diferente significado (Brito *et al.*, 2003; Mendes, 2013b); a retoma pode igualmente realizar-se por meio de relações léxico-semânticas como a sinonímia e a hiperonímia

¹⁰ Os sintagmas nominais plenos têm como elemento nuclear um nome, próprio ou comum, podendo ainda conter outros elementos adjacentes (Batalha, 2017).

¹¹ Os elementos foneticamente nulos estão subentendidos no discurso e representam-se através do símbolo [-] (Duarte, 2003).

(Batalha, 2017).¹²

A anáfora resumativa ou conceptual, tal como a associativa, tem como princípio a existência de uma dependência interpretativa; todavia, ao contrário desta, em que não há retoma do antecedente, aquela é correferencial e a retoma pode incidir sobre elementos textuais de extensão ampla: “numa palavra, numa frase, num enunciado¹³, numa parte de texto, num texto” (Figueiredo, 2000: 335). Neste caso, não só existe retoma do antecedente (habitualmente, uma frase ou oração), como este é resumido e interpretado (Batalha, 2017).

Por último, a anáfora associativa, que se distingue das demais, pelo facto de nela haver dependência referencial, sem existir correferencialidade, entre a expressão anafórica e o antecedente. A relação léxico-semântica que se estabelece entre os dois elementos é, predominantemente, de hiponímia ou de meronímia¹⁴ e as substituições lexicais fazem-se com recurso a expressões do mesmo campo semântico, introduzidas por um determinante artigo definido (Silva, 1999; Mendes, 2013b; Batalha, 2017). Silva (1999), que considera a anáfora associativa um processo anafórico de referência indireta, acrescenta às características principais desta que a expressão anafórica só pode introduzir informações já disponibilizadas pelo termo antecedente.

Na anáfora pronominal, a retoma faz-se recorrendo a pronomes pessoais, possessivos, reflexos e recíprocos. Estes podem estar foneticamente realizados ou ser nulos¹⁵. O valor dos pronomes possessivos, reflexos e recíprocos depende do valor da expressão anterior (Brito *et al.*, 2003).

Os pronomes possessivos podem ter valor deítico, quando se referem diretamente a entidades extralinguísticas, ou anafórico, se remetem para um antecedente (Oliveira *et al.*, 2015). Nos casos dos reflexos e recíprocos, o respetivo

¹² Duarte (2003) inclui as relações léxico-semânticas de sinonímia e hiperonímia na coesão lexical.

¹³ Para uma distinção entre frase e enunciado, ver, *ad exemplum*, Campos & Xavier (1991: 32-33) e Oliveira (1996: 336-337).

¹⁴ Duarte (2003) integra este tópico no âmbito da coesão lexical.

¹⁵ Quando o pronome é nulo, estamos perante um caso de elipse: o mesmo encontra-se omitido, mas o contexto permite facilmente suprir a sua ausência (Cunha & Cintra, 2015). A coesão por elipse constitui uma das modalidades de coesão gramatical referencial, podendo ter como referente um nome ou um pronome. A elipse é, também ela, anafórica ou catafórica, consoante surja depois ou antes do referente (Brito *et al.*, 2003).

anterior tem de estar na mesma oração simples ou no mesmo sintagma nominal; tipicamente, e excetuando a forma reflexa *si*, uns e outros apresentam dependência referencial do sujeito da oração (Batalha, 2017).

A dêixis está dependente da situação de enunciação. Assim, uma expressão deíctica designa entidades e localizações temporais ou espaciais, cujo referente não tem um valor fixo, antes um valor referencial que oscila de acordo com o contexto enunciativo para o qual remete (Lobo, 2013; Batalha, 2017).

Segundo Faria (2003), os deícticos categorizam-se em pessoais, espaciais e temporais. As expressões deícticas pessoais determinam os participantes e protagonistas na situação de interação; são deícticos pessoais os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas, quer do singular, quer do plural.¹⁶ As expressões deícticas espaciais apontam para localizações identificáveis no contexto em que surgem; denotam espacialidade os determinantes e pronomes demonstrativos, e os advérbios com valor locativo *aqui*, *aí* e *ali* (Batalha, 2017). As expressões deícticas temporais remetem para intervalos de tempo localizáveis na mesma dimensão temporal da situação de enunciação, sendo frequentemente acompanhados por demonstrativos, tipicamente pela forma consignadora de maior proximidade: *esta manhã*, *esta semana*, *este mês*, *este ano*, etc. (Faria, 2003; Batalha, 2017).

A coesão referencial contempla ainda a correferência não anafórica. Kleiber (1994) considera esta forma de correferência como que uma *negação* da anáfora, na medida em que a primeira, ao contrário da segunda, contempla expressões cuja interpretação se faz de forma independente *inter se*. Com efeito, se a anáfora implica uma relação de dependência semântica entre referentes e correferentes, na correferência a ligação identitária entre os dois termos é eventual, porquanto a interpretação dos mesmos se faz de forma independente (Batalha, 2017).

Brito *et al.* (2003: 805), por sua vez, definem a correferência, *lato sensu*, como “toda a relação que faz uso de expressões nominais com referência virtual autónoma da

¹⁶ Faria (2003) inclui, neste âmbito, as formas de terceira pessoa *você* e *vocês*. Lobo (2013) acrescenta que as formas de terceira pessoa do pronome pessoal podem ter valor deíctico ou anafórico, consoante remetam ou não para uma entidade presente na situação de enunciação.

primeira expressão [...] e que, dentro do espaço cognitivo ativado pelos enunciados concretos, ganham a referência atual da primeira expressão”. A correferência destoa, assim, das relações anafóricas, as quais utilizam formas (como é o caso dos pronomes) que não apresentam referência virtual *per se*. É exemplo de correferência não anafórica a frase: “O avião aterrou de emergência no aeroporto das Lages; a aeronave tinha perdido todo o seu combustível.” (Brito *et al.*, 2003: 802).

Embora sem a apelar como tal, Mendes (2013b: 1707) situa a correferência não anafórica no âmbito da anáfora infiel. Socorrendo-se da paráfrase, que foca outras propriedades da entidade de que é correferente, retoma-se a expressão anterior. A expressão nominal tem o mesmo referente, apresentando, todavia, uma denotação, uma designação distinta da primeira. Cada um dos correferentes “proporciona informação suficiente para identificar de forma independente o seu referente”.

Em virtude dos referenciais veiculados pelas *Aprendizagens Essenciais* e ainda de acordo com as opções didático-pedagógicas adotadas no estágio sobre o qual incide este relatório, assumiremos a designação de *coesão gramatical referencial por correferência não anafórica*, em detrimento do conceito de anáfora infiel.

3.2.2. Coesão Lexical

A coesão lexical funciona por contiguidade semântica e requer a presença de traços total ou parcialmente idênticos, ou opostos. Pode assumir duas formas: a) por repetição, se as expressões linguísticas se repetem, total ou parcialmente, ao longo da frase ou do texto; b) por substituição, subdividindo-se em: relação de sinonímia (expressões linguísticas que partilham a generalidade dos traços semânticos, tais como *memórias/lembranças*); de antonímia (traços semânticos opostos), como *cheio/vazio*; de hiperonímia/hiponímia (relação classe-elemento), como *fruta/maçãs*; e de holonímia/meronímia (todo-parte), como em *corpo/braços* (Duarte, 2003).

O *Dicionário Terminológico para consulta em linha* define a sinonímia como uma relação semântica entre duas ou mais palavras suscetíveis de ser usadas (alternativamente) no mesmo contexto, sem, todavia, gerar alteração do significado do enunciado onde têm lugar. No entanto, esta possibilidade depende mais do contexto do

que das palavras em questão, ou seja, duas palavras, se consideradas isoladamente, podem constituir-se efetivamente como sinónimas uma da outra, mas não em determinados contextos.

Para que as palavras possam ser consideradas sinónimas, têm de ser diferentes entre si, pertencer à mesma classe lexical¹⁷ e denotar sentidos semelhantes. A sinonímia pode ser absoluta ou parcial: o primeiro caso é raro nas línguas humanas, na medida em que pressupõe que as palavras concorrentes apresentem exatamente o mesmo sentido e o seu significado seja imune à diferenciação de contexto; daí que seja preferível “restringir a definição de sinonímia aos aspetos do significado que têm a ver com o valor de verdade das frases nas quais se integram os termos em questão – a chamada sinonímia proposicional” (Chaves, 2013: 196)¹⁸. Face ao exposto, a típica sinonímia é (e designa-se) parcial: com efeito, se a palavra é polissémica, os respetivos sinónimos podem incidir apenas em alguns dos seus sentidos, dependendo do contexto em que ocorrem.

O contexto pode ainda ser determinante para destrinçar os casos de palavras cujos sentidos são semelhantes, mas que uma diferente contextualização pode levar a uma alteração subtil do valor de verdade imputável à frase: designam-se este tipo de palavras *quase sinónimos* ou *parassinónimos* (Chaves, 2013).

Teixeira (2013), discorrendo sobre as formas *atrás* e *à frente* (advérbio e locução adverbial, respetivamente), questiona o facto de estes antónimos *aparentes* (na medida em que, *a priori*, um implica a exclusão do outro), serem, na verdade, tratados pelos dicionários como se de sinónimos se tratassem, porquanto existe identificação entre as respetivas definições. Conclui que se cruzam aqui dimensões distintas, temporal e espacial, podendo ambas coocorrer na mesma frase, em contexto de conversão.

De acordo com o *Dicionário Terminológico*, a antonímia define-se como uma relação semântica entre duas ou mais palavras cujos significados são opostos, não obstante a existência de propriedades semânticas em comum entre essas palavras.

¹⁷ Para uma distinção entre classes lexical e gramatical, cf. Mendes (2013a: 255-261).

¹⁸ Face a este critério, são exemplos de sinónimos pares de palavras ou expressões como japonês/nipónico, azoto/nitrogénio, narcóticos/estupefacientes, amável/gentil, horrível/horroroso e abelha-mestra/abelha rainha (Chaves, 2013).

Rui P. Chaves (2013) enuncia os pressupostos da antonímia: as palavras têm de pertencer à mesma classe lexical, têm de ser distintas entre si e apresentar sentidos opostos. No entanto, dizem-nos Baptista *et al.* (2019: 77), seria redutor afirmar que a antonímia assenta numa lógica puramente dicotómica: com efeito, “entre o dia e a noite encontramos o crepúsculo e, ao lado de gordo e magro, identificamos gordíssimo, magríssimo ou esquelético, situações com evocação lexical disponível”.

Para Chaves (2013), essa natureza de oposição pode assumir diversas formas, das quais se destacam quatro: a) os antónimos complementares são incompatíveis entre si e excluem-se mutuamente; b) os antónimos de grau admitem estados intermédios, podendo eles próprios constituir-se como tal; c) os antónimos reversíveis compreendem os extremos opostos que se perfilam numa escala espacial, podendo remeter para a ideia de movimento, orientação ou localização; d) os antónimos relacionais incidem sobre uma mesma situação, na medida em que um implica necessariamente o outro, contudo sob diferentes ângulos.¹⁹

Baptista *et al.* (2019) estabelecem uma divisão partindo de duas categorias agregadoras: opostos binários (termos contraditórios) e opostos não binários (termos contrários). No primeiro grupo, temos os pares de lexemas em que a afirmação de um elemento implica a negação do outro e vice-versa: os opostos complementares ou não graduáveis (vivo/morto; abrir/fechar); opostos reversos, conversos ou simétricos (pai/filho; comprar/vender); opostos direcionais (entrar/sair); opostos privativos (útil/inútil); e opostos pragmáticos (macho/fêmea).²⁰ O segundo compreende os que admitem uma escala de estados ou valores e, entre si, estabelecem uma relação contrária, porém não contraditória: se a afirmação de um implica necessariamente a negação do seu oposto, já o inverso não tem forçosamente de se verificar.²¹

José Teixeira (2005: [4]) distingue entre antonímia binária complementar e antonímia não-binária complementar. Considera um equívoco a ideia de que, por força, tem sempre de haver, na perspetiva do falante, dois termos claramente binários: “entre

¹⁹ É o caso dos verbos dar e receber, os quais remetem para uma ideia de transferência; tal situação pode ser parafraseada nos seguintes moldes: x dar algo a y implica que y receba algo de x.

²⁰ Todavia, os opostos pragmáticos admitem, em contextos específicos, a possibilidade de contraste com itens contraditórios: são os casos dos termos semipúblico e semiprivado (Baptista *et al.*, 2019).

²¹ “[...] ao lado de alto e baixo podemos encontrar médio, enorme, ínfimo.” (Baptista *et al.*, 2019: 79).

vivo e morto pode incluir-se o moribundo ou mesmo os clássicos mortos-vivos”. Num outro artigo, afirma que uma unidade lexical não se compõe de um conjunto de valores (ou semas) inexoravelmente assentes numa estrutura lógica, com valor de verdade e comum a todos os falantes: cada palavra apresenta uma “estrutura prototípica, multienglobante, dinâmica e multiperspetivística” (Teixeira, 2011: 120).

A antonímia não-binária complementar pressupõe a incompatibilidade entre os elementos integrantes de um subsistema composto por mais de duas unidades (amar/odiar, carrasco/vítima, direita/esquerda, etc.). Da afirmação positiva de uma das unidades não se deduz a consequente afirmação negativa da outra: “ele ama X implica ele não odeia X, mas ele não ama X não implica ele odeia X” (Teixeira, 2005: [6]).

A antonímia graduável²² pressupõe a inexistência de antonímia binária complementar entre as unidades em causa, que são suscetíveis de combinação com quantificadores de grau (adverbiais) e integram uma escala contínua, na qual figuram enquanto membros opostos (Campos & Xavier, 1991; Teixeira, 2005). Todavia, a identificação dos antónimos graduáveis como “os extremos (ou polos opostos) de uma escala contínua” (Campos & Xavier, 1991) enfrenta a dificuldade de se estabelecer quais são, exatamente, as unidades linguísticas classificáveis como tal, uma vez que a determinabilidade dos mesmos é suscetível de variar conforme os universos de referência, podendo ainda, cada um destes, ter uma escala própria (Teixeira, 2005).²³

Por fim, a antonímia conversa define-se como uma relação passível de ocorrência com unidades lexicais utilizadas com expressões predicativas de dois lugares, isto é, quando duas frases se mantêm semanticamente equivalentes, mesmo depois de uma inversão da ordem sintática dos seus argumentos²⁴: é o caso do par *pai/filha* em *O Zé é pai da Teresa* $\Leftrightarrow$ *A Teresa é filha do Zé* (Campos & Xavier, 1991).²⁵

²² Também designável por *polar* ou *escalar* (Campos & Xavier, 1991).

²³ É de questionar se, por exemplo, *morno* constitui, verdadeiramente, um termo ou estado intermédio entre frio e quente; com efeito, dependerá do universo de referência: se estivermos a falar de uma cerveja, *morno* será, na verdade, um sinónimo de quente; todavia, se a referência for um café, nesse caso, um café morno será considerado como estando frio (Teixeira, 2005).

²⁴ Para Teixeira (2005: [14]), a classificação de predicados simétricos enquanto antónimos conversos é questionável: “Os pressupostos de agentividade e/ou focalização do argumento que aparece em primeiro lugar alteram-se caso ele mude o seu lugar na linearidade sintagmática”.

²⁵ Teixeira (2005: [12]) questiona a afirmação de que existe identidade (ou equivalência) semântica na antonímia conversa, já que dizer algo como *O Zé é pai da Teresa* ou *A Teresa é filha do Zé* é “subtilmente diferente”, porquanto depende da ênfase que o locutor queira dar a um dos dois elementos, concretamente

Segundo o *Dicionário Terminológico*, a hiponímia constituiu-se como uma relação de hierarquia semântica entre palavras, em que o significado da mais específica – o hipónimo – se inclui no de outra mais geral – o hiperónimo. Geralmente, esta conexão assenta num traço de similaridade de família (Silva, 2003a).

Face à tipologia de grupos conceptuais básicos proposta por Rosch *et al.* (1976), a relação entre o hiperónimo e o hipónimo obedece a um esquema que se reparte em três níveis, que se sucedem numa lógica descendente, ou seja, do mais genérico ao mais específico, respetivamente: superordenado, médio e subordinado. Se ao hiperónimo correspondem vários hipónimos, estes designam-se co-hipónimos. Por exemplo, verbos como *murmurar*, *exclamar*, *balbuciar* e *replicar* são co-hipónimos do verbo *dizer*, que é o traço comum a todos eles (Campos & Xavier, 1991).

Atentemos no exemplo: o cavalo é um animal e, entre estes, integra a subclasse dos equídeos. Ao nível superordenado corresponderá a entidade lexical *animal*, por corresponder ao conceito mais genérico. Ao nível médio corresponde a entidade lexical *equídeo*, por se enquadrar numa posição intermédia face às demais²⁶. Por fim, no nível subordinado recai a entidade lexical *cavalo*, por se tratar da mais específica, nesta relação.²⁷ Assim, neste caso, *equídeo* corresponde ao primeiro hipónimo.

De acordo com Fátima Silva (2003a), as relações lexicais entre as três entidades lexicais podem ser parafraseadas tendo como elemento nuclear o verbo *ser*, numa proposição condicional: se X é uma espécie/tipo de Y, então um X é um Y. Aplicando esta fórmula ao exemplo proposto: se um cavalo é um tipo de equídeo e um equídeo é um tipo de animal, então o cavalo é um animal.

A hiponímia constitui-se como uma relação assimétrica, na medida que não existe a possibilidade de conversão, como evidencia a paráfrase: se A é hipónimo de B, então B não é hipónimo de A (Campos & Xavier, 1991).

ao papel e ao estatuto deste: o foco recai sobre o primeiro.

²⁶ Daí que o nível médio seja frequente no processo de denominação por hiponímia, por ser este o nível mais elevado em que uma imagem mental está apta a representar uma categoria inteira (Silva, 2003a).

²⁷ Este esquema simples não afasta a possibilidade de se estabelecerem relações lexicais paralelas: com efeito, cavalo e mamífero são, ambos, hipónimos de animal.

A meronímia integra uma relação de palavras assente na dicotomia todo-parte, em que o significado da palavra que enforma a parte, o merónimo, remete para um elemento constituinte de outra, hierarquicamente superior, que corresponde ao respetivo holónimo, ou seja, o todo (*Dicionário Terminológico para consulta em linha*, 2025). Neste caso, o verbo nuclear é o *ter* e a paráfrase a formular é a seguinte: X é uma parte de Y, Y tem um X (Silva, 2003a). Aplicando, *mutatis mutandis*, a mesma proposição condicional que observámos no caso da hiponímia, a reformulação assumiria a premissa que ora se segue: se X é uma parte de Y, então Y tem um X.

Todavia, esta ideia de relação entre o todo e a parte (e vice-versa) não é algo linear. Com efeito, Silva (2003a) distingue entre um todo composicional e outro funcional: um exemplo do primeiro é o que subjaz à relação entre uma planta e as suas folhas; quanto ao segundo, observa-se na relação que se estabelece, por exemplo, entre uma orquestra e os respetivos músicos.

Winston *et al.* (1987) convoca o critério do *argumento comum* para evidenciar que não só existem diferentes tipos de relações meronímicas, como ainda estas mesmas relações destoam, elas próprias, de outros tipos de relações semânticas. Uma das formas para determinarmos se duas relações semânticas são diferentes passa por encontrar um caso que possa aplicar-se ao mesmo sujeito, fazendo, porém, diferentes questões sobre o mesmo: desta forma, se for possível aplicar diferentes tipos de predicado ao mesmo sujeito, estará efetivamente preenchido o critério suprarreferido.

Como exemplo, a entidade lexical *bicicleta* é o argumento comum das frases “As bicicletas têm rodas” e “As bicicletas são feitas de alumínio”. Em ambos, podemos recorrer à paráfrase, tendo como elemento central a ideia de *parte*: “as rodas são parte(s) da bicicleta” e “as bicicletas são parcialmente feitas de alumínio”.

O critério do argumento comum compreende, pelo menos, dois tipos de relações meronímicas: componente-objeto (pedal-bicicleta) e material-objeto (alumínio-bicicleta). É limitado, pois só funciona bem se considerarmos objetos físicos e sólidos. O conceito de *parte* deve incluir outros usos, como coleções, atividades e áreas. Desta forma, Winston *et al.* (1987) propõem a divisão das relações meronímicas em seis tipos, cuja distinção se opera por meio de elementos de natureza relacional, recorrendo aos traços [$\pm$ funcional], [$\pm$ idêntico] e [$\pm$ separável]: a) componente-objeto integral, que

corresponde à típica relação parte-todo, como em pedal/bicicleta; b) membro-coleção²⁸, em que a parte, sendo ou não objeto singular, é um membro do todo, que se constitui como um conjunto de entidades similares, conquanto identitariamente distintas, como em navio/frota; c) porção-massa, no qual a parte e o respetivo todo denotam substâncias, constituindo aquela uma parte não definida deste, como em fatia/tarte; d) material-objeto, em que há relação entre uma entidade concreta e a matéria de que a mesma é feita, como em aço/carro; e) característica-atividade²⁹, tipo parafraseável pela fórmula “X faz parte de Y” (pagar/comprar); f) lugar-área, que pressupõe a inclusão de um lugar dentro de uma área mais ampla, como em Moscovo/Rússia (Winston *et al.*, 1987; Silva, 2003a).

3.2.3. Coesão Temporal

A coesão temporal é assegurada, primeiramente, pelos tempos verbais: permitem determinar se os tempos da ação e da enunciação são simultâneos, ou se, pelo contrário, os dois ocorrem em momentos distintos (Mendes, 2013).

Asseguram ainda a coesão temporal: as orações subordinadas temporais; expressões adverbiais ou preposicionais de valor temporal, como *de manhã*, *à tarde*, *ontem*, *(uma data)*, etc.; e expressões que assinalam a ordenação dos elementos de um conjunto: *primeiro*, *segundo*, *mais tarde*, *anterior*, *agora*, etc. (Duarte, 2003).

Cunha & Cintra (2015: 473) definem *tempo* como “a variação que indica o momento em que se dá o facto expresso pelo verbo”. Segundo Oliveira (2013), o tempo linguístico localiza temporalmente as situações expressas nos enunciados, designadamente quando estes se constituem de frases. São três os processos linguísticos atinentes a essa função: os tempos verbais; os advérbios de tempo, nos quais se incluem as orações subordinadas adverbiais temporais; e verbos auxiliares ou semiauxiliares como *estar a* ou *ir*, ambos seguidos do modo infinitivo (Oliveira, 2013).

²⁸ Fátima Silva (2003a e 2003b), ao citar este artigo, traduz *collection* por “coleção”. Julgamos, todavia, que, *in casu*, o termo *conjunto* poderá ser uma tradução mais apropriada, opinião para a qual concorre decisivamente o exemplo proposto por Winston *et al.* (1987) para este tipo de relação meronímica: um nome coletivo.

²⁹ Silva (2003b) traduz por “fase/ação-atividade”.

Para Oliveira (2003), o estudo do tempo pressupõe que este se faça sob a ordenação de intervalos ou períodos, cuja extensão pode ser mais ou menos definida. A situação descrita pode não ter duração (período temporal que, sendo exíguo, é percebido como um único momento) ou, pelo contrário, prolongar-se no tempo: no primeiro caso, temos uma situação pontual e no segundo uma situação durativa; contrariamente às situações pontuais, as durativas não se conceptualizam “como um ponto do eixo temporal, mas sim como uma sequência (mais ou menos extensa) de pontos, ou seja, como um intervalo de tempo” (*idem*, 2013: 510).

Presente, pretérito/passado e futuro constituem-se como os três tempos naturais: designam, respetivamente, um facto simultâneo, anterior e posterior ao momento da enunciação (Cunha & Cintra, 2015). Todavia, nem sempre é perfeita a correspondência entre os paradigmas da flexão verbal e os respetivos valores semânticos, na medida em que um determinado tempo verbal pode ser empregue com uma denotação distinta daquela que o respetivo paradigma lhe prescreve: é o caso da utilização do verbo *ir* conjugado no presente (do indicativo), visando expressar um evento futuro: *amanhã, vou (irei) ao teatro* (Oliveira *et al.*, 2015).

O valor temporal determina-se, pois, por referência a algo: essa operação de localização pressupõe que haja um termo localizado e um termo localizador (Campos & Xavier, 1991). Segundo Oliveira (2003), a localização temporal não é absoluta, mas relativa, atendendo a três momentos fundamentais: o ponto da fala (momento da fala ou enunciação); o ponto do evento (tempo do acontecimento que a frase descreve) e o ponto de referência (ponto intermédio a partir do qual é possível localizar o acontecimento). Estes três pontos podem coincidir quando a situação descrita se sobrepõe (total ou parcialmente) ao momento da enunciação, podendo ainda, para tal, concorrer o tipo de predicado, como sucede na frase *A Maria vive no Porto*.

Oliveira (1996) atribui aos tempos gramaticais um valor deítico (ou dítico), porquanto se localiza temporalmente a situação descrita na frase. Essa localização é concretamente aferível pela ligação que se estabelece ou com um outro tempo, que lhe serve como ponto de referência, ou com o ponto de fala, consistindo este no momento em que o falante produz ou enuncia a frase.

Quando o enunciador se coloca sob a perspectiva do presente, observa-se uma

coincidência, uma simultaneidade, entre o momento da enunciação e o ponto de referência (Azeredo, 2012). Com os tempos pretéritos, não existe coincidência entre os pontos da fala e do evento, na medida em que, no momento da enunciação, o evento relatado já aconteceu ou terminou (Oliveira, 2003).

Embora se trate de categorias semânticas contíguas, os conceitos de tempo e aspeto não se confundem: o primeiro situa o acontecimento a partir de um marco temporal externo (*ad exemplum*, o momento da fala); o segundo, por sua vez, remete para a estrutura temporal interna, dependendo do tipo de situação representada, independentemente, neste caso, de qualquer referência externa (Cunha, 2013).

O aspeto constitui-se como uma categoria gramatical que expressa o ponto de vista a partir do qual o locutor perspectiva a ação expressa pelo verbo: esta será considerada concluída se observada no seu fim ou resultado; será, pelo contrário, considerada não concluída se contemplada no seu processo durativo ou repetitivo (Cunha & Cintra, 2015). De acordo com Campos & Xavier (1991), o valor aspetual incide não sobre a localização cronológica do evento, antes sobre a forma como este é linguisticamente estruturado. Existe, pois, uma relação de interdependência na construção dos valores das categorias gramaticais tempo e aspeto.

O valor aspetual recorre a informação quer lexical, quer gramatical, motivo pelo qual se distingue o aspeto lexical do aspeto gramatical³⁰: com efeito, o primeiro remete para o valor aspetual expresso por uma palavra ou conjunto de palavras, independentemente de outros elementos que integrem a frase – não obstante, todavia, a que possa ser alterado pelo contexto gramatical de uma determinada palavra; o segundo, por sua vez, contempla os casos em que o valor aspetual resulta “da combinação da informação dada pelo aspeto lexical com o valor dos tempos verbais, dos verbos auxiliares e de outras estruturas argumentais ou classes de palavras” (Oliveira *et al.*, 2015: 475).

No Português, o valor aspetual é veiculado por afixos com informação temporal; construções com verbos auxiliares e semiauxiliares (*tem lido, começou a ler, está a ler*); pela combinação de vários elementos da frase com certos adverbais como *durante*; e

³⁰ Para Fátima Oliveira (2003), é questionável a adequação de tal distinção, uma vez que diferentes processos linguísticos podem construir/gerar informação aspetual bastante semelhante.

alguns sintagmas nominais de natureza sintático-semântica (Oliveira, 2003).

No seio do valor aspetual, as situações distinguem-se entre eventos e estados (Oliveira, 2003; Cunha, 2013), distinção cujo elemento diferenciador assenta no critério da dinamicidade (Cunha, 2013). As primeiras são dinâmicas e resultam de uma mudança interna, marcada por um carácter temporal mais ou menos durável (*ler um livro, passear no parque* ou *espirrar*); as segundas, por seu turno, são estáticas (ou seja, não dinâmicas), motivo pelo qual não decorrem da existência de qualquer mudança interna, correspondendo a situações estáveis no tempo ou mesmo perpétuas (*viver em Paris, ser alto* ou *estar contente*). Face ao exposto, designam-se *eventivos* os predicados que exprimem eventos e *estativos* os que, pelo contrário, determinam estados (Cunha, 2013; Oliveira, 2013).

De acordo com Oliveira (2003), os eventos classificam-se em télicos ou atélicos, consoante tendam ou não para um fim, podendo cada situação conter ou não uma duração. Os primeiros subdividem-se em: a) *processos culminados*, se dotados de uma duração razoavelmente extensa, como sucede em *A Maria escreveu o relatório*; e em b) *culminações*, se, pelo contrário, imbuídos de duração breve (ou mesmo nenhuma), tal como sucede em *A Maria ganhou a corrida*, onde existe coincidência entre a situação e o seu próprio fim (inexiste a percepção da duração daquela).

Dentro dos atélicos temos: a) os *processos*, que, como decorre da própria natureza deste conceito, representam situações não delimitadas e homogêneas, nas quais cada etapa/porção desse *continuum* se dilui na atividade em si, não sendo percecionável o seu termo, como em *A Maria trabalhou* (Oliveira, 2003: 135); b) os *pontos*, eventos instantâneos (e, por conseguinte, temporalmente indivisíveis), que destoam da culminação, por não preverem uma consequência (*A Maria espirrou*).

Os adverbiais de tempo³¹ incluem advérbios de tempo, sintagmas preposicionais e ainda sintagmas nominais. Também as orações temporais contribuem para localizar a ação no tempo. Os sintagmas preposicionais de tempo são introduzidos por preposições de tempo, nomeadamente: *em, a, por, para, de, desde, durante, até* (Oliveira, 2003).

³¹ Cunha (2013) opta pela expressão *adjuntos adverbiais de tempo*.

Alguns adjuntos adverbiais de tempo, em determinadas situações, “podem funcionar como operadores aspetuais, alterando a classe aspetual básica das predicções com que se combinam”; avultam, neste sentido, os de duração e localização temporal e, outrossim, os de frequência ou de quantificação (Cunha, 2013: 614).

Os nomes que integram sintagmas nominais e preposicionais podem ser classificados como: a) nomes de referência cronológica, como *hora*, *mês* e *manhã*; b) nomes de informação temporal, como *vez*, *momento* e *período*. Ao nível semântico, os adverbiais de tempo são comumente agrupados em adverbiais de localização temporal, adverbiais de frequência e adverbiais de duração (Oliveira, 2003).³²

Os adverbiais de localização temporal fornecem coordenadas temporais que situam a eventualidade, tendo como referente um intervalo de tempo. Quando a localização é absoluta, pode recorrer-se a datas ou eventos que funcionem como tal; quando, porém, aquela é relativa, esta está dependente de outra referência, que pode ser deítica ou anafórica³³;

Os adverbiais de localização temporal pontual, se conjugados com processos e processos culminados, enfatizam os momentos iniciais ou finais, perspetivando, deste modo, as situações como eventos de carácter momentâneo: “Hoje eu trabalho às cinco da tarde.” (Chaves, 2013: 615).

Os adverbiais de frequência incluem adverbiais de frequência *stricto sensu*, como na expressão *duas vezes por semana*; e adverbiais que quantificam o tempo sem existir unidade temporal, como na expressão *todas as semanas*. Para Chaves (2013), os que, de entre estes, quantificam intervalos de tempo ou situações, mormente os que denotam frequência (tais como *em geral*, *frequentemente*, *habitualmente*) impactam significativamente o valor aspetual, quando o tempo verbal empregue na frase é imperfetivo (presente ou pretérito imperfeito do indicativo): com efeito, os eventos convertem-se em estados habituais, como em *O António está frequentemente doente* (Oliveira, 2003).

Os adverbiais de duração estabelecem a duração em intervalos de tempo,

³² Chaves (2013), todavia, agrupa-os em apenas dois tipos: adjuntos adverbiais de duração e de localização temporal; e adjuntos adverbiais de frequência e de quantificação.

³³ Sobre os conceitos de dêixis e anáfora, ver secção 3.2.1. deste relatório.

quantificando as porções de tempo, e são introduzidos por preposições como *durante*, *em*, *por*, *de...* *a/até* (Oliveira, 2003). Os iniciados pela preposição *durante* aplicam-se, tipicamente, “a situações atéticas com uma componente durativa, estabelecendo os limites temporais para o seu decurso”, sem prejuízo, todavia, de se combinarem com processos culminados, nas situações em que se foca apenas no processo preparatório que conduz ao ponto de culminação. Já os adjuntos adverbiais iniciados pela preposição *em* ocorrem habitualmente nos processos culminados, levando a que o adjunto adverbial resuma o tempo que decorreu para que o processo se completasse, o que inclui a fase da culminação (“O Ricardo escreveu o artigo em dois meses.”). A presença da culminação é, pois, condição *sine qua non* para a ocorrência destes adjuntos, como em “A Ana resumiu a história em cinco minutos.” (Cunha, 2013: 614).

3.3. Relevância da aprendizagem da coesão para o desenvolvimento da leitura e da escrita

Oliveira *et al.* (2019: 95), comparando com os documentos orientadores anteriormente em vigor³⁴, consideram que as *Aprendizagens Essenciais* ganham ao deixar de tratar o domínio da gramática sob uma perspectiva meramente instrumental, ao serviço de outras competências, assim lhes “conferindo o mesmo estatuto que às outras áreas envolvidas no ensino do Português”. Ademais, o papel da gramática não pode cingir-se ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita: com efeito, é igualmente útil para exercitar processos mentais comuns a qualquer área científica, tais como observar dados, detetar regularidades, resolver problemas e validar hipóteses.

De acordo com Jocelyne Giasson (2000), designam-se processos de integração os mecanismos que permitem estabelecer relações entre as proposições ou entre as frases. Neste âmbito, a coesão textual é assegurada não só de forma explícita, por instrumentos como repetições, pronomes e conectores, mas igualmente por mecanismos implícitos ou inferenciais.

Esta autora distingue *coesão global*, que se insere no âmbito macro ou do texto enquanto conjunto, de *coesão local*, que incide sobre uma parte do texto. Dentro da coesão local, destacam-se os referentes e os conectores. Para os referentes, propõe-se uma classificação alternativa, visando dois critérios: os referentes do tipo adjacente-afastado e os referentes do tipo antes-depois. Nas relações adjacentes, o antecedente e o substituto encontram-se em frases contíguas; já nas relações afastadas, existe pelo menos uma frase de permeio entre aquelas em que ocorrem os termos ou expressões correferenciais. São mais difíceis de estabelecer: as relações afastadas face às adjacentes; as do tipo *depois*, em relação às do tipo *antes*; as relações em que o pronome substitui uma proposição, relativamente àquelas em que apenas um nome é substituído (Giasson, 2000).

James F. Baumann (1986), no âmbito de um estudo de investigação que analisou a eficácia, em crianças, de um modelo de ensino explícito no ensino da compreensão de

³⁴ *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2014) e *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (*idem*, 2015), revogados pelo Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho.

relações anafóricas, concluiu que o grupo de alunos exposto a este modelo, assente no ensino intensivo e sistemático de relações anafóricas, superara consistentemente os demais – não só o dos que haviam seguido o manual de leitura adotado pelo programa, como ainda o grupo onde se inseriam os alunos que não tinham recebido nenhuma instrução adicional sobre anáforas, para lá do ensino regular da língua.

Observou-se essa superação nas seguintes tarefas: identificar o antecedente de um termo anafórico em textos curtos e artificiais; identificar o antecedente de um termo anafórico em textos narrativos e expositivos mais longos, de contextos reais, extraídos de manuais; responder a perguntas específicas sobre anáforas, retiradas dos referidos textos narrativos e expositivos dos manuais. Tais resultados corroboraram a eficácia do modelo de ensino explícito para a compreensão leitora. Todavia, e contrariando outros estudos sobre o tema, esta investigação não subscreve a tese da existência de diferenças significativas no desempenho dos alunos em função do género textual (nomeadamente entre o narrativo e o expositivo).

Na esteira do modelo conceptual proposto por J. Cunningham, “uma resposta é literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser demonstrado com o apoio da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos” (Giasson, 2000: 92). Desta forma, se os termos ou expressões *à compita* forem considerados sinónimos entre si, estamos no domínio da compreensão literal; já se não puder ser comprovada a existência de equivalência por sinonímia, estamos no âmbito da compreensão inferencial.

Para a construção de relações de sentido entre frases contribui também a inferência. O leitor não pode limitar-se à compreensão literal resultante do exarado à superfície do texto. Com efeito, não seria exequível que o autor descrevesse, invariavelmente, toda e qualquer situação nos seus mais ínfimos pormenores, sob pena de tornar a leitura fastidiosa. Assim, este “deixa ao leitor a tarefa de preencher os espaços vazios, quer dizer, de acrescentar as informações que não estão explicitadas no texto”. Tais inferências podem ser de base textual ou, pelo contrário, assentar nos conhecimentos prévios do leitor (Giasson, 2000: 81).

As inferências podem ser *lógicas*, se baseadas no texto, ou *pragmáticas*, quando decorrentes de conhecimentos prévios ou ainda de esquemas mentais realizados pelo

interlocutor. Podem ainda designar-se *criativas* as inferências que, à semelhança das pragmáticas, resultam quase exclusivamente dos conhecimentos ou esquemas do leitor.

Embora desponte cedo, evolua com a idade e assente sobretudo nas vivências anteriores de cada um de nós, a inferência é considerada difícil, motivo pelo qual este tipo de compreensão não é suficientemente trabalhado na escola. Além disso, a compreensão inferencial é tão mais complexa de se realizar quanto mais distantes, no texto, se encontrarem as informações conducentes à mesma (Giasson, 2000).

3.4. Modelos didáticos e estratégias específicas: percurso didático e oficina gramatical

Nas últimas quatro décadas, vários linguistas se têm debruçado sobre reflexões como *o quê*, *porquê* e *para quê* aprender gramática na escola. De entre estes contributos didáticos, a proposta que avulta é a de um ensino da gramática assente num “processo em que os alunos realizam atividades metalinguísticas, potenciadoras de reflexão a partir de dados linguísticos” (Rodrigues *et al.*, 2021: 501).

De facto, Duarte (1992: 165) reconheceu já que, nas aulas de Português, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua tem um papel subalterno face ao “desenvolvimento ou o treino de usos competentes da língua” como ouvir, falar, ler e escrever. Disto resulta uma ausência de perceção “das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões da articulação entre frases”; tal falha tem ainda implicações ao nível do léxico, que se torna limitado, assim comprometendo os domínios da ortografia e pontuação.

Ortale e Ferroni (2015: 69) relembram de que “nenhuma língua é desprovida de gramática”, motivo pelo qual a utilização da língua não prescinde do uso das estruturas gramaticais que lhe servem de base, havendo, no processo aquisitivo daquela, uma exposição inevitável às referidas estruturas e ao uso das mesmas.

Também para Costa e Rodrigues (2019), a questão que se impõe nos dias de hoje não é já, sob uma perspetiva dicotómica, se se deve ou não estudar gramática, mas *porquê*, *o quê* e *como* ensiná-la. À primeira questão responde-se, consensualmente, que o interesse reside no desenvolvimento da consciência linguística e na construção do conhecimento metalinguístico dos aprendentes: o primeiro abarca domínios tão diversos como a consciência fonológica, morfológica, lexical, sintática e textual/discursiva, pelo que é essencial para o desenvolvimento das competências leitora e escrita; já o segundo pressupõe um conhecimento teórico, racional e estruturado do aluno sobre a língua, no qual se inclui o domínio terminológico.

Já as demais questões, por seu turno, motivam menor concórdia, facto que se verifica, desde logo, entre a teoria propalada pelas diretrizes curriculares e a efetiva prática observada em sala de aula: com efeito, conclui-se haver ainda bastante resistência

por parte dos docentes na implementação das orientações emanadas da tutela (Costa & Rodrigues, 2019).

Esta tendência para se “dissociar estas dimensões inseparáveis” como o são a didática da gramática e as práticas pedagógico-didáticas, e sem um rumo definido para se flexibilizar e adaptar ações estratégicas visando alunos concretos, é igualmente corroborada por Rodrigues, Viegas e Oliveira (2021: 500): com efeito, estas autoras defendem que, para a necessária adaptação a casos concretos, é necessário observar determinados requisitos, a saber: quais as estratégias ou linhas de atuação a prosseguir; com que tarefas; com que recursos e quais os passos a seguir.

Jorge (2019: 61) define *percurso didático* como um “procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes”. Este pressupõe uma ligação estreita entre gramática e texto, não só ao nível da produção, mas igualmente no da leitura e análise textual. Sob a perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), foram criados dispositivos didáticos como o modelo didático de género, a sequência didática e sequência de ensino.

O modelo didático de género assenta na sistematização das “dimensões ensináveis de determinado género textual, tendo em conta a compreensão do seu funcionamento social”. Deve ter em conta, entre outros aspetos, os mecanismos de coesão e as características lexicais (*ibidem*, p. 60).

De estrutura flexível, a sequência didática configura-se em quatro fases: a) apresentação inicial da situação de comunicação (explicita-se a tarefa ou projeto a realizar); b) produção inicial (produz-se um texto que respeite as regras do respetivo género); c) trabalho oficial (são visadas as dificuldades identificadas na produção inicial); d) produção final (os alunos constroem um exemplar do género textual em questão, uma vez consolidada a aprendizagem do mesmo) (Jorge, 2019).

Também a sequência de ensino pode ocorrer em quatro fases: a) pré-intervenção (estudo do género textual em questão); b) abertura (apresentação da situação de comunicação, produção inicial e elaboração de instrumentos de avaliação); c) desenvolvimento (planificação, textualização e revisão); d) fechamento (produções intermédia e final, em trabalho individual e colaborativo) (Jorge, 2019).

A reflexão atinente à estrutura e ao funcionamento da língua tem como espaço privilegiado a *oficina gramatical*. Nesta, os alunos são expostos a dados da língua, os quais podem ser recolhidos pelo docente ou até mesmo pelos próprios, sob orientação daquele; terão acesso a materiais didáticos como gramáticas e dicionários, que aprenderão a compulsar. A partir da observação dos dados, estarão aptos a detetar não só as regularidades, mas também as peculiaridades da língua, podendo, a partir das mesmas, formular generalizações. Por fim, os exercícios a realizar permitir-lhes-ão treinar e consubstanciar os novos conhecimentos. Face ao exposto, o trabalho oficial deve realizar-se em quatro etapas: a) apresentação dos dados; b) descrição e compreensão dos dados; c) exercícios de treino; e d) avaliação (Duarte, 1992).

Ademais, a didática da gramática deve prever uma abordagem não só modular, como ainda abrangente, na medida em que as respetivas áreas devem ser estudadas de forma sequencial; assim, devem os estudantes ser capazes de percecionar uma efetiva progressão temática, evitando-se, desta forma, a sensação de se regressar contínua e ciclicamente aos mesmos tópicos (Rodrigues *et al.*, 2021).

4. *Diário de bordo*: descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas no estágio

4.1. *Nota prévia*

Como referido na introdução deste relatório, a prática desenvolvida no estágio, conquanto tenhamos dedicado uma maior atenção ao tema da coesão textual, não se cingiu estritamente a este âmbito – nem tão-pouco se limitou ao domínio da gramática. Todavia, o destaque recairá, naturalmente, no tema que serve de mote a este trabalho, sendo remetidas as atividades sobre outros tópicos para um subcapítulo, no final deste capítulo.

Entre os documentos anexos que acompanham este relatório, cuja remissão se inicia neste capítulo, contam-se alguns enunciados de testes sumativos para os quais colaborámos com exercícios vários – quer sobre coesão textual, quer sobre temas mais ou menos complementares, porém, igualmente lecionados por nós.

Por uma questão funcional, nomeadamente para evitar uma profusão excessiva de documentos, sempre que um destes enunciados se anexa, terão lugar no mesmo todos os exercícios da nossa autoria (independentemente do tema) realizados naquele âmbito. Em todo o caso, serão, no próprio texto, enumerados todos os exercícios que se reportem especificamente ao que nos interessa exemplificar em cada passo, ficando os demais casos englobados na expressão “entre outros”.

4.2. Introdução à coesão textual (12.º ano)

Por questões única e exclusivamente atinentes ao calendário letivo e à organização dos programas para os 10.º e 12.º anos, o primeiro grupo que foi exposto ao tema da coesão textual foi a turma de 12.º ano.

No entanto, ainda previamente à lecionação deste tema, mas antecipando já a correferencialidade, foram brevemente recordados os conceitos de referente e de pronome pessoal átono em adjacência verbal, tendo sido realizada, após uma breve exposição sobre pronomes pessoais átonos (cf. [anexo 1](#)), uma ficha formativa com exercícios sobre os mesmos (cf. [anexo 1.1](#)). Estes conteúdos foram ainda objeto de avaliação no primeiro teste sumativo (cf. [anexo 2](#)).

Mais tarde, tendo-se procurado, tanto quanto possível, promover metodologias de ensino que desenvolvessem a capacidade inferencial dos alunos (as já referidas *metodologias ativas*), em vez de os expor, logo numa primeira abordagem à coesão textual, a aulas predominantemente teóricas, a primeira atividade sobre coesão (cf. [anexo 3](#)) consistiu em fornecer-lhes a terminologia referente aos vários processos de coesão (sem acrescentar qualquer definição ou explicação), a que se seguiu um conjunto de frases agramaticais, cujos erros as comprometiam a diversos níveis, a saber: ordem das palavras/funções sintáticas; concordância em género e número; regências verbais; presença dos complementos exigidos pelos verbos; pontuação; correlação de tempos e modos verbais; articuladores indicadores de ordenação; marcas temporais; coordenação e subordinação.

O objetivo desta abordagem inicial – cuja configuração não se baseou em nada que tivéssemos encontrado em qualquer manual ou enunciado de exame nacional da disciplina – era o de conduzir os alunos a, depois de identificarem os referidos erros, poderem, numa primeira etapa, classificar o tipo de coesão textual que estava em causa, tão-só pelas designações genéricas que lhes facultámos, partindo não só da sua intuição, mas ainda recorrendo a conhecimentos prévios.

Neste ponto, observámos maiores dificuldades na identificação de erros decorrentes de situações que requeriam a deslocação de pronomes pessoais átonos para posições proclíticas, embora o tema dos pronomes pessoais átonos em adjacência

verbal tivesse já sido por nós lecionado pouco tempo antes.

Perante algumas dificuldades inicialmente percebidas quanto à associação dos conceitos aos correspondentes tipos de coesão, o apelo ao conhecimento etimológico revelou-se útil: com efeito, sabendo-se que o prefixo *inter* significa *entre*, convencionou-se, desde logo, que, potencialmente, o termo *interfrásico* (em *coesão interfrásica*) apontaria para os elementos que se posicionam entre as frases (e orações), ligando-as ou demarcando-as entre si, ou seja, os conectores e a pontuação, respetivamente. Por contraponto, o termo *frásico* (presente em *coesão frásica*), por seu turno, remete para elementos internos à mesma; dito isto, tornou-se mais evidente que problemas de coesão assentes na falta de concordância de género e número e, bem assim, problemas relativos à regência verbal, consubstanciam aspetos de coesão que influem em elementos que têm lugar no interior da frase.

Para a coesão referencial, foi dada a seguinte pista, partindo, uma vez mais, de conhecimentos mais elementares: os alunos tinham a consciência de que os pronomes substituem os nomes, para que estes não tenham de se repetir a todo o tempo; logo, um pronome tem por referência um nome. Por fim, o tipo de coesão que se revelou mais fácil de identificar foi a temporal.

Por questões de ordem prática, tendo em conta o tipo de abordagem, diversa da tradicional, que privilegiámos para iniciar a *imersão* no estudo da coesão, o exercício em causa não continha aspetos relacionados com a coesão lexical. Todavia, este tipo de coesão não deixou de ser explicitado na exposição teórica que se lhe seguiu.

Por fim, de modo a sistematizar o conhecimento adquirido sobre este tema, foi facultada uma grelha aos alunos (cf. [anexo 4](#)), para os mesmos completarem com as informações em falta, a saber: associar às diversas formas/características os respetivos tipos e subtipos de mecanismos de coesão textual. O exercício, uma vez realizado, foi corrigido em aula, tendo-se verificado um desempenho satisfatório por parte dos respondentes.

Após a exposição teórica, a primeira avaliação (formativa) consistiu em identificar o tipo de coesão textual assegurada pelas formas sublinhadas, em 10 frases

(cf. [anexo 5](#))³⁵. O exercício foi realizado na sala de aula. Cada alínea fora cotada com 2 valores, na escala 0-20 valores. Apenas um elemento da turma teve classificação negativa (8 valores), tendo vários alunos obtido a classificação máxima.

Foi atribuída classificação parcial de 1 valor às respostas que se consideraram incompletas: por exemplo, um aluno que tivesse identificado corretamente uma coesão referencial, mas sem especificar o subtipo (por anáfora, catáfora, elipse ou correferência não anafórica). Todavia, convencionou-se que respostas como “coesão por anáfora” seriam cotadas com a pontuação total.

Uma avaliação subsequente viria a ter lugar em contexto sumativo (cf. [anexo 6](#)), concretamente no terceiro teste de avaliação, que versava também sobre o domínio da gramática.³⁶

4.3. Introdução à coesão textual (10.º ano)

Inversamente ao que sucedera com a turma de 12.º ano, com as duas turmas de 10.º ano optou-se por não se fazer um diagnóstico de conhecimentos prévios. O motivo pelo qual não foi observada esta etapa do processo prende-se com o facto de ter sido este o primeiro contacto que estes alunos tiveram com este tópico. Com efeito, tratando-se a coesão de um tema de tal modo vasto que abrange amplos domínios da gramática, considerou-se, na altura, que um teste de diagnóstico - a um tempo, suficientemente abrangente, mas não excessivamente extenso e pesado - poderia não ser exequível.

No entanto, antes de se falar propriamente de coesão textual, e concretamente no tipo referencial, introduziu-se um conceito desconhecido a estes alunos, com o qual era, todavia, necessário que se familiarizassem previamente: o de *referente*. Com efeito, foi-lhes explicado que um pronome tem como referente um nome, porquanto a este se refere. Para além disto, estes alunos foram igualmente recordados do tópico dos pronomes pessoais átonos em adjacência verbal, tendo, sobre estes, realizado a mesma ficha formativa³⁷ que os colegas do 12.º ano. Nesta senda, estes conteúdos foram ainda

³⁵ Ulteriormente, também utilizado com as turmas de 10.º ano, embora apenas como treino.

³⁶ Nesta escola, a avaliação era feita por domínios, conforme a estrutura prevista no documento normativo das *Aprendizagens Essenciais*).

³⁷ Anexo 1.1, já citado na página 33.

avaliados nos três primeiros testes sumativos (cf. anexos [7](#), [7.1](#) e [7.2](#)).

A *posteriori*, chegaríamos, enfim, ao estudo da coesão textual. Começou-se pela fase da implementação, com a exposição teórica sobre o tema (cf. [anexo 8](#)). No fim, a avaliação fez-se por duas vias: um pequeno exercício assente em 10 frases que convocavam questões de coesão textual – de todos os tipos (o mesmo que havia sido aplicado à turma de 12.º ano). O exercício foi realizado na sala de aula, tendo os alunos respondido oralmente. O ficheiro de apresentação foi disponibilizado imediatamente aos alunos, para que pudessem estudar em casa. Na aula seguinte, realizar-se-ia uma segunda avaliação, igualmente formativa, com recurso à aplicação *Google Forms*.³⁸ Esta ficha foi cotada segundo a escala 0-20 valores. Os resultados foram divulgados no próprio dia (cf. [anexo 9](#)).³⁹

Na aula subsequente, procedeu-se à correção desta ficha. Na turma do 10.º X, os alunos queixaram-se de que não haviam tido tempo suficiente para estudar (o exercício fora aplicado na terceira aula lecionada sobre o tema). Afirmaram os alunos não ter compreendido que a coesão convoca vários domínios de gramática: tal ficou especialmente evidente quando não foram capazes de reconhecer uma oração subordinada substantiva completiva na frase “Acho **que** me esqueci da carteira em casa, esta manhã”. Embora os estudantes estivessem conscientes de que as conjunções que ligam orações (sejam estas coordenadas ou subordinadas) contribuem para assegurar a coesão interfrásica, não foram, todavia, capazes de reconhecer que estavam perante uma substantiva completiva – e tão-pouco que aquele *que* se tratava de uma conjunção.

Além disso, e não obstante esta explicação ter sido reiterada imediatamente antes (no próprio dia) da aplicação da ficha, apenas o aluno que teve a melhor classificação (18 valores) mostrou ter compreendido *ab initio* que, na frase cujo destaque, a negrito (na ficha), estava nas terminações dos nomes e adjetivos (“Aquela mesa, branca e redonda, estava adornada com cravos vermelhos.”) o tipo de coesão a qualificar dizia respeito à concordância em género e número. Isto foi revelador de uma distração generalizada por parte da turma.

³⁸ O formulário pode ser consultado em <https://forms.gle/VevvaWZHFLBUT6KS9>.

³⁹ No cômputo das duas turmas, a média de resultados foi de 9,1 valores: 8,2 na turma X e 9,9 valores na turma Y.

Perante quer estes resultados, quer as maiores dificuldades observadas, optámos pelo reforço de alguns conteúdos gramaticais, nomeadamente as funções sintáticas⁴⁰ (cf. [anexo 10](#)) e as orações coordenadas e subordinadas.⁴¹

Também para estas duas turmas, neste nível de escolaridade, a coesão foi objeto de avaliação sumativa, num teste realizado posteriormente (cf. [anexo 11](#)). O exercício, de escolha múltipla, tinha cinco questões, tendo sido cotado para 50 pontos (10 cada), na escala 0-200 pontos.

Dos 21 alunos da turma X que realizaram este teste, 16 tiveram uma prestação positiva (mínimo de 30 pontos), sendo que, entre estes, seis tiveram um desempenho bom (40 pontos) e sete atingiram mesmo a excelência (pontuação máxima); a média de resultados da turma, neste exercício, foi de 37 pontos.

Por sua vez, na turma Y, num total de 25 elementos, foram 19 os que responderam satisfatoriamente, dos quais sete acertaram em quatro das cinco questões, e oito a totalidade das mesmas (classificação média de 36 pontos).

A estatística mostra-nos que os resultados foram satisfatórios – e inequivocamente superiores aos verificados na ficha formativa anteriormente realizada (cf. [anexo 11.1](#)).

⁴⁰ Objeto de avaliação formativa em: <https://forms.gle/JQ96mP2cDN3MGpie7>.

⁴¹ A leção das orações ficou a cargo da colega também estagiária.

4.4. Percurso didático: conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca (12.º ano)

Para a leção desta unidade didática, foi elaborada uma grelha de planificação, com incidência nos domínios da leitura, educação literária e gramática (cf. [anexo 12](#)).

Pediu-se aos alunos que fizessem, antecipadamente, uma leitura individual do conto. De seguida, foi proposta a seguinte tarefa: a partir da palavra *Alentejo*, na qualidade de ex-líbris do mundo rural, os alunos deveriam referir todas as ideias que, partindo desta leitura inicial, fossem ao encontro da realidade sociológica desta região, daquela época, de acordo com a ação do conto. Deste exercício, realizado coletivamente, resultaram estes conceitos: “alcunhas”, “violência doméstica”, “alcoolismo”, “lentidão”/“morosidade”, “miséria”/“mendicância” e “silêncio” (cf. [anexo 13](#)).

Procedeu-se, de seguida, a uma breve apresentação de algumas notas biográficas do autor, Manuel da Fonseca, bem como à explicitação do movimento estético em que a obra deste se insere: o Neorrealismo (cf. [anexo 14](#)).⁴²

Passámos depois à leitura em voz alta, tendo todos os alunos (presentes) tido a oportunidade de participar na mesma. À medida que se progredia na leitura, e de acordo com as possibilidades oferecidas por cada excerto, fomos fazendo algumas questões direcionadas para os mais variados tópicos.

Quanto à percepção de lentidão/morosidade na passagem do tempo, ideia identificada *supra*, os alunos foram convidados a identificar expressões textuais que contribuíssem para a referida percepção: ao nível da educação literária, identificaram recursos expressivos como a hipérbole presente em “no estio, então, o sol faz os dias do tamanho de meses”, “o entardecer demora anos” e “plainos sem fim”; quanto à gramática, facilmente, chegaram a expressões assentes em perífrases verbais tais como “vem dormindo” e “vem saindo”; e outras expressões congêneres: “volta-se vagaroso”,

⁴² Consideramos fundamental, ao nível do Ensino Secundário, o conhecimento da estética em que se insere toda e qualquer obra literária objeto de estudo nas aulas de Português, a fim de a melhor compreendermos, no âmbito de um determinado contexto sociocultural e político. Tal posição pessoal contraria, porém, a tendência observada nos últimos anos, que aponta para uma desvalorização da contextualização estética - não obstante as referências à mesma nas AE -, facto desde logo observável na reduzidíssima mancha gráfica que os manuais de Português dedicam atualmente a esta questão.

“demora os olhos na portinha”, “espreguiça, boceja e arrasta-se”, entre outras.

A partir daqui, inquiriu-se sobre o contributo quer do presente do indicativo, quer do gerúndio (este, *per se* ou no âmbito de perífrases verbais), tendo em vista a criação da imagem deste ambiente vagaroso que marca o conto antes da chegada da telefonia; neste âmbito, questionou-se sobre o valor aspetual com que classificamos estas expressões (imperfetivo). Por fim, pediu-se-lhes que classificassem o tipo de coesão textual associado às referidas expressões: não houve dificuldade em identificar-se a coesão temporal.

Quanto a marcas de oralidade presentes no discurso (caraterística da estética neorrealista), procedeu-se ao levantamento quer de diminutivos (“Barrasquinho”, “rapazito”) e alcunhas (“Batola”, “Rata”), quer de expressões coloquiais, tais como “põe e dispõe”, “lá consegue” e “goela abaixo”.

Ainda na senda das questões estéticas, questionou-se por que motivo o Batola, sendo personagem principal, é considerado um anti-herói (conceito a que os alunos eram alheios) e em que medida este destoa, por exemplo, do típico herói das obras do Romantismo: não obstante desconhecem o referido conceito, esta pista revelou-se útil para, face à comparação com a estética romântica (que haviam estudado no 11.º ano), surgirem respostas que iam ao encontro do pretendido: um anti-herói, mesmo sendo personagem principal, diverge do herói por não partilhar das típicas características positivas deste (física e/ou psicologicamente), sem, contudo, resvalar para a vilania.

Com efeito, o Batola é, fisicamente, descrito como baixo, atarracado e de pernas arqueadas; ao nível psicológico, é indolente e, quando ébrio, torna-se violento para com a mulher – tudo aquilo que um herói não poderia, razoavelmente, ser. Neste ponto, não poderíamos jamais esquecer o interessantíssimo comentário (em jeito de desabafo) de uma aluna, que revelou nunca ter lido um conto onde a realidade social fosse descrita de uma forma tão crua como vira neste – tal observação deu azo a que reforçássemos um dos objetivos, já explanado, que subjaz à estética neorrealista: descrever a dura realidade do *Portugal profundo* desta época, tal como ele efetivamente era.

Na relação entre as personagens e o espaço, pediu-se aos alunos que explicitassem de que forma os sentimentos das personagens se refletiam na forma como estas encaravam o ambiente circundante. Neste ponto, importa estabelecer um *antes* e um *depois*, tendo como eixo a chegada da telefonia à aldeia: com efeito, antes deste

acontecimento, os sentimentos são marcados pela negatividade. Sabemo-lo, essencialmente, pela voz do narrador: “Os olhos, semicerrados, abrem-se-lhe um pouco mais para os campos. Mas fecha-os logo, diante daquela monotonia desolada.” (Fonseca, 1981: 148). Já depois da chegada da novidade, a expressão dos sentimentos – tal como a percepção da passagem do tempo – transforma-se diametralmente: “Um sopro de vida paira agora sobre a aldeia. [...] Também silêncio para ouvir as melodias, e que são tão bonitas!...”; “E os dias passam agora rápidos para António Barrasquinho, o Batola.” (*ibidem*, p. 156).

Concluiu-se, em conjunto, que a coesão gramatical referencial por elipse ocorre amiúde neste conto. Com efeito, observou-se o seguinte padrão: identificam-se primeiramente as personagens pelo nome/alcunha, sendo a retoma do mesmo assegurada maioritariamente por construções elípticas – as quais cessam quando uma nova personagem é introduzida no discurso. As elipses chegam a transitar entre parágrafos, sem, contudo, levar o leitor a *perder-se* quanto à identidade do respetivo referente. Aventou-se a possibilidade de o uso destas formas não foneticamente realizadas contribuírem, conscientemente, para o objetivo de construção de uma narrativa curta, como é apanágio do conto. Neste ponto, observou-se que os alunos apresentaram maior dificuldade em identificar uma elipse, quando a mesma não surge marcada pela notação [-].

A turma compreendeu que uma frase pode ser iniciada por um conector, nomeadamente uma conjunção, o que se traduz numa unidade textual superior ao período, seja por parataxe (coordenação), seja por hipotaxe (subordinação). No caso, deparamo-nos neste conto com diversas conexões paratáticas de que resultam unidades superiores ao período, tais como *pois* (conjunção coordenativa explicativa), *e* (conjunção coordenativa copulativa) e *mas* (conjunção coordenativa adversativa). Conquanto esta estrutura oracional destoe da forma clássica, em que a conjunção ocorre no interior do período, tal não obsta a que se classifiquem, de igual forma, estes conectores como elementos textuais que promovem a coesão gramatical interfrásica.

Perante a estranheza dos alunos mais atentos face a algo que, desde cedo, aprenderam “que não se deve fazer”, foi-lhes explicitado que este tipo de construção é mais comum (e aceitável) no discurso oral, o que está de acordo com a estética

neorrealista, no que concerne à simplificação da linguagem. Ademais, partilhámos com eles a ideia de que começar um período com uma conjunção adversativa poderá, porventura, enfatizar a oposição de ideias que o autor quer transmitir; perante tal sugestão, alguns alunos concordaram que a conjunção *mas* em início de período tem, efetivamente, maior impacto na contraposição de uma ideia face à outra que a precede, em virtude do seu valor de contraste concessivo.

Classificou-se ainda o tipo de narrador, quanto à participação (heterodiegético, porque ausente/não participante), quanto à posição (subjativa, porque emite opiniões) e quanto à ciência (focalização onisciente: conhece o passado e antecipa o futuro).

Com auxílio de uma ficha elaborada para o efeito (cf. [anexo 15](#)), procedeu-se à divisão temporal do conto, de acordo com os elementos estruturantes da ação da narrativa, a saber: situação inicial ou introdução, desenvolvimento, clímax da intriga e desenlace. Quanto ao carácter tridimensional do espaço, os alunos foram convidados a identificar os três tipos de espaço em que se move esta narrativa: identificaram imediatamente o espaço físico, mas precisaram de ajuda para *chegar* aos espaços psicológico e sociopolítico. Com efeito, observa-se uma tendência para se objetivar o conceito de espaço, associando-o a algo estritamente concreto, físico, palpável. No entanto, ao termos substituído *espaço psicológico* por *caracterização psicológica*, os alunos rapidamente compreenderam o que lhes era solicitado. Para chegarmos à caracterização do espaço sociopolítico, foi-lhes pedido que caracterizassem o período histórico em que decorre o tempo da ação.

Tratando-se a narrativa de um espaço privilegiado para o efeito, aproveitámos o ensejo para trazer à colação o conceito de sequência textual, que trabalhámos a partir deste texto (cf. [anexo 16](#)).

4.4.1. Avaliação e análise dos resultados

Uma vez lecionado este conto, procedeu-se à avaliação formativa das aprendizagens com um teste com respostas de escolha múltipla, realizado na aplicação

*Google Forms*⁴³, segundo a escala 0-200 pontos. O exercício compunha-se de um total de 20 questões, incidindo quer sobre aspetos de gramática, quer de educação literária. A ordem das perguntas e das respostas foi configurada como aleatória, para evitar que os alunos pudessem copiar entre si. Participaram os 19 elementos que, na data, estavam presentes. Os resultados estão compreendidos no intervalo 78-183 pontos, tendo como valor médio a classificação de 121 pontos. Apenas um aluno teve um resultado negativo. O tópico da coesão textual foi diretamente avaliado em 30% das questões.⁴⁴

Observando as estatísticas geradas para os resultados obtidos para cada questão individualmente considerada (cf. [anexo 17](#)), conclui-se que, no estrito âmbito da coesão, é maior a prevalência de respostas corretas quando se trata de identificar a coesão gramatical por anáfora, a coesão temporal e a coesão lexical por substituição – holonímia/meronímia.

Por sua vez, os tipos de coesão textual em cuja identificação se observou a maior taxa de insucesso foram o interfrásico e o referencial por elipse (a questão que incidia sobre as duas foi corretamente respondida por apenas cinco alunos). Este ponto merece-nos a seguinte reflexão: quanto à primeira das duas, tratava-se de uma unidade textual superior ao período, por parataxe (no caso, uma frase iniciada pela conjunção *e*); tal resultado vai ao encontro do observado na prática letiva: com efeito, os alunos parecem ter mais facilidade em associar a coesão interfrásica a conectores que ligam frases no interior no período. Relativamente à segunda forma de coesão para a qual o excerto em análise remetia, confirma-se que os alunos identificam mais facilmente a coesão por elipse se esta estiver marcada pelo símbolo [-], o que não sucedia no exercício em causa.

Esta unidade didática viria ainda a ser objeto de avaliação sumativa, no domínio da educação literária, no único teste realizado no 3.º período, juntamente com a unidade dos *Poetas Contemporâneos*, de que falaremos adiante. A elaboração dos vários enunciados (domínios da educação literária, escrita e gramática) foi da nossa responsabilidade, tendo a correção ficado a cargo da professora cooperante (cf. anexos

⁴³ A ficha pode ser consultada em <https://forms.gle/RrrSpbwCYoUEGCys5>.

⁴⁴ Se, todavia, incluirmos outros tópicos de gramática que, embora não integrem os capítulos/secções das gramáticas destinadas especificamente ao tema da coesão textual, mas que, ainda assim, contribuem para a efetiva prossecução da mesma – como são os casos das funções sintáticas, orações coordenadas e subordinadas (conectores), dêixis e o valor aspetual, *inter alia* –, alarga-se o espectro de questões dedicadas à coesão, por via direta e indireta, saldando-se num total de 11 questões (55%).

[18](#), [18.1](#) e [18.2](#)).

De destacar – por destoar das opções atuais no domínio da educação literária – a inserção de duas questões que avaliavam diretamente o tópico da estética literária (exercícios 1.2 e 1.2.1).

Os resultados, por intervalo escalar e por domínio de aprendizagem, podem ser consultados no [anexo 19](#). A partir destes dados, que incidem sobre um universo de 24 alunos, podemos concluir os aspetos que passamos a explicar.

O domínio da escrita⁴⁵ foi, dos três em análise, o que obteve os melhores resultados: 15 alunos demonstraram uma prestação boa/muito boa (14-17 valores); oito tiveram uma classificação suficiente (10-13 valores) e um atingiu o patamar mais elevado (18-20 valores); nenhum teve, neste domínio, um resultado negativo (igual ou inferior a 9 valores). Terá, eventualmente, contribuído para este bom desempenho o tema que propusemos para o respetivo exercício, o qual – por motivos bons e menos bons – é familiar a esta geração: a Inteligência Artificial.

No domínio da educação literária, uma maioria bastante expressiva de alunos (17) teve um desempenho razoável/suficiente; quatro elementos apresentaram um resultado qualitativamente bom/muito bom; e nenhum chegou ao patamar de excelência. Cinco alunos tiveram um resultado negativo, mas sempre acima dos 5 valores.

No domínio da gramática, exatamente metade da turma teve um resultado entre 10 e 13; quatro apresentaram uma classificação entre 14 e 17; e nenhum atingiu o intervalo compreendido entre os 18 e os 20 valores. Este foi o domínio com maior número de resultados negativos (oito, o que corresponde a exatamente 1/3 do total de avaliados), sendo que dois elementos ficaram mesmo abaixo dos 5 valores.

Comparando estes dois últimos domínios, verificamos que na educação literária os resultados são mais homogêneos (mais de 70% dos resultados encontram-se no mesmo intervalo de notas), ao passo que na gramática é maior a dispersão: maior número de classificações negativas – e onde são atingidos os resultados mais baixos da amostra –

⁴⁵ Embora o domínio da escrita não estivesse contemplado entre os objetivos da nossa PES, optámos, ainda assim, por incluir os resultados do mesmo neste tópico, uma vez que o enunciado do teste correspondente é também da nossa autoria.

mas também com mais resultados bons/muito bons face ao teste de educação literária.

Teriam estes resultados sido diferentes se os vários domínios de aprendizagem não tivessem sido individualmente avaliados? Talvez. Faz sentido compartimentá-los, para fins de avaliação? Julgamos que não. Ganhariam os alunos com uma visão integrada dos vários domínios que compõem a disciplina de Português, nomeadamente a gramática, a educação literária e a leitura? Acreditamos que sim – e, por isso, a nossa prática letiva durante o estágio tentou, tanto quanto possível, ir neste sentido.

4.5. *Percurso didático: conto “George”, de Maria Judite de Carvalho (12.º ano)*

Embora, nesta escola, a leção deste conto não tivesse sido prescrita pelo Departamento de Português para este ano letivo (com efeito, de acordo com as AE, de entre as várias opções, apenas um conto deve ser lecionado e a escolha recaiu sobre o de Manuel da Fonseca), aceitámos, ainda assim, o repto de ler e abordar a compreensão e interpretação do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho. Foi, desde logo, elaborada uma planificação para esta unidade didática (cf. [anexo 20](#)).

Contrariamente ao que fizemos durante a leção do “Sempre é uma companhia”, para o conto “George” optámos por dividir a turma em quatro grupos de trabalho, cuja distribuição, em quantidade, teve em conta o total de alunos que a turma, nesta altura do ano letivo, efetivamente continha: 25 pessoas. Assim, três dos grupos ficaram com seis elementos cada e um com sete. Já a distribuição qualitativa assentou, por sua vez, em dois critérios: por um lado, distribuir, proporcionalmente, os melhores alunos por todos os grupos, procurando o máximo equilíbrio relativamente às naturais assimetrias entre alunos; por outro, misturar elementos que, nas aulas, não denotassem uma estreita relação interpessoal, a fim de não só promover o trabalho de equipa, mas também de evitar potenciais distrações.

Formados os grupos, foi a cada um atribuído um guião de trabalho com incidência num determinado excerto do conto, a fim de que o texto ficasse integralmente contemplado. A divisão do conto, em quatro partes, observou não só critérios de racionalidade quanto à extensão individual, mas também, tanto quanto possível, uma divisão em momentos temporais. Todavia, na distribuição dos guiões pelos grupos não foi observado qualquer critério específico, uma vez que houve o cuidado, na fase da elaboração dos materiais didáticos, de nivelar, tanto quanto possível, o grau de dificuldade/exigência dos quatro documentos de trabalho. O texto a partir do qual se trabalhou foi o que constava do manual de Português adotado pela escola.⁴⁶

Antes de mais, o que havia de transversal na estrutura dos quatro guiões? Todos começavam com um exercício de resposta curta (sem desenvolvimento), que versava sobretudo em questões de gramática, para identificação e/ou classificação, onde a coesão

⁴⁶ Cameira *et al.* (2023).

textual estava sempre presente e em lugar cimeiro; todos incluíam uma questão (sempre a segunda) que pedia aos alunos que propusessem um título sugestivo para o respetivo excerto (pretendia-se, com isto, avaliar a capacidade de os aprendizes serem capazes de resumir, numa frase, o assunto do trecho em causa); todos incluíam pelo menos um tópico referente à identificação de recursos expressivos, sendo esta interseccional relativamente aos domínios da educação literária e da leitura⁴⁷; este último domínio de aprendizagem ocupava a maioria das questões de desenvolvimento. Dada a multiplicidade de recursos expressivos existentes, tomámos a iniciativa de partilhar com esta turma (e também com as turmas de 10.º ano) uma lista de recursos expressivos que fomos completando ao longo do tempo (cf. [anexo 21](#)).

O primeiro guião de trabalho começava por incidir sobre os seguintes conteúdos: coesão textual, recursos expressivos e sequências textuais. Duas questões inquiriam sobre o tipo de narrador e o espaço físico onde decorre a ação do conto, respetivamente, sem prescindir do levantamento de elementos textuais que justificassem cada uma das respostas. As duas últimas questões visavam, por seu turno, aspetos atinentes ao domínio da leitura (cf. [anexo 22](#)).

O segundo guião começou por trabalhar a coesão referencial, as funções sintáticas e as sequências textuais. Relativamente à coesão textual, assinala-se que a abordagem ao tema foi distinta do guião anterior: com efeito, em vez de se pedir que os alunos classificassem o tipo de coesão textual, foi-lhes solicitado que identificassem a cadeia referencial afeta quer a determinados pronomes, quer a nomes. No âmbito dos domínios da educação literária e da leitura, duas questões pediam que se identificassem recursos expressivos e os correspondentes sentidos, em excertos distintos. Por fim, o guião rematava com duas questões com incidência no domínio da leitura (cf. [anexo 23](#)).

O terceiro guião abordou, ao nível da gramática, a coesão textual, as orações e o valor aspetual. Ao nível da educação literária, uma questão requeria a identificação e o sentido do recurso expressivo presente numa determinada expressão. Contrariamente aos demais guiões – e por se justificar plenamente no excerto em causa –, uma das questões de desenvolvimento dedicava-se à identificação de um referente de um pronome pessoal (“eles”), a partir do qual se pedia que se aventasse uma explicação para

⁴⁷ Ver páginas 6 e 7 do documento das AE para o 12.º ano de escolaridade.

a utilização daquele pronome, que parecia descontextualizado, por, aparentemente, não haver, naquele diálogo, um nome que, pelas características de género e número, pudesse razoavelmente constituir-se como o respetivo referente. Ora, tal pergunta, embora partisse de um aspeto de gramática, justificava-se pelo impacto que a descodificação do pronome teria na leitura do excerto em causa: este “eles” incluíam o Carlos a que Gi se refere antes, mas também a mãe desta, a que se refere depois – e, no fundo, estende-se à família e até à comunidade local. Consideramos que o diálogo, aparentemente absurdo, que se gera em torno deste “eles” constitui eventualmente o ponto de partida para o leitor desconfiar que as duas personagens, Gi e George, são, na verdade, a mesma pessoa, embora em diferentes fases da vida. As duas últimas questões versam sobre o domínio da leitura (cf. [anexo 24](#)).

O quarto e último guião inicia-se com a identificação e classificação de tipos de coesão textual, deícticos, modalidade e valor aspetual; uma questão versa sobre recursos expressivos e as três restantes exploram a compreensão leitora (cf. [anexo 25](#)).

Os alunos haviam sido informados de que iríamos estudar aquele conto, pelo que alguns tomaram a iniciativa de se antecipar à leitura que viria a ser realizada em aula. Antes de começarem a trabalhar sobre os guiões, os membros de cada grupo leram, individual e silenciosamente, o respetivo excerto; tendo-o feito, de seguida, em voz alta (todos os elementos do grupo leram um trecho). Após cada leitura, pedimos-lhes que fizessem um levantamento do vocabulário que desconhecêssem e cujo sentido passámos a explicitar.

4.5.1. Avaliação e desempenho dos alunos

Por se tratar de uma obra cuja lecionação não fora prevista na planificação do Departamento de Português, o tempo disponível para esta era necessariamente menor do que para os demais conteúdos programáticos. Como tal, não houve ocasião para se abordar questões de estética literária (a corrente existencialista) nem para momentos de avaliação escrita. Face ao exposto, os alunos foram avaliados, formativamente, tão-só por via da participação oral.

Embora o tópico da coesão textual esteja no centro deste relatório, não

poderíamos, conscientemente, subjugar toda uma obra literária a um único propósito temático; por isso, procurámos expandir maximamente a análise textual, tornando-a tão rica, abrangente e multifacetada quanto possível – não só no superior interesse daqueles estudantes, mas igualmente como desafio autoproposto visando o nosso crescimento pessoal e profissional, na medida em que se espera que nós, docentes, dominemos satisfatoriamente não um, mas vários (muitos) temas.

Do desempenho da turma, observámos o seguinte: nos exercícios de gramática, nomeadamente nos alusivos à coesão textual, notou-se, desta vez, uma menor dificuldade para se reconhecer a coesão referencial por elipse, apesar de não se ter usado a notação [-] para marcar a ocorrência daquela: com efeito, os alunos retiveram na memória, de exercícios anteriores, a seguinte estratégia: quando, num exercício de coesão textual, existem uma ou mais formas verbais cujo(s) sujeito(s) está/estão implícito(s) e, propositalmente, nenhum elemento constitutivo da frase se encontra sublinhado, pretender-se-á que o aluno identifique o tipo de coesão assegurada por um item foneticamente não realizado: com efeito, este, por se tratar de um espaço vazio no discurso, não teria, naturalmente, como estar sublinhado. E, com igual agrado, notámos menor resistência, face a experiências anteriores, na identificação de coesão interfrásica quando a conjunção inicia o período.

Na já atrás referida identificação da cadeia referencial – exercício exclusivo do guião n.º 2 – a tarefa revelou-se mais complexa, num primeiro momento, porquanto consistia num tipo de exercício diverso daquele a que os alunos estavam habituados. Com efeito, não era pedido que se identificasse o tipo de coesão presente, mas antes, especificamente no âmbito da coesão referencial, os correferentes das formas destacadas. A resolução destes casos funciona por recurso à inferência lógica, porque baseada no texto, nos termos do exarado em Giasson (2000). Somos da opinião que, embora não seja o tipo de exercício mais comum quando, em testes e exames nacionais, se intenta avaliar as aprendizagens realizadas em torno da coesão textual, será este, ainda assim, o que mais favorece a compreensão leitora, pelo esforço inferencial a que obriga, sem uma estreita dependência de um conhecimento metalinguístico.

O facto de todos os guiões partirem da gramática para o texto, terá potencialmente facilitado a compreensão leitora dos alunos, na medida em que estes

foram respondendo satisfatoriamente às questões propostas. Neste ponto, devemos acrescentar que, antecipadamente, houve da parte de alguns elementos a curiosidade de se informarem – uns, para lá da leitura prévia que efetivamente fizeram do texto; outros, todavia, em vez de o terem lido – sobre o enredo do conto.

Por fim, somos a destacar a forma como a questão do pronome “eles”, na quinta questão do guião n.º 3 – porventura, o exercício mais complexo de entre o universo das quatro fichas de trabalho, foi rapidamente solucionado por uma aluna que integrava o respetivo grupo. A dificuldade deste pronome tónico residia no facto de, naquele diálogo, não haver, nem antes (anáfora) e nem depois (catáfora) nenhum nome que, pelas suas características de género e número, pudesse constituir-se como seu referente. Na ausência de uma base textual, entramos no domínio da inferência pragmática, *in casu* decorrente menos de conhecimentos prévios do que esquemas mentais realizados pelo interlocutor, nos termos de Giasson (2000).

4.6. Percursos didáticos para poesia: nota introdutória (12.º ano)

A leção da unidade didática intitulada “Poetas Contemporâneos” ficou sob a nossa responsabilidade. Incluiu três autores, da nossa escolha: Miguel Torga, Eugénio de Andrade e Ana Luísa Amaral. Foram lecionados dois poemas de cada um destes escritores, conforme as opções previstas nas AE de Português (12.º ano) para esta unidade. Elaborou-se uma planificação para a leção da mesma (cf. [anexo 26](#)).

Todos os poemas foram lidos em sala de aula, primeiramente em silêncio, depois em voz alta. A fim de envolver todos os alunos no exercício de leitura em voz alta, cada um leu um verso, o que permitiu que cada poema tivesse sido lido duas vezes. Não obstante, uma vez por outra, ter havido alguma descoordenação, motivada sobretudo por alguma desatenção, esta estratégia resultou satisfatoriamente.

Com efeito, a opção de se destinar a leitura de um verso por pessoa apresenta, a nosso ver, as seguintes vantagens: ajuda a consolidar, nos alunos, o conceito de verso, que para eles frequentemente se confunde com o de estrofe; obriga a uma atenção redobrada por parte de cada um deles, já que a sua vez de participar terá lugar num curto espaço de tempo; querendo chegar a todos, evita-se uma repetição exaustiva (e, por conseguinte, demorada) da leitura em voz alta, a qual expectavelmente ocorreria se, em vez de um verso, a cada qual coubesse em sorte uma unidade de medida superior, como, por exemplo, uma estrofe.

Esta unidade didática foi objeto de avaliação sumativa no último teste do ano letivo, no domínio da educação literária⁴⁸, simultaneamente com o conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca.

⁴⁸ Anexo 18, já citado na p. 43.

4.7. *Percurso didático: poemas “Regresso” e “Sísifo”, de Miguel Torga*

- **Do poema “Regresso”**

Começámos por partilhar informações biográficas de Miguel Torga, onde se incluíam os principais temas que percorrem a sua obra poética (cf. [anexo 27](#)). Os percursos didáticos para poesia iniciaram-se com a leção do poema “Regresso” (cf. [anexo 28](#)).

A ficha construída para a análise deste poema começava por identificar o valor aspetual da forma verbal “regresso” (v. 1), pedindo-se que se relacionasse a mesma com a mensagem que o sujeito poético pretendia transmitir.

Passava-se depois ao tópico da coesão textual, primeiramente pedindo que se identificasse o tipo de coesão textual assegurado pela forma tónica do pronome pessoal que está presente na 1.ª estrofe (“eu”). Nesta senda, a alínea subsequente convidava à identificação da cadeia referencial estabelecida pelo pronome identificado na anterior.

A questão seguinte atentava na forma verbal “roubaram”, pedindo que se relacionasse a escolha da mesma com o apego do sujeito poético à terra-mãe. A ênfase que decidimos colocar nesta forma verbal partiu do valor jurídico associado à mesma: com efeito, roubar – contrariamente a *furtar* – implica subtrair algo a alguém, recorrendo para tal à violência (a diferença entre ambos reside, tão-só, no critério do uso da força). Aproveitámos o ensejo para questionar a pertinência da escolha desta palavra por parte do poeta: terá sido intencional, atendendo ao sentido concreto? A única certeza que podemos ter é a de que a opção não se terá devido a questões de métrica, já que alternativas como *tiraram* ou *levaram*, que têm o mesmo número de sílabas daqueloutra, cumpririam cabalmente esse propósito.

Estávamos, desde logo, conscientes de que o requisito da violência, essencial à tipificação do conceito de roubo, poderá não ser apreensível pela generalidade das pessoas que não tenham qualquer relação com a área jurídica. Todavia, e para nosso gáudio, fomos surpreendidos por um aluno, que, por se interessar pela área do Direito, estava ao corrente da aplicação prática do termo. A partir desse conhecimento, pôde o mesmo defender a tese – na qual nos revemos inteiramente – de que o autor terá

escolhido o referido termo, para transmitir justamente uma imagem de violência ou contrariedade na forma como terá sido obrigado, na juventude, a apartar-se das suas origens.

A terceira questão solicitava a classificação dos tipos de coesão textual assegurada por palavras e/ou expressões que se relacionavam entre si. Na alínea a), a relação de geral-específico entre “fragas”⁴⁹ e “serra” não levantou grandes dúvidas: trata-se de uma coesão lexical por substituição, sendo “fragas” o hipónimo (específico) e “serra” o hiperónimo (geral). As alíneas b) e c) correspondiam, ambas, a correferências não anafóricas, pelo que foram úteis para se rever este tipo de coesão: os alunos compreenderam que a coesão gramatical referencial por correferência não anafórica consiste na utilização de palavras ou expressões alternativas – nunca sinónimos – para se designar a mesma entidade; a sua compreensão exige, no caso concreto, o recurso à inferência lógica, porque baseada no texto (Giasson, 2000).⁵⁰

Ainda relativamente às duas expressões referidas na alínea c), ou seja, “terra morta” e “desterro”, questionava-se o sentido da associação entre as mesmas: ambas são metáforas e representam o sítio donde o sujeito lírico partiu antes de regressar ao seu “velho paraíso”: o sítio donde, segundo ele, não lhe advém inspiração, daí apelidá-la de “terra morta” (por outro lado, a metáfora do desterro sugere a ideia de mudança forçada, contrafeita).

O exercício n.º 4 indagava sobre o tipo de coesão textual decorrente tanto do advérbio “depois”, como da correlação de duas formas verbais, no pretérito perfeito do indicativo: coesão temporal.

A questão seguinte inquiria sobre a relação entre a alusão aos deuses, presente no verso 12, e a ligação do eu lírico à terra: a turma relacionou, e muito bem, este ponto com o mito de Anteu, o qual representa, simbolicamente, o efeito revigorador que o regresso à terra infunde ao espírito do poeta, trazendo-lhe a inspiração que lhe falta no “desterro”, que representa a cidade.

⁴⁹ Incluímos uma definição deste termo, no glossário que acompanha o poema.

⁵⁰ Verificamos que, por vezes, são passíveis de confusão a correferência não anafórica e a sinonímia: a diferença, ainda de acordo com Giasson (2000) é que aquela pertence ao domínio da compreensão inferencial, ao passo que esta integra a compreensão literal.

O exercício n.º 6 perscrutava sobre o recurso expressivo inserto na expressão “meu velho paraíso”. Esta metáfora, associada a um sítio agradável, idílico, que o eu poético toma como seu, não levantou dúvidas.

A última questão versava sobre a análise formal do poema, que se pauta pela regularidade métrica (versos decassílabos), destoando, porém, o segundo verso da segunda estrofe, que é um hexassílabo: tal divergência será porventura intencional e pretenderá destacar graficamente este verso, o qual contém o mote: “O poeta voltou!”. Para a sua musicalidade, contribui ainda o facto de explorar os três tipos de rima.

- **Do poema “Sísifo”**

Seguiu-se o poema “Sísifo” (cf. [anexo 29](#)). A ficha de leitura começava por pedir que fosse identificado o interlocutor do poema. Tendo alguns alunos manifestado desconhecimento relativamente a este conceito (“interlocutor”), recorreu-se à etimologia, em jeito de mnemónica: o nome *locutor* provém do latim *loquor*, que significa falar; desta raiz etimológica chegaram-nos, ainda, termos como loquaz (aquele que fala muito) e eloquente (aquele que fala bem); assim sendo, se locutor é aquele que fala, interlocutor – sabendo eles, de antemão, que *inter* significa entre – remeterá para aquele que ouve/lê (e eventualmente responde) aquilo que o locutor diz ou escreve. Na sequência desta questão, pedia-se que se procedesse à identificação do tipo de coesão textual associado às formas verbais conjugadas disseminadas pelo poema; como se havia já verificado em unidades didáticas anteriores, rapidamente se chegou à resposta desejada: coesão temporal.

No segundo exercício, partia-se de duas formas verbais para as quais se solicitava a identificação quanto à classe, modo, tempo e pessoa; seguia-se a classificação das orações onde aquelas formas tinham lugar; por fim, restava a explicitação sobre o contributo das mesmas para a eficácia da coesão temporal.

O terceiro exercício focava-se, uma vez mais, em formas verbais, embora distintas das anteriores; solicitava-se novamente a sua classificação nos termos do exercício precedente, focando-se a subquestão ulterior na relação do seu uso no caso concreto.

O exercício n.º 5 concentrava-se numa sequência de três versos,⁵¹ para o último dos quais se pedia a identificação do recurso expressivo presente e o seu sentido: os alunos adivinharam a metáfora em torno do fruto, no sentido de conquista, objetivo. O sujeito poético exorta-nos a ser ambiciosos, a não nos contentarmos com menos do que aquilo que, obstinadamente, podemos vir a alcançar, se perseverantes.⁵²

A sexta questão, partindo dos versos “E nunca, saciado, / Vai colhendo / Ilusões sucessivas no pomar”, requeria, faseadamente: 1) a classificação da oração materializada por aqueles; 2) o tipo de coesão textual introduzido por uma conjunção copulativa (uma vez mais, estávamos perante uma conexão paratática de que resultara uma unidade textual superior ao período); 3) a classificação de uma perífrase verbal quanto à classe, tempo, modo e pessoa; e 4) o valor aspetual desta forma composta.

O exercício n.º 7 partia de dois nomes semanticamente contrastivos (“loucura” e “lucidez”), para os quais se solicitava a identificação, passo a passo, de: 1) o tipo de coesão textual fomentada por este contraste; 2) o recurso expressivo e seu sentido implícito; 3) a função sintática do constituinte “com lucidez”⁵³ e 4) o sentido do nome “loucura”, neste contexto.

O oitavo exercício pretendia que os alunos estivessem aptos a propor uma explicação para o sentido da exortação que norteia todo o poema. Aqui, foi necessário explicitar o significado de *exortação*: incitamento ou desafio. A partir desta definição, os alunos foram capazes de responder à questão, sem descurar a relação do termo com o mito de Sísifo, inicialmente explanado aquando das notas biográficas de Miguel Torga.

O enunciado findava com o pedido de análise formal do poema (questão 9). Sem necessidade de uma análise exaustiva, poderiam referir-se aspetos como: o poema compõe-se de duas estrofes, com 10 versos cada (décimas); o esquema rimático da

⁵¹ “Enquanto não alcances / Não descanses. / De nenhum fruto queiras só metade.”

⁵² Constitui, igualmente, uma anástrofe, pela alteração da ordem típica das palavras na frase.

⁵³ Por ser introduzida por uma preposição, houve quem considerasse tratar-se de um complemento oblíquo, associado à forma verbal “reconheças”. Propôs-se, então, o seguinte raciocínio: testar a mobilidade e eventual supressão daquele sintagma; a partir daqui chegou-se à conclusão de que se tratava de um modificador, pelo seu carácter acessório, do ponto de vista da gramaticalidade. Quanto à necessidade de se especificar o tipo de modificador, aventou-se a estratégia de o substituir pelo correspondente advérbio de modo (*lucidamente*); a partir daqui, os alunos foram capazes de chegar à resposta que se pretendia: modificador do grupo verbal.

primeira estrofe⁵⁴ é ABABCCDEED (temos, pois, rima cruzada nos primeiros quatro versos; rima emparelhada nos conjuntos de versos 5-6 e 8-9; rima interpolada nos versos 7 e 10); a métrica é irregular: os primeiros três versos têm três sílabas métricas (trissílabos), mas o último tem, por sua vez, 10 sílabas métricas (decassílabo).

⁵⁴ Na ausência de indicações específicas, e ainda que sem carácter vinculativo, é prática comum considerar-se apenas a primeira estrofe, para determinação do esquema rimático.

4.8. **Percorso didático: poemas “Canção Breve” e “Adeus”, de Eugénio de Andrade**

- **Do poema “Canção Breve”**

Partimos da leitura de algumas notas biográficas de Eugénio de Andrade (cf. [anexo 30](#)). O primeiro dos seus poemas que analisámos foi “Canção Breve” (cf. [anexo 31](#)).

A primeira questão da proposta de trabalho pedia que se identificasse o tipo de coesão textual garantida pelo pronome pessoal, nas suas formas tónica e átona, pelo qual se exprime o sujeito lírico. Tratava-se de coesão referencial por catáfora, pois as formas átonas do pronome precedem a tónica. Embora não se contasse entre as questões que compunham a ficha, não desperdiçámos a ocasião para questionar o motivo pelo qual esta catáfora não assentava na estrutura típica de pronome(s) + nome. Uma aluna, muito prontamente, mostrou compreender que, por se tratar de um pronome pessoal na primeira pessoa verbal, não haveria lugar à habitual comutação entre pronome(s) e nome, mas apenas, como ali sucedia, entre formas átonas e a correspondente forma tónica. Uma subquestão inquiria sobre a pertinência deste pronome para o tom confessional que marca o poema.

O primeiro verso motivou não só uma questão sobre o recurso expressivo utilizado para a construção do mesmo, mas também a demonstração de conhecimentos sobre a colocação do pronome pessoal átono em posição anterior face às respetivas formas verbais.⁵⁵ Instalou-se, neste momento, uma dúvida generalizada. Esclarecemos que não seria necessário classificar formalmente o processo, mas tão-só o motivo pelo qual os referidos pronomes não seguiam o padrão quanto ao seu lugar na frase (à direita da forma verbal, ligados por hífen). Não tendo isto sido suficiente, foi ainda preciso relembrar os alunos de que *certas palavras*, em posição anterior na frase, exercem um poder atrativo sobre os pronomes átonos; só depois disto é que começaram a surgir as respostas desejadas: a posição do primeiro *me* devia-se à presença do pronome indefinido *tudo* e a do segundo, por sua vez, justificava-se pela ocorrência do advérbio *onde*.

O terceiro exercício partia dos versos 2 a 4, para questionar, em duas etapas e

⁵⁵ No início do ano letivo, lecionámos uma aula subordinada ao tema dos pronomes pessoais átonos em adjacência verbal.

segundo esta ordem, sobre: o recurso expressivo e o seu sentido, e a relação existente entre os elementos “rio”, “luz” e “areias” (são catalogáveis como elementos da natureza).

O exercício n.º 4 centrava-se na forma “nela” (v. 7), para questionar, primeiramente, o tipo de coesão textual em causa e, de seguida, a correspondente função sintática. Revelou-se mais intuitiva a resposta ao primeiro ponto do que ao segundo: com efeito, observou-se uma maior dificuldade em reconhecer a existência de uma preposição quando a mesma se encontra contraída com um pronome. Por esse facto, as respostas mais imediatas foram no sentido de estarmos na presença de um complemento direto. Face a esta dificuldade, pedimos que os alunos identificassem os diferentes elementos que enformam a referida palavra. A partir desta estratégia, alguns compreenderam, enfim, que se tratava de uma contração entre a preposição *em* e o pronome pessoal tónico *ela*. A existência de uma preposição afastou a tese de ser um complemento direto, motivo pelo qual concluíram tratar-se de um complemento oblíquo.⁵⁶

Tendo como base a última estrofe, a questão n.º 5 requeria que se identificasse o tipo de sujeito da forma verbal “dizem” (indeterminado); e, especificamente apontando ao verso 10, questionava-se o sentido, *in concreto*, da palavra “densos”. A função sintática do constituinte “de alegria” (em “repletos de alegria”) enformava a questão que se seguia. Deliberadamente construído desta forma, o exercício respondia, assim, indiretamente, a um par de questões, ainda que sob a forma de uma só: ao responderem (corretamente) à questão da função sintática da referida expressão, os alunos estariam, em simultâneo, a identificar a classe de palavras de *repletos* (adjetivo).

Ainda dentro deste exercício, uma subquestão solicitava a identificação da oração introduzida pela conjunção *mas*; ao identificarem-na corretamente como uma oração coordenada adversativa, a resposta ao ponto seguinte, onde se questionava o tipo de posição que a conjunção *mas* marca relativamente à oração precedente, resultaria quase que autoexplicativa: e assim foi, porquanto várias vozes se elevaram, quase em uníssono, afirmando, convictamente, tratar-se de uma relação de oposição, de contraste entre a

⁵⁶ Nesta questão, não deixámos de referir que este complemento oblíquo apresenta características *especiais* face àquilo que os alunos haviam aprendido a respeito, ainda no 3.º Ciclo do Ensino Básico: este complemento oblíquo precede a forma verbal que o está a reger, o que, noutro tipo de texto que não o poético – ao qual se reconhece uma maior liberdade criativa – motivaria, potencialmente, juízos de agramaticalidade.

opinião do sujeito poético e a dos outros face ao mesmo tópico.

A subquestão 5.4 abordava o tema da dêixis. Pretendia-se que os estudantes, após identificarem o tipo de deíctico inerente aos determinantes demonstrativos “destas” (v. 11) e “deste” (v. 12), pudessem estabelecer uma relação entre o seu carácter repetitivo no poema e a intenção comunicativa do sujeito lírico. Julgamos que o facto de, em momento preambular ao estudo deste poema, termos referido que um dos temas/características recorrentes na poesia de Eugénio de Andrade é justamente a ligação emocional do poeta às suas origens, terá sido útil para a compreensão deste exercício.

A sexta questão propunha a análise formal do poema. A métrica é irregular: na primeira estrofe, o primeiro e o quarto versos apresentam 10 sílabas cada (decassílabos); o segundo tem 11 e o terceiro apenas nove sílabas métricas. O esquema rimático é igualmente irregular: versos soltos e rima interpolada na 1.ª estrofe (quadra); rima cruzada nas seguintes.

Já o sétimo e derradeiro exercício promovia uma tarefa distinta de todas as demais: estabelecer, quanto à temática, uma relação de intertextualidade entre este texto e o poema “Regresso” de Miguel Torga, já analisado: embalados pela resposta dada à questão n.º 5, não foi difícil aos alunos concluir que existia alguma convergência (não, todavia, sem algumas especificidades) entre o sentimento telúrico de Torga (amiúde relacionado com o mito de Anteu) e a ligação de Eugénio de Andrade às suas origens.

- **Do poema “Adeus”**

Seguiu-se o estudo do poema “Adeus” (cf. [anexo 32](#)). A primeira questão da ficha analisava, em primeiro lugar, a forma verbal “gastámos”, que ocorre cinco vezes ao longo da 1.ª estrofe. Questionava-se sobre os tipos de coesão textual que lhe poderiam estar associados, esperando-se como resposta(s): *coesão referencial por elipse*, porque lhe está implícito o pronome pessoal *nós*; e *coesão temporal*, na medida em que, tratando-se de uma forma verbal conjugada, tem um tempo associado (pretérito perfeito do indicativo), para o qual remete a ação (passado).

À questão sobre os recursos expressivos que lhe estão inerentes, a resposta teria

também de apontar em, pelo menos, duas vias, que se cruzam: a metáfora, porquanto o termo não é de interpretação literal e evidencia o desgaste de um sentimento que se desvaneceu com o tempo; e a anáfora, pelo seu carácter repetitivo, visando reforçar, enfatizar a ideia que a metáfora, por si só, já encerra. Conforme sugerido por um aluno, para além destas duas possibilidades, é ainda de relevar a possibilidade de haver aqui também uma hipérbole, pelo carácter de exagero, que, como tal, afasta uma interpretação literal do termo.

Sobre a possibilidade de esta forma verbal contribuir para representar um momento de cisão entre passado e presente, a opção pelo pretérito perfeito, que, aspetualmente, denota uma ação concluída, porque observada no seu fim ou resultado (Cunha & Cintra, 2015), é, desde logo, uma evidência dessa divisão temporal; uma vez mais, o sentido da metáfora muito contribui, na nossa opinião, para este efeito retórico.

A questão seguinte requeria a identificação da coesão textual promovida pela correlação entre o advérbio “antigamente” e a forma verbal “tínhamos”. Sendo ambas características de elementos textuais que promovem a coesão temporal, não se observaram dificuldades na resposta. Salientou-se o facto de este advérbio requerer, obrigatoriamente, o uso do pretérito imperfeito do indicativo.

A questão 4.2 centrava-se nos versos 29-32. Avaliava-se, em primeiro lugar, o tópico da modalidade e valor modal da expressão “tenho a certeza”, seguindo-se a identificação do(s) recurso(s) expressivo(s) presente(s) na expressão que contempla os versos 31-32: “só de murmurar o teu nome / no silêncio do meu coração”; neste ponto, se, como resposta, a metáfora surgiu quase espontaneamente – porque se extrai do sentido global da frase -, já a antítese sugerida pelo contraste de duas palavras específicas (“murmurar” e “silêncio”) surge atenuada, pelo facto de as palavras não terem qualquer destaque gráfico face às restantes que constituem os versos em análise. Isto faz-nos necessariamente refletir que, se, numa situação análoga, quisermos que a resposta do nosso interlocutor aporte necessariamente à ideia de contraste fomentado por termos antitéticos, teremos de formular a questão de outra forma que torne mais evidente o nosso propósito.

O quinto exercício debruçava-se sobre a 5.^a estrofe. Perguntava-se sobre o recurso expressivo associado ao nome “água”, naquele âmbito. A turma, em geral,

compreendeu que a expressão não seria de interpretar literalmente, sugerindo que pudesse tratar-se de (mais) uma metáfora; no entanto, se fora relativamente simples chegar ao nome do recurso, o mesmo não se pôde dizer do sentido que este implicava. Tivemos de ajudar, partilhando a ideia de que a água, ao nível do simbolismo, representa a fonte da vida, sendo-nos, por conseguinte, imprescindível.

A questão 5.2 versava sobre o verso 37. Pedia-se a identificação do valor aspetual da expressão “já te disse” e questionava-se em que moldes este verso poderia funcionar como a *chave d’ouro*⁵⁷ daquele poema. Tal pergunta requeria que se estabelecesse uma relação analógica deste poema, de verso livre, com a forma poética do soneto. Apenas uma aluna mostrou recordar-se de que, no soneto, a *chave d’ouro* ocorre na última estrofe e sintetiza a mensagem do poema. Tal como no soneto, a *chave d’ouro* resume a ideia principal e ocorre no final do poema, assim também este último verso resume o tema central desta composição.

Terminava a ficha com o pedido de análise formal do poema: seis estrofes⁵⁸, com classificações várias quanto ao número de versos que as enformam: oitava, nona, sétima, oitava, quintilha e monóstico, respetivamente. O esquema rimático (da primeira estrofe) é irregularíssimo: ABCDEFGH (versos soltos/livres/brancos).

⁵⁷ A turma aprendera este conceito quando estudou a poesia de Antero de Quental, no início do ano letivo.

⁵⁸ Edição adotada pelo manual da disciplina.

4.9. **Percurso didático: poemas “A centopeia: cena quase bíblica” e “A pega: as outras cores do mundo”, de Ana Luísa Amaral**

- **Do poema “A centopeia: cena quase bíblica”**

Ana Luísa Amaral encerra esta nossa tríade de poetas contemporâneos. Por questões de gestão do tempo, fizemos para esta autora uma contextualização mais breve do que para os precedentes: referimos, nomeadamente, que ambos os poemas integram a sua obra *Mundo* (2021); que esta tem como palco a natureza que a autora avista a partir da varanda da sua casa; e que, por meio desta mesma natureza, o sujeito poético manifesta as suas preocupações quanto aos males que assolam o mundo: no fundo, a forma como o eu lírico projeta o seu mundo interior no exterior, em toda a sua mundividência. Iniciámos com o poema “A Centopeia: cena quase bíblica” (cf. [anexo 33](#)).

A ficha de trabalho começava por inquirir sobre o recurso expressivo pelo qual se constrói o segundo verso (“esforçada a patas mil”): os alunos reconheceram que a ordem das palavras não é a mais comum; no entanto, nenhum sabia que este processo, estilisticamente, constitui uma anástrofe e que pretende conferir realce gráfico à palavra que encerra o verso (“mil”). Seguia-se um exercício que joga com um sentido informal do adjetivo/particípio passado “feito” (e “feita”). Embora alguns alunos tenham intuído o valor comparativo que está subjacente a esta utilização específica deste termo, uma vez que também eles o empregam desta forma, em contexto de informalidade, no dia a dia, não ficou imediatamente claro que, na verdade, estavam na presença de um recurso expressivo: com efeito, trata-se de uma comparação hipotética, com o sentido de *como se fosse*. Esta situação fez-nos refletir que a questão poderia ter sido formulada de uma forma que a tornasse mais clara, como, *ad exemplum*, formulando a típica questão de identificar o recurso expressivo e explicar o seu sentido.

Já a terceiro exercício, por sua vez, não deixava margem para dúvidas: existe um recurso expressivo em “o Dilúvio instalou-se”. O facto de ter sido incluída uma nota de rodapé esclarecendo que o Dilúvio (com letra maiúscula) remete para um episódio bíblico da Arca de Noé, associada a uma terrível inundação que teria deixado a superfície da Terra submersa, ajudou a turma a compreender que existe ali uma comparação, implícita, entre

a terrível tempestade bíblica e o jorro de água que o sujeito poético fez sair da torneira do lavatório, a fim de empurrar a centopeia em direção ao esgoto. A esta ideia de comparação “sem se usar o como” os alunos associam frequentemente (ainda que, muitas vezes, sem grande convicção) a figura da metáfora.⁵⁹ E esta resposta estava correta. Além da metáfora, aceitava-se também que se dissesse haver ali uma hipérbole, uma vez que o exagero relativamente à quantidade de água que saía da torneira era por demais evidente.

A questão seguinte partia da forma “que” (v. 17), inquirindo sobre: 1) a classe de palavras; 2) a oração que introduz; e 3) o tipo de coesão textual que convoca. Verificou-se alguma dificuldade em distinguir o *que* pronome e o *que* conjunção. Sugerimos que verificassem qual a classe da palavra que estava imediatamente antes da forma em causa: encontrando-se o mesmo na sequência imediata de um pronome (como é este o caso) ou de um nome, tratar-se-á *potencialmente*⁶⁰ de um pronome relativo. Quanto à oração, não houve dificuldade em classificá-la como subordinada adjetiva relativa explicativa (“por ter uma vírgula”, justificaram). Relativamente ao tipo de coesão, conclui-se que os pronomes relativos não são tão facilmente identificados como anáforas, talvez pelo facto de não terem marcas de género e número como, por exemplo, os demonstrativos e os possessivos, cuja associação aos referentes parece ser mais óbvia.

A expressão “múltipla e só”, no verso 17, é explorada no exercício subsequente. Pede-se que se estabeleça uma relação entre o adjetivo “múltipla” e a expressão “patas mil”. Sobre o recurso expressivo que subjaz a esta expressão, consideramos que é um oxímoro, por constituir uma contradição (aparentemente insanável) que incide sobre a mesma entidade (a centopeia).

O penúltimo exercício atentava na última estrofe. Questionavam-se os estudantes sobre: 1) a função sintática da expressão “desta vida”, no verso 20; 2) o tipo de coesão

⁵⁹ Nas palavras de Mendes (2010), a metáfora consiste numa “figura de estilo que possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos. [...] implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia. Ao leitor é exigido no processo interpretativo uma rejeição prévia do sentido primeiro da palavra, para a apreensão de outro(s) sentido(s) sugerido(s) pela mesma e clarificada pelo contexto, na qual se insere.”

⁶⁰ Contudo, veremos, mais adiante, na análise do poema que se segue (resposta ao exercício 5), que este raciocínio nem sempre resulta corretamente, sobretudo no texto poético.

textual promovida pelos advérbios existentes; e 3) o recurso expressivo subjacente à forma como esses advérbios ordenam os acontecimentos. Implicitamente, a questão requeria que os alunos primeiramente fizessem o levantamento de todas as palavras dessa estrofe que pudessem enquadrar-se na referida classe gramatical. Uma vez identificados os advérbios (constituiu-se como o maior desafio deste exercício), a coesão temporal foi rapidamente identificada.

Por fim, convidava-se à escansão do poema. Este compõe-se de oito estrofes, predominantemente tercetos, quanto ao número de versos (exceto a terceira, que é um monóstico). Versos predominantemente soltos (com exceção do terceiro da penúltima estrofe e o segundo da última, cuja correlação forma uma rima cruzada: “fundo”/”mundo”). De referir o monóstico, que se destaca graficamente entre o conjunto de versos: o seu conteúdo (“O Dilúvio instalou-se”), por resumir o tema central, poderia bem servir de mote ao poema, ainda que não o encabece.

- **Do poema “A Pega: as outras cores do mundo”**

“A Pega: as outras cores do mundo” foi o segundo poema que estudámos de Ana Luísa Amaral (cf. [anexo 34](#)). Foi também o último de um total de seis que lecionámos, no âmbito desta unidade didática.

A proposta de leitura começava por mover o foco dos alunos para a palavra *tangente* (v. 1), a partir da qual se seguia esta sequência de tarefas: 1) indicar um sinónimo; 2) identificar a classe gramatical; e 3) identificar a função sintática da expressão que está à frente daquela palavra (“à minha casa”). Esta sequencialidade das questões permitiu uma eficaz compreensão do exercício: com efeito, a partir do momento em que os alunos compreenderam o que significa *tangente*, compreenderam também que este termo está a qualificar um nome, motivo pelo qual pertence à classe dos adjetivos; o sintagma que se lhe segue não pode ser movido nem suprimido, sem que, com isso, ponha em causa a gramaticalidade da frase (logo, é um complemento). Sendo complemento e estando na dependência direta de um adjetivo, concluiu-se que se trata de um complemento do adjetivo.

A segunda questão atentava na oração “que lhe habitam as árvores” (v. 3),

pedindo que: 1) se classificasse esta oração e 2) que se identificasse o tipo de coesão textual convocado pela forma “lhe”. Sendo facilmente reconhecido como um pronome pela generalidade dos elementos da turma, restava agora *descobrir* o referente. Houve alguma hesitação, no entanto acabaria por prevalecer a resposta que apontava para o jardim (sobre a relação semântica entre “jardim” e “árvores”, embora não fosse suscitada diretamente pela questão, convencionou-se que é uma relação de parte-todo e, por conseguinte, de holonímia/meronímia). Encontrando-se o pronome em posição ulterior à do nome, concluiu-se que se tratava de um mecanismo de coesão referencial por anáfora.

O exercício n.º 3 convidava ao levantamento dos elementos que enformam a cadeia referencial do nome “pega”. Este exercício, sempre útil, permitiu a identificação de quatro elementos anafóricos, um elíptico e uma correferência não anafórica, disseminados pelo poema. Conquanto tal não fosse exigido pelo exercício, aproveitou-se a ocasião para se distinguir entre determinantes e pronomes.

Na questão seguinte, solicita-se a identificação do recurso expressivo presente em “parece que vestiu alta-costura” (v. 16). A expressão “parece que” não suscitou dúvidas quanto ao facto de assentar numa comparação, nem tão-pouco a relação da alta-costura com a imagem de elegância que se quer transmitir.

A quinta questão, convidando à releitura da 4.ª estrofe, requeria: 1) a identificação da função sintática de “os entendidos”, no verso 20, e 2) a classificação da oração iniciada pela forma “que” (v. 21). Quanto à primeira tarefa, observa-se uma certa tendência para se considerar, incorretamente, como sujeito composto um nome/pronome pelo simples facto de este se encontrar no plural. Na segunda, no enunciado foi propositalmente omitida a classe gramatical da forma “que”, num contexto em que as aparências iludiam: com efeito, nos versos 20-21, a palavra que se encontra imediatamente antes da forma em causa é um nome, o que poderia – erroneamente – sugerir que se trata de um pronome relativo; porém, uma leitura mais atenta permite identificar a dependência da forma “que” relativamente à forma verbal “dizem”. Tal constatação faz-nos refletir de que é pedagogicamente incorreto transmitir a ideia de que a forma “que” é *sempre* um pronome relativo se se encontrar imediatamente a seguir a um nome ou pronome: sê-lo-á na maioria das situações, mas não sendo em todas (como naquelas em que há inversão

da ordem do sujeito e do verbo), não se constitui este com um critério liminarmente seguro de classificação desta palavra quanto à respetiva classe.

A penúltima questão considerava a expressão “nestes dias tão magros” (v. 24), dissecando-a progressivamente: 1) o tipo de dêixis presente na forma “nestes” (deítico espacial); 2) o tipo de coesão suscitado pela expressão “nestes dias” (coesão temporal); e 3) o recurso expressivo e seu sentido em “nestes dias tão magros” (metáfora, com o sentido de um tempo presente marcado por coisas negativas, como “as pestes, as guerras, as fomes”).

A última questão propunha uma relação de intertextualidade, quanto ao tema, entre estes dois poemas da autora. Tendo nós, neste ponto, invocado a contextualização que havíamos previamente feito, a título introdutório, sobre esta coletânea, não foi difícil aos alunos concluir (por outras palavras) que, em ambos os textos, o sujeito poético se relaciona com o que o rodeia, desde temas do quotidiano à representação da natureza enquanto alegoria do mundo dos homens.

4.9.1. Considerações sobre os percursos didáticos realizados para poesia

Nestes percursos didáticos que realizámos para os poemas dos três autores, privilegiámos uma abordagem diversificada, não só quanto ao tipo de exercícios possíveis, mas sobretudo quanto aos tópicos de gramática convocados (embora, ao nível deste domínio, haja uma clara prevalência de exercícios em torno da coesão textual, indo, assim, ao encontro do tema proposto).

Os três domínios contemplados nas AE que nos propusemos trabalhar neste relatório de PES (gramática, leitura e educação literária) foram abundantemente explorados (sobretudo os dois primeiros), numa lógica progressiva e integrada: com efeito, frequentemente partimos do conhecimento gramatical para, faseadamente, chegarmos à compreensão leitora – tentando, assim, cumprir o desígnio de colocar a gramática ao serviço do texto.

No domínio da educação literária, somos a destacar a centralidade do *eu* lírico – em torno do qual o poema se constrói e cujo meio envolvente se secundariza ou é relegado para um plano inferior –, no que contrasta liminarmente com a realidade dos contos que vimos. Com efeito, nas palavras de Aguiar e Silva (2001: 193):

O poema lírico, com efeito, não representa dominantemente o mundo exterior e objetivo, nem a interação do homem e deste mesmo mundo, assim se distinguindo fundamentalmente do texto narrativo e do texto dramático. A poesia lírica não se enraíza no anseio ou na necessidade de descrever o real empírico, físico e social, circunstante ao *eu* lírico, nem no desejo de representar sujeitos independentes deste mesmo *eu* ou de contar uma ação em que se oponham o mundo e o homem e os homens entre si.

Ao nível da coesão textual, esta presença *obsessiva* do *eu* na poesia lírica manifesta-se de forma quer implícita (através das elipses), quer explícita, por meio das formas tónicas e átonas do pronome pessoal e ainda dos determinantes e pronomes possessivos. Já nos dois contos, prevalece o uso da 3.ª pessoa verbal, resultante da opção por um narrador heterodiegético.

Pensamos que, entre os vários percursos didáticos realizados (incluindo os respeitantes aos dois contos), o entrosamento entre gramática e leitura será, porventura, mais evidente no estudo dos poemas (provavelmente, pelo facto de estes percursos

didáticos terem sido realizados posteriormente aos que incidem sobre os contos, quando havia já alguma experiência acumulada).

Mesmo considerando exclusivamente a leção dos poemas, sentimos que, entre os primeiros (de Miguel Torga) e os últimos (de Ana Luísa Amaral), existiu alguma progressão na nossa aprendizagem, ao nível não só construção dos materiais didáticos, como ainda da capacidade de selecionar informação relevante para explorar didaticamente – esta constatação ajudará, talvez, a explicar o facto de os últimos dois percursos serem mais compactos que os anteriores (sem, todavia, desconsiderar outros fatores que influíram nas opções tomadas, tais como a gestão do tempo).

No entanto, conquanto esta experiência tenha sido verdadeiramente enriquecedora, não podemos (e não devemos) deixar de assumir o que poderia ter resultado melhor. Com efeito, algumas questões poderiam ter sido formuladas de uma forma mais evidente, a fim de que os alunos pudessem tê-las compreendido de uma forma mais imediata, sem necessidade de esclarecimentos adicionais. Sabermos pôr-nos no lugar do *outro*, assumindo, desde logo, que a forma como cada um interpreta um enunciado resulta de vários fatores intrínsecos e extrínsecos, entre quais as vivências pessoais, é também uma forma de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

Para finalizar este tópico, não podemos deixar de partilhar a imensa satisfação e aprendizagem que o estudo e didatização da poesia, nos moldes em que foi realizada, nos proporcionou. Esta revelação é tanto mais emotiva se tivermos em conta que, até então, sempre tivemos maior preferência pelo texto narrativo.

4.10. Oficina gramatical: complementos e modificadores

Antes de iniciarmos a reflexão sobre o trabalho oficial que realizámos, importa fazermos uma ressalva: estamos conscientes de que o tema da oficina gramatical que fizemos não se enquadra diretamente nos subdomínios do tema que nos propusemos trabalhar neste relatório.⁶¹ Com efeito, as funções sintáticas pertencem ao domínio da coesão frásica, a qual, resultante da necessidade de afunilarmos o escopo deste trabalho, não tem lugar no capítulo teórico do mesmo.

No entanto, estando as funções sintáticas em correlação com outros elementos textuais referencialmente identificáveis e, por conseguinte, retomáveis – como são os casos dos pronomes pessoais tónicos com função de sujeito ou de complemento oblíquo; dos pronomes pessoais átonos com função de complemento direto e/ou indireto; e ainda dos advérbios e expressões de tempo e de lugar com função de modificador ou de complemento oblíquo – aquelas contribuem não só para a referida coesão frásica, mas também (conquanto indireta ou implicitamente) para as coesões referencial e temporal. Ademais, como referido anteriormente, o tema das funções sintáticas foi igualmente lecionado por nós às três turmas com as quais trabalhámos. Por isso, a decisão de construir uma oficina gramatical sobre este tópico não nos parece despropositada e menos ainda despicienda, no presente contexto.

Face ao exposto, qual a razão para termos optado por este tema *in concreto*? A resposta vai ao encontro de uma necessidade que se verificou na leção do poema “Canção Breve”, de Eugénio de Andrade, durante o qual constatámos que permanecia alguma dificuldade em se distinguir entre o carácter obrigatório dos complementos e o carácter acessório dos modificadores.

Embora a ideia tenha surgido, como se disse, durante uma leção à turma de 12.º ano, o objetivo inicial era estendê-la de igual modo às duas turmas de 10.º ano, exatamente nos mesmos moldes, porque ambos os níveis tinham já aprendido as funções sintáticas em causa (o exercício pressupunha esse conhecimento prévio). Por outro lado, este tipo de dificuldade é transversal aos estudantes de diferentes níveis de ensino.

⁶¹ Coesão referencial, temporal e lexical.

Sucedeu, porém, que, por questões de agenda⁶², a oficina gramatical acabaria por ser aplicada apenas às turmas de 10.º ano (cf. [anexo 35](#)). Foi ainda elaborada uma ficha de autoavaliação (cf. [anexo 36](#)).

O primeiro exercício continha uma tabela com dois conjuntos de seis frases cada, todas elas destacando (com sublinhado) um determinado constituinte. De seguida, elaborou-se uma 2.ª tabela cujas colunas solicitavam, por esta ordem, as seguintes tarefas e/ou respostas:

- 1) Reescrever as frases anteriores, omitindo os constituintes sublinhados;
- 2) Transcrever a palavra que se liga⁶³ ao constituinte sublinhado;
- 3) A frase reescrita tem sentido (próprio): sim ou não? (assinalar com um X);
- 4) A frase reescrita é gramatical: sim ou não? (assinalar com um X).

A subquestão 1.2, de resposta aberta, pedia que se explicitassem as conclusões que se haviam retirado ao preencher a 2.ª tabela.

A segunda questão solicitava que se comparassem os dois conjuntos de frases da 1.ª tabela, considerando, desta feita, aspetos concretos: 1) a posição dos constituintes sublinhados face às palavras a que se ligam e 2) a mobilidade dos constituintes sublinhados nas frases em que ocorrem.

O terceiro exercício pedia que se identificassem as funções sintáticas de todos os constituintes sublinhados, nas frases da 1.ª tabela. Esperava-se que os estudantes estivessem aptos a identificar tanto os modificadores do nome restritivos e apositivos, no grupo I, como os complementos do nome, no grupo II.

Por fim, o exercício n.º 4 apresentava dois novos conjuntos de frases, estando, uma vez mais, destacado um determinado constituinte em cada uma delas. Numa nota

⁶² A ideia surgira em maio, quando o ano letivo não estava já longe do seu término, sobretudo para o 12.º ano, que, por causa dos exames nacionais, iria terminar as aulas muito em breve (no início de junho, uma semana antes dos demais níveis de escolaridade).

⁶³ Neste caso, considerámos que a expressão “a que se liga” seria a mais adequada ao contexto, pela neutralidade que as instruções do exercício requeriam. Além disso, não seria cientificamente correto empregar, por exemplo, a expressão “de que depende”, uma vez que esta ideia de dependência não se aplica, formalmente, aos modificadores.

informativa, sugeria-se que, numa folha à parte, os alunos experimentassem manipular os dados daquela tabela, alterando a posição e/ou suprimindo os constituintes sublinhados. Acompanhava-o um texto, para completar os espaços em branco (sem opções predefinidas de resposta). O 1.º parágrafo deste texto incidia sobre as frases do grupo I, enquanto o 2.º parágrafo se debruçava sobre as do grupo II. De uma forma geral, este exercício pretendia que os alunos, considerando o constituinte sublinhado em cada caso, sistematizassem as suas conclusões relativamente:

- à classe de palavras do elemento com que interagem;
- à posição na frase em que, invariavelmente, se encontram, face à palavra com que se relacionam (especificamente para os do grupo I); as diferentes posições em que podem ocorrer, dentro da frase (para os do grupo II);
- ao tipo de relação que os une (dependência);
- à sua função sintática;
- ao tipo de coesão textual que asseguram.

4.10.1. Desempenho das turmas e outras considerações

O desempenho das duas turmas de 10.º ano foi em tudo muito semelhante, pelo que optámos por não os distinguir nesta análise. Regra geral, a experiência foi positiva, não obstante a aplicação da oficina ter ocorrido na última semana de aulas, quando os alunos denotavam menor motivação para novas aprendizagens, numa fase em que o programa estava já concluído e realizadas todas as avaliações sumativas. Ainda assim, somos a considerar que o objetivo principal foi cumprido.

Durante a aplicação da oficina, fomos nos deparando com algumas dificuldades operacionais que nos fizeram repensar a configuração desta proposta de trabalho, nomeadamente as que explanamos de seguida.

No preenchimento da tabela, a coluna onde se questiona se “a frase reescrita tem sentido (próprio)” levantou dúvidas, a vários elementos da turma, quanto ao alcance da questão, pelo que foi necessário um esclarecimento adicional: a expressão *ter sentido próprio*, relativamente a uma frase ou oração, significa que esta se basta a si mesma, ou

seja, é autónoma, independente (Cunha & Cintra, 2015). Depois desta explanação, os alunos declararam ter compreendido a finalidade da questão. Em todo o caso, o simples facto de não terem compreendido a pergunta, no imediato, fez-nos refletir sobre a necessidade de alterar estes termos, para uma situação futura.⁶⁴

Quanto aos constituintes sublinhados nas frases do grupo I (modificadores do nome), houve consenso entre os elementos da turma quanto ao carácter acessório daquelas palavras ou expressões: efetivamente, ninguém obistou ao facto de nenhum problema de gramaticalidade (e até mesmo de compreensão) sobrevir em caso de supressão das mesmas.

Já no que concerne aos exemplos do grupo II (complementos do nome), as coisas não foram igualmente pacíficas: para começar, vários alunos manifestaram desacordo quanto ao facto de a primeira frase deste grupo (“O Bernardo é tio da Vanessa”) ser considerada agramatical, caso fosse suprimido o constituinte “da Vanessa”. Efetivamente, muitos alegaram que poderia perfeitamente dizer-se algo como “O Bernardo é tio”, sem, contudo, se identificar o(s) nome(s) do(s) respetivo(s) sobrinho(s), ou seja, ser tio com o sentido de característica ou qualidade; neste caso, empregar um grau de parentesco (formalmente, um nome) como se fosse um adjetivo. Esta perspetiva fez-nos refletir sobre o assunto, tendo nós concluído que tal posição, defendida por vários alunos, era bastante perspicaz.

Face ao exposto, propusemos uma alternativa ao exemplo em causa: e se, em vez de “O Bernardo é tio”, a frase fosse *O Bernardo é o tio*: o acrescento do determinante artigo definido faria diferença na perceção dos interlocutores? Perante esta nova possibilidade, a convicção inicial rapidamente se desvaneceu: “dizer-se que o Bernardo é o tio, sem se dizer o nome da(s) pessoa(s) de quem ele é o tio, já não nos faz sentido. Nesse caso, concordamos que a frase é agramatical”, disseram. Tal situação fez-nos repensar, com cautela, a afirmação de que os graus de parentesco requerem um complemento do nome, nomeadamente quando têm uma função predicativa (funcionam como adjetivos), como sucede no caso em apreço. De facto, “quando o nome predicativo denota uma profissão, um cargo, uma relação de parentesco ou uma relação pessoal,

⁶⁴ *A posteriori*, na reformulação do enunciado, a expressão viria, com efeito, a ser substituída por “sentido completo”.

ocorre frequentemente sem determinante” (Veloso & Raposo, 2013: 1468).

De resto, e com exceção da última frase deste conjunto (“O Jorge tem vontade de conhecer o Porto”), assistiu-se a uma certa resistência da parte dos alunos em aceitar que a supressão de um complemento do nome torne a frase agramatical: por exemplo, na frase b), “Dei uma fatia de bolo a cada convidado”, alegaram eles que o facto de se ocultar o constituinte “de bolo” não torna a frase incorreta nem tão-pouco incompreensível, uma vez que a identificação do objeto em falta é apreensível pelo contexto, isto é, “aquilo que foi dito antes na conversa ou estava escrito no texto, conforme o caso.” Neste ponto, explicámos-lhes que, tratando-se de análise sintática (e não semântica), o conteúdo da frase deve ser considerado *per se*, sem atender a um contexto; esta sugestão ajudou-os, assim o cremos, a ultrapassar esta questão de tudo quererem justificar com um hipotético contexto.

No exercício nº 4 (completar espaços em branco), temos de admitir que alguns dos campos não eram de resposta óbvia, nomeadamente nos trechos que se seguem:

- “[...] Face a esta relação de dependência, conclui-se que o constituinte sublinhado é, quanto à função sintática, um complemento da palavra que o antecede/precede [...]”
- “[...] Verifica-se que a posição daquele não é fixa/rígida/imutável [...]. Contrariamente aos do grupo anterior, estes constituintes podem ainda ser removidos/suprimidos, sem comprometer a gramaticalidade da frase.”

Na questão 1.2 não foram especificados aspetos particulares a considerar, ficando ao critério de cada aluno escrever o que lhe aprouvesse sobre as conclusões que retirara do exercício precedente. Face a essa liberdade na resposta, muitos alunos não sabiam, todavia, exatamente aquilo que deveriam dizer. Por causa disso, nenhuma resposta nos pareceu suficientemente completa, face às nossas expetativas.

Estas reflexões, que agora transpomos para o presente relatório, motivar-nos-iam a alterar o documento, nalguns pontos, antes de o aplicarmos no novo contexto escolar em que presentemente nos encontramos a lecionar (cf. [anexo 37](#)).

4.11. Outros conteúdos lecionados e materiais didáticos construídos (não diretamente relacionados com o tema do relatório)

Para lá das atividades relacionadas exclusivamente com o estudo da coesão textual, dos percursos didáticos em torno dos dois contos e dos seis poemas, e da oficina gramatical, foram ainda, por iniciativa própria, lecionadas aulas e/ou construídos materiais didáticos sobre os seguintes conteúdos:

- Poesia Trovadoresca: cantigas de amor – exposição teórica (10.º ano) (cf. [anexo 38](#)).
- *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente: personagens e outras características (10.º ano) (cf. [anexo 39](#))
- Revisões de gramática para um teste realizado no 2.º período (10.º ano) (cf. [anexo 40](#)).⁶⁵
- Acentuação do Português – exposição teórica (10.º e 12.º anos) (cf. [anexo 41](#))
 - Acentuação do Português – ficha com exercícios (10.º ano) (cf. [anexo 42](#)).⁶⁶
 - Acentuação do Português – ficha com exercícios (12.º ano) (cf. [anexo 43](#)).⁶⁷
- Revisões de gramática para o teste realizado no 3.º período (12.º ano) (cf. [anexo 44](#)).⁶⁸
- Revisões de gramática para o exame nacional (12.º ano) (cf. [anexo 45](#)).⁶⁹

⁶⁵ Inclui um exercício sobre coesão textual.

⁶⁶ Proposta de resolução.

⁶⁷ Proposta de resolução.

⁶⁸ Inclui um exercício sobre coesão textual.

⁶⁹ Proposta de resolução. Inclui exercício sobre coesão textual.

Propusemo-nos ainda construir os enunciados dos vários testes de compreensão do oral realizados ao longo do ano letivo, para todas as turmas. Para este efeito, foi utilizada a aplicação *Google Forms*⁷⁰, o que permitiu à escola poupar centenas de folhas de papel (e todos os demais custos associados à impressão):

- Poesia Trovadoresca: cantigas de escárnio e maldizer (10.º ano):

<https://forms.gle/f3sSzFDeU3WDNRK76>

- *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (10.º ano):

<https://forms.gle/AVyz3jLqsyg5Pgeu5>

- *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (10.º ano):

<https://forms.gle/igbLY1fqaYQTQAdU9>

- Fernando Pessoa – Heterónimos (12.º ano):

<https://forms.gle/XAu7zymPFU1ntyFq5>

- *Mensagem*, de Fernando Pessoa (12.º ano):

<https://forms.gle/HCa2efQwzhzgC7TL6>

- *Memorial do Convento*, de José Saramago (12.º ano):

<https://forms.gle/2oXRyYqR222p7BQ59>

⁷⁰ Os correspondentes ficheiros de áudio não se encontram incorporados nestes formulários, uma vez que são parte integrante de plataformas digitais de editoras de manuais escolares e, por conseguinte, não são suscetíveis de descarregamento ou qualquer outra forma de apropriação lícita.

5. Atividades de integração curricular

No âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA) que esta escola definiu para o ano letivo em que decorreu o estágio, participámos nas seguintes atividades:

- “Achas que sabes *cantigar*? Dinamização de poesia trovadoresca atualizada (dramatização, música, dança ou vídeo)”. Colaborámos com a edição e a revisão dos 19 textos que os alunos, no cômputo das duas turmas de 10.º ano, criaram, em grupo, tendo por inspiração o modelo literário das *cantigas de amigo*, no contexto do estudo da *Poesia Trovadoresca*. Estes textos estiveram expostos numa sala aberta à comunidade escolar, dentro dos eventos lúdicos destinados a celebrar o Dia da Escola (cf. [anexo 46](#)).
- “A atualidade em Portugal e no mundo” (10.º ano) e “O modernismo em Portugal” (12.º ano): colaborámos com a revisão dos textos realizados, em *PowerPoint*, pelas respetivas turmas.
- *XII Olimpíadas da Língua Portuguesa*: colaborámos com a função de professor classificador.
- Organização de visita de estudo, com diversas turmas de 10.º ano, ao Mosteiro dos Jerónimos e ao Museu da Marinha (Lisboa), no contexto do estudo da épica camoniana. Além de termos colaborado ativamente nos típicos aspetos burocráticos associados à organização de uma visita de estudo (marcações, acompanhamento vigilante das diversas turmas durante o itinerário, etc.), contribuímos ainda com a criação do panfleto informativo da visita (cf. [anexo 47](#)).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu relacionar o uso de mecanismos de coesão e progressão textuais com o domínio da leitura, nomeadamente a eficácia dos mesmos na compreensão leitora. No plano teórico, questões de ordem pragmática levaram-nos a afunilar as possibilidades que o tema, *a priori*, nos ofertava: pelas razões que elencámos na introdução deste relatório, desenvolvemos a nossa investigação em torno de três tipos de coesão textual: referencial, temporal e lexical; assim, ficaríamos *de fora* da nossa seleção (porém, exclusivamente no plano teórico) as coesões frásica e interfrásica, que se ramificam em outros tantos aspetos de gramática, desde as funções sintáticas às orações, respetivamente.

As funções sintáticas, conquanto ausentes do capítulo de enquadramento teórico, pelas razões suprarreferidas, foram uma presença assídua nas aulas que lecionámos durante o estágio, motivo pelo qual viriam a ser objeto de avaliação, nos planos quer formativo, quer sumativo; constituir-se-iam, ademais, como o tema a partir do qual realizámos uma oficina gramatical para as duas turmas de 10.º ano, já no fim daquele ano letivo. Embora as funções sintáticas se contem, tradicionalmente, entre os mecanismos de coesão frásica, estas asseguram, igualmente, embora por via indireta, as coesões referencial e temporal, na medida em que os diferentes constituintes da frase exercem, cada um deles, uma determinada função sintática no seio da mesma; e alguns destes transportam consigo informação correferencial (pronomes com funções de sujeito, complemento direto, indireto e oblíquo) e temporal (modificadores do grupo verbal).

O objetivo principal, assumido por diversas vezes neste relatório, foi o de tentar corporizar um *ideal* de que tantas vezes ouvimos falar nos seminários de Didática do Português: colocar a gramática ao serviço do texto. Tratar os domínios da gramática e da leitura (sem esquecer, de permeio, o da educação literária) não como elementos dispersos, desenraizados e desemparelhados, mas como membros de um mesmo corpo, que, como tal, se complementam, numa relação de quase interdependência funcional. O tema da coesão textual pareceu-nos um ótimo ponto de partida para uma tal empresa.

Já no nosso tempo de estudantes, a então literatura – como a nossa geração, brotada na década de 1980, se referia a este domínio – parecia estar nos antípodas da gramática, como se uma e outra fossem inconciliáveis. Com efeito, quantas vezes, ao longo das nossas vidas – quer primeiramente enquanto alunos, quer hodiernamente, já no papel de docentes – somos confrontados com a revelação de que “nas aulas de Português, *até* gosto de educação literária, mas *detesto* gramática!”. Já o contrário – apreciar mais a gramática do que a educação literária – parece ser mais raro de se ouvir, embora seja igualmente passível de suceder (inclusive entre professores que lecionam esta disciplina).

Todavia, mais grave do que haver alunos que afirmem convictamente que não gostam de gramática é que os mesmos nos questionem – como, de resto, várias vezes nos sucedeu, durante o estágio – sobre qual a utilidade da gramática, pergunta a que, já sem qualquer pudor ou embaraço, frequentemente sucede o desabafo, em tom perentório, de que “na minha vida, a gramática não serve rigorosamente para nada!”.

Face ao exposto, e em linha com as nossas propostas de exercícios, consideramos pedagogicamente desadequado compartimentar os domínios (nomeadamente os três a que fazemos referência *supra*), fazendo-se – como sucede nesta e noutras escolas – testes separados para cada um deles. Esta opção, a nosso ver, compromete a desejável *coesão* que deveria presidir à relação orgânica entre os diferentes domínios.

Note-se, todavia, que, com isto, não estamos a negar a existência de diferentes domínios de aprendizagem, dentro da disciplina de Português, nem tão-pouco a infirmar esta divisão funcional das competências a adquirir: é inquestionável que gramática, educação literária e leitura (entre outras) são coisas diferentes. Estamos apenas a questionar que a avaliação formal se faça em moldes que acentuem essa mesma separação – de tal modo que, para o discente, se perde a noção de complementaridade que aqui advogamos.

Na leção da coesão textual, numa primeira abordagem, optámos por uma estratégia diversa da tradicional: frases com erros a vários níveis, desde a concordância em género e número, até à correlação entre tempos verbais e outras marcas temporais. Este método permitiu expor, diante dos aprendentes, uma imagem concreta de

problemas que afetam a coesão textual.

Entre os diferentes tipos de coesão, os dados estatísticos evidenciaram que a coesão temporal, a lexical, e a referencial por anáfora e catáfora são as que os alunos mais facilmente identificam; todavia, quanto ao último tipo desta enumeração, ficou igualmente patente que, quando os pronomes pessoais átonos ocupam uma posição proclítica, a sua identificação enquanto correferentes pode tornar-se menos óbvia.

No que concerne, por sua vez, aos tipos de coesão cuja identificação enfrenta maiores obstáculos, destacam-se a coesão interfrásica, particularmente quando esta é assegurada por conjunções subordinativas que, ao nível exclusivamente gráfico, potencialmente se confundem com pronomes relativos (o caso da conjunção *que*); também na coesão referencial por elipse – sem recurso à notação [-] – se observou uma maior resistência inicial, a qual, porém, acabaria atenuada, quando se convencionou que os elementos não foneticamente realizados não podem ser sublinhados na frase, uma vez que não têm existência física; assim sendo, sempre que no enunciado nada havia sublinhado e, por outro lado, existia pelo menos uma forma verbal sem um sujeito explícito, estava-se perante um caso de coesão referencial por elipse.

As tarefas propostas nos diversos percursos didáticos partiam quase sempre da gramática, passavam amiúde pela educação literária e, por fim, convergiam na leitura. O percurso nunca fora rígido ou tão-pouco unívoco, pelo que existe aqui uma dinâmica circular, em que o princípio, o meio e o fim do processo não só podiam assumir diferentes formas, como caminhos distintos a percorrer.

Na última atividade, a oficina gramatical (exclusivamente aplicada às turmas de 10.º ano), a tarefa foi útil para evidenciar o carácter obrigatório dos complementos, por oposição ao facultativo que define os modificadores. Neste ponto, destacamos a tendência generalizada para os alunos, na análise sintática, procurarem a todo o custo justificar as suas posições com um contexto hipotético, o que contaminava uma análise que se queria objetiva, face aos enunciados de que dispunham. Isto levou-nos a demarcar uma fronteira entre as análises sintática e semântica. Nesta senda, fomos levados a concordar com os alunos que, no primeiro exercício, a frase a) do grupo II era potencialmente ambígua, o que nos obrigou a repensá-la criticamente e, por conseguinte, a alterá-la, com respaldo na bibliografia. Este foi, porventura, o maior

desafio com que nos confrontámos no decurso desta atividade.

Por fim, consideramos que este trabalho oficial foi globalmente positivo, mesmo se não podemos deixar de apontar outras hipóteses, alternativas, em particular quanto ao exercício n.º 4 (completar espaços em branco): de facto, o grau de vagueza era, neste caso, moderadamente elevado, motivo pelo qual, numa reformulação recentemente operada, decidimos incluir opções de resposta, assentes numa lógica binária ou dicotómica. Esta situação, em concreto, incrementou em nós uma maior consciência da alteridade: com efeito, aquilo que para nós, professores, possa desde logo parecer óbvio não tem, por força, de o ser também para os alunos, uma vez que cada pessoa, na sua individualidade, parte de experiências e conhecimentos distintos, que a moldam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (2022). *A noção de texto*. (M. S. Rodrigues, J. G. Neto, & L. Passeggi, Trans.)
Natal: EDUFERN.
doi:<https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/8dfd0633-a64c-4abc-84ee-1a6e48f86ce0/content>
- Aguiar e Silva, V. M. (2001). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaral, A. L. (2021). *Mundo*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Andrade, E. (1973). *Os Amantes sem Dinheiro*. Porto: Editorial Inova sarl.
- Azeredo, J. (2012). *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (3.ª ed.). São Paulo: Publifolha.
- Baptista, A., Morgado, C., Costa, J., Azevedo, J., Querido, J., Oliveira, I., . . . Ribeiro, I. (2019). Antonímia e organização lexical em rede no 1.º CEB: proposta didática. *Sensos-e*, VI(3), 74-90.
- Barroso, J. (2013). Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. *Princípios Gerais da Administração Escolar*. São Paulo: Unesp/UNIVESP.
doi:https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf
- Batalha, J. (2017). *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura: compreensão de dependências referenciais no ensino básico*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Baumann, J. (1986). Teaching Third-Grade Students to Comprehend Anaphoric Relationships: The Application of a Direct Instruction Model. *Reading Research Quarterly*, 21(1), 70-90. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/747961>
- Beaugrande, R.-A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bergström, M., & Reis, N. (2011). *Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa* (50.ª ed.). Alfragide: Casa das Letras.

- Bernardes, J. C. (s.d.). *Miguel Torga*. Obtido em 2025 de maio de 2025, de Instituto Camões: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/bases-tematicas/figuras-da-cultura-portuguesa/miguel-torga>
- Brito, A., Duarte, I., & Matos, G. (2003). Tipologia e distribuição das expressões nominais. Em M. M. Mateus, A. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, . . . A. Villalva, *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 795-867). Lisboa: Editorial Caminho.
- Cameira, C., Pinto, A., & Cardoso, C. (2023). *Mensagens. Manual do Professor. Português - 12.º ano*. Lisboa: Texto Editores / Grupo Leya.
- Campos, M. H., & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. J. (2015). *George e Seta Despedida*. Porto: Porto Editora.
- Chaves, R. (2013). Organização do léxico. Em E. P. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, & A. Mendes, *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 185-212). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A., & Rodrigues, S. V. (jun-jul de 2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21-40.
doi:<https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v12-n2-costa-rodrigues/809-pdf-en>
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-379.
- Coutinho, M. (2017). Da natureza heurística do texto. *Revista Investigações*, 30(2), 153-172.
- Cunha, C., & Cintra, L. L. (2015). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.
- Cunha, L. F. (2013). Aspeto. Em E. B. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, & A. Mendes, *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 585-619). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 10.º ano - Ensino Secundário - Português*.
doi:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 12.º Ano – Ensino Secundário – Português*.
doi:https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*.
doi:<https://dt.dge.mec.pt/>
- Douell, M. (5 de setembro de 2020).). Integrating Google Forms as a Means of Formative Assessment in the Elementary Math Classroom. p. 132.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. Em M. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. Costa, L. Prista, & I. Duarte, *Para a didática do Português: seis estudos de Linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.
- Duarte, I. (1993). O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. Em L. F. Barbeiro, *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa* (pp. 49-60). Leiria: ESEL-IPL.
- Duarte, I. (2003). Aspetos linguísticos da organização textual. Em M. M. Mateus, A. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, . . . A. Villalva, *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed., pp. 85-121). Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Esquerda.net. (24 de fevereiro de 2012). *Ler hoje o Neorrealismo*.
doi:<https://www.esquerda.net/dossier/ler-hoje-o-neo-realismo>
- Faria, I. H. (2003). O uso da linguagem. Em M. M. Mateus, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 55-84). Lisboa: Caminho.
- Figueiredo, O. F. (2000). *A anáfora nominal em textos de alunos: a língua no discurso*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Figueiredo, O. F. (2001). Considerações sobre o emprego da anáfora nominal em textos de alunos. *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, XVIII, 395-410.

- Fonseca, M. (1981). Sempre é uma companhia. Em *O Fogo e as Cinzas* (pp. 145-158). Lisboa: Editorial Caminho.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285.
- Infopédia. (26 de março de 2025). *Manuel da Fonseca*. Obtido de [https://www.infopedia.pt/\\$manuel-da-fonseca](https://www.infopedia.pt/$manuel-da-fonseca)
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional. (s.d.). *Portal da Língua Portuguesa*. doi:<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=735>
- Jorge, N. (abril de 2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. *Atas do 13.º ENAPP*, pp. 59-70.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Ligeiro, E. (2024). *Eugénio de Andrade: da Beira Baixa ao Porto*. Castelo Branco: Alma Azul.
- Lobo, M. (2013). Dependências Referenciais. Em E. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, & A. Mendes, *Gramática do Português* (Vol. II, pp. 2177-2227). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LUSA - Agência de Notícias de Portugal. (23 de setembro de 2011). *Fundação Eugénio de Andrade foi extinta, direção sugere criação da Casa da Poesia*. Obtido de RTP Notícias: https://www.rtp.pt/noticias/cultura/fundacao-eugenio-deandrade-foi-extinta-direcao-sugere-criacao-da-casa-da-poesia_n481856
- Mateus, M. H., Freitas, M. J., & Falé, I. (2007). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, A. (2013a). Processos de gramaticalização. Em E. P. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, & A. Mendes, *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 249-293). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendes, A. (2013b). Coesão referencial. Em E. B. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, & A. Mendes, *Gramática do Português* (Vol. II, pp. 1702-1712). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Mendes, P. (20 de junho de 2010). *Metáfora*. (C. Ceia, Editor)
doi:<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metafora>
- Museu do Neo-Realismo. (s.d.). *O que é o Neo-Realismo?*
doi:<https://www.museudoneorealismo.pt/o-que-e-o-neorrealismo-11>
- Neves, L. (2024). *Autobiografia sumária de uma aula literária: conto "No Moinho", de Eça de Queirós*. Trabalho, de autoria pessoal, realizado no âmbito do seminário de Didática da Literatura em Português, parte integrante da componente letiva deste Mestrado [NÃO PUBLICADO]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Oliveira Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
doi:https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Oliveira, F. (1996). Semântica. Em I. H. Faria, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 333-379). Lisboa: Editorial Caminho.
- Oliveira, F. (2003). Tempo e aspeto. Em M. H. Mateus, A. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, F. Oliveira, S. Frota, . . . A. Villalva, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 127-178). Lisboa: Editorial Caminho.
- Oliveira, F. (2013). Tempo verbal. Em E. B. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes, *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 509-553). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, P., Ribeiro, I. S., Gomes, J. P., & Pereira, M. J. (2015). Em C. Cunha, & L. L. Cintra, *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (22.^a ed.). Lisboa: João Sá da Costa.
- Porto Editora. (s.d.). *Ana Luísa Amaral na Infopédia [em linha]*. Obtido em 25 de maio de 2025, de Infopédia: [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$ana-luisa-amaral](https://www.infopedia.pt/artigos/$ana-luisa-amaral)
- Porto Editora. (s.d.). *Miguel Torga na Infopédia [em linha]*. Obtido em 25 de maio de 2025, de Infopédia: [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$miguel-torga](https://www.infopedia.pt/artigos/$miguel-torga)
- Porto Editora. (s.d.). *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*.
doi:<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/equ%C3%ADdeo>
- Reis, C. (2005). *História Crítica da Literatura Portuguesa - Do Neo-Realismo ao Post-Modernismo* (Vol. IX).

- Reis, C. (2015). *Poesia Trovadoresca*. Porto: Porto Editora.
- Rocheta, M. I. (1980). Sobre o Fogo e as Cinzas de Manuel da Fonseca. Em M. L. Belchior, M. I. Rocheta, & M. A. Seixo, *Três Ensaios sobre a obra de Manuel da Fonseca*. Lisboa: Seara Nova / Editorial Comunicação.
- Rodrigues, S. V., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática. Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 499-533. doi:10.21747/16466195/lingespa22
- RTP. (2007). *Miguel Torga, a força da terra*. Obtido em 25 de maio de 2025, de RTP ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/miguel-torga-1907-1995/>
- RTP. (2021). *Ana Luísa Amaral, poesia atenta ao Mundo*. Obtido em 25 de maio de 2025, de RTP ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/ana-luisa-amaral-poesia-atenta-ao-mundo/>
- RTP Ensina. (4 de maio de 2025). *Uma biografia de Eugénio de Andrade*. Obtido de <https://ensina.rtp.pt/artigo/um-biografia-de-eugenio-de-andrade/>
- Silva, F. (1999). A dimensão cognitiva na anáfora associativa: um exemplo. *Actas do 1.º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva* (pp. 253-268). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13729>
- Silva, F. (2003a). Contributo da hiponímia e da meronímia para a configuração de relações anafóricas. *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, 657-672. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13759>
- Silva, F. (2003b). O ponto de vista da meronímia sobre o papel do léxico no texto. doi:<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno06-13.html>
- Tavani, G. (2002). *Trovadores e jograis: introdução à poesia medieval galego-portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Teixeira, J. (2005). Relações linguísticas de antonímia: o insucesso da Lógica e o valor da cognição humana. Em M. Marques, E. Koller, J. Teixeira, & A. S. Lemos, *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino* (pp. 284-306). Braga: Universidade do Minho.

- Teixeira, J. (jan./jun. de 2011). Quando um verbo é antónimo de si mesmo: cognição e estrutura lexical de "levantar". *Matraga*, 18(28), 102-128.
doi:<https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/795964f6-1290-404b-a004-e7a8a54ab010>
- Teixeira, J. (2013). Sinonímia e processos de implicação: algumas relações entre espaço e tempo no Português Europeu. *Antiga e Nova Romania*, 56-77.
doi:<https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/6a413613-64d7-42c8-ac19-8190c139f65d>
- Torga, M. (2014). Diário VI. Em *Antologia Poética* (p. 290). Alfragide: Publicações Dom Quixote/Grupo LeYa.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 13(49), pp. 435-451.
doi:<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L8hPSwqbsw9MgxdwRGyjBhB/?format=pdf&lang=pt>
- Veloso, R., & Raposo, E. (2013). Relações entre adjetivos, nomes e participios verbais: diferenças entre adjetivos e nomes. Em E. Raposo, M. Nascimento, M. Mota, L. Segura, A. Mendes, G. Vicente, & R. Veloso, *Gramática do Português* (Vol. II, pp. 1465-1471). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilela, M. (1995). *Gramática da Língua Portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática de texto*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Winston, M. E., Chaffin, R., & Herrmann, D. (outubro de 1987). A Taxonomy of Part-Whole Relations. *Cognitive Science*, 11(4), 417-444.
doi:https://www.researchgate.net/publication/245104866_A_Taxonomy_of_Part-Whole_Relationships

ANEXOS

Anexo 1 – Pronomes pessoais átonos em adjacência verbal: exposição teórica (12.º ano)

Pronomes pessoais átonos em adjacência verbal

Funções sintáticas: complementos direto e indireto

- a) Complemento direto:
- Responde às perguntas:
 - ✓ o quê?
 - ✓ quem?
 - Substituível pelos pronomes: *o, a, os, as*.
- b) Complemento indireto:
- Responde às perguntas:
 - ✓ a quem?
 - ✓ ao quê?
 - Substituível pelos pronomes: *lhe, lhes*.

Pronome pessoal: formas tónicas e átonas

Formas tónicas	Formas átonas correspondentes	
Sujeito	Complemento direto	Complemento indireto
Eu	me	
Tu	te	
Ele / ela	o, a, se	lhe
Nós	nos	
Vós	vos	
Eles / elas	os, as, se	lhes

Regras de pronominalização verbal

- 1) Quando a forma verbal termina em vogal, o pronome não sofre alterações:
Vi o filme > Vi-o.
- 2) Quando a forma verbal termina em R, S ou Z, cai esta consoante e o pronome é antecedido de um L.
• *Vou ver a Maria. > Vou vê-la.*
• *Tu contas histórias. > Tu conta-las.*
• *Ele faz os trabalhos de casa. > Ele fá-los.*
- 3) Quando a forma verbal termina em M ou em ditongo nasal (õe ou ãe), o pronome é antecedido de N.
• *Os alunos viram o filme. > Os alunos viram-no.*
• *O João põe o prato na mesa. > O João põe-no na mesa.*
- 4) Havendo complemento direto e indireto na frase, os respetivos pronomes contraem-se numa única forma.
• *Já li o livro e posso emprestar-to. (te + o)*
• *Se sabes onde está a minha carteira, dá-ma. (me + a)*

Depois da forma verbal (ênclise)

a) Em frases afirmativas

A Ana ofereceu-me um livro.

b) Em orações coordenadas

Comprou-mo no domingo e deu-mo hoje.

c) Com complexos verbais:

Depois do verbo principal, quando este está no infinitivo: *Pretendo relê-lo nas férias.*

Depois do verbo auxiliar, se o verbo principal está no gerúndio ou no particípio.

- *Tenho-vos oferecido livros em todos os aniversários.*
- *Vou-te ajudando enquanto posso.*

NOTA: com o verbo auxiliar *poder*, o pronome pode ficar junto ao verbo principal ou ao verbo auxiliar.

Antes da forma verbal ou do complexo verbal (próclise)

e) Em orações subordinadas (seja o *que* pronome ou conjunção)

- *O vizinho que nos viu é aquele.* (oração subordinada adjetiva relativa restritiva);
- *A Maria distraiu-se de tal forma que se esqueceu de almoçar.* (oração subordinada adverbial consecutiva).

f) Quando o verbo ou o complexo verbal é antecedido de certos advérbios: ainda, apenas, até, bem, já, logo, mal, quase, sempre, só, somente, talvez, também...

Ainda hoje te pago o que fiquei a dever.

g) Quando o verbo ou complexo verbal é antecedido de: algo, alguém, algum, ambos, bastante, demasiado, muito, pouco, qualquer, tudo, todo, nada, pouco, vários...

Nada me fará mudar de ideias.

Antes da forma verbal ou do complexo verbal (próclise)

a) Em frases negativas ou com palavras com valor negativo antes do verbo: não, nunca, jamais, ninguém, nada, nenhum, nem, sem.

Nunca te tinha visto antes.

b) Em orações interrogativas iniciadas por: *que*, *quem*, *porque*, *onde*, *como*, *quando*, *quanto*.

Sim, esta carteira é minha. Onde a encontraste?

c) Em orações exclamativas introduzidas por: *que*, *quem*, *como*, *quanto*.

Que notícia extraordinária me deste agora!

d) Em orações coordenadas introduzidas por conjunções correlativas: *nem... nem*, *quer... quer*, *ora... ora*, *seja... seja*.

Quer me digas, quer me escondas a verdade, a decisão está tomada.

No interior da forma verbal (mesóclise)

a) Em frases com o verbo no futuro simples do indicativo.

Avisar-te-ei logo que saiba.

b) Em frases com o verbo no condicional simples.

Deixar-me-ias muito feliz se aceitasses este convite.

c) Com complexos verbais: no interior do verbo auxiliar, se este se encontrar no futuro ou no condicional e se o verbo principal estiver no particípio ou no gerúndio.

A matéria ser-me-á explicada pelo professor.

NOTA: a próclise sobrepõe-se à mesóclise. Exemplos:

- *Já te disse que te avisarei logo que saiba.*
- *Também me deixarias muito feliz se aceitasses este convite.*

Anexo 1.1 – Pronomes pessoais átonos em adjacência verbal: exercícios (10.º e 12.º anos)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: _____

Reescreva as seguintes frases, substituindo os complementos direto e indireto pelos pronomes pessoais átonos correspondentes.

I. Amanhã, entrego o trabalho à professora.

II. Sei que revelaste o meu segredo à Teresa.

III. No próximo aniversário, oferecerei flores à Maria.

IV. Os meus pais deram ao meu irmão uma bicicleta nova.

V. Quando terminares a tarefa, avisa-me, por favor.

VI. Um dia, eles concederão [a ti] esse privilégio.

VII. Meninas, passem as colheres ao vosso irmão.

VIII. Mal acabes o exercício, podes sair.

IX. Jamais direi [a ele] a verdade.

X. Nós ontem acenámos aos nossos amigos.

XI. Não saís daqui sem mostrar [a mim] o trabalho.

XII. Deixarás muito feliz [a mim] se aceitares o meu convite.

Anexo 2 – Referentes e pronomes pessoais átonos (entre outros) – exercícios para o 1.º teste sumativo (12.º ano)

Leia atentamente o texto e responda às questões que se seguem.

- 5 Mesmo a paisagem natural deve a sua existência a incessantes viagens. O paisagista Gilles Clément ajuda-nos a ver, por exemplo, como todos os jardins são espaços em movimento. As plantas, que parecem imóveis, na verdade viajam. As suas sementes foram trazidas por ventos, por correntes marítimas, chegaram na sola das sandálias de um viajante descuidado, na pele dos animais. Foram introduzidas de forma deliberada ou puramente casual. A árvore da borracha deriva de uma vasta região que se estende desde o subcontinente indiano até à Malásia e à Indonésia. A estrelicia¹ tem origem na África do Sul. Se pensarmos bem, qualquer inofensivo jardim é, no fundo, uma espécie de mapa-múndi.
- 10 Quando pensamos na ideia de viagem, pensamos-na fundamentalmente como atividade humana. Pode dizer-se que a primeira viagem foi realizada pelo primeiro homem que habitou a terra, há milhares e milhares de anos. Sem dúvida que, na aurora² dos tempos, a viagem era uma deslocação funcional e ligada à luta pela sobrevivência. O homem deixava o seu refúgio e atravessava o mundo em busca de alimento e de
- 15 condições mais estáveis.
- Contudo, cada época redefine, a seu modo, o ideal de viagem. Penso, por exemplo, na distinção entre turista e viajante. O escritor Paul Bowles dizia que o turista e o viajante se distinguem pela experiência que fazem do tempo, apressada a do turista, lenta a do viajante: “Enquanto o turista volta a correr para casa ao cabo de semanas ou
- 20 meses, o viajante não pertence a um lugar mais do que a outro”.
- Hoje, porém, cada viajante tem a expectativa de que, de uma forma ou de outra, a sua viagem represente um ato humano: que uma viagem de negócios permita também um contacto cultural; que uma viagem de lazer acrescente alguma coisa de significativo ao conhecimento.

José Tolentino Mendonça, “O Turista do Século XXI”, in *E-Revista, Expresso*, 30/01/2016, p. 90
(adaptado)

¹ estrelicia: planta ornamental.

² na aurora: no princípio.

GRAMÁTICA

1. Identifique a função sintática dos constituintes indicados abaixo:
 - a) “a incessantes viagens” (linha 1)
 - b) “imóveis” (linha 3)
 - c) “por ventos (linha 4)
 - d) “na sola das sandálias” (linhas 4-5)
 - e) “descuidado” (linha 5)
 - f) “dos animais” (linha 5)
 - g) “de uma vasta região” (linha 6)
 - h) “há milhares e milhares de anos” (linha 12)
 - i) “entre turista e viajante” (linha 17)
 - j) “a um lugar” (linha 20)
 - k) “uma viagem de negócios” (linha 22)
 - l) “um contacto cultural” (linha 23)

2. Identifique o referente dos pronomes abaixo:
 - a) “pensamo-la” (linha 10)
 - b) “a do turista, a do viajante” (linhas 18-19)

3. Indique as razões pelas quais os pronomes abaixo ocupam uma posição anterior às respetivas formas verbais:
 - a) “se” (linha 7)
 - b) “se” (linha 18)

4. Reescreva as frases abaixo, substituindo por pronomes os complementos direto e indireto, quando existam.
 - a) Os ventos trouxeram as sementes.
 - b) Diz-se que também os animais transportariam consigo novas espécies de sementes.
 - c) Uma viagem de negócios permitirá sempre ao homem o contacto cultural.

5. Transcreva, quanto à acentuação, cinco palavras (indicando a linha):
 - a) graves
 - b) agudas
 - c) esdrúxulas

Anexo 3 – Coesão textual: apresentação (12.º ano)

Coesão Textual 12.º ano	Conceptualização Coesão (n. f.) 1. Aderência, força que une entre si as moléculas dos líquidos ou dos sólidos. 2. União. 3. Qualidade de uma coisa em que todas as partes estão ligadas umas às outras. 4. [Figurado] Harmonia, associação íntima. "coesão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], https://dicionario.priberam.org/coes%C3%A3o
---	--

Conceptualização Coesão textual Todos os meios pelos quais se processa, no texto, a ligação entre as partes que o compõem (palavras, orações, frases e parágrafos), a fim de se transmitir a ideia corretamente. Tipos de coesão textual 1) coesão gramatical: referencial, frásica, interfrásica e temporal; 2) coesão lexical: reiteração e substituição.	Exercícios Identifica e classifica os problemas de coesão nas frases abaixo. a) Hoje, o Ricardo vai estudar da matéria que saiu nos teste. b) O Renato está doentes, quando apanhou frio. c) A Teresa é a mais alta da turma. Ele mede 1,85m. d) O João tem muitos compromissos, hoje: depois, vai ter uma reunião, no fim vai jantar fora e primeiro terá uma entrevista. e) A Susana esforçou-se e a Susana conseguiu de atingir a seu objetivo.
---	--

Exercícios

- f) Na semana passada, vou ao cinema e tinha assistido o filme que falaste-me.
- g) Não vou estudar mais uma vez que já estou cansado já é tarde, amanhã acordo cedo.
- h) Onde livro meu está? Será que deixei-a em casa?
- i) A Maria ofereceu Pedro. Esta quis ser simpático.
- j) Ontem, o João precisa. Senão, irá reprovar o teste.

Coesão gramatical: referencial

- Designam-se *referentes* os nomes (ou pronomes) a partir dos quais se constroi uma cadeia referencial;
- O referente (nome ou pronome) pode ocorrer quer antes (mais frequente), quer depois dos termos anafóricos (os correferentes).
- Designam-se *correferentes*, formando uma cadeia referencial, duas ou mais expressões linguísticas que, numa frase ou ao longo do texto, refiram a mesma entidade ou situação.
- Podem ser correferentes de nomes e pronomes (referentes):
 - a) pronomes possessivos (*seu, sua*), demonstrativos (*este, esta*) e indefinidos (*um, uma*);
 - b) determinantes demonstrativos (*este/a + nome*);
 - c) advérbios ou expressões adverbiais com valor temporal (*ontem, depois*) ou espacial (*aqui, lá*);
 - d) outros nomes (correferência não anafórica).

Coesão gramatical: referencial

Formas de coesão referencial:

- 1) **anáfora**: o referente ocorre antes do(s) correferente(s): *O João sente-se cansado. Ele tem trabalhado em demasia.*
- 2) **catáfora**: o(s) correferente(s) surge(m) antes do referente: *Elas são extraordinárias. As minhas amigas são as melhores do mundo.*

Coesão gramatical: referencial

3) **elipse**: os correferentes, anafóricos ou catafóricos, não surgem lexicalmente realizados. Estão subentendidos, sendo percetíveis pelo contexto: *O João chegou e [-] foi arrumar o quarto.*

NOTA: o símbolo [-] representa um espaço vazio no discurso.

4) **correferência não anafórica**: existência de duas ou mais expressões relativas ao mesmo referente, sem relação de dependência entre elas, apreensíveis pelo contexto e pelo conhecimento que o interlocutor/leitor tem do mundo: *A Teresa ganhou o concurso. Teve um ótimo desempenho. A mulher do André é, de facto, inteligente.*

Coesão gramatical: frásica

Compreende os mecanismos que, dentro de uma oração ou de uma frase simples, ligam os diversos constituintes, a fim de lhe conferir unidade:

- ordem das palavras /funções sintáticas;
- concordância em género e número;
- regências (preposições exigidas por determinados verbos);
- presença dos complementos exigidos pelos verbos.

Coesão gramatical: interfrásica

Compreende os mecanismos que ligam frases simples e complexas, garantindo a unidade semântica das mesmas.

- coordenação (sindética e assindética);
- subordinação;
- conectores e organizadores do discurso;
- pontuação.

Coesão gramatical: temporal

Compreende os mecanismos que, dentro do texto, garantem a correta sequencialização temporal da ação.

- correlação de modos e tempos verbais;
- advérbios e locuções adverbiais como, por exemplo, *agora, antes (de), hoje, depois (de), já*;
- expressões preposicionais com valor temporal, tais como *desde, até, por, durante*;
- Datas (*em 1984; a 13 de Novembro, etc.*) e marcas temporais como *neste momento, nesse dia, naquele ano*;
- articuladores indicadores de ordenação, como, por exemplo, *primeiro, segundo, depois, por fim*.

Coesão lexical

1) Reiteração (repetição)

O termo repete-se ao longo da frase/parágrafo/texto: *A palavra é alma, a palavra é força. A palavra é o poder do homem.*

2) Substituição

A palavra é substituída por:

- sinónimos: *memórias/lembranças*;
- antónimos: *cheio/vazio*;
- hiperónimos/hipónimos (relação geral-específico): *fruta/maças*;
- holónimos/merónimos (relação todo-parte): *corpo/braços*.

Anexo 4 – Tipos e subtipos de coesão textual: esquema (12.º ano)

Coesão textual	gramatical	TIPOS	SUBTIPOS	FORMAS / CARACTERÍSTICAS
				Nome + pronome(s).
				Pronome(s) + nome.
				Nome/pronome subentendido: [-].
				Dois ou mais nomes/expressões nominais, sem relação de dependência entre si, para designar a mesma entidade.
		Não aplicável		Ordem das palavras/funções sintáticas na oração/frase.
				Concordância em género e número.
				Regências.
				Presença dos complementos verbais.
		Não aplicável		Coordenação.
				Subordinação.
				Conectores e organizadores discursivos.
				Pontuação.
		Não aplicável		Correlação de tempos e modos verbais.
				Advérbios/locuções adverbiais com valor temporal.
				Expressões preposicionais com valor temporal.
				Datas e marcas temporais.
				Articuladores e indicadores de ordenação.
	lexical	Não aplicável		Repetição, total ou parcial, de um termo ou expressão, ao longo da frase, parágrafo ou texto.
				Palavras diferentes com o mesmo significado (ou aproximado).
				Palavras diferentes com significados contrários/opostos.
				Relação geral/específico.
				Relação todo/parte.

Exercícios sobre coesão gramatical

Identifica o tipo de coesão textual relacionado com as formas sublinhadas.

- a) Na semana passada, a Maria fez um bolo e levou-o para o emprego.
- b) Em 8 de janeiro, acabei, finalmente, aquele trabalho.
- c) Obrigado, mas dispenso a tua ajuda.
- d) Tens razão: ele é mesmo assim... De facto, o Raul não tem juízo.
- e) Primeiro, vais estudar; mais tarde, podes sair com os teus amigos.
- f) O meu pai foi à escola, para falar com o meu diretor de turma.
- g) O meu tio Jorge nasceu em Moçambique.
- h) Ontem, [-] não pude ir à escola.
- i) Lamento, mas não posso ajudar-te; também não sei a resposta.
- j) Acreditas que, ontem, o meu telemóvel deixou de funcionar? Assim, de repente! Bem sei que nunca fui muito cuidadoso, mas a verdade é que o aparelho não é de grande qualidade...

Anexo 6 – Coesão textual: exercício para o 3.º teste de avaliação sumativa (12.º ano)

Gramática

1. Selecione a opção correta, de acordo com o tipo de coesão textual. (5 valores)

1.1 Ontem, encontrei a Maria, **que** andava a fazer compras no centro comercial.

- a) Coesão gramatical referencial por elipse
- b) Coesão lexical por reiteração
- c) Coesão gramatical referencial por catáfora
- d) Coesão gramatical interfrásica
- e) Coesão gramatical referencial por anáfora

1.2 Vi-o junto à praia, na semana passada. Era o Paulo: tenho a certeza disso.

- a) Coesão gramatical referencial por anáfora
- b) Coesão gramatical referencial por elipse
- c) Coesão gramatical temporal
- d) Coesão gramatical referencial por catáfora
- e) Coesão lexical por substituição (merónimo/holónimo)

1.3 Alguém me furou os **pneus**! Ah, se eu o apanho quem fez isto à minha **bicicleta**...

- a) Coesão gramatical referencial por catáfora
- b) Coesão gramatical referencial por correferência não anafórica
- c) Coesão lexical por substituição (merónimo/holónimo)
- d) Coesão lexical por substituição (hipónimo/hiperónimo)
- e) Coesão lexical por substituição (sinónimos)

1.4 Camões é um símbolo de Portugal. Deixou-nos uma magnífica obra literária, que exalta os feitos do povo português. **O poeta maior** nasceu há 500 anos.

- a) Coesão lexical por substituição (holónimo/merónimo)
- b) Coesão gramatical referencial por correferência não anafórica
- c) Coesão gramatical referencial por elipse
- d) Coesão lexical por substituição (sinónimos)
- e) Coesão gramatical referencial por anáfora

1.5 Acho que me esqueci da carteira em casa, esta manhã.

- a) Coesão gramatical interfrásica
- b) Coesão gramatical frásica
- c) Coesão gramatical referencial por catáfora
- d) Coesão gramatical por elipse
- e) Coesão lexical por reiteração

Gramática

- 1 O português é essencialmente galego-português, enriquecido de vocabulário e fonética moçárabes. Expandiu-se conforme as linhas quase rigorosas da Reconquista. Excluindo a reduzida área do mirandês, ocupou todo o território, polifacetando-se numa riqueza dialetal notória – o berço galego-portugalense, Coimbra, Viseu, Lisboa, Alentejo e
- 5 Algarve. Depois as ilhas atlânticas; depois o Brasil; depois a África; e Timor; e o Mundo. [...]

No período do nosso estudo, o português é a língua do quotidiano, a língua das leis, a língua da escrita, a língua dos tratados, da literatura e da poesia. Com D. Duarte é introspeção e com Fernão Lopes é movimento e vida. Nas cortes é denúncia, reivindicação, arguição política. Nos cancioneiros é sarcasmo e lirismo. Enfim, uma língua madura.

José Mattoso (dir.), *História de Portugal*. (texto com supressões).

1. Transcreva do texto os elementos pedidos, indicando a linha.

1.1. Duas palavras graves.

1.2. Duas palavras agudas.

1.3. Duas palavras esdrúxulas.

5. Proceda à pronominalização do complemento nas expressões seguintes.

5.1. O galego-português jamais ocuparia o território totalmente.

5.2. Fernão Lopes dedicou as crónicas ao rei.

Anexo 7.1 – Teste sumativo n.º 2 (exercícios 7 e 8) – 10.º ano

1 As bibliotecas não são, nem nunca serão, usadas por toda a gente. Na Mesopotâmia como na Grécia, em Buenos Aires como em Toronto, os leitores e os não-leitores existiram lado a lado, e os não-leitores sempre constituíram a maioria. Fosse nos *scriptoria*¹ exclusivos da Suméria e da Europa medieval, na popular Londres do século XVIII ou na Paris populista do século XXI, aqueles para quem ler livros é essencial são muito poucos. O que varia é não as proporções desses dois grupos da humanidade, mas a maneira como as diferentes sociedades encaram o livro e a arte de ler. E aqui a distinção entre o livro entronizado² e o livro lido entra novamente em jogo.

Se um visitante do passado chegasse hoje às nossas cidades civilizadas, um dos aspetos que surpreenderiam esse Gulliver³ antigo seria certamente os nossos hábitos de leitura. Que veria ele? Veria enormes templos comerciais em que os livros se vendem aos milhares, edifícios imensos em que a palavra publicada é dividida e organizada em categorias primorosas para consumo orientado dos fiéis. Veria bibliotecas com leitores a deambular pelas estantes, como fazem há séculos. Vê-los-ia explorar as coleções virtuais em que alguns desses livros se converteram, levando agora uma existência frágil de fantasmas eletrónicos. O viajante do tempo também encontraria uma série de leitores ao ar livre: em bancos de jardim, no metro, nos autocarros, comboios e aviões, em apartamentos e casas, por todo o lado. Não o censuráramos se o nosso visitante presumisse que a nossa sociedade era letrada.

20 Pelo contrário. A nossa sociedade olha para o livro como um dado adquirido, mas o ato de ler – outrora considerado útil e importante, assim como potencialmente perigoso e subversivo – é agora condescendentemente aceite como passatempo, um passatempo vagaroso desprovido de eficiência e que não contribui para o bem comum. Como o nosso visitante acabaria por perceber, na nossa sociedade a leitura não é senão um ato acessório, e o grande repositório da nossa memória e experiência, a biblioteca, é considerado mais um armazém inconveniente do que uma entidade viva. [...]

Alberto Manguel, *A Biblioteca à Noite*, Lisboa, Tinta-da-China, 2020, pp. 193-194.

Notas: 1 *scriptoria* – nome dado às salas onde os escribas se dedicavam à escrita, à cópia e à iluminação de manuscritos. 2 entronizado – que se coloca em posição de destaque. 3 Gulliver – protagonista do livro *As Viagens de Gulliver*, da autoria de Jonathan Swift, famoso pelas suas viagens imaginárias, nomeadamente à terra das pessoas minúsculas e à terra dos gigantes.

7. Reescreva os excertos que se seguem, substituindo as palavras ou expressões sublinhadas pelos respetivos pronomes pessoais átonos.

7.1. “e os não-leitores sempre constituíram a maioria” (linha 3).

7.2. “um dos aspetos que surpreenderiam esse Gulliver” (linhas 9-10).

7.3. “Veria bibliotecas com leitores a deambular pelas estantes” (linhas 13-14).

7.4. “O viajante do tempo também encontraria uma série de leitores ao ar livre” (linha 16).

8. Identifique os referentes das palavras e expressões sublinhadas.

8.1. “desses dois grupos” (linha 6).

8.2. “Que veria ele?” (linha 11).

8.3. “Não o censuráramos” (linha 18).

Leitura e Gramática

- 1 Após bem-sucedidas incursões em géneros como o filme policial e o thriller político, Ridley Scott reuniu-se com Russel Crowe para visitar a lenda do mais famoso ladrão de todos os tempos, Robin Wood, personagem imortalizada pelo cinema em diversas versões, das quais a mais memorável continua a ser desempenhada por Errol Flynn, no filme realizado em 1938 por
- 5 Michael Curtiz.

Ao contrário de outras adaptações cinematográficas da famosa lenda medieval, este “Robin dos Bosques” assinado por Ridley Scott concentra a sua atenção nas origens do mito, ou seja, no conjunto de circunstâncias históricas e pessoais que levaram um fiel soldado britânico a tornar-se num líder rebelde, que luta contra a injustiça e a corrupção política dominantes no seu

10 país.

Reunindo um elenco de luxo, onde se destacam Russel Crowe, no papel principal, Cate Blanchet como Lady Marian, “Robin dos Bosques” foi rodado em Inglaterra e é uma ambiciosa produção cinematográfica.

No entanto, o filme é mais do que uma superprodução que recorre aos modernos efeitos

15 especiais para recriar impressionantes cenas de batalha. De facto, este trabalho de Ridley Scott constitui um excelente exercício de género, assinado por um realizador que mantém viva uma tradição clássica do cinema americano e para quem os recursos tecnológicos nunca são um fim em si mesmo. Utiliza-os, sim, como instrumentos ao serviço de uma narrativa cujo estilo visual mantém como referência principal a pintura europeia e os seus valores plásticos de cor e

20 composição, evitando desse modo “a estética *playsation*”, que caracteriza cada vez mais o cinema comercial de Hollywood.

Scott, cuja obra desde o início se distinguiu por uma inegável capacidade de reinvenção de géneros cinematográficos, é igualmente um classicista, que tem sabido manter viva a memória do cinema clássico de Hollywood.

- 25 Não ficará desiludido com o filme o espetador que espera ação, romance, intriga e aventura.

Jorge Carrega, *Visão* online (texto adaptado)

3. Identifique as funções sintáticas dos constituintes abaixo.

- 3.1. "com Russel Crowe" (l. 2)
- 3.2. "cinematográficas" (l. 6)
- 3.3. "do mito" (l. 7)
- 3.4. "num líder rebelde" (l. 9)
- 3.5. "desde o início" (l. 22)
- 3.6. "o espetador" (l. 25)

4. Transcreva do texto, indicando a linha, dois tipos de sujeito e classifique-os.

6. Indique, transcrevendo, o referente dos constituintes abaixo.

- 6.1. "que" (l.9)
- 6.2. "os" (l. 18)
- 6.3. "seus" (l.19)

Anexo 8 – Coesão textual: apresentação (10.º ano)

Coesão Textual

10.º ano

Conceptualização

Coesão (n. f.)

1. Aderência, força que une entre si as moléculas dos líquidos ou dos sólidos.
2. União.
3. Qualidade de uma coisa em que todas as partes estão ligadas umas às outras.
4. [Figurado] Harmonia, associação íntima.

"coesão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha],
<https://dicionario.priberam.org/coes%C3%A3o>.

Conceptualização

Coesão textual

Todos os meios pelos quais se processa, no texto, a ligação entre as partes que o compõem (palavras, orações, frases e parágrafos), a fim de se transmitir a ideia corretamente.

Tipos de coesão textual

- 1) coesão gramatical: referencial, frásica, interfrásica e temporal;
- 2) coesão lexical: reiteração e substituição.

Coesão gramatical: referencial

- Designam-se *referentes* os nomes (ou, mais raramente, os pronomes) a partir dos quais se constrói uma cadeia referencial.
- O referente pode ocorrer quer antes (mais frequente), quer depois do(s) *correferente(s)*.
- Designam-se *correferentes*, formando uma cadeia referencial, duas ou mais expressões linguísticas que, numa frase ou ao longo do texto, refiram a mesma entidade ou situação.
- Podem ser *correferentes*:
 - a) pronomes pessoais, possessivos, relativos, demonstrativos e indefinidos;
 - b) determinantes possessivos;
 - c) advérbios ou expressões adverbiais com valor temporal (*ontem, depois*)* ou espacial (*aquí, lá*);
 - d) outros nomes (correferência não anafórica).

* Na condição de existir um referente na frase/parágrafo/texto para esse advérbio/expressão adverbial; caso contrário, trata-se de coesão temporal.

Coesão gramatical: referencial

Formas de coesão referencial:

- 1) por anáfora: o referente ocorre antes do(s) correferente(s): *O João sente-se cansado. Ele tem trabalhado em demasia.*
- 2) por catáfora: o(s) correferente(s) surge(m) antes do referente: *Elas são extraordinárias. As minhas amigas são as melhores do mundo.*

Coesão gramatical: referencial

3) por elipse: os correferentes, anafóricos ou catafóricos, não surgem lexicalmente realizados. Estão subentendidos, sendo perceptíveis pelo contexto/pessoa verbal: *O João chegou e [-] foi arrumar o quarto.*

NOTA: o símbolo [-] representa um espaço vazio no discurso.

4) por correferência não anafórica: existência de duas ou mais expressões relativas ao mesmo referente, sem relação de dependência entre elas, apreensíveis pelo contexto e pelo conhecimento que o interlocutor/leitor tem do assunto: *A Teresa ganhou o concurso. Teve um ótimo desempenho. A mulher do André é, de facto, inteligente.*

Coesão gramatical: frásica

Compreende os mecanismos que, dentro de uma oração ou de uma frase simples, ligam os diversos constituintes, a fim de lhe conferir unidade:

- ordem das palavras /funções sintáticas;
- concordância em género e número;
- regências (preposições exigidas por determinados verbos);
- presença dos complementos exigidos pelos verbos.

Coesão gramatical: interfrásica

Compreende os mecanismos que ligam frases simples e complexas, garantindo a unidade semântica das mesmas.

- coordenação (sindética e assindética);
- subordinação;
- conectores e organizadores do discurso;
- pontuação.

Coesão gramatical: temporal

Compreende os mecanismos que, dentro do texto, garantem a correta sequencialização temporal da ação.

- correlação de modos e tempos verbais;
- advérbios e locuções adverbiais como, por exemplo, *agora*, *antes (de)*, *hoje*, *depois (de)*, *já*;
- expressões preposicionais com valor temporal, tais como *desde*, *até*, *por*, *durante*;
- Datas (*em 1984*; *a 13 de Novembro*, etc.) e marcas temporais como *neste momento*, *nesse dia*, *naquele ano*;
- articuladores indicadores de ordenação, como, por exemplo, *primeiro*, *segundo*, *depois*, *por fim*.

Exercícios sobre coesão gramatical

Identifica o tipo de coesão textual relacionado com as formas sublinhadas.

- Na semana passada, a Maria fez um bolo e levou-o para o emprego.
- Em 8 de janeiro, acabei, finalmente, aquele trabalho.
- Obrigado, mas dispenso a tua ajuda.
- Tens razão: ele é mesmo assim... De facto, o Raul não tem juízo.
- Primeiro, vais estudar; mais tarde, podes sair com os teus amigos.
- O meu pai foi à escola, para falar com o meu diretor de turma.
- O meu tio Jorge nasceu em Moçambique.
- Ontem, [] não pude ir à escola.
- Lamento, mas não posso ajudar-te; também não sei a resposta.
- Acreditas que, ontem, o meu telemóvel deixou de funcionar? Assim, de repente! Bem sei que nunca fui muito cuidadoso, mas a verdade é que o aparelho não é de grande qualidade...

Exercícios sobre coesão gramatical

Identifica o tipo de coesão textual relacionado com as formas sublinhadas.

- Na semana passada, a Maria fez um bolo e levou-o para o emprego. Coesão referencial por anáfora.
- Em 8 de janeiro, acabei, finalmente, aquele trabalho. Coesão temporal.
- Obrigado, mas dispenso a tua ajuda. Coesão frásica.
- Tens razão: ele é mesmo assim... De facto, o Raul não tem juízo. Coesão referencial por catáfora.
- Primeiro, vais estudar; mais tarde, podes sair com os teus amigos. Coesão temporal.
- O meu pai foi à escola, para falar com o meu diretor de turma. Coesão interfrásica.
- O meu tio Jorge nasceu em Moçambique. Coesão frásica.
- Ontem, [] não pude ir à escola. Coesão referencial por elipse.
- Lamento, mas não posso ajudar-te; também não sei a resposta. Coesão interfrásica.
- Acreditas que, ontem, o meu telemóvel deixou de funcionar? Assim, de repente! Bem sei que nunca fui muito cuidadoso, mas a verdade é que o aparelho não é de grande qualidade... Coesão referencial por correferência não anafórica.

Coesão lexical

1) Reiteração (repetição)

O termo/expressão repete-se, total ou parcialmente, ao longo da frase/parágrafo/texto: *A palavra é alma, a palavra é força. A palavra é o poder do homem.*

2) Substituição

A palavra é substituída por:

- sinónimos: *memórias/lembranças*;
- antónimos: *cheio/vazio*;
- hiperónimos/hipónimos (relação geral-específico): *fruta/maças*;
- holónimos/merónimos (relação todo-parte): *corpo/braços*.

Exercícios sobre coesão lexical - Soluções

Identifique o tipo de coesão textual relacionado com as formas sublinhadas.

- a) Fernando Pessoa é, porventura, o escritor mais multifacetado do nosso panorama literário. Com efeito, Pessoa divide-se em várias personalidades completamente distintas. Coesão lexical por repetição.
- b) Compreendo que a tua disciplina favorita seja História, mas não podes esquecer-te de que tens várias disciplinas. Coesão lexical por substituição (hipónimo/hiperónimo).
- c) Quero muito comprar uma casa nova. No entanto, há um requisito fundamental para a minha escolha: tem de ter uma garagem. Coesão lexical por substituição (holónimo/merónimo).
- d) Há muito que queria comprar este sofá. Não há dúvida de que a cor e a forma do divã combinam perfeitamente com a decoração da minha sala. Coesão lexical por substituição (sinónimos).
- e) Hoje acordei febril. Só isso explica o facto de, alternadamente, sentir frio e calor. Coesão lexical por substituição (antónimos).

Anexo 9 – Resultados do teste formativo sobre coesão textual (10.º ano)

Figura 1

Resultados da turma X no teste formativo (classificação por aluno).



Figura 2

Resultados da turma Y no teste formativo (classificação por aluno).



Funções sintáticas

Complemento direto

- responde às perguntas *o quê?* ou *quem?*
- substituível pelos pronomes *o/a/os/as*

Complemento indireto

- responde às perguntas: *a quem?* e *a quê?*
- substituível pelos pronomes *lhe/lhes*.

Complemento oblíquo

- sempre introduzido por uma preposição (*de, em, para, etc.*);
- a sua omissão pode causar agramaticalidade;
- não pode ser substituído por *lhe/lhes* ($\neq$ complemento indireto).

Complemento agente da passiva

- responde à pergunta *por quem?*;
- sempre introduzido pela preposição *por*;
- usa-se nas frases passivas (sujeito da frase ativa $\rightarrow$ complemento agente da passiva).

Sujeito expresso

- simples (singular ou plural);
- composto (elementos conectados por *e, nem... nem...*).

Sujeito não expresso

- sujeito nulo subentendido (pelo verbo e pelo contexto, sabemos a quem se refere);
- sujeito nulo indeterminado (dizem que...; diz-se que...; etc.); inclui verbos impessoais para designar estados do tempo.

Predicado

Pode conter:

- verbo (ou complexo verbal);
- complemento(s);
- predicativos: regidos por verbos copulativos (predicativo do sujeito) e verbos transitivos-predicativos (predicativo do complemento direto);
- modificadores.

Predicativo do sujeito

- caracteriza o sujeito ou localiza-o no espaço;
- pedido por verbos copulativos: *ser, estar, ficar, permanecer, parecer, continuar, andar* (com o sentido de *estar*), *revelar-se, tornar-se*. NOTA: os verbos *continuar* e *andar* só têm valor copulativo se puderem ser substituídos por *estar* e *permanecer*.

Predicativo do complemento direto

- caracteriza o complemento direto;
- selecionado por verbos transitivos-predicativos (*achar, chamar, considerar, julgar, tratar, eleger, nomear*).

Vocativo

- corresponde a um chamamento, uma invocação;
- sempre isolado por vírgula(s).
- pode estar acompanhado de interjeição de invocação *ó*.

Modificador do grupo verbal

- não é selecionado por um verbo (*# complemento*);
- modifica o verbo;
- pode omitir-se;
- é móvel.

- ✓ Enfrentaste corajosamente o problema.
- ✓ Ontem, não houve aulas.
- ✓ Na casa dos meus avós, tudo é antigo e valioso.

Modificador de frase

Modifica o sentido de *toda a frase*.

- ✓ Felizmente, tudo nos correu como esperado.
- ✓ Em todo o caso, ficas de castigo.
- ✓ Ainda que tentes, não conseguirás. (oração subordinada adverbial concessiva)
- ✓ Se tentares, podes atingir o objetivo. (oração subordinada adverbial condicional)

NOTA: a *tendência*, no exame nacional, tem sido a de considerar ambos apenas como modificadores.

Complemento do advérbio

Tipicamente, os advérbios não selecionam complementos (*# preposições*), exceto:

- alguns advérbios em -mente: *paralelamente a*;
- advérbios relacionais como *dentro*, *fora* e *perto (de)*;
- nas comparativas, os advérbios *mais*, *menos* e *tão/tanto*;
- advérbios avaliativos que selecionam uma oração: *felizmente*, *certamente*, *seguramente (que)*...
- advérbios que selecionam orações subordinadas adverbiais: *sempre que*...

Complemento do nome

- complementa um nome que não funciona sozinho: *a defesa de*, *a crença em*, *a adesão a*, *o desinteresse por*, *a aptidão para*, *a convicção de que*, *a fé em*, *o abuso de*, *o adeus a*, etc.
- selecionados por nomes formados a partir de verbos, acompanhados do complemento: *a destruição da casa (destruir a casa)*; *a lavagem da roupa (lavar a roupa)*; *o estudo das espécies (estudar as espécies)*; etc.;
- tipicamente, é introduzido por uma preposição, MAS pode ter a forma de um possessivo (*o nosso carro*) ou um adjetivo (*raro*): *revolta estudantil*; *pesca baleeira*; *ocupação romana*; etc.

Complemento do adjetivo

- selecionado por um adjetivo que lhe completa o sentido;
- posição: sempre à direita (depois) do adjetivo;
- sempre introduzido por uma preposição;
- pode assumir a forma de um nome (*certo da vitória*), ou um verbo (*ansioso por vencer*, *agradável de ouvir*, *consciente de que existem...*).

Modificador do nome

Não é selecionado pelo nome. Pode ser:

- **restritivo** – restringe o sentido do nome. Exemplos:
 - ✓ A mala azul da Sara desapareceu. (grupo adjetival)
 - ✓ Eles adoram assistir a filmes de terror. (grupo preposicional)
 - ✓ Ela tem a melhor voz que alguma vez escutei. (oração subordinada adjetiva relativa restritiva).
- **apositivo** – acrescenta informação ao nome (entre vírgulas). Exemplos:
 - ✓ Gil Vicente, dramaturgo, escreveu a Farsa de Inês Pereira. (grupo nominal);
 - ✓ O aluno, culto e educado, teve um desempenho notável. (grupo adjetival);
 - ✓ O artista, de grande notoriedade, foi condecorado. (grupo preposicional);
 - ✓ A Teresa, que era a melhor a aluna turma, ganhou uma bolsa de mérito. (oração subordinada adjetiva relativa explicativa).

Gramática

- 1 No passado, os homens tinham certezas religiosas e morais. Toda a vida individual e social estava organizada em redor dessas crenças sagradas. Os seus símbolos de pedra, os monumentos religiosos, sobreviveram aos milénios, tal como as estátuas dos deuses e os livros de inspiração divina. (...)
- 5 A nossa sociedade tem muitos valores reconhecidos, partilhados, não discutidos. Considera negativamente a violência em todas as suas formas. A nossa sociedade eliminou as formas mais brutais de abuso. Eliminou o duelo, as vinganças privadas. Hoje, a pouco e pouco, está a eliminar os focos de guerra. Combateu a doença e as dores físicas e mentais. Defendeu as crianças, os velhos, os doentes, protegendo-os com uma rede de direitos. Combate os preconceitos raciais,
- 10 as discriminações étnicas. É certo que estas coisas ainda existem, mas são condenadas e combatidas como nunca o foram no passado. Também não é verdade que não sintamos o dever. Sentimos como drama e dever a pobreza do Terceiro Mundo. Sabemos que é nosso dever acabar com a miséria, com a fome, com os desgastes provocados pelas doenças. É nosso dever dirigir o progresso técnico para um equilíbrio ecológico que garanta a vida às gerações futuras. Não nos
- 15 sentimos, de facto, para além do bem e do mal. Talvez sejamos hipócritas, mas damo-nos conta de que os desastres sociais e naturais são o produto do nosso egoísmo individual e coletivo.

Francesco Alberoni e Salvatore Veca, *O Altruísmo e a Moral*, 5.ª ed., Venda Nova, Bertrand, 2000, pp. 9-13 (adaptado).

2. Identifique as seguintes funções sintáticas.
- 2.1. “organizada em redor dessas crenças sagradas” (linha 2).
 - 2.2. “Os seus símbolos de pedra, os monumentos religiosos” (linha 2).
 - 2.3. “a violência” (linha 6).
 - 2.4. “do nosso egoísmo individual e coletivo” (linha 16)

3. Identifique o tipo de coesão para cada um dos excertos.

3.1. "No passado, os homens tinham certezas religiosas e morais. Toda a vida individual e social estava organizada em redor dessas crenças sagradas." (linhas 1-2).

- a) Coesão lexical por substituição (hiperónimo/hipónimo)
- b) Coesão lexical por reiteração
- c) Coesão lexical por substituição (holónimo/merónimo)
- d) Coesão lexical por substituição (sinónimos)

3.2. "A nossa sociedade eliminou as formas [...]. Eliminou [...]. Hoje, a pouco e pouco, está a eliminar [...]. Combateu [...]. Defendeu [...]. Combate os preconceitos raciais [...]. (linhas 6-9).

- a) Coesão gramatical referencial por elipse
- b) Coesão gramatical temporal
- c) Coesão lexical por substituição (sinónimos)
- d) Coesão gramatical interfrásica

3.3. "Defendeu as crianças, os velhos, os doentes, protegendo-os [...]." (linhas 8-9).

- a) Coesão gramatical referencial por catáfora
- b) Coesão gramatical frásica
- c) Coesão gramatical referencial por anáfora
- d) Coesão gramatical interfrásica

3.4. "É certo que estas coisas ainda existem [...]" (linha 10).

- a) Coesão gramatical referencial por catáfora
- b) Coesão gramatical interfrásica
- c) Coesão gramatical referencial por anáfora
- d) Coesão gramatical referencial por elipse

3.5. "desastres sociais e naturais são o produto do nosso egoísmo individual e coletivo." (linha 16).

- a) Coesão lexical por substituição (antónimos)
- b) Coesão lexical por substituição (sinónimos)
- c) Coesão gramatical referencial por correferência não anafórica
- d) Coesão lexical por substituição (hiperónimo/hipónimo)

Anexo 11.1 – Resultados do exercício sobre coesão textual no texto sumativo (10.º ano)

Figura 3

Resultados da turma X no exercício sobre coesão textual (classificação por aluno).

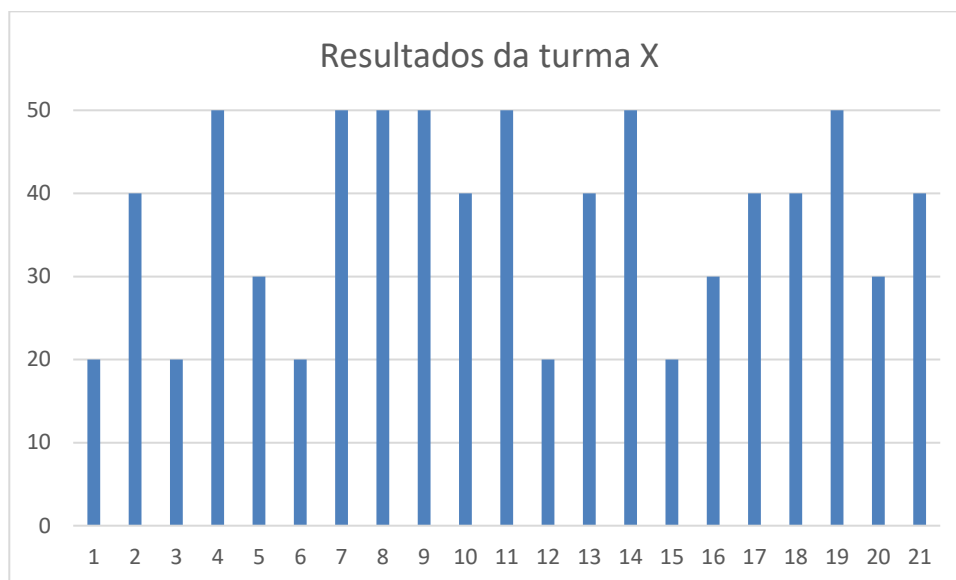
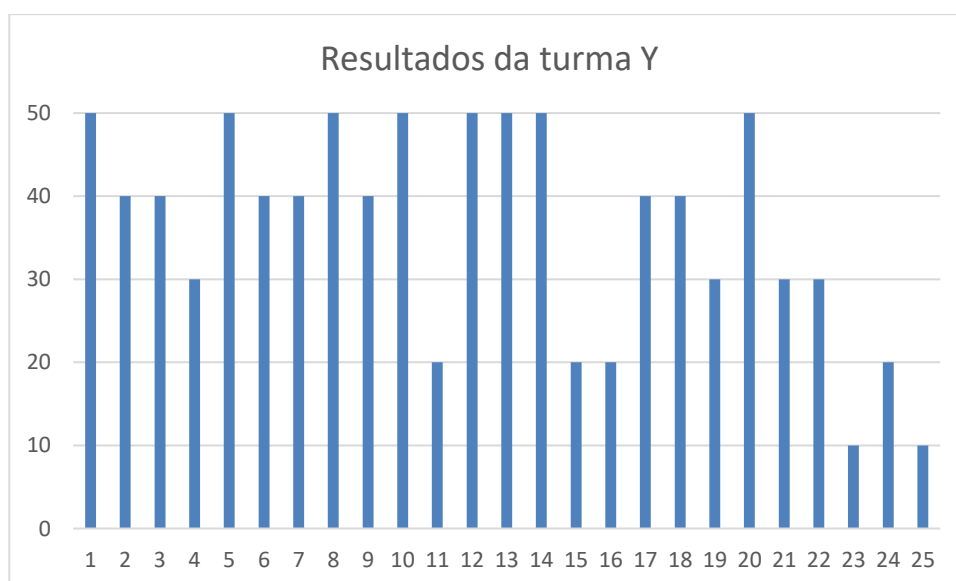


Figura 4

Resultados da turma Y no exercício sobre coesão textual (classificação por aluno).



Anexo 12 – Conto “Sempre é uma companhia”: planificação (12.º ano)

Grelha de planificação de unidade didática

Conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca				março/abril de 2025	
Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo letivo	Avaliação
Leitura	- Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX.	Pré-leitura Contextualização: o neorrealismo literário. ✓ Leitura Leitura individual e silenciosa do conto. ✓ Leitura individual, em voz alta, do conto.	- PowerPoint - Quadro - Projeção do conto (em PDF) - Fichas de trabalho - Caderno diário - Manual da disciplina. - Google Forms	Sete aulas de 50 minutos.	➤ Observação direta: participação oral relevante; empenho; interesse; autonomia. ➤ Teste formativo, realizado no <i>Google Forms</i>

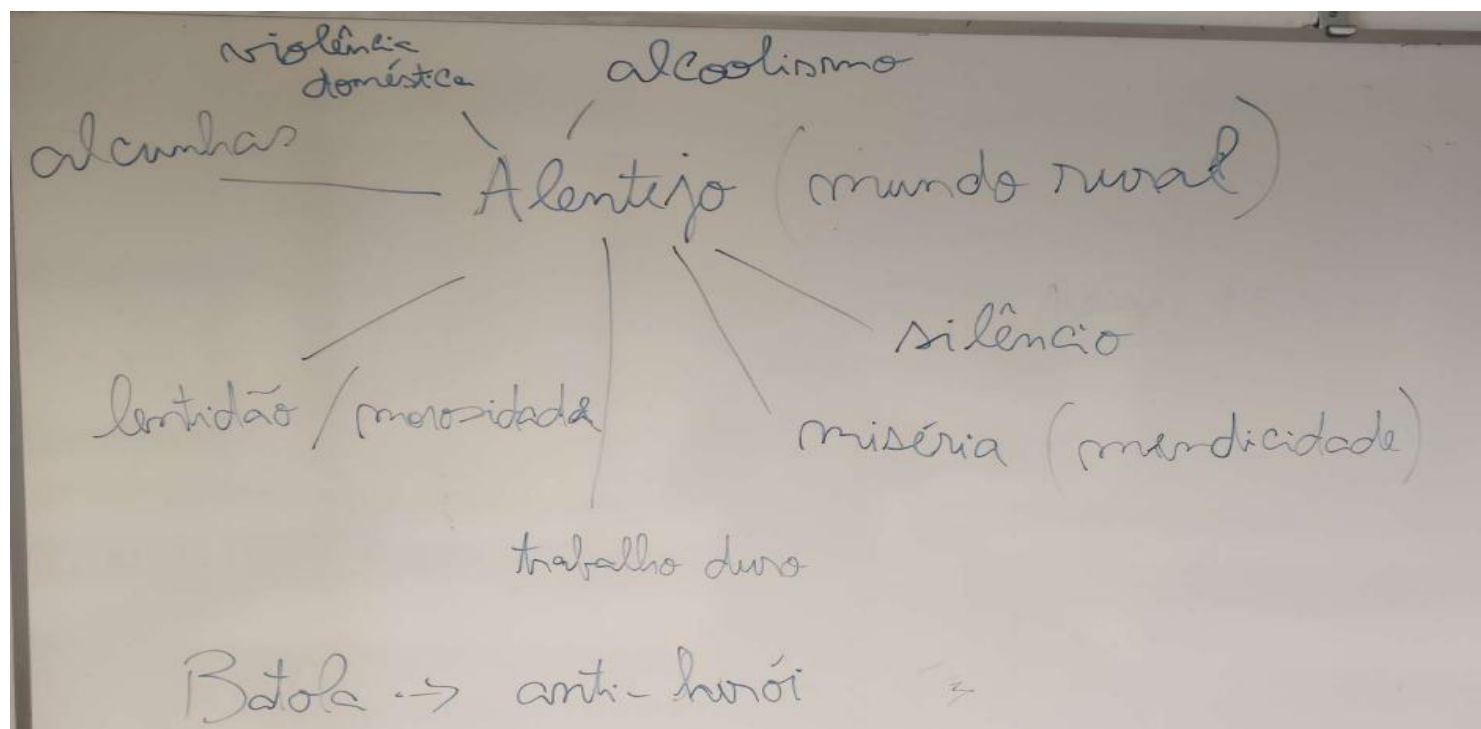
Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo letivo	Avaliação
Educação Literária	- Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos [...] do texto narrativo. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto [...]. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.	✓ Compreensão relacional entre leitura e exposição teórica. ✓ Análise e interpretação do conto.			

Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo letivo	Avaliação
Gramática	- Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases. - Distinguir frases com diferentes valores aspetuais (valor perfetivo, valor imperfetivo, situação genérica, situação habitual e situação iterativa). - Demonstrar, em textos, os mecanismos anafóricos que garantem as cadeias referenciais. - Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (processos de [...] coesão). - Distinção entre situações estativas e eventos.	✓ Orações ✓ Funções sintáticas ✓ Deíticos ✓ Valor aspetual ✓ Modalidade e valor modal ✓ Coesão textual ✓ Sequências textuais			

Anexo 13 – O Alentejo na década de 1940, na perspectiva do conto: esquema feito no quadro (12.º ano)

Figura 5

Caracterização do Alentejo da década de 1940 enquanto espaço sociopolítico, na perspectiva do conto.



Nota. Fotografia de autoria própria.

“Sempre é uma companhia”

O Fogo e as Cinzas (1951)

Manuel da Fonseca (1911-1993)

Características do Neorrealismo literário

- Não é um simples prolongamento do Realismo literário do século XIX: no plano ético, ambos fazem da literatura um instrumento de ativa intervenção social; no plano ideológico, todavia, diferem.
- Temas do Neorrealismo:
 - ✓ luta de classes;
 - ✓ denúncia das contradições do sistema capitalista: exploração do homem pelo homem, luta pela posse da terra, subsistência de formas de exploração quase feudais, etc.
 - ✓ forte relação entre as personagens e o espaço;
 - ✓ mensagem literária fortemente interventiva;

Do Neorrealismo na Literatura Portuguesa

- Corrente artística, literária e filosófica (1930-1950);
- Importação cultural: influência da ideologia marxista (dimensão humanista);
- Contexto histórico-político: Salazarismo (supressão de liberdades políticas e repressão);
- Opõe-se ao Modernismo: linguagem artística comprometida e antiestética;
- Preferência pela narrativa e pelo texto doutrinário.

Tensões internas no movimento neorrealista

- Discussão *forma* vs. *conteúdo*: alguns autores defendiam que a obra de arte (em sentido lato) deveria, primordialmente, comunicar uma mensagem simples e direta; outros, mais moderados, preferiam uma solução mais equilibrada.
- A prevalência do conteúdo (sobretudo na 1.ª fase do movimento):
 - ✓ opressão a que as personagens eram submetidas;
 - ✓ importância dos espaços agrestes;
 - ✓ violência dos conflitos económicos e entre classes;
 - ✓ representação de cenários rurais latifundiários no Ribatejo e no Alentejo.

Crise do Neorrealismo: principais factores

- Sobrevivência do Salazarismo no pós-guerra;
- Persistência de um elevado analfabetismo (40-50% em 1957), sobretudo no mundo rural (principal destinatário da mensagem neorrealista);
- Tensões internas do movimento comunista: denúncia dos crimes da era estalinista, por Khrushchev, no XX Congresso do PCUS (1956).

Do declínio do Neorrealismo às novas formas literárias

- o Neorrealismo entra em “saturação irreversível” (Reis, 2005, p. 28): a literatura não tem força para erradicar a repressão, as injustiças sociais e o autoritarismo político; no máximo, apenas é capaz de promover a consciencialização destas formas de violência.
- a literatura começa a afastar-se desta ideologia e dá lugar a novas formas não canónicas ou não-verbais, nomeadamente cinema, televisão, publicidade, fotografia e o romance policial.

Bibliografia

Museu do Neo-Realismo (2025 Fevereiro 28). *O que é o Neo-Realismo?* <https://www.museudoneorealismo.pt/o-que-e-o-neorealismo-11>

Reis, C. (2005). *História Crítica da Literatura Portuguesa*, Vol. IX – *Do Neo-Realismo ao Post-Modernismo*.

Anexo 15 – Estrutura do conto “Sempre é uma companhia” (12.º ano)

1. Complete a tabela.

Estrutura do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca		
Elementos	Delimitação (de... até...)	Síntese
Situação inicial ou introdução		
Desenvolvimento		
Clímax da intriga		
Desenlace		

2. Na literatura, o espaço representa uma categoria multidimensional.

2.1. Identifique:

- a) os diferentes tipos de espaço apreensíveis neste conto.

- b) as principais características de cada um deles (com recurso a elementos textuais, sempre que possível).

2.2. Explícite de que forma esses espaços se interrelacionam.

Anexo 16 – Sequências textuais: sistematização e exercícios (12.º ano)

Sequências textuais	Exemplos textuais de e sobre o conto “Sempre é uma companhia”	Marcas linguísticas
Sequência narrativa	“Dá meia volta, enche a medida [...], coloca-a sobre o balcão. [...] Puxa um caixote, senta-se e começa a beber a pequenos goles.” (ll. 14-16, p. 154). “Depois, o sol desanda para trás da casa. Começa a acercar-se a tardinha.” (l. 68, p. 155).	
Sequência descritiva	“Muito alta, grave, um rosto ossudo e um sossego de maneiras [...]” (ll. 4-5, p. 154). “Tais momentos de ira são pedaços de revolta passiva. É uma longa luta, esta.” (ll. 36-37, p. 155).	
Sequência dialogal	“- Tio Batola, cinco tostões de café. [...] - Hã? - Cinco tostões de café!” (ll. 21-24, p. 154).	
Sequência argumentativa	“Mais do que fortes encontramos os fracos, mais do que o <i>herói</i> encontramos o <i>anti-herói</i>, caracterizando uma sociedade que afasta do centro (que descentra) a maioria dos seus cidadãos. [...]. O texto propõe-nos personagens fortemente marcadas pelas limitações da sua condição social.” Rocheta, M. I. (1980). <i>Sobre o Fogo e as Cinzas de Manuel da Fonseca</i>. In Belchior, M. L. et al. <i>Três Ensaios sobre a obra de Manuel da Fonseca</i>. Seara Nova, pp. 58-59.	
Sequência explicativa	“O Neorrealismo literário pode definir-se como um movimento que se desenrolou aproximadamente entre finais dos anos 30 e finais dos anos 50 [...], correspondendo a parte do tempo histórico-político do salazarismo e sob o signo ideológico e cultural do marxismo.” Bernardes, J. (dir.) (1999). <i>Biblos: enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa</i>. Vol. 3. Verbo, p. 1099.	

Identifique e justifique o tipo de sequência textual para cada um dos excertos abaixo.

- a) “Uma tarde, lá se arrastou como pôde e atirou-se para dentro do pego da ribeira da Alcária.” (p. 155, ll. 63-64).

- b) “A seus pés, passa o velho caminho que vem de Ourique e continua para o sul. Por cima, cruzam os fios da eletricidade que vão para Valmurado, uma tomada de corrente cai dos fios e entra, junto das telhas [...]” (*ibidem*, ll. 70-73).

- c) “Quando consegue dominar-se, entra na venda, arrastando os pés. E [...] lá se vai deitar o Batola, derrotado por mais um dia.” (*ibidem*, ll. 92-94).

- d) “– Tem cerveja?
– Ná. Só vinho...” (ll. 16-17, p. 158).

- e) “Os olhos da mulher trespassam-no. Volta o rosto pálido para o vendedor de telefonias, torna a voltar-se para o marido.” (ll. 65-66, p. 159).

- f) “A cara redonda do Batola começa a encher-se de fundas rugas. Num repente, pega na caneta e assina o resto das letras” (*ibidem*, ll. 62-63). ”

- g) “– Bem, a senhora não se exalte. Faz-se uma coisa: a telefonia fica à experiência, durante um mês.” (*ibidem*, ll. 73-74).

- h) “Manuel da Fonseca: escritor português, vulto destacado do Neorrealismo, nasceu a 15 de outubro de 1911, em Santiago do Cacém, e morreu a 11 de março de 1993, em Lisboa.” Infopédia (2025, março 26), *Manuel da Fonseca*. [https://www.infopedia.pt/\\$manuel-da-fonseca](https://www.infopedia.pt/$manuel-da-fonseca).

- i) “O Neorrealismo ora é desvalorizado pelo seu carácter panfletário e partidário, ora associado a uma retórica populista do miserabilismo económico-social [...]. Como em geral tais analistas desconhecem as obras neorrealistas, torna-se fácil perpetuar estereótipos sobre o movimento.” Esquerda.net (2025, março 26). *Ler hoje o Neorrealismo*. <https://www.esquerda.net/dossier/ler-hoje-o-neo-realismo>.

Anexo 17 – Desempenho dos alunos no teste formativo: questões específicas (10.º ano)

Figura 6

Resultados do exercício sobre coesão referencial por anáfora.

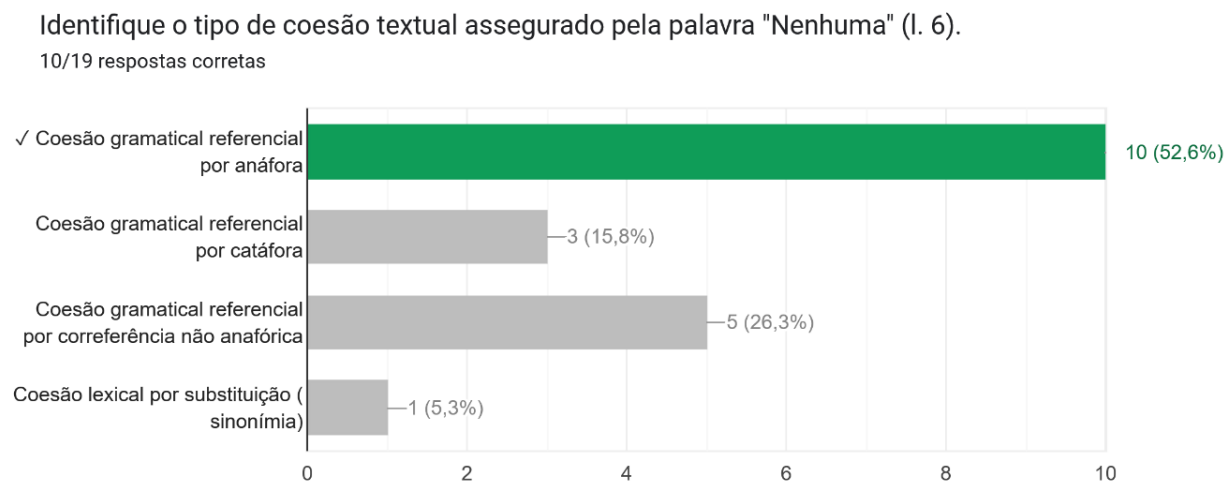


Figura 7

Resultados do exercício sobre coesão temporal.

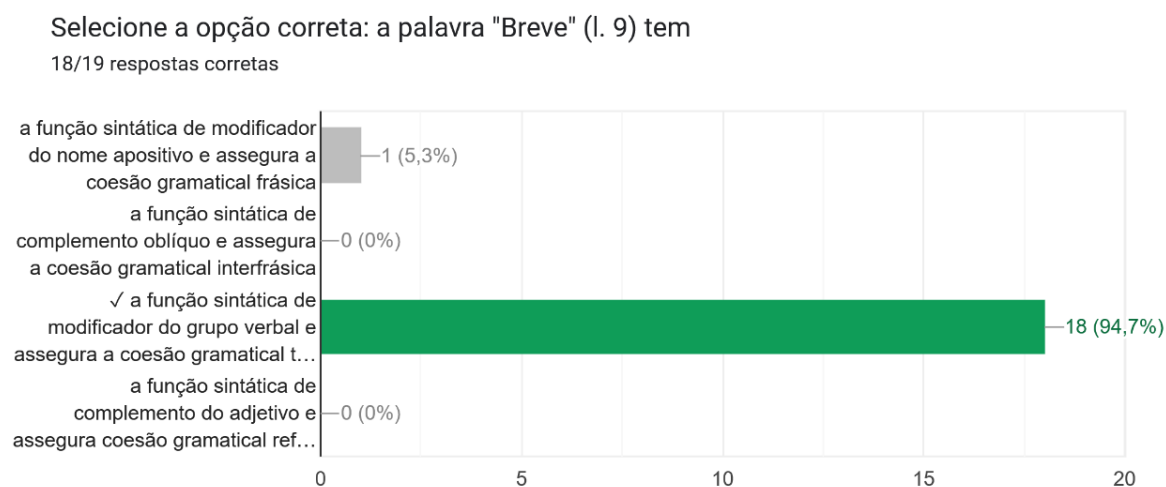


Figura 8

Resultados do exercício sobre coesão referencial por anáfora e coesão lexical por substituição.

Identifique, pela ordem abaixo enunciada e de acordo com as palavras sublinhadas, os tipos de coesão textual presentes em "Leva as mãos à cara, e...ga-a, amachucando o nariz, os olhos." (ll. 14-15).

14/19 respostas corretas

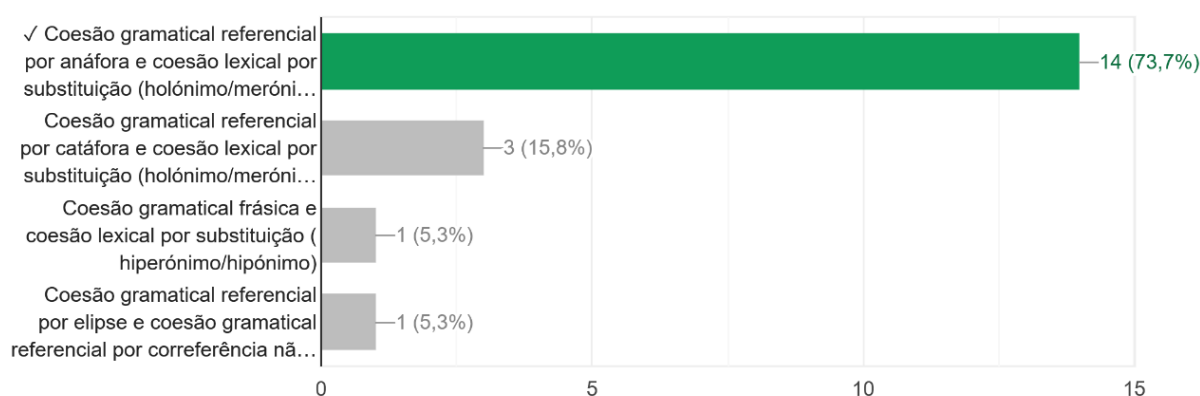
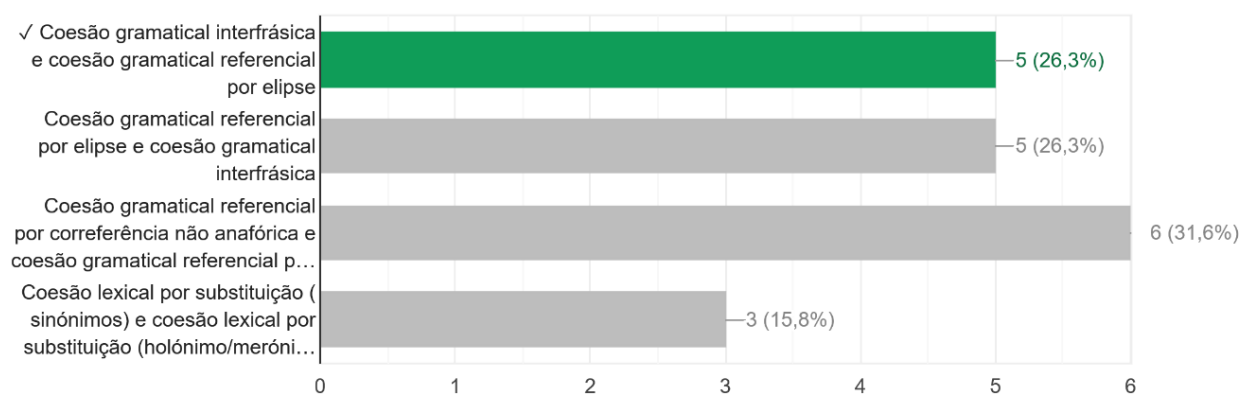


Figura 9

Resultados do exercício sobre coesão interfrásica.

Identifique, pela ordem abaixo enunciada, os tipos de coesão textual em "E António Barrasquinho, o Batola, não tem ninguém para conversar, não tem na...eso e apagado no silêncio que o cerca" (ll. 9-12).

5/19 respostas corretas



EDUCAÇÃO LITERÁRIA

1. Leia atentamente este excerto do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca.

Tais momentos de ira são pedaços de revolta passiva contra a mulher. É uma longa luta, esta. A raiva do Batola demora muito, cresce com o tempo, dura anos. Ela, silenciosa e distante, como se em nada reparasse, vai-lhe trocando as voltas. Desfaz compras, encomendas, negócios. Tudo vem a fazer-se como ela entende que deve ser feito. E assim tem governado a casa.

Batola vai ruminando a revolta sentado pelos caixotes. [...]. De olhos baixos, põe-se a beber de manhã à noite, solitário como um desgraçado. O fim daquelas crises tem dado que falar: já muitas vezes, de há trinta anos para cá, aconteceu a gente da aldeia ouvir gritos aflitivos para os lados da venda. Era o Batola, bêbado, a espancar a mulher.

10 Tirando isto, a vida do Batola é uma sonolência pegada. Agora, para ali está, diante do copo, matando o tempo com longos bocejos. No estio, então, o sol faz os dias do tamanho de meses. Sequer à noite virá alguém à venda palestrar um bocado. É sempre o mesmo. Os homens chegam com a noitinha, cansados da faina. Vão direito a casa e daí a pouco toda a aldeia dorme.

15 Está nestes pensamentos o Batola quando, de súbito, lhe vem à ideia o velho Rata. Que belo companheiro! [...]. Mas o velho Rata matara-se. Na aldeia, ninguém ainda atina ao certo com a razão que levou o mendigo a suicidar-se. Nos últimos tempos, o reumatismo tolhera-lhe as pernas, amarrando-o à porta do casebre. De quando em quando, o Batola matava-lhe a fome; mas nem trocavam uma palavra.

20 [...]

Um sopro de vida paira agora sobre a aldeia. Todos sabem o que acontece fora dali. E sentem que não estão já tão distantes as suas pobres casas. Até as mulheres vêm para

a venda depois da ceia. Há assuntos de sobra para conversar. E grandes silêncios quando aquela voz poderosa fala de cidades conquistadas, divisões vencidas,
25 bombardeamentos, ofensivas. Também silêncio para ouvir as melodias que vêm de longe até à aldeia, e que são tão bonitas!...

Acontece até que, certa noite, se arma uma festa na venda do Batola. Até as velhas dançaram ao som da telefonia. Nos intervalos, os homens bebiam um copo, junto ao balcão, os pares namoravam-se, pelos cantos. Por fim, mudou-se de posto para ouvir as
30 notícias do mundo. Todos se quedaram, atentos. [...]

E os dias passam agora rápidos para António Barrasquinho, o Batola. Até começou a levantar-se cedo e a aviar os fregueses de todas as manhãzinhas. Assim, pode continuar as conversas da véspera. Que o Batola é, de todos, o que mais vaticínios faz sobre as coisas da guerra. Muito antes do meio-dia já ele começa a consultar o velho relógio,
35 preso por um fio de ouro ao colete.

Só a mulher quase deixou de aparecer na venda. E ninguém sabe que pensa ela do que contam as vozes desconhecidas aos homens da aldeia [...].

Manuel da Fonseca (1986). *O Fogo e as Cinzas*, 15.^a ed., pp. 149-157 (com supressões).

1.1. Explique, a partir do excerto, em que medida a chegada da telefonia à aldeia veio alterar o padrão de comportamento não só do Batola e da sua mulher, mas também de toda a restante comunidade local.

1.2. Identifique a estética literária em que se insere este conto.

1.2.1. Explícite, a partir do excerto, duas características da mesma.

2. Leia atentamente o poema “As frágeis hastes”, de Eugénio de Andrade.

Não voltarei à fonte dos teus flancos¹
ao fogo espesso do verão
a escorrer infatigável
dos espelhos, não voltarei.

- 5 Não voltarei ao leito breve
onde quebrámos uma a uma
todas as frágeis
hastes do amor.

Eis o outono: cresce a prumo².

- 10 Anoitecidas águas
em febre em fúria em fogo
arrastam-me para o fundo.

Eugénio de Andrade (2013). *Obscura Domínio*. Assírio & Alvim.

2.1. Identifique o recurso expressivo e o respetivo sentido presente no verso 9: “Eis o outono: cresce a prumo.”

2.2. Estabeleça, quanto ao tema, uma relação de intertextualidade entre este poema e um outro que estudou do mesmo autor.

Distribuição da classificação (em pontos)						
Itens	1.1.	1.2	1.2.1	2.1.	2.2.	TOTAL
Pontuação	60	10	40	40	50	200

¹ “fonte dos teus flancos” (v. 1): a expressão remete para um tempo de felicidade vivido pelo sujeito poético.

² “cresce a prumo” (v. 9): cresce a pique; chega rápido.

ESCRITA

(200 pontos)



Rick McKee (2025). *ChatGPT Graduate*. Disponível em: <https://cagle.com/>

NOTA: “Olá, ChatGPT. Escreve o meu discurso de finalista como se fosses um aluno do 12.º ano e faz com que eu pareça mesmo inteligente.” (tradução pessoal).

Num texto bem estruturado, de 200 a 350 palavras, faça uma apreciação crítica da imagem. O seu texto deve incluir:

- a descrição da imagem, referindo os principais elementos que a compõem;
- um comentário crítico, destacando a relação da obra com o uso da Inteligência Artificial (IA) por parte dos estudantes (com dois argumentos e dois exemplos).
- uma conclusão adequada ao ponto de vista desenvolvido.

GRAMÁTICA³

1. Identifique o tipo de coesão textual.

1.1. “Tais momentos de ira são pedaços de revolta passiva contra a mulher. [...]. A raiva do Batola demora muito, cresce com o tempo, dura anos.” (ll. 1-2).

1.2. “A raiva do Batola demora muito, cresce com o tempo, dura anos. Ela, silenciosa e distante, como se em nada reparasse, vai-lhe trocando as voltas.” (ll. 2-3).

1.3. “Agora, para ali está, diante do copo, matando o tempo [...]” (ll. 10-11).

1.4. “Que o Batola é, de todos, o que mais vaticínios faz [...]” (l. 33)

2. Associe os constituintes às respetivas funções sintáticas.

2.1. “de ira” (l. 1)	a) Complemento oblíquo
2.2. “de revolta passiva” (l. 1)	b) Modificador do grupo verbal
2.3. “de há trinta anos para cá” (l. 8)	c) Complemento do nome
	d) Modificador do nome restritivo
	e) Modificador de frase

3. Classifique as orações.

3.1. “como se em nada reparasse” (l. 3).

3.2. “que levou o mendigo a suicidar-se” (l. 17).

3.3. “que não estão já tão distantes as suas pobres casas.” (l. 22).

³ Todos os excertos citados pertencem ao conto “Sempre é uma companhia”.

4. Associe as frases à modalidade correta.

4.1. Desta vez, não devo conseguir chegar a tempo do nosso encontro.	a) epistêmica com valor de certeza.
	b) deontica com valor de permissão.
	c) apreciativa.
4.2. A meu ver, a tua escolha é arriscada...	d) epistêmica com valor de probabilidade.
	e) deontica com valor de obrigação.

5. Classifique o valor aspetual.

5.1. "O fim daquelas crises tem dado que falar" (ll. 7-8).

5.2. "Até as velhas dançaram ao som da telefonia" (ll. 27-28)

6. Associe as frases aos respetivos atos de fala ilocutórios.

6.1. Estou convencido de que este plano não é viável.	a) diretivo
	b) assertivo
	c) compromissivo
6.2. O comportamento dela deixa-nos, enquanto pais, dececionados.	d) expressivo
	e) declarativo

Distribuição da classificação (em pontos)							
Itens	1	2	3	4	5	6	TOTAL
Pontuação	60 (4x15)	30 (3x10)	30 (3x10)	20 (2x10)	30 (2x15)	30 (2x15)	200

Anexo 19 – Resultados do último teste sumativo: por domínio (12.º ano)

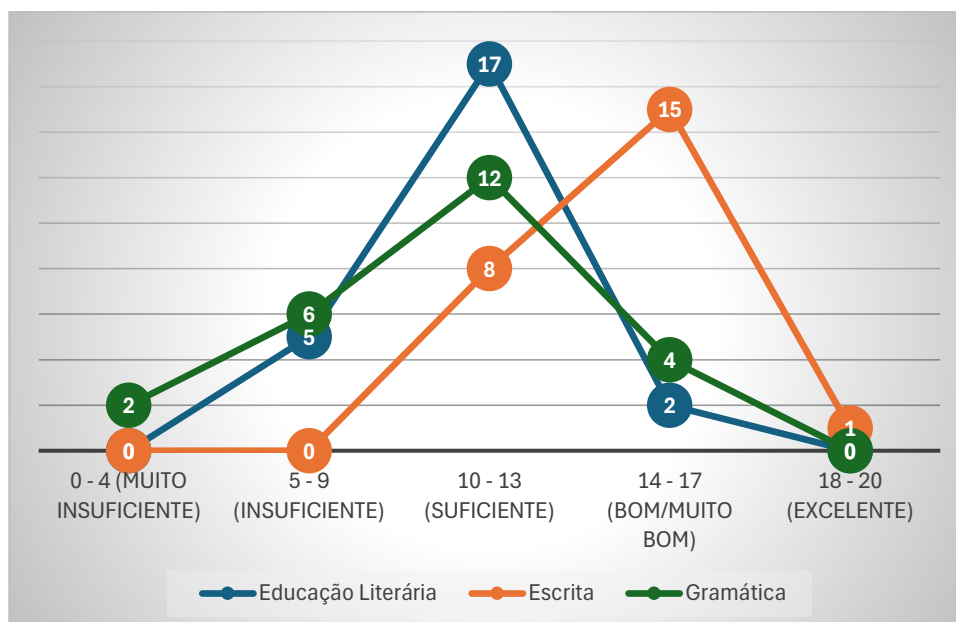
Tabela 1

Distribuição das classificações por intervalo escalar e por domínio de aprendizagem.

Escala / menção qualitativa	Educação Literária	Escrita	Gramática
0 - 4 (muito insuficiente)	0	0	2
5 - 9 (insuficiente)	5	0	6
10 - 13 (suficiente)	17	8	12
14 - 17 (bom/muito bom)	2	15	4
18 - 20 (excelente)	0	1	0

Figura 10

Representação gráfica da distribuição enunciada na tabela 1.



Grelha de planificação de unidade didática

Conto “George”, de Maria Judite de Carvalho				abril de 2025	
Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo letivo	Avaliação
Leitura	- Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Analisar a organização interna e externa do texto. - Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.	Leitura ✓ Espera-se que os alunos tenham lido antecipada e integralmente o conto. ✓ Divisão da turma em quatro grupos de trabalho, com atribuição de um excerto distinto a cada grupo. ✓ Leitura individual e silenciosa do respetivo excerto atribuído.	▪ Quadro ▪ Quatro fichas de trabalho (uma por grupo). ▪ Manual da disciplina. ▪ Caderno diário	Três aulas de 50 minutos.	Observação direta: atitude, cooperação e participação.

Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo letivo	Avaliação
Educação Literária	- Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos [...] do texto narrativo. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto [...].	Análise e interpretação do conto.			
Gramática	- Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases. - Distinguir frases com diferentes valores aspetuais (valor perfetivo, valor imperfetivo, situação genérica, situação habitual e situação iterativa). - Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (processos de [...] coesão). - Distinção entre situações estativas e eventos.	✓ Orações ✓ Funções sintáticas ✓ Deíticos ✓ Valor aspetual ✓ Modalidade e valor modal ✓ Coesão textual ✓ Sequências textuais			

[Anexo 21 - Recursos expressivos: lista \(10.º e 12.º anos\)](#)⁷¹

RECURSO EXPRESSIVO ¹	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Adjetivação	Utilização de adjetivos para descrever algo ou alguém. A adjetivação pode ser simples (um), dupla ou tripla. Frequente nas sequências descritivas.	Os seus cabelos eram loiros, compridos e sedosos.
Aliteração	Repetição de sons <u>consonânticos</u> , na frase/verso, a fim de conferir musicalidade ao texto. Mais comum na poesia. Ver <i>assonância</i> .	“O <u>r</u> ato <u>g</u> oeu a <u>g</u> olha da <u>g</u> arrafa do <u>r</u> ei da <u>R</u> ússia” (trava-línguas português).
Anáfora	Repetição da mesma palavra ou expressão no início de frases, orações ou em versos seguidos. Não confundir com a anáfora da coesão gramatical referencial. Ver <i>paralelismo</i> .	“ <u>Tudo isto</u> existe / <u>Tudo isto</u> é triste / <u>Tudo isto</u> é fado.” (letra de um fado).
Anástrofe	Inversão da ordem normal das palavras, na frase ou no verso. Na poesia, serve frequentemente como forma de se enfatizar uma determinada palavra ou expressão, dando-lhe um lugar de destaque no verso, ou tão-só para o esquema rimático pretendido. Ver <i>hipérbato</i> .	Fazia o automóvel um estranho barulho.
Antítese	Combinação de ideias contrárias, que, todavia, não se excluem entre si. Ver <i>oxímoro</i> .	Quando estou febril, ora sinto frio, ora sinto calor.
Apóstrofe	Invocação/chamamento (corresponde à função sintática de vocativo).	- <u>João</u> , faz os trabalhos!
Assonância	Repetição de sons <u>vocálicos</u> , na frase/verso, a fim de conferir musicalidade ao texto. Mais comum na poesia. Ver <i>aliteração</i> .	“ <u>Há</u> <u>ma</u> r e <u>ma</u> r, <u>há</u> <u>i</u> r e <u>vo</u> lt <u>a</u> r!” (Alexandre O’Neill).

¹ Esta tabela não contempla a totalidade dos recursos expressivos existentes.

⁷¹ Documento de autoria pessoal.

Comparação	Relação <u>explícita</u> de semelhança entre dois elementos, através da palavra “como” ou de expressões equivalentes como “parecer-se com” e “assemelhar-se a”.	• O Samuel é alto como o pai. • O Renato parece-se com o tio. • A Marta assemelha-se à avó.
Enumeração	Sequência de palavras ou expressões que ocorrem em forma de lista.	Da minha janela vejo árvores, montes e rios.
Eufemismo	Dizer de forma mais suave algo que é naturalmente desagradável.	Ele foi convidado a sair da sala de aula (ou seja, foi expulso).
Gradação	Sequência de elementos organizados por ordem crescente ou decrescente. Sugere aumento ou diminuição de intensidade.	Passaram-se dias, semanas, meses, até eles se reencontrarem.
Hipálage	Transferência de características entre seres e/ou objetos que se interrelacionam. O adjetivo surge associado a um nome diferente daquele que está, efetivamente, a caracterizar/descrever.	• “Fumando um pensativo cigarro” (Eça de Queirós, <i>Os Maias</i>) – quem está pensativo não é o cigarro em si, mas quem o fuma. • “O silêncio desaprovador dos meus colegas” (Camilo Castelo Branco) – quem desaprova são os colegas, não o silêncio deles.
Hipérbato	Inversão da ordem normal das palavras, orações ou frases. Mais violenta do que a anástrofe e, como tal, potencialmente mais difícil de compreender. Ver <i>anástrofe</i> .	“Dá, contra a hora em que, errada, / Novos infiéis vençam, / A bênção como espada, / A espada como bênção!” (Fernando Pessoa, <i>Mensagem</i>).
Hipérbole	Recurso a uma expressão exagerada, a fim de realçar uma ideia.	Demoraste séculos a completar esta tarefa!
Interrogação retórica	Consiste numa pergunta (na verdade, uma afirmação disfarçada) que não pede uma resposta, mas antes levar o interlocutor a refletir sobre o tópico em causa ou, tão-só, para enfatizar uma determinada ideia.	• Achas que nasci ontem? • Não te parece que estás a exagerar na descrição?

Ironia	Dizer o contrário daquilo que se pretende dar a entender. As reticências são frequentes. A sua interpretação é apreensível pelo contexto. Ver <i>sarcasmo</i> .	• Que bela classificação tiveste nesta disciplina: um 7... • Estão 10 graus de temperatura. Que calorzinho...
Metáfora	Relação de identificação entre duas realidades, sem recurso a expressão comparativa. Não deve ser interpretada literalmente.	• “Amor é um fogo que arde sem se ver” (Luís de Camões). • Tu e eu somos unha e carne (ou seja, somos inseparáveis). • Estou com a pulga atrás da orelha (isto é, estou desconfiado).
Metonímia	Designar uma realidade por meio de outra realidade relacionada com a primeira. Ver <i>sinédoque</i> .	Este país é analfabeto (quem é analfabeto não é o país em si, o território, mas os seus habitantes).
Onomatopeia	Palavra cuja sonoridade permite imitar/representar um determinado som.	<i>Zás, pum, pimba, dlim-dlão, tlim-tlim, tic-tac.</i>
Oxímoro	Próximo da antítese, mas com um efeito mais intenso na combinação de ideias opostas, que, se interpretadas literalmente, se excluem entre si, disto resultando um paradoxo, uma contradição. Ver <i>antítese</i> .	• silêncio ensurdecador • “é um contentamento descontente” (Camões)
Paralelismo	Repetição de ideias ou de construções sintáticas em determinadas frases ou no início de versos. Ver <i>anáfora</i> .	(Exemplo do refrão na poesia.)
Perífrase	Utilização de mais palavras para se expressar algo que poderia ser dito com menos.	Ele viajou para <u>o país do futebol</u> (ou seja, o Brasil).

Personificação	Atribuição de qualidades/propriedades humanas a animais, objetos ou entidades abstratas.	O vento assobiou toda a noite.
Pleonasmo	Redundância (propositada ou não) de um termo ou ideia. Na literatura, pode ser utilizado para realçar determinada ideia ou pensamento.	• Subir para cima • Descer para baixo
Sarcasmo	Próximo da ironia, mas menos suave e com uma clara intenção de ofender, não apenas de se ser engraçado. Forma agressiva de se criticar algo ou alguém. Ver <i>ironia</i> .	• Percebeste o que te disse ou é preciso fazer um desenho? • Tendo em conta o cheiro que liberta, suponho que aquele fulano se tenha banhado com perfume barato...
Sinédoque	Representação do todo pela parte e da parte pelo todo. Ver <i>metonímia</i> .	• “Ocidental praia Lusitana” (expressão de <i>Os Lusíadas</i> para designar Portugal). • Londres enviou tropas para a Ucrânia (a capital para designar o país). • Estou a estudar Camilo Castelo Branco (isto é, estou a estudar uma ou várias obras do autor, não a pessoa em si).
Sinestesia	Combinação, na mesma expressão ou frase, de sensações apreendidas por diferentes sentidos (audição, olfato, paladar, tato e visão).	• perfume doce (olfato e paladar) • vermelho gritante (visão e audição) • resposta seca (audição e tato) • voz aveludada (audição e tato)

Anexo 22 – Conto “George”: guião n.º 1 (12.º ano)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Conto “George”, de Maria Judite de Carvalho
Excerto n.º 1 (até “E rir.”, p. 167, l. 34)

1. Complete a tabela.

Identifique o tipo de coesão textual	
“Andam lentamente” (l. 1).	
“aquela aragem [...] <u>que</u> talvez venha do sul” (ll. 4-5).	
“ <u>perdeu</u> a <u>bússola</u> não sabe onde nem quando, <u>perdeu</u> tanta coisa sem ser a <u>bússola</u> ” (ll. 6-7).	
“um deles para o lado <u>esquerdo</u> de quem <u>vai</u> , o outro para o lado <u>direito</u> de quem <u>vem</u> ” (ll. 10-11).	
“ <u>ele</u> será o rosto de uma fotografia que tem corrido mundo numa mala qualquer” (ll. 13-14).	
“ <u>Mas</u> , tal como essas pessoas, tem, vai ter, uma voz muito real” (l. 17).	
“Agora estão mais perto e ela encontra” (l. 21).	
“ainda sem <u>os</u> ver [...] dois olhos largos” (ll. 21-22).	
Identifique os recursos expressivos	
“como quem luta sem forças contra o vento” (ll. 1-2).	
“na pesada e espessa e dura água do mar” (ll. 2-3).	
Classifique as sequências textuais	
“Caminham pois lentamente” (l. 8).	
“Trazem ambas vestidos largos, amplos” (l. 9).	
“dois olhos largos semicerrados, uma boca fina, cabelos escuros, lisos” (ll. 21-22).	
“sorriam um pouco com a superioridade dessa mesma ignorância se a ouviam falar de um livro, de um filme” (ll. 27-29).	

2. Proponha um título sugestivo para este excerto do conto.

3. Identifique o tipo de narrador, nas suas diversas dimensões. Justifique a sua resposta com elementos textuais.

4. Identifique o espaço físico onde decorre a ação narrada neste excerto, transcrevendo elementos textuais que o atestem.

5. Comprove, com dois elementos textuais, que a personagem George não corresponde ao género masculino com que, tipicamente, relacionamos este nome.

6. Indique se a jovem com quem George se cruza será real ou imaginária. Justifique com elementos do texto.

Anexo 23 – Conto “George”: guião n.º 2 (12.º ano)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Conto “George”, de Maria Judite de Carvalho
Excerto n.º 2 (de “Já não sabe”, p. 168, l. 35, até “e com rodinhas”, ll. 67-68)

Complete a tabela.

Identifique a cadeia referencial	
“as cartas que <u>lhe</u> escrevia” (l. 46)	
“só muito raramente <u>o</u> fazia” (l. 47)	
“Aos outros <u>livros</u> ” (ll. 54-55).	
“sem que os outros objetos <u>a</u> envolvessem, <u>a</u> segurassem, <u>a</u> obrigassem a demorar-se” (ll. 60-61).	
Identifique a função sintática	
“Uma casa mobilada é [...] a certeza <u>de uma porta aberta</u> ” (l. 48).	
“cheios <u>de recordações</u> ” (l. 51).	
“pega-se <u>numa jarra</u> ” (l. 52)	
“as suas malas agora são <u>caras</u> ” (l. 67).	
Classifique a sequência textual	
“Mais tarde partiu por além-terra, por além-mar” (ll. 36-37).	
“- Talvez – respondeu – talvez. Mas prefiro não pensar no caso.” (l. 59)	
“E as suas malas agora são caras, leves, malas de voar, e com rodinhas.” (ll. 67-68).	

2. Proponha um título sugestivo para este excerto do conto.

3. Identifique e explique o sentido do(s) recurso(s) expressivo presente(s) na expressão "os pais tinham sido condenados pelas instâncias supremas à quase ignorância" (ll. 25-26).

4. Identifique e explique o sentido do recurso expressivo presente na expressão "Como quem ouve um filho atrasado dizer inépcias diante de gente de fora que depois, Senhor, pode ir contar ao mundo o que ouviu. E rir. E rir." (ll. 32-34).

5. Relacione o sentido da pergunta retórica "até quando?" (l. 41) com o tipo de narrador, quanto à posição, existente no conto.

5.1. Explícite de que forma aquela serve para definir o espaço psicológico da personagem em causa.

6. Atente no último parágrafo deste excerto. Explícite de que forma este pode evidenciar a existência de uma dicotomia passado/presente na vida desta personagem.

Anexo 24 – Conto “George”: guião n.º 3 (12.º ano)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Conto “George”, de Maria Judite de Carvalho

Excerto n.º 3 (De “A outra está perto”, p. 168, l. 69, até “O esquecimento desceu sobre ambas”, l. 122)

1. Complete a tabela.

Identifique o tipo de coesão textual	
“A proximidade <u>destrói</u> <u>ultimamente</u> as imagens de George” (ll. 71-72).	
“Tão jovem, <u>Gi</u> . <u>A rapariguinha frágil</u> [...] que ela tem levado a vida inteira a pintar” (ll. 78-79).	
“depois à <u>sua</u> própria maneira, à de George” (l. 79).	
“Recebeu <u>uma herança</u> e só sonha <u>com</u> isso.” (ll. 94-95).	
“Mas é uma pergunta que não pede resposta. Gi fá- <u>la</u> por fazer” (l. 118).	
Classifique as orações	
“que podia pôr os óculos” (l. 73).	
“que ela tem levado a vida inteira a pintar” (ll. 78-79).	
“que podia ser sua filha” (ll. 85-86).	
Indique o valor aspetual	
“A proximidade destrói ultimamente as imagens” (l. 71).	
“um vime, que ela tem levado a vida inteira a pintar” (ll. 78-79).	
“- A mãe está a acabar o meu enxoval” (l. 104).	

2. Proponha um título sugestivo para este excerto.

3. Explique em que medida podemos concluir que George e Gi já se conheciam. Justifique a sua resposta com elementos textuais.

4. Atente na expressão “Gi com um pregador de oiro que um dia ficou, por tuta e meia, num penhorista qualquer de Lisboa” (ll. 80-82). Identifique o recurso expressivo e explique de que forma este contrapõe o passado ao presente.

5. Atente na expressão “E eles acham que eu tenho muito jeitinho” (ll. 99-100). Identifique o referente do pronome pessoal “eles” e proponha uma explicação para o facto de, naquele diálogo, não ser referido nenhum nome, nem antes e nem depois, que possa ter como correferente aquele pronome.

6. Atente no último parágrafo deste excerto. Explique o sentido da afirmação “nem tal seria possível” (l. 120).

6.1. Proponha uma explicação para o sentido da última frase: “O esquecimento desceu sobre ambas” (l. 122).

Anexo 25 – Conto “George”: guião n.º 4 (12.º ano)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Conto “George”, de Maria Judite de Carvalho
Excerto n.º 4 (a partir de “Agora está à janela”, p. 172, l. 1)

1. Complete a tabela.

Identifique o tipo de coesão textual	
“Agora <u>está</u> à janela a ver o comboio” (l. 1).	
“Comboio [...] passagem de nível” (ll. 1-2).	
“Uma simples <u>lágrima</u> no <u>olho</u> direito” (l. 6).	
“George fecha os olhos com a força possível, tem sono, volta a abri- <u>los</u> com dificuldade” (l. 10-11).	
Classifique os deícticos	
“- Também tenho muitos encontros, <u>eu</u> .” (l. 35).	
“E <u>verá</u> que está só” (l. 43).	
“não há vestígios <u>daquela</u> aragem” (l. 64).	
Determine a modalidade e o respetivo valor modal	
“- Talvez seja ignorância, também.” (l. 52)	
“Estou a incomodá-la, parece-me.” (l. 52)	
“Ela pensa [...] que com dinheiro ninguém está totalmente só” (ll. 58-59).	
Determine o valor aspetual	
“A figura vai-se formando aos poucos” (l. 8).	
“Amanhã é sempre outro dia” (l. 23).	
“o dinheiro que pôs no banco” (l. 57).	

2. Proponha um título sugestivo para este excerto do conto.

3. Identifique e explique o sentido do recurso expressivo presente na expressão "Agora está à janela a ver o comboio fugir de dantes" (l. 1).

4. Explique de que forma as afirmações da senhora Idosa têm impacto em George.

5. O relato da senhora Idosa constitui-se como um prenúncio do futuro. Comente esta afirmação.

6. Relacione as semelhanças entre os nomes das três personagens e as fases da vida que cada uma delas representa.

Grelha de planificação de unidade didática

Poetas contemporâneos: Miguel Torga (poemas “Sísifo” e “Regresso”); Eugénio de Andrade (poemas “Canção Breve” e “Adeus”); Ana Luísa Amaral (dois poemas a escolher).				abril/maio de 2025	
Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo letivo	Avaliação
Leitura	- Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Analisar a organização interna e externa do texto. - Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.	Leitura ✓ Leitura individual e silenciosa; ✓ Leitura em voz alta.	- Quadro; 6 fichas de trabalho: uma para cada poema; - Manual da disciplina; - Caderno diário - PowerPoint.	6-7 aulas de 50 minutos.	Observação direta: atitude e participação.

Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes (AE)	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo letivo	Avaliação
Educação Literária	• Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético [...]. • Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto [...]. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. • Comparar textos [...] em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.	✓ Analisar as estruturas interna e externa dos seis poemas. ✓ Promover a intertextualidade.			
Gramática	• Realizar análise sintática [...]. • Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases. • Distinguir frases com diferentes valores aspetuais [...]. • Demonstrar, em textos, os mecanismos anafóricos que garantem as cadeias referenciais. • Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (processos de [...] coesão).	✓ Coesão textual (tema principal) ✓ Deíticos ✓ Valor aspetual ✓ Modalidade e valor modal ✓ Orações ✓ Funções sintáticas			

[Anexo 27 – Breves notas biográficas de Miguel Torga \(12.º ano\)](#)

Figura 11

Vista parcial do Memorial a Miguel Torga, sito em Coimbra. Obra do Arq.º José António Bandeirinha e do artista plástico António Olaio (inaugurada em 2007).



Nota. Fotografia de autoria própria, tirada em 2025.

- Pseudónimo literário de Adolfo Correia da Rocha.
- De origens humildes, nasceu numa aldeia do distrito de Vila Real (Trás-os-Montes).
- Formou-se em Medicina, pela Universidade de Coimbra.

- Simbologia do nome:

✓ **Miguel**: nome ibérico, em homenagem a Miguel de Cervantes e Miguel de Unamuno (vultos da literatura espanhola).

✓ **Torga**: planta brava da montanha, de raízes fortes (também chamada de *urze*).

Poesia de Miguel Torga: linhas orientadoras

- A arte poética como processo doloroso: implica esforço, conduz ao desgaste, mas é sempre libertador: “esforço de paciente humildade, de resignação e, sobretudo, de inabalável esperança” (Diário VII). Referência ao **mito de Sísifo**.
- Obra de carácter humanista: o Homem, não a divindade transcendente, é quem merece ser louvado, exaltado.
- O sentimento telúrico (de *tellus*: terra, região): o apego à terra-mãe; o efeito regenerador do contacto com a terra; o regresso às origens como fonte de inspiração criativa.

O telurismo em Miguel Torga

“Devo à paisagem as poucas alegrias que tive no mundo. Os homens só me deram tristezas. [...]. A terra [...] foi sempre generosa. [...]. Vivo a natureza integrado nela. De tal modo que chego a sentir-me, em certas ocasiões, pedra, orvalho, flor ou nevoeiro. Nenhum outro espetáculo me dá semelhante plenitude e cria no meu espírito um sentido tão acabado do perfeito e do eterno.” (Diário II).

Alusão ao **mito de Anteu**: o gigante que se tornava invencível quando tocava com os pés na terra. Simboliza a crença nas coisas terrenas, de que se alimenta a força espiritual do ser humano e lhe permite enfrentar os obstáculos.

Anexo 28 – Poema “Regresso”: ficha formativa (12.ºano)

NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____

Leia atentamente o poema.

Regresso

Regresso às fragas¹ de onde me roubaram.

Ah! minha serra, minha dura infância!

Como os rijos carvalhos² me acenaram,

4 Mal eu surgi, cansado, na distância!

Cantava cada fonte³ à sua porta:

O poeta voltou!

Atrás ia ficando a terra morta

8 Dos versos que o desterro esfarelou.⁴

Depois o céu abriu-se num sorriso,

E eu deitei-me no colo dos penedos

A contar aventuras e segredos

12 Aos deuses do meu velho paraíso.

Torga, Miguel (2014). “Diário VI”, *Antologia Poética*, Publicações Dom Quixote, p. 290.

¹ rocha escarpada; pedregulho; penedo.

² simboliza a ligação entre a terra e o céu, os homens e Deus.

³ simboliza a maternidade; origem da vida.

⁴ esfarelar: reduzir a pó; desfazer.

1. Considere a forma verbal “regresso” (v. 1).

1.1. Identifique o seu valor aspetual e relacione-o com a mensagem que o sujeito lírico pretende transmitir.

2. Atente na 1.ª estrofe.

2.1. Identifique:

a) O tipo de coesão textual convocado pelo pronome pessoal.

b) A cadeia referencial estabelecida por esse pronome.

2.2. Relacione a opção pela forma verbal “roubaram” (v. 1) com o apego do sujeito poético à sua terra natal.

3. Classifique o tipo de coesão textual que se estabelece na relação entre:

a) “fragas” (v. 1) e “serra” (v. 2);

b) “minha serra” (v. 2) e “meu velho paraíso” (v. 12).

c) “terra morta” (v. 7) e “desterro” (v. 8).

3.1. Explícite o sentido da associação presente em c).

4. Atente nos versos 9-10: “Depois o céu abriu-se num sorriso / E eu deitei-me no colo dos penedos”.

4.1. Identifique o tipo de coesão textual assegurada pelas palavras destacadas e justifique a sua resposta.

5. Relacione a alusão aos “deuses” (v. 12) com a ligação do eu lírico à terra.

6. Identifique e explícite o sentido do recurso expressivo em “meu velho paraíso” (v. 12).

7. Proceda à análise formal do poema.

Anexo 29 – Poema “Sísifo”: ficha formativa (12.º ano)

NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____

Leia atentamente o poema “Sísifo”, de Miguel Torga (página 200 do manual).

1. Identifique o interlocutor do poema.

1.1. Identifique o tipo de coesão textual associado às formas verbais conjugadas que estão presentes no texto.

2. Atente nas formas “puderes” (v. 2) e “deres” (v. 4).

2.1. Classifique-as quanto à classe, modo, tempo e pessoa.

2.2. Classifique as orações nas quais surgem aquelas formas.

2.3. Explícite em que medida estas formas contribuem para a coesão temporal.

3. Atente as formas “recomeça” (v. 1) e “não descanses” (v. 9).

3.1. Classifique-as quanto à classe, tempo, modo e pessoa.

3.2. Relacione o seu uso no caso concreto.

4. Releia o verso 7: “Dá-os em liberdade”.

4.1. Identifique o tipo de coesão textual a que o constituinte sublinhado reporta.

5. Releia os versos 8-10: “Enquanto não alcances / Não descanses. / De nenhum fruto queiras só metade.” 9

5.1. Identifique e explique sentido do recurso expressivo presente em “De nenhum fruto queiras só metade” (v. 10).

6. Releia os versos “E, nunca saciado, / Vai colhendo / Ilusões sucessivas no pomar.”

6.1. Classifique a oração.

6.2. Identifique o tipo de coesão textual introduzido pela conjunção “e” (v. 11).

6.3. Classifique a expressão “vai colhendo” (v. 12) quanto à classe, tempo, modo e pessoa.

6.3.1. Identifique o valor aspetual desta locução verbal.

7. Releia os dois últimos versos: “Só é tua a loucura / Onde, com lucidez, te reconheças.”

7.1. Identifique o tipo de coesão textual a partir da relação entre os termos sublinhados.

7.2. Explícite o recurso expressivo e o sentido de “loucura”, neste contexto.

7.3. Identifique a função sintática de “com lucidez”.

7.4. Identifique e explique o sentido do recurso expressivo presente nestes versos.

8. Proponha uma explicação para o sentido da exortação presente no texto, partindo do seu conhecimento sobre o mito de Sísifo, que dá o título a este poema.

9. Proceda à análise formal do poema.

Biografia

- Pseudónimo literário de José Fontinhas, destacou-se como poeta, mas também publicou prosa e foi ainda tradutor.
- De origens humildes, nasceu a 19 de janeiro de 1923, na aldeia de Póvoa de Atalaia, no concelho do Fundão (distrito de Castelo Branco).
- Filho de mãe solteira, uma camponesa pobre, jamais viria a ser reconhecido pelo pai (também este um camponês, mas mais abastado).
- Muito protegido pela mãe, desenvolverá por ela um sentimento de profundo afeto.

-
- Mudou-se para o Porto em 1950, onde, a par da sua vida literária, trabalharia como inspetor administrativo do Ministério da Saúde, até se reformar, em 1983.
 - Ao longo da vida, privou com vários outros escritores de renome, tais como Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Agustina Bessa-Luís, Jorge de Sena, Vitorino Nemésio, Mário Cesariny e Eduardo Lourenço.
 - Chegaria a ter, sediada no Porto, uma fundação com o seu nome, a qual, no entanto, acabaria por ser extinta em 2011.
 - Gravemente doente nos últimos anos de vida, faleceu, na mesma cidade, a 13 de junho de 2005.

Características da sua obra literária

"A minha natureza não permite o corte das raízes. É delas que parto para o amor, para o sonho, para o poema. [...].

Tu sabes, Eduardo, do meu horror às rimas previstas, às cantilenas, à banalidade sentimental [...] e sabes também como amo excessivamente (não sei amar sem excesso!) a claridade, a sobriedade expressiva, a palavra exata, se possível unívoca.

Estamos chegando ao ponto essencial. Quero (queria) que cada palavra no poema fosse insubstituível, cada imagem funcional. E também que as palavras fossem as de todos os dias (os dias de todos nós) [...]. É com essas palavras exatas e familiares, sublimes e vulgares, que passo para o poema. [...].

Que procuro eu? Conhecer e comunicar. Aprofundar e revelar um mundo meu, elementar [...]. Eis porque as coisas elementares – fontes, vento, folhas, corpos, frutos, pássaros, mar, etc. – surgem obsessivamente, sensualmente (gostaria de dizer *ferozmente*) possuídas nos meus versos."

Excerto de carta de Eugénio de Andrade a Eduardo Lourenço, (s.d.), citado por Ligeiro (2024, pp. 52-53)

Anexo 31 – Poema “Canção breve”: ficha formativa (12.º ano)

NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____

Leia atentamente o poema.

Canção Breve

- Tudo me prende à terra onde me dei:
o rio subitamente adolescente,
a luz tropeçando nas esquinas, as
4 areias onde ardi impaciente.
- Tudo me prende do mesmo triste amor
que há em saber que a vida pouco dura,
e nela ponho a esperança ou o calor
8 de uns dedos com restos de ternura.
- Dizem que há outros céus e outras luas
e outros olhos densos de alegria,
mas eu sou destas casas, destas ruas,
12 deste amor a escorrer melancolia.

Eugénio de Andrade (1973). *Os Amantes sem Dinheiro*. Porto: Editorial Inova srl, p. 73.

1. Identifique o tipo de coesão textual assegurado pelo pronome pessoal ao longo do poema.

- 1.1. Explícite de que forma este pronome contribui para conferir ao texto um tom confessional.

2. Atente no 1.º verso.

2.1. Identifique o recurso expressivo e o seu sentido na expressão “terra onde me dei”.

2.2. Indique a razão por que a forma “me”, em ambos os casos, ocorre em posição anterior à respetiva forma verbal.

3. Considere os versos 2 a 4: “o rio subitamente adolescente, / a luz tropeçando nas esquinas, / as areias onde ardi impaciente.”

3.1. Identifique o recurso expressivo e o respetivo sentido.

3.2. Identifique a relação que se estabelece entre os elementos referidos.

4. Considere a forma “nela” (v. 7).

4.1. Identifique o tipo de coesão textual que esta promove.

4.2. Identifique a sua função sintática.

5. Releia a última estrofe.

5.1. Identifique o tipo de sujeito associado à forma verbal “dizem”.

5.2. Atente no verso 10: “e outros olhos densos de alegria.”

5.2.1. Indique o sentido da palavra “densos”, neste contexto.

5.2.2. Identifique a função sintática da expressão “de alegria”.

5.3. Classifique a oração introduzida pela conjunção “mas”.

5.3.1. Explique em que medida este tipo de oração marca uma posição do sujeito poético face à afirmação que a precede.

5.4. Considera as formas “destas” (v. 11) e “deste” (v. 12).

5.4.1. Identifique o tipo de dêixis associado às mesmas.

5.4.2. Relacione a frequência com que as mesmas ocorrem nestes versos com a intenção comunicativa do sujeito poético.

6. Faça a análise formal do poema.

7. Estabeleça, quanto à temática, uma relação de intertextualidade com o poema “Regresso”, de Miguel Torga.

Anexo 32 – Poema “Adeus”: ficha formativa (12.º ano)

NOME: _____ N.º _____ TURMA: _____

Leia atentamente o poema “Adeus”, de Eugénio de Andrade (página 210 do manual).

1. Atente na forma verbal “gastámos” (1.ª estrofe).

1.1. Identifique a(s) forma(s) de coesão textual que a mesma sugere.

1.2. Identifique o(s) recurso(s) expressivo(s) e o respetivo(s) sentido(s) presente(s) no uso desta forma verbal.

1.3. Explique em que medida a utilização desta forma representa uma cisão entre passado e presente.

2. Releia a 2.ª estrofe.

2.1. Identifique o tipo de coesão textual promovido pela correlação entre as forma que compõem a expressão “Antigamente tínhamos” (v. 10).

2.2. Identifique o valor aspetual da expressão “às vezes tu dizias”.

3. Releia os versos 18-21 (3.ª estrofe): “Mas isso era no tempo dos segredos, / era no tempo em que o teu corpo era um aquário, /era no tempo em que os meus olhos / eram realmente peixes verdes.”

3.1. Classifique a oração introduzida pela conjunção “mas” (v. 18).

3.1.1. Identifique o tipo de coesão textual que esta conjunção assegura.

3.2. Identifique o tipo de coesão textual que estes conjuntos estabelecem.

a) “era no tempo” (v. 18), “era no tempo em que” (v. 19) e “era no tempo em que” (v. 20).

b) “corpo” (v. 19) e “olhos” (v. 20)

4. Releia a 4.ª estrofe.

4.1. Identifique a coesão textual de que resulta a correlação dos elementos contidos na expressão “Quando agora digo” (v. 26). Justifique a sua resposta.

4.2. Atente nos versos 29-32: “tenho a certeza / de que todas as coisas estremeciam / só de murmurar o teu nome / no silêncio do meu coração.”

4.2.1. Identifique o valor modal da expressão “tenho a certeza”.

4.2.2. Identifique o recurso expressivo e o respetivo sentido presente na expressão “[...] murmurar o teu nome / no silêncio do meu coração.”

5. Releia a 5.ª estrofe.

5.1. Identifique o recurso expressivo e o sentido da expressão “Dentro de ti / não há nada que me peça água.”

5.2. Considere o verso 37: “E já te disse: as palavras estão gastas.”

5.2.1. Identifique o valor aspetual da expressão “já te disse”.

5.2.2. Explícite em que medida este verso pode funcionar como uma “chave d’ouro” deste poema.

6. Faça a análise formal do poema.

A centopeia: cena quase bíblica

Uma longa escalada
esforçada a patas mil,
o lavatório feito um Everest

5 Eu, feita Deus,
desvelando¹
a torneira

O Dilúvio² instalou-se

10 Faltava a Arca,
os seus milhares de pares
em primos e parentes:

criaturas sem nome
nem tamanho
de gente

15 E de repente
as portas do Inferno ali se abriram
de frente para ela,

que deslizou –
múltipla e só –
naquele poço fundo

20 já desistente agora desta vida,
depois já noutro mundo,
e depois já eterna

Ana Luísa Amaral (2021). *Mundo*. Assírio & Alvim, pp. 12-13.

1. Identifique e explique o sentido do recurso expressivo presente em “esforçada a patas mil” (v. 2).

2. Explícite o sentido de “feito” (v. 3) e “feita” (v. 4), em ambos os contextos.

¹ *desvelar* (v. 5): tirar o véu, destapar; aqui, deve ser interpretado como *abrir*.

² *Dilúvio* (v. 7): mito relacionado com o episódio bíblico da Arca de Noé.

3. Identifique e explique o sentido do recurso expressivo presente em "O Dilúvio instalou-se" (v. 7).

4. Atente na forma "que" (v. 17).

4.1. Identifique a classe de palavras a que pertence.

4.2. Classifique a oração que introduz.

4.3. Identifique o tipo de coesão textual que convoca.

5. Considere o verso 17: "múltipla e só".

5.1. Explique de que forma o adjetivo "múltipla" se relaciona com a expressão "patas mil" (v. 2).

5.2. Identifique o recurso expressivo e o respectivo sentido presente nesse verso.

6. Releia a última estrofe.

6.1. Identifique a função sintática da expressão "desta vida" (v. 20).

6.2. Identifique o tipo de coesão textual convocada pelos advérbios existentes.

6.2.1. Identifique e explique o sentido do recurso expressivo de que a autora se serve para assegurar o efeito pretendido pelo tipo de coesão textual em causa.

7. Faça a análise formal do poema.

Anexo 34 – Poema “A pega: as outras cores do mundo”: ficha formativa (12.º ano)

A pega: as outras cores do mundo

- No jardim tangente à minha casa
por entre os pássaros
que lhe habitam as árvores e cantam
em trinado¹ desacerto,
5 vive uma pega
- O seu nome não é um nome belo
como andorinha ou rouxinol,
que lembra odes e mornas tradições²
ou como arara, quetzal ou beija-flor,
10 nomes felizes com as cores inteiras
que o olho humano entende
– e ainda outras
que as entendem eles
- Mas ela, elegante no corpo todo negro, a cauda longa,
15 só laivo³ a branco leve na asa e pelo peito,
parece que vestiu alta-costura
para voar pelos ramos de outono e
os telhados das casas
que estão perto
- 20 Dizem os entendidos
que reconhece ao espelho o seu reflexo,
algo que ao bicho humano
exige anos de vida
- Nestes dias tão magros
25 em que os cavalos de apocalipse e espanto
cavalgam livre, trazendo novas pestes, guerras, fomes,
é um prazer de afago⁴
- alegria sem nome
vê-la todos os dias a voar
- 30 equilibrista bicolor,
dona do mundo

Ana Luísa Amaral (2021). *Mundo*. Assírio & Alvim, pp. 14-15.

¹ *trinado* (v. 4): canto de certas aves.

² *odes e mornas tradições* (v. 8): *id est*, composições poéticas de ritmo lento e de tom sentimental/nostálgico.

³ *laivo* (v. 15): mancha; faixa.

⁴ *prazer de afago* (v. 27): em que dá vontade de passar a mão, de acariciar (afagar).

1. Atente na palavra “tangente” (v. 1).

1.1. Indique um sinónimo.

1.2. Identifique a classe gramatical.

1.3. Identifique a função sintática de “à minha casa” (*ibidem*).

2. Classifique a oração “que lhe habitam as árvores” (v. 3).

2.1. Identifique o tipo de coesão textual assegurado pela forma “lhe”.

3. Identifique a cadeia referencial do nome “pega” (v. 5).

4. Identifique o recurso expressivo e o sentido em “parece que vestiu alta-costura” (v. 16)

5. Releia a 4.ª estrofe. Identifique a função sintática de “os entendidos” (v. 20).

5.1. Classifique a oração introduzida pela forma “que” (v. 21).

6. Releia a 5.ª estrofe. Classifique o tipo de deíctico a que pertence a forma “nestes” (v. 24).

6.1. Identifique o tipo de coesão textual convocado pela expressão “nestes dias” (*ibidem*).

6.2. Identifique o recurso expressivo e o sentido da expressão “nestes dias tão magros” (*ibidem*).

7. Estabeleça uma relação de intertextualidade, quanto ao tema, entre este e o poema anterior.

Anexo 35 – Oficina de gramática: complementos e modificadores (10.º ano)



Nome: _____ Número: _____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

Oficina de Gramática – 10.º ano

1. Atente nos seguintes conjuntos de frases.

Grupo I	Grupo II
a) A Maria comprou uns sapatos <u>azuis</u> , no sábado.	a) O Bernardo é tio <u>da Vanessa</u> .
b) Já sei a <u>verdadeira</u> razão por que ontem faltaste à escola...	b) Dei uma fatia <u>de bolo</u> a cada convidado.
c) À noite, os operários regressam a casa, <u>cansados do trabalho</u> .	c) A construção <u>da ponte</u> data de 1966.
d) <u>Exausta</u> , a Joana terminou a corrida mais cedo.	d) O dever <u>de votar</u> compete a todos.
e) Comprei uma camisa branca <u>de seda</u> .	e) A Célia tem medo <u>do escuro</u> .
f) <u>Poeta do século XVI</u> , Camões é uma referência incontornável na literatura portuguesa.	f) O Jorge tem vontade <u>de conhecer o Porto</u> .

1.1. Preencha a tabela.

Reescreva as frases anteriores, omitindo os constituintes sublinhados	A que palavra se liga o constituinte sublinhado?	A frase reescrita tem sentido (próprio)?		A frase reescrita é gramatical?	
		Sim	Não	Sim	Não
Grupo I					
a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					
Grupo II					
a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					

1.2. Explícite as conclusões que retirou ao fazer o exercício anterior.

2. Compare os dois conjuntos de frases da primeira tabela, tendo em consideração os seguintes aspetos:

2.1. A posição dos constituintes sublinhados face às palavras a que se ligam.

2.2. A mobilidade dos constituintes sublinhados nas frases em que ocorrem.

3. Identifique as funções sintáticas de todos os constituintes sublinhados.

4. Atente nos seguintes conjuntos de frases e complete o texto abaixo.

NOTA: numa folha à parte, manipule os dados desta tabela, experimentando não só suprimir, como ainda alterar, para cada frase, a posição do constituinte sublinhado.

Grupo I	Grupo II
a) A Sara nasceu <u>em 1999</u> .	a) <u>Amanhã</u> , vou fazer uma longa viagem.
b) O festival decorre <u>entre 23 e 30 de julho</u> .	b) Estive, <u>ontem</u> , com os teus pais.
c) Esse filme dura <u>três horas</u> .	c) Ela acorda muito tarde, <u>durante as férias de verão</u> .
d) O meu avô viveu <u>até ao final da década de 90</u> .	d) Irei ao teu encontro, <u>na próxima semana</u> .
e) A nossa conversa prolongou-se <u>durante horas</u> .	e) <u>Ultimamente</u> , tenho saído poucas vezes.
f) O encontro deles demorou <u>15 minutos</u> .	f) O bar dele era, <u>antigamente</u> , muito frequentado.

No grupo I, a classe de palavras à qual se ligam os constituintes sublinhados é a dos _____. Quanto à posição na frase, observa-se que os constituintes sublinhados estão sempre _____ dessas palavras. Face a esta relação de _____, conclui-se que o constituinte sublinhado é, quanto à função sintática, um _____ da palavra que o _____, mais concretamente um _____. A coesão textual assegurada por estes constituintes sublinhados é a _____.

No grupo II, os constituintes sublinhados interagem com a classe dos _____. Verifica-se que a posição daqueles não é _____, pois os mesmos podem ocorrer _____, _____ e _____ da frase. Contrariamente aos do grupo anterior, estes constituintes podem ainda ser _____, sem comprometer a _____ da frase. Assim, estes desempenham a função sintática de _____ e contribuem para promover a coesão _____.

Anexo 36 – Oficina de gramática: grelha de autoavaliação (10.º ano)

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

No fim desta unidade, já sou capaz de:

Conhecimentos, capacidades e atitudes	SIM	NÃO
Reconhecer que qualquer modificador introduz informações adicionais, pelo que tem carácter acessório na frase.		
Distinguir entre um modificador do nome apositivo e um modificador do nome restritivo.		
Compreender que um modificador do nome é tendencialmente móvel (pode estar à esquerda ou à direita do nome, dependendo do caso), podendo até ser suprimido, sem causar agramaticalidade à frase.		
Reconhecer que qualquer complemento completa o sentido de uma palavra, pelo que tem carácter obrigatório na frase.		
Distinguir entre um modificador do nome e um complemento do nome.		
Compreender que um complemento do nome está sempre depois do nome, não podendo, normalmente, ser movido e nem suprimido, sem causar agramaticalidade à frase.		
Concluir que, na maioria das situações, um complemento do nome é introduzido pela preposição <i>de</i> .		
Reconhecer um complemento oblíquo.		
Compreender que um complemento oblíquo é sempre regido por um verbo.		
Compreender que um complemento oblíquo é quase sempre introduzido por uma preposição (excetuam-se as expressões que indicam uma duração de tempo).		
Concluir que um modificador do grupo verbal pode estar, em regra, no início, no meio ou no fim da frase – e ser até suprimido – sem lhe causar agramaticalidade.		

Anexo 37 – Oficina de gramática reformulada



Nome: _____ Número: _____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

Oficina de Gramática

1. Atente nos seguintes conjuntos de frases.

Grupo I	Grupo II
a) A Maria comprou uns sapatos <u>azuis</u> , no sábado.	a) O Bernardo é o tio <u>da Vanessa</u> .
b) Já sei a <u>verdadeira</u> razão por que ontem faltaste à escola...	b) Dei uma fatia <u>de bolo</u> a cada convidado.
c) À noite, os operários regressam a casa, <u>cansados do trabalho</u> .	c) A construção <u>da ponte</u> data de 1966.
d) <u>Exausta</u> , a Joana terminou a corrida mais cedo.	d) O dever <u>de votar</u> compete a todos.
e) Comprei uma camisa branca <u>de seda</u> .	e) A Célia tem medo <u>do escuro</u> .
f) <u>Poeta do século XVI</u> , Camões é uma referência incontornável na literatura portuguesa.	f) O Jorge tem vontade <u>de conhecer o Porto</u> .

1.1. Preencha a tabela.

Reescreva as frases anteriores, omitindo os constituintes sublinhados	A que palavra se liga o constituinte sublinhado?	A frase reescrita tem sentido completo?		A frase reescrita é gramatical?	
		Sim	Não	Sim	Não
Grupo I					
a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					
Grupo II					
a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					

1.2. Explícite as conclusões que retirou ao fazer o exercício anterior.

2. Compare os dois conjuntos de frases da primeira tabela, tendo em consideração os seguintes aspetos:

2.1. A posição dos constituintes sublinhados em relação às palavras a que se ligam.

2.2. A mobilidade dos constituintes sublinhados nas frases em que ocorrem.

3. Identifique as funções sintáticas de todos os constituintes sublinhados.

4. Atente nos seguintes conjuntos de frases e complete o texto abaixo, com a opção correta para cada caso. **NOTA:** numa folha à parte, manipule os dados desta tabela, experimentando não só suprimir, como ainda alterar, para cada frase, a posição do constituinte sublinhado.

Grupo I	Grupo II
a) A Sara nasceu <u>em 1999</u> . b) O festival decorre <u>entre 23 e 30 de julho</u> . c) Esse filme dura <u>três horas</u> . d) O meu avô viveu <u>até ao final da década de 90</u> . e) O encontro deles demorou <u>15 minutos</u> .	a) <u>Amanhã</u> , vou fazer uma longa viagem. b) Estive, <u>ontem</u> , com os teus pais. c) Ela acorda muito tarde, <u>durante as férias de verão</u> . d) Irei ao teu encontro, <u>na próxima semana</u> . e) <u>Ultimamente</u> , tenho saído poucas vezes.

No grupo I, a classe de palavras que pedem as expressões sublinhadas é a dos _____ (nomes/verbos). Quanto à posição na frase, observa-se que as expressões sublinhadas estão sempre _____ (antes/depois) dessas palavras e que aquelas _____ (podem/não podem) ser suprimidas sem tornar a frase agramatical. Perante esta relação de _____ (autonomia/dependência), conclui-se que as expressões sublinhadas são, quanto à função sintática, _____ (complementos/modificadores) da palavra que está imediatamente _____ (antes/depois), mais concretamente um _____ (complemento oblíquo/modificador do grupo verbal).

No grupo II, as palavras e expressões sublinhadas interagem com a classe dos _____ (nomes/verbos). Verifica-se que a posição daquelas é _____ (fixa/móvel), pois as mesmas podem ocorrer _____, _____ e _____ da frase. Contrariamente às do grupo anterior, estas palavras e expressões _____ (podem/não podem) ser movidas e/ou suprimidas, sem tornar a frase _____ (gramatical/agramatical). Assim, estas desempenham a função sintática de _____ (complemento oblíquo/modificador do grupo verbal).

Poesia Trovadoresca: cantigas de amor

Características estruturais

- ▶ Tema central: o amor (não correspondido);
- ▶ Sujeito poético: voz masculina;
- ▶ Dirige-se a uma dama, não identificada;
- ▶ Tom e forma aristocráticos;
- ▶ Ambiente cortês / palaciano;

Características estruturais

- ▶ Registo de linguagem culto;
- ▶ Composições formalmente mais elaboradas (menos paralelismo/musicalidade, maior subordinação frásica, maior raciocínio argumentativo);
- ▶ Estrofes/coplas habitualmente mais longas;
- ▶ O diálogo é raro.

O código do amor cortês

- ▶ Género importado da Provença (não é autóctone);
- ▶ Género convencional: respeita um código de comportamento poético e social;
- ▶ A poesia como atividade com destaque social, cujo ambiente social é a corte ou o palácio;
- ▶ A mulher amada não deseja ser reconhecida na cantiga (a mera suspeita é motivo de fúria para com o poeta).

A coita de amor

- ▶ a *coita de amor*: sofrimento causado pelo sentimento amoroso, habitualmente não correspondido ou até repudiado;
- ▶ a mulher amada como entidade distante, que despreza o sentimentos expressos pelo sujeito poético;
- ▶ esta mulher é quase sempre uma mulher casada e tem um estatuto social elevado.

O tópico da morte

- ▶ o frequente desejo de *morrer de amor* - em sentido psicológico e moral -, motivado pela indiferença da dama (tom artificial, não sincero);
- ▶ na poesia trovadoresca, sobretudo nestas cantigas, a palavra *morte* aparece cerca de 800 vezes e o verbo *morrer* cerca de 300 (Tavani, 2002).

O elogio cortês

- ▶ a devoção amorosa: as qualidades físicas e morais da mulher amada são realçadas de forma exagerada (artificial);
- ▶ o sujeito estabelece com a mulher amada uma relação que se assemelha à de vassalagem: "mia senhor";
- ▶ a mulher amada é tratada com *mesura* (cerimónia, cortesia): obrigação de não revelar a identidade da mulher amada.

Referências Bibliográficas

- ▶ Reis, C. (2015). *Poesia Trovadoresca*. Porto: Porto Editora.
- ▶ Tavani, G. (2002). *Trovadores e jograis: introdução à poesia medieval galego-portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Anexo 39 - Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente: personagens e outras características (10.º ano)

1. Preencha a tabela, a partir da leitura da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

Personagens-tipo	Características pessoais		Crítica social
	Antes do primeiro casamento	Após o primeiro casamento	
Inês Pereira			
Mãe			
Lianor Vaz			
Pêro Marques			
Latão e Vidal			

	Antes do casamento	Após o casamento	
Brás da Mata			
Moço			
Ermitão			

2. Complete o texto com as palavras e/ou expressões em falta.

A farsa, enquanto género teatral, sugere, desde logo a partir da própria designação, a ideia de _____. A comicidade é uma das _____ da farsa e tem uma função _____: com efeito, e de acordo com a máxima latina *ridendo castigat mores*, a farsa socorre-se do registo cómico, para _____.

A personagem que, nesta peça, mais significativamente representa a veia cómica da farsa é _____. Relacionados com esta personagem, identificamos os cómicos de _____, que se observam, respetivamente, nos seguintes aspetos: _____.

Leia o texto.

O verão está frio. É o vento, são as tardes que obrigam à camisola, é o céu que não ajuda. Os verões já não são o que eram, diz-se. Os pássaros, agora, metem-se dentro das árvores e não saem de lá. A água nasce de onde não se espera – mas é uma água que não serve para nada, se mete para dentro da terra e apodrece, subterrânea, sem que ninguém a vá buscar, nem para regas, nem para bebedouros. E quem havia de precisar dessa água? Os campos estão ao deus-dará: os bichos não sabem para onde ir. Escondem-se dos homens; ou então param, no meio da estrada, olham para quem passa, e esperam que façam deles o que quiserem, que nem para bichos o mundo serve.

No entanto, o verão é sempre o verão em que as coisas acontecem. Lembro-me da esplanada em que me sentei, com o calor a subir das pedras e do alcatrão, clientes banais, o criado a trazer as encomendas de má vontade. A mulher sentada na mesa ao lado destoava do conjunto. Tinha óculos escuros, um vestido de cerimónia, como se viesse ou fosse para uma festa, e meias nas pernas, o que não se usa numa tarde de verão. Tinha um café em frente dela, que devia estar ali desde que ela chegou, e esperava que ela o bebesse, mas eu sabia que já não lhe iria tocar. Olhava para as outras mesas com um ar distraído, com um sorriso que podia ser de ironia ou de desprezo, como se não esperasse nada do mundo que a rodeava.

O verão é o tempo de estar nas esplanadas, olhando para parte nenhuma, ou mais habitualmente olhando para quem passa, e procurando encontrar nesses destinos uma hipótese de partilha de acasos, que se poderão tornar vocações. Mas a mulher que estava sentada na mesa ao lado não parecia interessada em quem subia e descia o passeio; e também não se sabia o que poderia despertar a sua atenção, que os óculos escuros remetiam para um fundo secreto. Apercebi-me, então, de que a fixava há demasiado tempo para que o meu olhar pudesse passar despercebido; e dei-me conta, também, de que ela percebera que eu a olhava, e que em vez de se aborrecer ou de ficar perturbada com isso se estava a divertir com o meu interesse por ela, o que invertia a situação em que a superioridade está do lado de quem olha, e a incomodidade aumenta em quem é vigiado.

Nuno Júdice (2002). "Verão". *A Ideia do Amor e Outras Contos*. Publicações Dom Quixote, pp. 43-44.

1. Identifique a função sintática constituintes abaixo:

- a) "frio" (l. 1) _____
- b) "à camisola" (l. 1) _____
- c) "das árvores" (l. 2) _____
- d) "dos homens" (l. 6) _____
- e) "de cerimónia" (l. 11) _____
- f) "com um ar distraído" (l. 14) _____
- g) "vocações" (l. 18) _____
- h) "a [olhava]" (l. 22) _____

2. Identifique o tipo de sujeito das formas verbais que se seguem.

- a) "diz-se" (l. 2) _____
- b) "metem-se" (l. 2) _____
- c) "Lembro-me" (l. 8) _____
- d) "tinha" (l. 12) _____

3. Classifique as orações abaixo.

- a) "e não saem de lá" (ll. 2-3) _____
- b) "que devia estar ali desde que ela chegou" (ll. 12-13) _____
- c) "mas eu sabia" (l. 13) _____
- d) "como se não esperasse nada do mundo" (l. 15) _____
- e) "de que a fixava há demasiado tempo" (l. 21) _____

4. Identifique o tipo de coesão textual a partir das formas sublinhadas.

- a) "Os pássaros, agora, metem-se dentro das árvores e não saem de lá." (ll. 2-3).

- b) "A água nasce de onde não se espera – mas é uma água que não serve para nada [...]. E quem havia de precisar dessa água?" (ll. 3-5).

- c) "Lembro-me da esplanada [...]. Olhava para as outras mesas" (ll. 8-14)

- d) "A mulher sentada na mesa ao lado destoava do conjunto. Tinha óculos escuros, um vestido de cerimónia" (ll. 10-11).

- e) "A mulher sentada na mesa ao lado destoava do conjunto. [...]. Tinha um café em frente dela, que devia estar ali desde que ela chegou" (ll. 10-14).

- f) "não parecia interessada em quem subia e descia o passeio." (l. 19)

5. Classifique a modalidade e, quando aplicável, o respetivo valor.

- a) Que calor está na rua! _____
- b) Talvez chova ainda hoje. _____
- c) Não voltarei a cometer o mesmo erro! _____
- d) Quem já terminou o teste pode sair. _____
- e) Tens de prestar atenção ao que te digo! _____

Anexo 41 – Acentuação do Português: exposição teórica (10.º e 12.º anos)

REGRAS DE ACENTUAÇÃO DO PORTUGUÊS

Sílabas

Classificação quanto ao número de sílabas:

- ✓ polissílabos (duas ou mais sílabas)
- ✓ monossílabos (uma sílaba)

• Sílaba **tónica**: maior intensidade (mais forte);

• Sílaba **átona**: menor intensidade (mais fraca);

• São **monossílabos tónicos** palavras como *cá, flor, mau, mão, mês*; e **átonos** *o, do, mas, no, que...*

Acentuação

Classificação das palavras quanto ao acento:

- aguda (última sílaba)
- grave (penúltima sílaba)
- esdrúxula (antepenúltima sílaba)

Tipos de acentos:

- Acento agudo: ´
- Acento grave: ` (apenas na contração da preposição *a* com o artigo *a*)
- Acento circunflexo: ^

ATENÇÃO: o til (~) NÃO é um acento!

Princípios elementares de acentuação

❖ **Regra geral:** a sílaba tónica ocorre, *tendencialmente*, na **penúltima** posição, pelo que estas palavras, *por norma*, não precisam do acento gráfico;

❖ Nem todas as palavras agudas requerem acento gráfico, concretamente as que terminam em -l (animal), -u (peru), -r (estudar) e -z (rapaz); e em ditongo oral (*chegou, perdeu, partiu*) e ditongo nasal com til (*introdução, maçã*);

Princípios elementares de acentuação

- ❖ A sílaba tónica não recua para lá da antepenúltima posição (exceto em caso de ênclise);
- ❖ Todas as palavras esdrúxulas são graficamente acentuadas;
- ❖ Não pode haver mais de um acento na mesma palavra;
- ❖ Tem dúvidas sobre qual é a sílaba tónica de uma palavra? O truque é *chamar* pela palavra.

Palavras graves: exceções à regra

- ❑ Têm acento gráfico na sílaba tónica as palavras **graves** terminadas em -l (*fácil*), -n (*abdómen*), -r (*açúcar*), -x (*tórax*); -is (*lápis*), -us (*vírus*); -ei (*jóquei*); -eis (*fúteis*); e em ditongo nasal com til (*órgão*).
- ❑ A 1.ª pessoa do plural (*nós*) dos verbos da 1.ª conjugação (-ar), no Pretérito Perfeito do Indicativo, é graficamente acentuada na penúltima sílaba (distinguir do Presente do Indicativo).
Exemplo: *Ontem, nós estudámos.* / *Hoje, nós estudamos.*
- ❑ Palavras como *amiúde* e *miúdo*, embora graves, são graficamente acentuadas, para que estas sílabas não sejam pronunciadas, erradamente, como um ditongo.

Palavras esdrúxulas: exceção à regra

No caso de formas verbais acompanhadas de pronome pessoal átono em posição enclítica (à frente do verbo), a tónica recai na sílaba anterior à antepenúltima (**bisesdrúxula**).

Exemplos:

- ✓ *Nós amávamos-te.*
- ✓ *Nós louvávamo-lo.*

Referências Bibliográficas

- Bergström, M.; Reis, N.; & Campos, M. H. C. (2011). *Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa*. Alfragide: Casa das Letras, 50.ª ed.
- Mateus, M. H. M.; Freitas, M. J.; & Falé, I. (2007). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Anexo 42 – Acentuação do Português: exercícios (10.º ano)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: _____

Este texto não tem, propositadamente, acentuação gráfica. Leia-o atentamente.

CANTIGAS DE AMIGO

Como já estudámos, a poesia trovadoresca compreende os textos poéticos compostos em galego-português (língua literária), entre os séculos XII a XIV (Baixa Idade Média). Inicialmente produzidos para serem cantados, esses textos ficaram conhecidos como cantigas.

As cantigas distinguem-se de acordo com os espaços medievais recriados, os protagonistas e as circunstâncias em que os mesmos são apresentados. Organizam-se, quanto ao assunto, em dois grandes núcleos, distinguindo-se, quanto as representações de afetos e emoções, entre as de temática amorosa (cantigas de amigo e cantigas de amor) e as de dimensão satírica (cantigas de escárnio e maldizer).

No primeiro grupo, incluem-se as cantigas em que há a manifestação de sentimentos associados a experiência do amor. Assim, nas cantigas de amigo, consideradas autóctones, pois a sua origem remonta a uma cultura popular profana de composições poéticas em voz feminina, o sujeito poético e uma donzela enamorada que, num ambiente rural e familiar e em íntima relação com a Natureza, revela à mãe, às amigas ou a elementos da natureza personificados os seus sentimentos relativamente ao namorado – o amigo. O tom é, por isso, de confidência amorosa, que contribui para a expressão da variedade do sentimento amoroso, ligada a sentimentos como a tristeza, a saudade, a alegria, a mágoa ou mesmo a irritação.

Quanto à linguagem, as cantigas de amigo caracterizam-se pela musicalidade e pelo cariz oralizante, próprios de textos que se destinavam a ser cantados e que, por essa razão, deviam facilitar a memorização. A própria estrutura tinha em vista esse fim, já que assentava muito em mecanismos de repetição, como o paralelismo com *leixa-pren* (retoma de versos) e o refrão.

Silva, Pedro; Cardoso, Elsa; Nunes, Susana R. (2024). *Letras em dia - Português • 10.º ano*, Porto Editora, p. 66 (adaptado).

1. Acentue-o corretamente, de acordo com as regras que aprendeu.
2. Transcreva, identificando as respetivas linhas:
 - a) Três palavras graves: "poesia" (l.1); "cantigas" (l. 4); "Natureza" (l. 13).
 - b) Três palavras agudas: "representações" (l. 6); "dimensão" (l. 7); "familiar" (l. 12).
 - c) Três palavras esdrúxulas: "Média" (l. 2); "núcleos" (l. 6); "confidência" (l. 14).

Anexo 43 – Acentuação do Português: exercícios (12.º ano)

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: _____

Este texto encontra-se, propositadamente, desprovido de acentuação gráfica. Leia-o atentamente.

O Realismo na Literatura

O Realismo nasce em França, em meados do século XIX. O tema do adultério é tratado pela primeira vez por Gustave Flaubert (1821-1880), no romance *Madame Bovary*, publicado em 1856. A forma crua e despojada de falsos moralismos com que o tema foi tratado escandalizou a sociedade de então, facto que terá valido ao escritor um processo judicial, por
5 ofensa à moral pública e à moral religiosa. Eça de Queirós, como era apanágio da geração de intelectuais de que fez parte, era um profundo admirador da literatura francesa, pela qual foi fortemente influenciado.

Em 1871, durante as famosas *Conferências do Casino*, em Lisboa, Eça pronunciava a sua não menos famosa conferência, intitulada *O Realismo como nova expressão da Arte*: “O
10 Realismo é a negação da arte pela arte; é a proscrição do convencional e do enfático. É a abolição da retórica considerada como arte de promover a comoção [...]. O Realismo é a anatomia do carácter. É a crítica do homem. É a arte que nos pinta a nossos próprios olhos para condenar o que houver de mau na nossa sociedade.” (Iáñez, 1997: 169- 170).

O Realismo surge por oposição ao Romantismo, propondo-se, desta forma, combater os
15 seus excessos retóricos e trazer a literatura para um patamar de realidade, de verdade, ao invés do mero sentimentalismo e da subjetividade: “[...] o Realismo contesta o idealismo romântico, funda-se na observação e análise de costumes sociais, adota uma atitude crítica em relação a sociedade do seu tempo e tenta representar o real de forma desapaixorada (Reis, 2001, p. 19).

O Realismo assume-se, pois, como objetivo e preocupado com a vida real, com os
20 problemas concretos que assolam a sociedade de então, contra a qual dirige duras críticas. Dedica-se a questões contemporâneas do escritor e do leitor. Daí que, contrariamente às obras do Romantismo, cuja ação tem frequentemente lugar em tempos remotos (especial interesse pelo antigo, designadamente pela Idade Média, época que, para os românticos, representa os tempos áureos da nação portuguesa), o Realismo faz coincidir o tempo da escrita com o da ação.

25 Associado ao Realismo, surge amiúde o conceito de Naturalismo. No entanto, como
podemos distinguir formalmente estes dois conceitos? O Naturalismo constitui-se como uma
extensão do Realismo, ao qual confere toda uma base científica: “A relação entre o Realismo e
o Naturalismo é, na literatura europeia e na portuguesa, uma relação de complementaridade e
de prolongamento.” (Reis, 2001, p.15). Nesta senda, o Naturalismo procura explicar, por
30 exemplo, porque é que os elementos deterministas como a hereditariedade, o meio social e o
tempo histórico condicionam o comportamento humano no presente, numa relação de causa-
efeito. Neste ponto, encontramos a crítica ao ócio propiciado pelas leituras sentimentais a que
a mulher burguesa era frequentemente votada.

Não obstante esta conjugação de ideias perfilhadas por estas correntes, o Realismo
35 acabaria por sobreviver ao Naturalismo, quando os princípios deste começaram a ser
questionados e paulatinamente descartados. Com efeito, o próprio Eça viria a pôr em causa o
Naturalismo, mas sem nunca ter abandonado o Realismo: “Movimento muito marcado em
termos ideológicos, o Naturalismo [...] rapidamente se esgotou pela forma como escolarmente
procurou contemplar as fundamentais preocupações e objetivos que o caracterizavam: a
40 obsessiva explicação de fenómenos por via hereditária ou o relevo de que se revestia o meio na
economia do romance naturalista são desse excesso provas evidentes.” (Reis, 2001: 436-473).

Neves, L. (2024). *Autobiografia sumária de uma aula literária: conto No Moinho, de Eça de Queirós*.
Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

1. Acentue-o corretamente, de acordo com as regras que aprendeu.

2. Transcreva, identificando as respetivas linhas:

- a) Três palavras graves: “Realismo” (l. 1), “primeira” (l. 2), “religiosa” (l. 5).
- b) Três palavras agudas: “escandalizou” (l. 4); “relação” (l. 19); “distinguir” (l. 29).
- c) Três palavras esdrúxulas: “românticos” (l. 26); “histórico” (l. 34); “fenómenos” (l. 44).

Anexo 44 – Revisões de gramática para o último teste sumativo (12.º ano)

1. Identifique o tipo de coesão textual.

- a) A Joana e a Sara são as melhores amigas. Toda a gente lhes diz que parecem irmãs.

- b) Da janela do meu quarto vejo o parque florestal.

- c) O Bernardo é muito apegado ao seu cão. Leva para todo o lado o seu fiel companheiro.

- d) Ontem, parti mais um copo, enquanto lavava a louça.

- e) Nasci em Portugal e nunca saí daqui.

- f) Já lhe disse para não insistir, mas ela não desiste. A Célia é muito teimosa.

2. Identifique as funções sintáticas dos constituintes sublinhados.

- a) Quando o Ricardo nasceu, a avó ofereceu-lhe uma pulseira de ouro.

- b) Os amigos são uma parte essencial da nossa vida.

- c) Infelizmente, são muitas as pessoas que acreditam nas promessas daquele demagogo.

- d) Deixei a caneta no escritório.

- e) A caneta ficou no escritório.

- f) Tenho uma mobília nova no escritório.

3. Classifique as orações.

- a) Sempre que viajo, trago recordações para oferecer.

- b) Pensei que tinha razão, mas agora compreendo que tudo não passou de um equívoco.

- c) Embora tenha sido o responsável pelo incidente, ele comporta-se como se nada fosse.

- d) Amanhã, devolvo-te o livro que me emprestaste no mês passado.

- e) Gostaria de ir ao cinema para ver esse filme, porém não tenho dinheiro suficiente.

- f) Hoje estou de tal modo sonolento que já não consigo continuar a ler este livro.

4. Classifique a modalidade.

- a) Espero chegar aí dentro de 15 minutos.

- b) Autorizo a tua entrada na minha fábrica.

- c) Está uma bela tarde hoje!

- d) Tens de começar a ser mais pontual!

- e) Sim, foi mesmo aquele sujeito quem me empurrou na entrada da escola.

- f) Não gosto deste restaurante: é caro e não serve bem!

5. Classifique o valor aspetual.

- a) A Maria levanta-se cedo todos os dias.

- b) Ultimamente, tenho ido àquele jardim duas vezes por semana.

- c) O João terminou ontem o trabalho de Português.

- d) A Ana praticava desporto quando era mais jovem.

- e) Portugal é um dos países que integram a União Europeia.

- f) Ele costuma faltar à primeira aula do dia.

- g) A Helena está a preparar uma apresentação para amanhã.

6. Identifique os atos illocutórios.

- a) – Face ao exposto, decreto a nulidade deste contrato – concluiu o magistrado.

- b) – Preciso de que assines esta petição a favor dos animais abandonados.

- c) Não acredito que esta notícia seja verdadeira.

- d) Estamos verdadeiramente encantados por te conhecer!

- e) – Participem nas Olimpíadas de Matemática!

- f) Faço questão de preservar a memória dos meus antepassados.

- g) Acredito que as redes sociais promovem a disseminação de notícias falsas.

Revisões de gramática para o Exame Nacional

1. Identifique o tipo de coesão textual.

- a) Os nautas chegaram primeiro à ilha e de lá partiram para o continente.

Coesão gramatical referencial por anáfora (ordem: nome + advérbio de lugar).

- b) Vi a tua mãe no centro comercial. Há muito que não via a D. Adelaide.

Coesão gramatical referencial por correferência não anafórica (nome + nome, sem relação de dependência entre si, mas incidindo sobre a mesma entidade).

- c) Ele, hoje, não veio à escola, porque está doente. O Manuel acordou com febre.

Coesão gramatical referencial por catáfora (ordem: pronome + nome)

- d) Este livro é extraordinário. É, com efeito, o livro da minha vida.

Coesão lexical por reiteração/repetição.

- e) De acordo com o que me contaram, foi mesmo grave. Porém, eu não assisti ao acidente.

Coesão gramatical referencial por catáfora (ordem: pronome pessoal com função de complemento indireto + pronome pessoal com função de sujeito).¹

- f) Nunca vi essa peça de teatro, mas já me disseram que os atores são ótimos.

Coesão lexical por substituição – hiperónimo/hipónimo (relação geral/específico).

¹ Neste caso, não poderia haver um nome, uma vez que o sujeito está na 1.ª pessoa.

- g) Este bolo está delicioso! Posso tirar mais uma fatia?

Coesão lexical por substituição – holónimo/merónimo (relação todo/parte).

- h) [-] Não posso continuar a jogar. Amanhã, [-] acordo às 6:30.

Coesão gramatical referencial por elipse (o sujeito, *eu*, está subentendido).

- i) Logo que cheguei à festa, percebi que o concerto já tinha terminado.

Coesão gramatical temporal (advérbios e locuções adverbiais de tempo; correlação de tempos e modos verbais).

- j) Ontem, acabei a tarefa antes do tempo. Assim, pude ir para casa mais cedo.

Coesão gramatical interfrásica (o advérbio “assim” funciona, aqui, como um conector).

2. Classifique os deícticos.

- a) Este filme é mais interessante do que aquele.

Deícticos espaciais (determinantes e pronomes demonstrativos).

- b) Na semana passada, joguei futebol com os meus amigos.

Deíctico pessoal e temporal (forma verbal).

- c) Nós estamos muitos satisfeitos com a tua prestação de trabalho.

Deíctico pessoal (pronome pessoal).

- d) Aqui, sou mais feliz do que lá.

Deícticos espaciais (advérbios de lugar).

- e) Ontem, adormeci no sofá.

Deíctico temporal (advérbio de tempo).

3. Identifique a modalidade e, quando aplicável, o respetivo valor.

- a) Garanto-te que não voltas a entrar nesta casa!

Modalidade epistémica com valor de certeza.

- b) Vocês devem voltar para casa o quanto antes!

Modalidade deontica com valor de obrigação.

- c) Fizeste a escolha certa!

Modalidade apreciativa.

- d) Não consinto que me respondas dessa maneira!

Modalidade deontica com valor de obrigação.²

- e) Talvez ainda nos encontremos no baile da escola.

Modalidade epistémica com valor de probabilidade.

4. Identifique o valor aspetual.

- a) Demos o nosso melhor nesta competição.

Valor aspetual perfetivo (pretérito perfeito do indicativo – ação terminada).

- b) Esta semana, fui ao ginásio três vezes.

Valor aspetual iterativo (a ação repete-se durante um período limitado/específico – “esta semana”).

- c) Estou a ler *Os Maias*, de Eça de Queirós.

Valor aspetual imperfetivo (a ação não está ainda terminada: “estar a” + infinitivo; também com o pretérito imperfeito do indicativo).

² A proibição, sendo uma forma de obrigar, ainda que pela negativa, integra a modalidade deontica com valor de obrigação, não de permissão.

- d) Visito os meus pais todos os fins de semana.

Valor aspetual habitual (a ação repete-se habitualmente, num período temporal não definido ou ilimitado).³

- e) Os gatos dormem, em média, 15 horas por dia.

Valor aspetual genérico (afirmação de carácter factual e intemporal: presente do indicativo).

5. Classifique os atos ilocutórios.

- a) É nossa intenção honrar a memória de todos os que tombaram no campo de batalha.

Ato ilocutório compromissivo (o locutor assume um compromisso para o futuro).

- b) Estás despedido! – disse, perentoriamente, o chefe ao seu subordinado.

Ato ilocutório declarativo (a ação de alguém com autoridade modifica a situação de outrem).

- c) Estou maravilhado com a tua evolução!

Ato ilocutório expressivo (o locutor expressa uma emoção ou um sentimento).

- d) Filho, passa-me o sal, por favor.

Ato ilocutório diretivo (o locutor faz um pedido ou dá uma ordem).

- e) Camilo Castelo Branco é o ex-libris da segunda geração do Romantismo português.

Ato ilocutório assertivo (o locutor faz, sobre algo, uma afirmação que considera verdadeira, podendo, todavia, ser uma mera opinião).⁴

³ Embora, por vezes, suscetível de se confundir com o valor iterativo, na medida em que ambos assentam na ideia de repetição, o valor habitual distingue-se daquele, pelo facto de lhe não estar associado um intervalo de tempo concreto.

⁴ Não confundir com o ato ilocutório expressivo, o qual reflete, como se disse, a expressão de uma emoção ou de um sentimento. Por seu turno, o ato ilocutório assertivo, embora possa assumir a forma de um juízo de valor, não pretende ser uma afirmação marcada pela emotividade.

Anexo 46 – Projeto “Achas que sabes cantar?”: edição e revisão dos textos dos alunos (10.º ano)

Amigas, vamos à discoteca,
que lá o meu amigo vou encontrar.
Amigas, vamos à discoteca,
que lá o meu amigo há de estar.

Ai amigas, que ele demora!
Virá antes do fim da aurora?
Amigas, vamos à discoteca,
que lá o meu amigo vou encontrar.

Já se faz tarde e ele não vem...
Ai, quem saberá o que ele tem?
Amigas, vamos à discoteca,
que lá o meu amigo há de estar.

Se demora, vou-me perder.
Não sei se o volto a ver...
Amigas, vamos à discoteca,
que lá o meu amigo vou encontrar.

Diz-me, amiga, o que fazer.
Se indo a outro lugar resolver...
Amigas, vamos à discoteca,
que lá o meu amigo há de estar.

Ai amigas, tanta tristeza!
Por esta espera, só incerteza!
Amigas, vamos à discoteca,
que lá o meu amigo vou encontrar.

Procuro o meu amigo,
aquele que me aconselha,
aquele que ouve o que eu digo.

Ó céu, para onde o levaste?
Se no paraíso deixaste o meu amigo,
aquele que ouve o que eu digo.

Aquele que me aconselha.
Espero pelo regresso do meu amigo,
aquele que ouve o que eu digo.

Se no paraíso deixaste o meu amigo,
deixa-me vê-lo mais uma vez,
aquele que ouve o que eu digo.

Espero pelo regresso do meu amigo,
no reflexo do mar calmo,
aquele que ouve o que eu digo.

Deixa-me vê-lo mais uma vez,
nas memórias que guardo comigo,
aquele que ouve o que eu digo.

No reflexo do mar calmo,
consigo ver a cor dos seus olhos,
aquele que ouve o que eu digo.

Nas memórias que guardo comigo,
nem com palavras descrevo a saudade,
aquele que ouve o que eu digo.

Amiga, amiga, por onde andas?
Preciso de desabafar
sobre o amor que me não quer...
Estás a perceber?

Amiga, amiga, por onde andas?
Acho que estou a ser esquecida,
porque ele de mim fugiu da vista...
Estás a perceber?

Rapaz, se olhasses para mim,
far-me-ias uma flor de jardim.
Gostaria de te ter junto a mim...
Estás a perceber?

Rapaz, se olhasses para mim,
ficaríamos juntos até ao fim.
Peço-te que não desistas de mim...
Estás a perceber?

Um dia, estando a passear,
vi um rapaz muito bonito
e fiquei interessada.
Perguntei-lhe se queria ser meu amigo...
O que dirá? O que dirá?

Vi um rapaz muito bonito
e chamei-o para bailar.
Ele ficou a pensar
E eu com medo de ele me rejeitar...
O que dirá? O que dirá?

Ele ficou a pensar,
mas eu só queria bailar.
Chegou-se a mim
E disse que sim!
O que dirá? O que dirá?

Passado um tempo,
fiquei a pensar
e descobri uma coisa:
ele tinha uma namorada!
O que dirá? O que dirá?

Não me respondeu o meu amado.
Deveria ter ligado!
Quantas terá?

Não me respondeu o meu amigo.
Deve estar chateado comigo...
Quantas terá?

Deveria ter ligado!
Anda muito desinteressado...
Quantas terá?

Deve estar chateado comigo...
Terá ele fugido?
Quantas terá?

Ai TikTok, ai Tiktok,
onde está o meu amigo,
que na fama se perdeu?
Já não se dá comigo!

Que na fama se perdeu,
nesses vídeos de dancinhas...
O que é que aconteceu?
Já não se dá comigo!

Ai Deus, que é do meu amigo?
Que mundo cruel!
Já não se dá comigo!

Ai amiga,
viste o meu namorado?
Ai Deus, e se está com outra?

Ai mulher,
viste aquele que eu amo?
Ai Deus, e se está com outra?

Viste o meu namorado,
que é motivo da minha infelicidade?
Ai Deus, e se está com outra?

Viste aquele que eu amo,
que é motivo do meu desespero?
Ai Deus, e se está com outra?

Ai minhas flores,
Fui deixada no jardim...
Onde está o meu amor?

Ai minhas flores,
chove tanto no jardim...
Onde está o meu amor?

Chove tanto no jardim
e eu não tenho quem me possa aconchegar...
Onde está o meu amor?

Chove tanto no jardim
e falta alguém ao pé de mim...
Onde está o meu amor?

Fui à discoteca
com as minhas amigas
e com o namorado de uma delas.
Na festa, tudo pode acontecer.

Fui ao bar
com as minhas amigas,
e o namorado começou a dançar para mim.
Na festa, tudo pode acontecer.

Estava com as minhas amigas,
e o namorado de uma delas
começou a aproximar-se de mim.
Na festa, tudo pode acontecer...

Estava com as minhas amigas,
e o namorado começou a dançar para mim,
começou a aproximar-se cada vez mais.
Na festa, tudo pode acontecer.

E o namorado de uma delas
começou a aproximar-se de mim
e a abraçar-me.
Na festa, tudo pode acontecer.

E o namorado começou a dançar para mim,
começou a aproximar-se cada vez mais
e a abraçar-me carinhosamente.
Na festa, tudo pode acontecer.

Começou a aproximar-se de mim
e a abraçar-me.
E eu abracei-o e beijei-o.
Na festa, tudo pode acontecer.

Começou a aproximar-se cada vez mais
e abraçou-me carinhosamente.
Abracei-o e beijei-o, sem consciência do que fazia.
Na festa, tudo pode acontecer.

Margarida, tive de voltar aqui,
para não voltar a desistir de mim.
Ai flor deste jardim!

Margarida, a minha confiança perdi.
Ficarei eu sozinha, enfim.
Ai flor deste jardim!

Para não desistir de mim,
apesar do amor que partiu.
Ai flor deste jardim!

Para não desistir de mim;
este amor, que me consumiu.
Ai flor deste jardim!

- Ai mãe, o meu amigo no amor teve um desvio.
No Instagram, uns corpos viu.
- Como, minha filha, os descobriu?
Ai, malditas fotos!

- Ai mãe, o meu amado ter-se-á desviado.
Nas mensagens, corpos terá procurado.
- Como, minha filha, os terá achado?
Ai, malditas fotos!

- Espreitei, minha mãe, espreitei
e nas mensagens uma menina encontrei,
uma menina mostrando a sua estrutura.
Ai, malditas fotos!

Procurei, minha mãe, procurei
e nas mensagens a achei.
E agora com ele terminei.
Ai, malditas fotos!

Mãe, não sei do meu amado.
Não me responde às mensagens!
Será que já não gosta de mim?

Já não o vejo há muito tempo.
Não me atende as chamadas!
Será que já não gosta de mim?

Passa ao meu lado e mostra-se desinteressado.
Não me responde, quando com ele falo!
Será que já não gosta de mim?

Querida amiga, não consigo acreditar:
ele deixou-me pendurada nas ondas do mar!
Lá fiquei eu sozinha, só com os meus pensamentos,
levados pelas ondas e pelos ventos.
Oh, não! Levei *ghost*!

Ele deixou-me pendurada nas ondas do mar.
Lá fiquei eu sentada a chorar, descalça na areia.
Não fazia ideia... não fazia ideia
de que o meu amado era desleixado.
Oh, não! Levei *ghost*!

Lá fiquei eu sentada a chorar,
a ouvir as ondas do mar
e a pensar que depois disto
nós vamos enfim acabar.
Oh, não! Levei *ghost*!

Ondas da minha praia,
Prainha, meu lar,
meu porto seguro.
Nem imaginam o que vos vou contar...

Nas dunas estava eu
e o meu amigo fui encontrar.
Curioso estava ele.
Nem imaginam o que vos vou contar...

- Meu amigo, meu amado,
entendes-me como ninguém,
mas, ainda assim, foste embora.
Nem imaginam o que vos vou contar...

- Minha querida, minha amada,
entendo-te como ninguém.
Fui-me embora e sem demora,
pois farto de ti estava.
Nem imaginam o que vos vou contar...

Estrelas, será que ele está bem?
Será que ainda se lembra de mim?
Tenho saudades!

Estrelas, estará ele bem?
Ou ter-se-á esquecido de mim?
Tenho saudades!

Será que ainda se lembra de mim?
Brilho do céu, ele partiu e não voltou.
Tenho saudades!

Ou ter-se-á esquecido de mim?
Brilho do céu, ele partiu e sem regresso.
Tenho saudades!

Esta noite vem ter comigo
e traz o teu amigo.
Eu levo o meu também
e juntos vamos a Belém.

Esta noite vem ter comigo
e mil estrelas vamos ver
os quatro deitados,
até ao amanhecer.

Esta noite vem ter comigo
e juntos caminharemos
os quatro abraçados,
calmos e serenos.

Esta noite vem ter comigo.
Combinemos para sairmos
os quatro bem juntinhos,
para assim nos divertirmos.

Amor meu, meu amor...
que saudades do seu beijo!
Onde anda ele?

Amor meu, meu amor...
que saudades do seu abraço!
Onde anda ele?

Que saudades do seu beijo!
Porque me deixou neste temporal?
Onde anda ele?

Que saudades do seu abraço!
Porque me abandonou nesta tempestade?
Onde anda ele?

Vou soprar até que esqueça as minhas mágoas.
Que este sofrimento caia no esquecimento!
Onde anda ele?

Vou soprar até que esqueça as minhas mágoas.
Que o mal desapareça!
Onde anda ele?

Que este sofrimento caia no esquecimento!
Que me afaste da beira do abismo!
Onde anda ele?

Que o mal desapareça!
Que me afaste do perigo nesta noite ventosa!
Onde anda ele?

- Amiga, nem sabes!
Outra vez desapontada.
Já não sinto nada.
Estou farta dele!

Amiga, nem te conto!
Outra vez desanimada.
Já não estou apaixonada.
Estou farta dele!

Outra vez desapontada!
Como pode ele ter-me ignorado?
Deixou-me magoada.
Estou farta dele!

Outra vez desanimada.
Como pode ele ter-me traído?
Deixou-me desolada.
Estou farta dele!

- Eu bem te avisei
para teres cuidado...
É mentiroso e traidor.
Estou farta dele!

Eu bem te alertei
para teres atenção...
É seco e desinteressante.
Estou farta dele!

Eu bem te avisei...
Mas enfim te livraste
desse feio traste.
Estou farta dele!

Eu bem te alertei...
Mas já dele te livraste,
desse grande desastre.
Estou farta dele!

- Ai amigas, ai amigas,
estou à espera de uma mensagem.
Nos DM's eu procuro, triste e desconsolada.
Não respondeu, não respondeu!
Ai, que triste que estou eu!

Ai irmãs, ai irmãs,
no *Insta* eu procuro, à espera de uma mensagem:
nem *GIF's*, nem nada!
Não respondeu, não respondeu!
Ai, que triste que estou eu!

- Perguntas pela resposta do teu amigo:
acredito que em breve ele terá respondido.
Um *bug* será; logo, um *like* te dará.
Não respondeu, não respondeu!
Ai, que triste que estou eu!

Perguntas pela resposta do teu amado:
stories ele fará e com um @ te identificará.
Dois *emojis* ainda te enviará:
um "feliz" e um "desculpa lá".
Não respondeu, não respondeu!
Ai, que triste que estou eu!

Anexo 47 – Visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos e Museu da Marinha: panfleto informativo (10.º ano)

Belém: onde História e Literatura se encontram

❖ **Mosteiro dos Jerónimos**



Mandado construir por D. Manuel I, no início do século XVI, para celebrar o regresso de Vasco da Gama e da sua tripulação da Índia. Erigido no local da outrora ermida do Restelo, onde os portugueses rezaram antes de embarcar ("Partimo-nos assim do santo templo // Em procissão solene, a Deus orando, / Para os batéis viemos caminhando." (*Os Lusíadas*, IV, est. 87-88).

❖ **Museu da Marinha**

Criado em 1863 por D. Luís, que chegou a ser oficial de Marinha. Localizado, desde 1962, na ala oeste do Mosteiro dos Jerónimos. Neste espaço, conta-se a história da relação dos portugueses com o mar, através dos mais variados objetos: modelos de navios e embarcações reais, quadros e gravuras, condecorações e armas, cartas de navegar e instrumentos de navegação, fotografias e diplomas...



Intertextualidade

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa. "Mar Português", *Mensagem*.

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.
Deus quis que a terra fosse toda uma,
Que o mar unisse, já não separasse.
Sagrou-te, e foste desvendando a espuma.

E a orla branca foi de ilha em continente,
Clareou, correndo, até ao fim do mundo,
E viu-se a terra inteira, de repente,
Surgir, redonda, do azul profundo.

Quem te sagrou criou-te português.
Do mar e nós em ti nos deu sinal.
Cumpru-se o Mar, e o Império se desfez.
Senhor, falta cumprir-se Portugal!

Fernando Pessoa. "O Infante", *Mensagem*.

Despedidas em Belém

84 E já no porto da ínclita Ulisseia,
Cum alvoroço nobre e *cum* desejo
(Onde o licor mistura e branca areia
Co salgado Neptuno o doce Tejo)
As naus prestes estão; e não refreia
Temor nenhum o juvenil despejo,
Porque a gente marítima e a de Marte
Estão *pera* seguir-me a toda parte.

85 Pelas praias vestidos os soldados
De várias cores vêm e várias artes,
E não menos de esforço aparelhados
Pera buscar do mundo novas partes.
Nas fortes naus os ventos sossegados
Ondeiam os aéreos estandartes;
Elas prometem, vendo os mares largos,
De ser no Olimpo estrelas, como a de Argos.

86 Depois de aparelhados, desta sorte,
De quanto tal viagem pede e manda,
Aparelhamos a alma *pera* a morte,
Que sempre aos nautas ante os olhos anda.
Pera o sumo Poder, que a etérea Corte
Sustenta só *co* a vista veneranda,
Implorámos favor que nos guiasse
E que nossos começos aspirasse.

87 Partimo-nos assim do santo templo
Que nas praias do mar está assentado,
Que o nome tem da terra, para exemplo,
Donde Deus foi em carne ao mundo dado.
Certifico-te, ó Rei, que, se contemplo
Como fui destas praias apartado,
Cheio dentro de dúvida e receio,
Que apenas nos meus olhos ponho o freio.

88 A gente da cidade aquele dia,
(Uns por amigos, outros por parentes,
Outros por ver somente) concorria,
Saudosos na vista e descontentes.
E nós, *co* a virtuosa companhia
De mil Religiosos diligentes,
Em procissão solene, a Deus orando,
Para os batéis viemos caminhando.

89 Em tão longo caminho e duvidoso
Por perdidos as gentes nos julgavam,
As mulheres *cum* choro *piadoso*,
Os homens com suspiros que arrancavam.
Mães, Esposas, Irmãs, que o temeroso
Amor mais desconfia, acrescentavam
A desesperação e frio medo
De já nos não tornar a ver tão cedo.

Luís de Camões. *Os Lusíadas*, canto IV, estrofes 84-89.