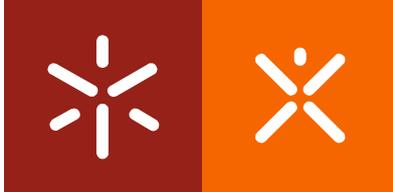


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Catarina Pereira Esteves

A coerência e a coesão textual no desenvolvimento de competências de leitura e escrita na aula de Português



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Susana Catarina Pereira Esteves

**A coerência e a coesão textual no desenvolvimento
de competências de leitura e escrita na aula de
Português**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português no

3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Trabalho Efetuado sob a orientação do

Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao dar por concluído o meu relatório, gostaria de agradecer a todos quantos, de diversas formas, me apoiaram na sua realização.

Ao orientador, professor Doutor José António Brandão, que sempre mostrou disponibilidade, compreensão e me deu o seu apoio com o seu saber e qualidades humanas. Sempre generoso, sábio e humilde como um verdadeiro mestre.

Ao professor Lauro Martins, incansável e disponível para me acolher e orientar.

Ao meu marido, por toda a ajuda e por me proporcionar o tempo e espaço necessários para a realização deste trabalho.

Aos meus filhos, pela sua compreensão, pois em alguns momentos foram privados da presença da mãe. No entanto, foram o verdadeiro impulso deste mestrado.

Aos meus pais, pela inspiração e apoio constante da minha vida e objetivos. “Não me deram asas, mas ensinaram-me a voar”!

Às minhas colegas, pelo companheirismo e apoio.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A coerência e a coesão textual no desenvolvimento de competências de leitura e escrita na aula de Português

RESUMO

O presente relatório apresenta o projeto de investigação-ação realizado ao longo de um ano de estágio curricular integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Construído a partir do diagnóstico resultante da observação de aulas, no início do ano, este projeto teve como objetivo desenhar, implementar e avaliar estratégias de ensino da escrita, focadas em aspetos relativos à coesão e à coerência textual, no ensino secundário, sendo concretizado em atividades de compreensão, análise e produção de texto.

Este relatório de estágio é composto por três partes: uma parte teórica, em que se procede a uma contextualização da escrita, dos seus subprocessos e da coesão e coerência e, a leitura; e duas partes práticas, em que se procede à contextualização do contexto de intervenção e a implementação do projeto onde são descritas as atividades desenvolvidas objetivando-se desenvolvimento das competências dos alunos no que respeita às suas produções escritas, ou seja, o aluno deveria ficar capaz de redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados recorrendo à coerência e coesão.

O relatório termina com a avaliação do trabalho desenvolvido, a partir da análise dos textos produzidos pelos alunos

Palavras-chave: ensino da escrita, coesão e coerência textual

A coerência e a coesão textual no desenvolvimento de competências de leitura e escrita na aula de Português

ABSTRACT

This report presents the project carried out over a year of curricular internship integrated in the Master in Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education.

Designed from the diagnosis resulting from the observation of classes at the beginning of the year, this project aimed to design, implement, and evaluate strategies for teaching writing, focused on aspects related to textual cohesion and coherence, in secondary education, being implemented in comprehension, analysis and text production activities.

This internship report consists of three parts: a theoretical part, in which the writing, its subprocesses and cohesion and coherence and reading are contextualized; and two practical parts, in which the work is contextualized and where the activities developed are described enhancing to develop the students' writing skills, that is, the student should be able to write with ease, consistency, adequacy and correction of the planned texts, resorting to coherence and cohesion. The report ends with the evaluation of the work developed, based on the analysis of the texts produced by the students.

Key-words: teaching of writing, cohesion and textual coherence

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX

INTRODUÇÃO.....	1
Organização do relatório	1

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O processo da escrita	2
2.1. Planificação	5
2.2. A textualização.....	6
2.3. A revisão	6
3. Aspectos linguísticos da organização textual – coesão e coerência textual	7
3.1. Coesão textual	8
3.1.1. Coesão gramatical - coesão frásica.....	9
3.1.2. Coesão gramatical - coesão interfrásica	9
3.1.3. Coesão gramatical – coesão temporal	10
3.1.4. Coesão gramatical - Paralelismo estrutural	11
3.1.5. Coesão gramatical – coesão referencial.....	11
3.2. Coesão lexical.....	11
3.3. Coerência textual	12
4. A Leitura.....	12

CAPÍTULO II - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

1. Contexto de intervenção.....	14
1.1. Apresentação do contexto de intervenção – a escola	14
1.2. Caracterização das turmas.....	15
1.2.1. Turma X	15
1.2.2. Turma Y.....	16

1.3. A fase de inserção na escola.....	16
1.4. Observação de aulas – perspectiva generalista	17
CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	18
1. Projeto de intervenção	18
1.1. Avaliação geral preliminar dos alunos.....	18
1.2. Justificação do projeto	18
1.3. Atividades implementadas – desenvolvimento do projeto.....	20
CONCLUSÃO	29
BIBLIOGRAFIA.....	30
ANEXOS	31
Anexo 1 - Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.....	32
Anexo 2 Contextualização histórico-literária	36
Anexo 3 - PowerPoint – conto.....	37
Anexo 4 - O texto narrativo	38
Anexo 5 – O texto de opinião.....	42
Anexo 6 – Planificação do texto.....	43
Anexo 7 - PowerPoint – Sequências narrativas.....	44
Anexo 8 - Ficha de orientação de leitura	45
Anexo 9 - Coesão textual	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de escrita de Flower e Hayes (in Carvalho, 1999)	4
Figura 2 - Teste de aluno A.....	27
Figura 3 - Teste de aluno B.....	28
Figura 4 - Teste de aluno B.....	28

INTRODUÇÃO

O presente Relatório insere-se no âmbito do Estágio Profissional do mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. O mesmo foi realizado no ano letivo 2020/2021, numa Escola Secundária, da região do Alto Minho.

Com base na observação direta dos alunos das turmas do professor cooperante, e atendendo às dificuldades dos alunos relativas às competências da escrita, foi delineado um projeto de intervenção que trabalhasse os aspetos inerentes às mesmas.

Não será novidade para os professores, a relutância dos alunos quando a proposta é a produção de um texto. Estes não só parecem não gostar de o fazer, como o fazem com muitas limitações e incorreções. Posto isto, e, não sendo a escrita um mero código de transcrição gráfica ou um simples “emaranhado” de frases, torna-se imperativo um trabalho mais aprofundado neste campo. Com a perfeita noção de que é importante que o aluno seja capaz de escrever diferentes tipos de textos, com correção, destreza e consistência, tendo em conta o destinatário e a situação de produção, a proposta de intervenção incidiu num trabalho focado na coerência e na coesão enquanto conteúdos a abordar em duas turmas de 12º ano.

Organização do relatório

Este relatório encontra-se dividido em capítulos: o primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico deste projeto, com os respetivos conceitos fundamentais.

O segundo capítulo pretende caracterizar o ambiente em que decorreu o estudo, juntamente com os perfis das turmas envolvidas.

O último capítulo corresponde à parte prática da investigação, em que serão apresentadas as atividades dinamizadas no âmbito do estágio pedagógico com turmas do ensino secundário e os respetivos materiais.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O processo da escrita

Conta-nos a História que o Homem sempre procurou formas de comunicar e fazer-se compreender pelos seus pares. Tome-se como exemplo os sinais de fumo, as pinturas rupestres, hieróglifos, esculturas e muitas outras representações. Já enquanto bebés, começamos a apontar para os objetos, passando, depois, a balbuciar algumas palavras e, posteriormente, a construir algumas frases simples. O primeiro domínio em que demonstramos esta capacidade de comunicação, já com alguma estrutura, é o domínio do oral, mas quando o domínio a desenvolver é o da escrita, que implica a consciência e aplicabilidade da textualidade e dos princípios que a constituem, as dificuldades são maiores.

Que a escrita é uma competência que exige trabalho e a sua operacionalização implica uma prática constante desde idades precoces, e ao longo da vida, parece ser óbvio. No entanto, o que é a escrita? Falar de escrita é falar de um uso formal específico de uma língua para um determinado fim. Falar de escrita é falar de linguagem, mas quando falamos de linguagem, falamos também do discurso oral. Importa, por isso, distinguir a escrita da oralidade, apesar de estas terem características que as aproximam. Ambas partem da mesma matéria-prima, a língua, e é possível encontrar situações nas quais a oralidade e a escrita sejam complementares e indissociáveis, perseguindo, por isso, o mesmo fim. F. I. Fonseca chama a atenção para o facto de que

«cumpre ainda lembrar que a prática do texto escrito pode constituir pedagogicamente a melhor forma de preparação para a produção e receção de discursos orais em situações menos correntes e mais “exigentes”, de maior responsabilidade, isto é, para o uso oral mais formal e para todos os casos em que é necessário produzir oralmente discursos não apoiados diretamente na situação e que exigem, por isso, a utilização das estratégias textuais de autonomização e de planeamento característicos do texto escrito.» (Fonseca, 1991: 154).

Não obstante, a escrita também se constitui como o oposto da oralidade pois assenta num sistema ortográfico, materializado em símbolos gráficos, grafemas, que constituem o código escrito e este não corresponde unívoca e linearmente ao código oral. Para além destes aspetos, outros tantos que configuram a comunicação escrita se afiguram. O texto escrito não resulta do imediatismo temporal do discurso oral (diferimento entre momento da produção e o da receção),

nem contém os apoios situacionais deste. Desta feita, o discurso escrito, uma vez que resulta de um processo de pensamento, organização e reformulação, é mais articulado e variado no plano sintático, mais rico semanticamente, menos redundante, mais coeso e coerente. Como se verifica a ausência física do recetor, implica a criação de marcos linguísticos de referência para desta forma integrar um contexto que torne possível a sua leitura. (Carvalho, 2009: 45).

As características da escrita e o facto de o seu maior estatuto prevalecer sobre o da oralidade tem as suas implicações, quando ela é perspectivada como objeto escolar, sendo de salientar que a escrita não é apenas um conteúdo de natureza semântica ou declarativa nem se restringe a fins meramente utilitários. A escrita é um «saber de natureza procedimental, um saber-fazer ou competência que o aluno desenvolve e deve ser capaz de aplicar na vida escolar e para além dela» (Carvalho, 2011: 81). Reformulando, a escrita é um saber prático, aprendido em contexto escolar, que necessita de ser constantemente aperfeiçoado.

Tendo em conta que a língua portuguesa é a nossa língua materna e como tal é utilizada na escola (e na vida) como veículo de transmissão de conhecimento, podemos concluir que a escrita será ao mesmo tempo objeto de conhecimento e meio de transmissão do mesmo. Sendo instrumento da comunicação pedagógica, é transversal à maioria das disciplinas escolares e, mais se acrescenta, pois a mesma é, também, ferramenta de explicitação e construção de saberes do aluno e sua subsequente avaliação.

Num sentido mais aprofundado, a escrita é resultado de processos cognitivos e depende do desenvolvimento intelectual de quem escreve, assim como é uma poderosa ferramenta para a aquisição do conhecimento:

“A escrita potencia a consideração do real na sua ausência, facilita a geração e o aprofundamento de ideias, permite o seu enquadramento numa forma de expressão adequada (géneros textuais) e a sua reestruturação à luz de fatores que relevam a dimensão retórica (objetivos, destinatário, etc.)”

(Carvalho, 2011: 83).

2. Os subprocessos da escrita

Os subprocessos da escrita são contemplados no programa de Português como matéria de ensino para o ensino secundário, “a tarefa de escrita obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o

desdobramento desta atividade em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão, devendo ser objeto de lecionação”.

De acordo com o modelo de Flower and Hayes (ver figura 1), a escrita envolve a interação de vários processos. São destacados os dois contextos de produção que envolvem e influenciam o escrevente: o extratextual (assunto, destinatário e situação motivadora) e o intratextual (produção textual). Num outro plano, se assim o pudermos designar, podemos observar os componentes do processo de escrita: planificação (que implica a geração de conteúdos, a definição de objetivos e a sua organização); a textualização (materialização da escrita); a revisão (que consiste em avaliar e reformular o texto). A passagem de um domínio para o outro é controlada pela memória de trabalho (*working-memory*, Hayes, 1999) e não é sistematicamente linear, isto é, é o processo tem carácter recursivo. O domínio da memória a longo prazo do escrevente, que contempla o conhecimento do assunto, do destinatário e do tipo de texto é também referido, é a esta que o sujeito recorrerá quando tiver de iniciar o processo e também será a esta que deverá algumas das suas dificuldades.

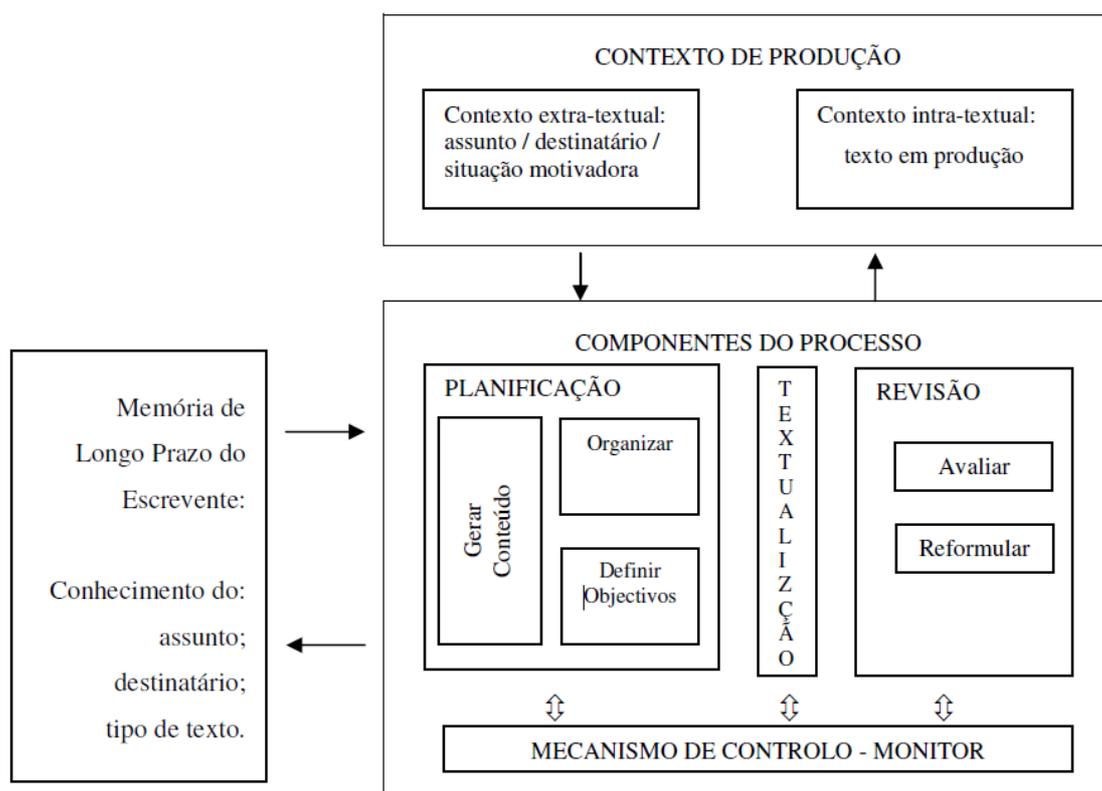


Figura 1 - Modelo de escrita de Flower e Hayes (in Carvalho, 1999)

2.1. Planificação

Apesar de a escrita não ser um processo linear, é na planificação que tem o seu início, na medida em que o escrevente, tendo em conta o tema que lhe é proposto, a tipologia textual e o destinatário do texto, procederá à ativação da informação de que dispõe, recorrendo para isso à sua memória de longo prazo.

De facto, os alunos têm alguma dificuldade na concretização deste subprocesso, levando-o a cabo com algumas limitações no modo como geram o conteúdo e o organizam. O acesso aos *schemata* e à criação de nova informação constituem uma dificuldade.

De acordo com Carvalho (1999:74):

“Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e seleção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior.”

Consequentemente, a organização de ideias acabará por ser comprometida pela razão referida anteriormente.

É de suma importância trabalhar este subprocesso para que o escrevente o sistematize, possa refletir acerca dos conteúdos e dos processos organizadores necessários e os ponha em prática.

O professor, enquanto sujeito possuidor de uma capacidade de escrita já desenvolvida, deverá ensinar e guiar os alunos durante este processo para que os mesmos se tornem autónomos e escreventes eficientes.

2.2. A textualização

A textualização, o subprocesso em que os alunos normalmente se concentram, consiste na conversão da informação gerada e eventualmente organizada durante a planificação em discurso verbal linear e inteligível que forma um texto.

Assumimos o pressuposto de que os alunos têm dificuldades em fazer uma planificação e que os mesmos tendem a passar ao papel as ideias da forma como vão surgindo, normalmente por associação, obliterando aspetos importantes na construção de um texto como uma unidade dotada de sentido e normalmente não dependente de um contexto situacional (marca inegável da linguagem do oral). Chegamos à conclusão de que os mesmos, tendem a escrever como falam e pouco se preocupam com a adequação e correção da escrita, em

“colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico ou deítico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto. A realização dessa tarefa passa pela capacidade de detetar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear.” (Carvalho, 2001: 75).

Quando se referiu anteriormente que o processo de escrita é um processo de carácter recursivo, implica uma interação entre os subprocessos e um retorno e aperfeiçoamento destes.

2.3. A revisão

O último subprocesso da escrita referido não é de todo o menos importante, nem um processo que só ocorra no fim da textualização. É, sim, um processo que vai decorrendo durante a escrita, fruto de decisões conscientes e inconscientes do escrevente.

Consiste na leitura, avaliação e correção do que já foi produzido. No entanto, os alunos confrontados com este processo, que muitas vezes ignoram, definem-no como uma mera correção de erros ortográficos. A revisão “obriga” à ativação de muitos conhecimentos e ao recurso à planificação anteriormente feita, até à sua reformulação. Como exige um grau de abstração maior poderá constituir um fator que obstaculizará o processo de escrita do aluno.

A revisão de um texto não passará unicamente pela reparação de erros, mas sim por uma avaliação mais abrangente que implicará a consciência das estruturas gramaticais a utilizar, a

reformulação do vocabulário, os objetivos do texto, a sua estrutura e tal exigirá do escrevente um certo distanciamento do que escreveu para que possa efetivamente rever o seu texto.

Este trabalho deverá ser feito em aula, deverá ser exigido do aluno e ensinado ao mesmo. Quando é pedida ao aluno a redação de um texto, deverá ser evidenciado que esse mesmo texto passará por diferentes fases e que essas fases deverão ser desenvolvidas e, muito importante, dever-se-á dar ao escrevente tempo para realmente empreender o que lhe é pedido, “a prática faz a perfeição”!

3. Aspectos linguísticos da organização textual – coesão e coerência textual

Consideremos um fato (casaco, camisa, gravata e calças), quando pensamos neste, concebemos toda uma situação formal e toda uma harmonia na sua constituição (simetria de tamanhos e material adequado). Ponha-se agora a situação em que uma das mangas do casaco é comprida e de fazenda, enquanto a outra é curta e de seda. Dir-se-ia que não existe coerência entre as partes e essa falta de coerência pode comprometer o todo. Imagine-se agora que esse mesmo fato é escolhido entre diferentes indumentárias para uma festa de aniversário de crianças, também seríamos compelidos a afirmar que careceria de adequação à situação. Um “fato” é um “fato” porque a sua confecção obedece a um conjunto de propriedades a ele inerentes. A sua utilização será determinada por um leque de situações formais onde este fará sentido.

Metaforicamente, este “fato” é o nosso texto. O que é um texto? Um conjunto de frases produzidas aleatoriamente? Ou será mais do que isso? O que é a textualidade?

“Quando usam uma língua, os falantes não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo. Pelo contrário, tanto os produtos resultantes do uso primário da língua na situação básica da conversa como os que resultam do uso da língua escrita em situações não pessoais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da atividade colaborativa de vários falantes são objetos dotados de sentido e unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. A tais produtos chama-se textos.” (DUARTE, p.87)

Segundo Fávero e Koch (1998: 25), o texto é tomado em duas acepções:

(...) texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma

pintura, um filme etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (sentido estrito). Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, dentre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Posto isto, para considerarmos um texto como tal, devemos considerar a existência de propriedades como a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade, a informatividade e a conectividade.

Um texto tem de ser linguisticamente configurado de forma a que o alocutário/ouvinte/leitor o reconheça como dotado de sentido – aceitabilidade; terá de ser relevante dentro de uma determinada situação – situacionalidade; relacionar-se com outros textos relevantes que fazem parte da memória textual coletiva – intertextualidade; a quantidade de informação veiculada deverá ser alta e pertinente – informatividade; deverá existir relação/conetividade entre as ocorrências textuais – conectividade (conetividade sequencial ou coesão e conectividade conceptual ou coerência).

3.1. Coesão textual

Entende-se por coesão textual a utilização de “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (DUARTE, p.89). Desta feita, a coesão corresponde ao conjunto de processos linguísticos que asseguram as ligações na frase e entre frases.

Podemos agrupar esses processos em coesão gramatical e coesão lexical. A coesão gramatical subdividir-se-á em coesão frásica, interfrásica, temporal, referencial e paralelismo estrutural. A coesão lexical ramificar-se-á em reiteração e substituição que, por sua vez, se dividirá em sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia.

3.1.1. Coesão gramatical - coesão frásica

A coesão frásica é um mecanismo que assegura a ligação dos constituintes das orações ou frases simples através de: ordenação de palavras, funções sintáticas, concordâncias, regências e exigências de complementos.

Para que uma frase seja gramaticalmente correta, os elementos que a constituem devem obedecer quer a uma organização interna dos seus constituintes (ordem sintática normal da língua portuguesa – sujeito, verbo, complementos), quer a fenômenos de concordância de gênero, número, nexos relacionais, predicação. Tome-se como exemplo a frase seguinte:

Os meninos ofereceram um presente à mãe. (frase coesa)

3.1.2. Coesão gramatical - coesão interfrásica

A coesão interfrásica é um mecanismo que assegura a ligação entre frases e a sua interdependência na superfície textual: coordenação, subordinação, pontuação e marcadores discursivos.

Segundo DUARTE (p.91), pode falar-se de dois grandes processos asseguradores da coesão interfrásica (já supracitados anteriormente): a parataxe e a hipotaxe (subordinação) que serão diferenciados e ditados pelo tipo de unidades linguísticas conectadas e o tipo de unidade daí resultante. Os mecanismos de “união” das orações são as conjunções e os elementos prosódicos entoação e pausa demarcadora.

A parataxe, também conhecida por coordenação por alguns autores, pode ser assindética, pela simples justaposição de orações (A Inês viu um filme, a Matilde leu um livro) ou sindética, utilizando uma conjunção, que embora prescindível, une as duas orações (Fui a Londres, mas não vi a rainha). As frases resultantes serão simples e compostas respetivamente. Não obstante, a autora supracitada refere que é de salientar que a coordenação não é um termo sinónimo da parataxe e sim um caso particular da conexão paratática. Tem sido utilizado o termo justaposição para designar conexões paratáticas em que o grau de dependência sintática é elevado. Tenha-se como exemplo, as frases parentéticas (introduzem comentários e esclarecimentos), assim como as interrogativas-*tag* e as de pares pergunta-resposta, cuja substituição sindética não é possível.

“Nas frases articuladas por parataxe de que resulta uma frase composta, é possível distinguir os seguintes tipos de conexão: conexões aproximáveis da conjunção lógica, conexões aproximáveis da disjunção lógica, conexões que exprimem um argumento lógico”. (DUARTE, p.94) Neste sentido, as primeiras aproximam-se das copulativas (e), valor de adição, e adversativas

(mas), valor de contraste, as segundas das disjuntivas (ou), alternativa, e as terceiras de valor copulativo-consequencial (e), exprimem um argumento lógico. Podem exprimir valores de listagem, de confirmação e de sequência textual.

A hipotaxe ou subordinação estabelece uma relação de dependência hierarquizada entre as orações combinadas, ou seja, a oração subordinada depende da oração subordinante e o produto resultante desta junção será sempre uma frase complexa. As orações sintáticas desempenham sempre uma função sintática em relação à subordinante ou a um dos seus constituintes.

De entre as frases articuladas por hipotaxe destacamos as subordinadas adverbiais, adjetivais e substantivas, classificadas de acordo com a função que desempenham.

As frases adverbiais desempenham a função sintática de modificador do grupo verbal (causais, finais e temporais) e da frase (condicionais e concessivas). Como os seus nomes exemplificam, estas estabelecem uma ligação de tempo, causa, fim, condição e concessão relativamente às orações subordinantes. Não esquecendo as orações consecutivas e as comparativas que também são orações subordinadas adverbiais.

As orações subordinadas adjetivas retomam um antecedente e desempenham a função sintática de modificador do nome, restritivo ou apositivo. Podem ser designadas por: relativa explicativa, introduzida por um relativo que retoma um referente antecedente, fornecendo informação adicional (separadas por vírgula); e relativa restritiva, introduzida por um relativo que retoma um referente antecedente, limita, restringe a informação.

As orações subordinadas substantivas não retomam o antecedente, podem ser finitas e não finitas e desempenhar a função sintática de sujeito, complemento de um verbo, de um nome ou de um adjetivo – completivas ou desempenhar a função de sujeito, complemento direto, indireto, oblíquo, predicativo do sujeito, modificador do grupo verbal – relativas.

Resta-nos reiterar que a coesão dentro de um parágrafo pode ser feita através de organizadores discursivo e pontuação para além dos conectores já referidos.

3.1.3. Coesão gramatical – coesão temporal

Mecanismo que assegura a sequencialização lógica dos acontecimentos no tempo. Há vários processos que estabelecem nexos temporais entre as ações, tais como: o uso correlativo dos modos e tempos verbais, advérbios, expressões adverbiais ou preposicionais com valor temporal; datas e articuladores relativos a ordenação.

3.1.4. Coesão gramatical - Paralelismo estrutural

Presença de traços gramaticais comuns (tempo, aspeto e diátese).

3.1.5. Coesão gramatical – coesão referencial

Mecanismo que assegura por meio de elementos linguísticos a recuperação de um referente de uma expressão mencionada anteriormente ou posteriormente. Para que um texto progrida, mas mantenha sempre ativados certos referentes é necessária a sua retoma. Entendemos por referente a entidade do mundo real ou fictício para a qual remete uma expressão linguística.

Dentro da coesão referencial podemos salientar: a anáfora (elemento gramatical ou lexical cuja interpretação está dependente do antecedente já mencionado); a catáfora (é uma particularidade da anáfora em que o termo correferente precede o referente); a elipse (processo por omissão, uma vez que as anáforas ou as catáforas não estão realizadas, subentendem-se); deíticos (o referente não está nomeado no enunciado. Isto só é possível pelo facto do locutor e alocutário estarem presentes no mesmo contexto situacional, identificando, assim, facilmente o referente).

3.2. Coesão lexical

Opera por contiguidade semântica. É um processo que assegura a relação correferencial entre expressões linguísticas presentes no enunciado.

Destacam-se os seguintes processos de coesão lexical: reiteração e substituição (sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia).

A reiteração consiste na repetição de expressões linguísticas (Eles são muitos. Eles estudam e formam-se. Eles serão o futuro deste país.).

A substituição pode fazer-se através de vários processos: sinonímia, seleção de expressões com traços semânticos partilhados na sua generalidade (O rei fazia anos. Sua Alteza gostava de festas. Ele era o mais divertido em todas elas); antonímia, seleção de expressões com traços semânticos opostos (Era uma noite branca que se mostrava negra); hiperonímia/hiponímia, estabelece uma relação de classe-elemento (animais – cão, gato, peixe...); holonímia/meronímia, estabelece uma relação entre todo – parte (corpo – mão, braço, tronco...).

3.3. Coerência textual

Para que um texto seja coerente, isto é, possua uma unidade de sentido, as relações de ordem e de linearidade das ocorrências textuais não podem ser arbitrárias. A unidade semântica global obedece, pois, a um conjunto de regras: repetição, progressão e não contradição.

A regra da repetição assegura o desenvolvimento temático do texto, sem rupturas nem ambiguidades. São vários os recursos linguísticos que garantem a repetição: as anáforas, as catáforas e os deícticos.

A regra da progressão assegura que a informação já conhecida e partilhada pelos intervenientes no processo comunicativo (tema) seja acompanhada por informação nova e relevante (rema).

A regra da não contradição assegura que nenhuma ocorrência textual entre em contradição com algo já referido, explícita ou implicitamente, no mesmo enunciado.

4. A Leitura

A leitura é uma atividade essencial em qualquer área do conhecimento, está intimamente relacionada com o sucesso académico do aluno e, ao possibilitar a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, é um meio muito eficaz de desenvolver a autenticidade e a originalidade dos seres que aprendem (cf. Silva: 1992, 42-43).

Tem sido objeto de atenção e preocupação dos docentes ao longo do tempo, pois a leitura afigura-se como competência básica para o desenvolvimento dos outros saberes. Antão (2000, 12) considera que «A capacidade de ler deve ser encarada como um poderoso instrumento de aprendizagem e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso, do monitor eletrónico ou de qualquer outro suporte, uma satisfação pessoal, havendo, portanto, uma motivação prévia.»

A leitura é, portanto, uma ferramenta de aprendizagem essencial para todos e transversal a várias disciplinas. Não obstante, a conceção de compreensão da leitura evoluiu muito, desde os modelos mais tradicionais até aos modelos mais recentes.

O modelo mais tradicional centrava-se em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global, que objetivava a integração das mesmas. Perspetivando a leitura como o ensino de sub-habilidades separadamente torna-se redutor e incompleto. As sub-habilidades devem funcionar interagindo entre si, constituindo um todo, sendo um processo holístico.

Por seu lado, o modelo mais recente implica a interação texto-leitor, obrigando este último a uma participação mais ativa no processo de compreensão, fazendo com que o mesmo utilize os seus próprios conhecimentos e a sua intenção de leitura para criar o sentido do texto. Tal facto poderia dar azo a muitas interpretações, no entanto não se pode obliterar o papel do autor que, ao escrever, “utiliza certas convenções e põe de lado informações que supõe serem conhecidas pelo leitor” (GIASSON, p.19).

O processo interativo de leitura é consentâneo e aceite pelos investigadores hoje em dia. Este envolve três partes que se completam e interligam: o leitor, sujeito que evoca as suas estruturas cognitivas (conhecimentos sobre a língua – fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos - e sobre o mundo), estruturas afetivas e recorre aos processos de leitura para abordar o texto (microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e metacognitivos); o texto e a sua classificação (intenção do autor, a forma e o conteúdo); e o contexto que engloba todas as condições em que se encontra o autor (contexto psicológico, social e físico (GIASSON,p.21).

O aluno, como agente ativo na compreensão do texto que se lhe afigura, terá de trabalhar todo o processo de leitura interligando as diferentes variáveis (sendo ele mesmo uma delas). Nesse processo, o processamento dos elementos que asseguram a coesão textual constitui um das condições para a interpretação, envolvendo processos vários e, em particular, os processos de integração.

CAPÍTULO II - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

1. Contexto de intervenção

1.1. Apresentação do contexto de intervenção – a escola

Escola Secundária

A intervenção pedagógica, levada a cabo no ano letivo de 2020/2021, numa Escola Secundária, sita na região do Alto-Minho, inscreveu-se no âmbito do estágio profissionalizante integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A escola em questão conta com algumas e significativas décadas de existência. Localiza-se em Viana do Castelo, cuja zona envolvente marca as suas características e cuja geografia permite a proximidade entre as escolas constituintes do Agrupamento, do qual fazem parte a escola supracitada (encerra o Ensino Secundário com os Cursos Científico-Humanísticos e os Cursos Profissionais e é a sede) e duas escolas básicas que abarcam o 1º, 2º e 3º ciclos.

Foi recentemente renovada e os e os seus espaços, polivalentes e funcionais, acompanham o contexto moderno e atual dos alunos, oferecendo uma vasta gama de recursos adequados às suas necessidades, com salas de aula equipadas com computadores, projetores, e quadros interativos, auditórios, laboratórios, gabinetes de trabalho docente, gabinete de atendimento ao aluno, biblioteca, zonas de convívio e lazer, cantina, serviços administrativos, papelaria / reprografia, serviço de psicologia e orientação educativa e espaços dedicados ao desporto.

Esta escola é pautada por um ensino de excelência e complementaridade, procurando inculcar nos alunos valores humanos e sociais a par da formação académica, oferecendo um Projeto Educativo sólido e um Plano Anual de Atividades muito rico e estruturador.

À entrada da escola podemos encontrar a *Carta dos Sete Princípios* integrando os alunos como parte de um todo, respeitando a sua individualidade e dotando-os de princípios que deverão reger sua conduta na escola, no seu exterior e na sua vida.

São vetores orientadores e reguladores a inclusão, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e o pleno desenvolvimento dos alunos assentes numa perspetiva de

organização/operacionalização convergente e articulada das várias dimensões do currículo escolar.

Tendo em conta todos estes fatores, associando e referindo ainda e, sem menos importância, o elemento humano, pessoal docente, não docente e técnico, extremamente valioso na implementação do projeto, foram encontradas as condições favoráveis à realização do estágio. Não obstante, serão dignas de ser referidas as restrições decorrentes da pandemia que se fez sentir durante o estágio pedagógico.

1.2. Caracterização das turmas

O projeto foi implementado em duas turmas do 12º ano (Curso de Ciências e Tecnologias), no âmbito da disciplina de Português.

Passar-se-á a designar, neste relatório, as turmas por turma X e turma Y. Sendo a turma X, aquela de que o professor cooperante era diretor.

1.2.1. Turma X

A turma X era constituída por 27 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com a idade média de 17 anos. Um aluno tinha necessidades educativas especiais, pois sofria de dislexia. Quase todos os alunos pretendiam prosseguir estudos e ingressar no ensino superior.

De acordo com um inquérito aplicado na aula, a maior parte dos alunos revelou ter hábitos de estudo diários ou de três ou mais dias por semana. Relativamente às competências pilares da disciplina, revelaram ter mais dificuldades no que concerne à escrita e à gramática.

Esta turma revelou-se, de uma maneira geral, bastante interessada, mas pouco participativa. Era necessária a constante solicitação de participação, embora se possa afirmar que havia um reduzido número de alunos que intervinham e participavam ativamente. De acordo com o professor cooperante, que acompanhava esta turma desde o 10º ano, sempre apresentaram um perfil mais passivo e recetivo, aguardando as respostas por parte do professor e anotando religiosamente as mesmas. É de salvaguardar, porém, que as notas dos alunos, eram muito boas, chegando mesmo a ter havido a classificação de 20 valores num teste de um aluno que raramente intervinha nas aulas.

O contacto com esta turma foi excelente, mantendo-se um ambiente muito propício ao desenvolvimento do projeto. A turma apresentou uma postura disciplinada e motivada até ao fim da intervenção.

1.2.2. Turma Y

A turma Y era constituída por 26 alunos, sendo 2 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, com idade média de 17 anos. Nenhum aluno tinha necessidades educativas especiais e quase todos os alunos pretendiam prosseguir estudos e ingressar no ensino superior.

Após um inquérito aplicado na aula, a maior parte dos alunos revelou ter hábitos de estudo diários ou de três ou mais dias por semana. Relativamente às competências trabalhadas na disciplina de Português, revelaram ter mais dificuldades no que concerne à escrita, à educação literária e à gramática.

Em termos de participação, esta turma revelou-se mais apática do que a turma X e também mais indisciplinada, tal facto se deva talvez à própria constituição da turma.

Relativamente a resultados na disciplina de português, a média era boa, havendo, todavia, um pequeno número de alunos que obtiveram resultados superiores aos restantes.

Será de referir que devido à defesa/postura dos alunos, não se pode implementar com tanto sucesso algumas atividades planificadas para implementação do projeto. Posto isto, pode afirmar-se que, no geral, o projeto foi implementado e atingiu resultados pretendidos.

1.3. A fase de inserção na escola

No primeiro contacto da com a escola, teve lugar uma reunião entre o supervisor da Universidade, o professor cooperante e a professora/estagiária, com o objetivo de estabelecer horários, metodologias e todo o trabalho subsequente.

Finalizada a reunião, o professor cooperante apresentou a escola e apresentou o perfil das turmas de regência, assim como partilhou os documentos relevantes ao desenvolvimento do estágio.

Toda a intervenção foi condicionada pela pandemia e as suas restrições. Desta forma, não houve possibilidade de se participar em todas as atividades e reuniões de carácter pedagógico que seriam propícias e próprias do contexto escolar.

O primeiro contacto com as turmas foi meramente introdutório e de ambientação. Também foi neste primeiro contacto que foi aplicado um inquérito para efeitos de caracterização

de turma e alunos. Foi possível a familiarização com as turmas, contexto educativo e com a instituição.

1.4. Observação de aulas – perspetiva generalista

O estágio propriamente dito, teve início com a observação de aulas. Este foi um momento crucial, não só para aprender, como também para perceber as turmas e a dinâmica destas. Na verdade, circunscrever a observação de aulas a apenas estes parâmetros seria muito redutor porque também é aí que se percebe as dificuldades da turma e se vê se o projeto delineado inicialmente terá efetivamente razão de ser e motivo para ser aplicado.

No momento em que a turma foi questionada, especificamente sobre a escrita, os alunos responderam que tinham várias dificuldades no que concerne a essa competência e, de facto, durante a observação de aulas, isso foi confirmado. Tornou-se, portanto, pertinente o desenvolvimento de um projeto e de técnicas pedagógico-didáticas que possibilitassem aos alunos o desenvolvimento da competência escrita, utilizando para isso o que “melhor” conhecem, os textos que têm de ler, analisar e compreender. Obviamente, que a observação das aulas não se cingiu apenas às competências da leitura e escrita, mas as mesmas, foram “alvo” de especial atenção. É de ressaltar de que estas competências estão e devem estar em permanente articulação com as restantes (oralidade, educação literária e gramática).

A observação foi feita tendo em conta o programa/ *curriculum* da disciplina, os objetivos. As reflexões que se seguem centram-se na apresentação e discussão desta experiência.

Facto importante a referir é que observação de aulas durante o segundo período e a primeira intervenção da professora estagiária foi feita em regime *online*.

1.5. Observação das aulas de Português – perspetiva específica

O período de observação das aulas de Português coincidiu com a leção dos seguintes conteúdos pragmáticos: Fernando Pessoa – Texto lírico; *Mensagem* e Bernardo Soares; Poetas do século XX.

O professor cooperante trabalhou sempre no sentido de abordar, de forma articulada, os diferentes domínios de Português, propiciando aos alunos momentos de leitura, expressão oral, educação literária, gramática e escrita.

CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. Projeto de intervenção

1.1. Avaliação geral preliminar dos alunos

A necessidade de trabalhar a escrita prende-se com o seu papel central na formação escolar dos alunos. Erradamente assumida como objeto de estudo única e exclusivamente da disciplina de Português, ela é, na verdade, transversal a todas as disciplinas. O aluno utiliza-a como ferramenta de trabalho e estudo (tira notas, responde a questionários e inclusive evidencia o seu conhecimento nas provas de avaliação através dela). Desta feita, a escrita não é só um meio construtor do conhecimento, mas também demonstrativo do mesmo (sendo este último ressaltado ao longo dos tempos como o principal papel da escrita).

Numa perspetiva mais aprofundada, podemos dizer que é através da escrita que o aluno materializa o pensamento e transmite as suas construções cognitivas. Sendo detentora de um papel tão importante e considerando que os alunos apresentam dificuldades na escrita (constituindo este fator um obstáculo à aprendizagem), tornou-se pertinente um desenvolvimento desta competência, adaptando os meios de intervenção ao aluno e objetivando a sua progressão.

Como referido anteriormente, a escrita é transversal às outras disciplinas, mas também às outras competências trabalhadas na aula de Português. Desta forma, tendo sempre como linha estruturante a coesão e coerência do texto, todas os domínios foram trabalhados ao longo do projeto.

De facto, a escrita é uma atividade complexa, um objeto com normas, necessitando, portanto, de ser trabalhada de forma racional e instrumentada (Barbeiro & Pereira, 2007). A escrita é ensinável e muito pode ser feito na aquisição desta competência.

A implementação e avaliação deste projeto visa aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Metas Curriculares, os Programas e as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constituindo estes documentos a orientação curricular de base.

1.2. Justificação do projeto

Ao observar as aulas, foi possível verificar que o professor solicitava as respostas dos alunos e a sua redação no quadro para que as pudessem comparar e efetivamente perceber onde

cometiam gralhas. A primeira ilação retirada foi a de que os alunos ao responderem, “amontoam” a informação que pretendem transmitir, obliterando a coerência e a coesão.

O sujeito poético invoca a inocência do gato, pois esta deixa-o ser feliz e faz com que ele não perca tempo a refletir. Tendo em conta a dualidade “sentir/pensar”, os poemas “A Ceifeira” e o “Gato que brinca na rua” apresentam bastantes semelhanças. Quer a ceifeira, quer o gato contêm felicidade na sua inocência, uma instintivamente canta e o outro é “bom servo das leis fatais”. Como ambos não pensam, apenas realizam aquilo que sentem, vivem mais intensamente. Na perspetiva do poeta, ele inveja a felicidade de ambos pois sendo um homem racional é infeliz e eles são felizes.

Resposta de aluno (transcrita do quadro)

Numa avaliação dos textos de opinião, solicitados aos alunos (as quatro fases da vida de Modigliani) foram também detetados desvios no que aos fatores acima referidos concerne, veja-se outro exemplo:

Na minha opinião, e depois da análise ao quadro, entendo que o que ele representa é o decorrer da vida, representando também todas as mudanças que ocorrem no decorrer dos anos. Analisando a parte da frente da pintura, encontramos uma criança, que na minha opinião representa a parte mais ingénua da vida, a idade da fantasia, dos sonhos e da maior felicidade. Um indicativo dessa fase mais alegre é o chapéu que a criança tem, que é colorido, ao contrário das outras pessoas, mostrando mais alegria. Depois aparece uma jovem, que representa a procura por evolução e mudança, a fase em que se tem mais força. Depois aparece a mulher na fase adulta, que representa a idade mais experiente. É nesta idade que se apercebe que já está na 3ª fase da vida, logo já viveu mais de metade da vida, assim tem uma certa angústia. Por fim aparece uma idosa, esta representa o final da vida, e a espera pela morte, por isso parece que está de luto, devido a essa espera.

Noutro texto, pode perceber-se que a própria estrutura ainda não estava devidamente consolidada, para além de nítidos erros ortográficos, repetições, pobreza de léxico, acentuação.

Este quadro retrata quatro mulheres de idade crescente a partir da frente até o fundo do quadro todas numa rua, todas as mulheres estão a vestir preto e as duas da frente estão a olhar para a frente, a terceira mais velha está a olhar para o lado e a mais velha a olhar para baixo embora um bocado para a frente.

Na minha opinião o quadro mostra o ciclo da vida em que mostra os quatro estágios da vida,

Criança, jovem, adulto e idoso. A criança e a jovem estão no plano da frente, a criança mais á frente que a jovem e a adulta e a idosa estão no plano do fundo novamente a mais jovem das duas mais á frente, podendo, a meu ver, mostrar que enquanto uma pessoa é jovem tem mais atenção na sua vida e enquanto se vai envelhecendo dá lugar as gerações mais novas.

Em suma este quadro pode falar de que enquanto envelhecemos dá-mos lugar ás pessoas mais novas

Também nas intervenções orais, através da observação direta dos alunos, estes aspetos foram relevantes. Os alunos, leia-se, a maioria dos alunos não obedecem/seguem os vários passos a que a escrita obriga. Não pensam o texto, nem tentam revê-lo no sentido de colmatar falhas ou mesmo de enriquecê-lo. Indagados sobre este aspeto, alguns afirmaram que somente escrevem o que lhes foi pedido pois a planificação exige muito tempo e a revisão pode servir para “estragar o que fizemos”. Para além, de erros de acentuação, conjugação de verbos, pobre seleção e variedade de vocabulário, verifica-se também uma falta de estruturação e organização. Todos estes aspetos urgem uma pedagogia da escrita.

1.3. Atividades implementadas – desenvolvimento do projeto

Numa abordagem diagnóstica, foi perguntado aos alunos o que achavam da componente escrita da disciplina. Alguns alunos afirmaram gostar, mas a larga maioria não demonstrou muito interesse. No entanto, demonstraram querer melhorar o ato de escrita.

Foi uma preocupação constante fazer com que os alunos desmitificassem a forma como encaram o ato de escrita e tentar simplificar o mesmo, mostrando-lhes que o “texto” se encontra em todo lado, mesmo que não formalizado num ecrã ou papel. A importância de um texto bem estruturado e adequadamente construído será uma ferramenta útil, não só na escrita, mas também na oralidade (complementares).

Posto isto, foram propostas aos alunos atividades que foram desenvolvidas em sala de aula (virtual e física) para que estes pudessem identificar, adquirir e concretizar o ato da escrita.

Para além de um trabalho de revisão e explicitação dos subprocessos da escrita e da (re)construção, em conjunto destes, foi trabalhada a coesão e coerência dos textos.

Num primeiro momento, foi implementada uma atividade de diagnóstico através da redação de um texto de apreciação crítica de um quadro de Amadeo Modigliani (manual do aluno, página 164). Como atividade de preparação, reviu-se a estrutura do texto e mecanismos úteis e necessários. Pretendia-se que o aluno fizesse uma leitura de imagem (parte fundamental da sua

planificação) para adequadamente redigir a sua introdução e que durante o desenvolvimento do texto apresentasse a argumentação que fundamentaria a sua opinião de uma forma coerente e coesa, ou seja, o seu texto deveria: funcionar como um todo, apresentar lógica nas relações intratextuais, apresentar progressão temática e utilizar corretamente os mecanismos que asseguram a unidade semântica e a organização de um texto. Após a apresentação dos textos oralmente e através da partilha de ecrã (revistos posteriormente), pôde-se constatar que ainda havia aspetos a trabalhar no sentido de colmatar algumas falhas dos alunos nos aspetos esperados das suas produções (aspetos trabalhados e retomados nas aulas de regência).

Foram identificados alguns problemas relativamente aos aspetos anteriormente referidos (ver páginas 33 e 34), problemas estes que ditaram as atividades seguintes, no sentido de colmatar estas falhas.

Verificou-se que os alunos ainda manifestam algumas dificuldades no que concerne à coesão lexical e referencial, veja-se ainda este exemplo:

“Depois aparece uma jovem, que representa a procura por evolução e mudança, a fase em que se tem mais força. Depois aparece a mulher na fase adulta, que representa a idade mais experiente.”

O discurso escrito reflete uma revisão deficiente e uma pobreza no domínio das técnicas de escrita.

Na sequência do curriculum da disciplina de Português, foi lido e analisado o conto “George”, de Maria Judite de Carvalho. Durante esta atividade, foram analisados os mecanismos de coesão, coerência e progressão existentes no texto, assim como a sua pertinência para a interpretação e sentido do texto. Foi realizado o questionário relativo ao mesmo e procurou-se evidenciar o pragmatismo dos mecanismos referidos para a obtenção das respostas e para a sua elaboração (anexos 2, 3, 4 e 7).

Pretendia-se partir da desconstrução do texto que o aluno compreendesse que a forma não serve só o conteúdo, mas que também é conteúdo (dominando o género e campo).

Um dos comentários dos alunos foi “afinal a gramática serve para alguma coisa”! Ofensivo? Desmotivador? Realista! Os alunos aprendem os conteúdos e não compreendem a praticidade dos mesmos. Então, não podemos dizer que realmente os aprenderam ou que os saberão verdadeiramente aplicar.

Alguns pontos de análise do conto, focando especialmente, a temática do projeto:

“Andam lentamente, mais do que se pode, como quem luta sem forças contra o vento, ou como quem caminha, também é possível, na pesada e espessa e dura água do mar. Mas não há água nem vento, só calor, na longa rua onde George volta a passar depois de mais de vinte anos.”

Neste excerto, os alunos identificaram o mecanismo de coesão frásica, visto haver concordância entre as palavras, predicação; mecanismos de coesão interfrásica, coordenação e subordinação; coesão temporal. Para além de conseguirem identificar os tipos de coesão, foi-lhes pedido que explanassem o porquê da sua utilização e a informação veiculada. Souberam explicar a utilização dos mecanismos e que, tendo em atenção que uma autora como Maria Judite de Carvalho, que não é tão facilitadora de uma interpretação simples e que vai desvendando a mensagem ao longo do texto, os mecanismos de coesão vão fornecendo essa informação.

“Andam lentamente”, o verbo no plural submete um sujeito no plural, a personagem principal não caminha sozinha. “Como quem luta sem forças ou como quem caminha, também é possível, na pesada e espessa e dura água do mar””, a oração comparativa evidencia a forma como algo é feito, traduz a lentidão da aproximação das duas personagens e, mais ainda, a dificuldade, o esforço para prosseguir o caminho. Por outro lado, sugere o quão difícil é caminhar contra elementos adversos e prepara a atmosfera pesada da vivência para a qual se encaminha a personagem, a disjuntiva “ou” apresenta uma alternativa e mais à frente no texto “Perdeu ou largou?” também lhes facultou informação importante, se George perdeu, porque a “vida” assim o estipulou ou se o fez de livre vontade; “onde George volta a passar depois de mais de vinte anos.”, coesão temporal, os alunos concluíram que há dois momentos referidos, um que remete para o passado e outro para o presente, não só pela expressão “depois de vinte anos”, mas também pelo presente do indicativo “andam”.

“Já não sabe, não quer saber, quando saiu da vila e partiu à descoberta da cidade grande, onde, dizia-se lá em casa, as mulheres se perdem. Mais tarde partiu por além-terra, por além-mar. Fez loiros os cabelos, de todos os loiros, um dia ruivos por cansaço de si, mais tarde castanhos, loiros de novo, esverdeados, nunca escuros, quase pretos, como dantes eram.” Os alunos identificaram os mecanismos de coesão frásica, interfrásica, temporal, deíticos. Puderam avaliar a diversidade de conetores e vocabulário.

Pode-se dizer que os alunos se mostraram motivados durante esta atividade e demonstraram desempenhos e resultados positivos. No entanto, pôde-se perceber que alguns

aspectos gramaticais e teóricos de coesão ainda não estavam consolidados. Desta forma, desenharam-se duas atividades que colmatassem estes aspetos.

Foram revistos vários aspetos gramaticais abordados até ao momento, quer pelo professor cooperante, como pelos seus antecessores. Conteúdos como classes, orações, funções sintáticas, modalidades, entre outros. Sequencialmente, e tendo em conta que os alunos gostam de “jogos”, tiveram a oportunidade de testarem os seus conhecimentos através do “Kahoot”. Os alunos mostraram-se entusiasmados, pedindo inclusive a possibilidade de repetirem a atividade após o estudo dos aspetos gramaticais que ainda precisavam de trabalhar um pouco mais.

Na verdade, este tipo de exercício pode ser uma ferramenta útil para o perfil de alunos que encontramos presentemente, pois, para além de motivador, é um reflexo da tecnologia ao serviço da educação. No que concerne à sua aplicação à gramática, conclui-se que mais benefícios tem, porque como é necessário o seu domínio para “ganhar”, os alunos têm uma motivação extra. É certo que não agrada e não sortirá os mesmos efeitos sobre todos os alunos, mas se é útil, porque não utilizar (tenha-se também em conta que esta atividade foi desenvolvida no contexto pandémico, mais precisamente num período em que os alunos se encontravam em confinamento).

A segunda atividade feita no sentido de sistematizar e consolidar os aspetos teóricos da coesão e coerência, passou por uma atividade de revisão das mesmas.

Foi apresentado aos alunos um conjunto de “frases soltas” e à questão se aquele “amontoado de frases” constituía um texto coeso, foi dada a resposta “Não”. Solicitou-se, então, que justificassem, disseram que havia muitas repetições e que as frases poderiam ser ligadas entre si. Sequencialmente, foi-lhes pedido que construíssem um texto evitando repetições, com os devidos conetores e articuladores de discurso. Os alunos refletiram sobre as características que tornam um texto no que consideramos um texto coeso e a partir das suas conclusões (há repetições que podem ser evitadas, devem utilizar-se conetores e marcadores de discurso para ligar as frases), avançou-se para a explicitação/demonstração da teoria.

Num segundo momento, procuramos evidenciar os mecanismos supracitados através de exemplos. Foram apresentadas várias frases aos alunos, frases representativas da coesão e coerência e foi-lhes perguntado se as frases eram gramaticamente corretas e, em caso afirmativo, foi-lhes pedido que justificassem, chegando às várias regras e princípios. Através do exemplo, chegou-se ao conhecimento.

Algumas frases colocadas aos alunos para análise:

As meninas comeram um bolo. (Frase coesa porque: cumpre a ordenação sintática da língua portuguesa [SVO]; respeita a concordância em gênero e número, assim como a regência do verbo, que exige um complemento direto – coesão frásica)

Se comprares o bilhete para o espetáculo, deixam-te entrar no coliseu. (Há uma condição para se entrar no coliseu, a compra do bilhete para o espetáculo. A ligação entre as orações é feita através da conjunção subordinativa condicional “se” – coesão interfrásica).

A abordagem e sequencialização das atividades foi reavaliada neste momento, talvez, numa outra oportunidade, se tivesse feito esta revisão e sistematização numa fase mais inicial. No entanto, o estágio profissional faz-se de situações destas, aprende-se com a experiência, mas nunca em detrimento do ensino ministrado aos alunos. Poder-se-ia ter abordado anteriormente, mas foi devidamente trabalhado. Convém salientar que se tratou de uma retoma de conhecimentos que não estavam sistematizados ou adequadamente aplicados.

Também durante a segunda intervenção, em que foi lecionado o “Memorial do Convento” foi retomada a coesão e coerência do texto, num sentido mais prático e objetivando avaliar o ponto em que os conhecimentos estariam ou não consolidados. Somos da opinião de que foi neste bloco que os alunos perceberam realmente o valor destes mecanismos para a compreensão do texto. José Saramago utiliza poucos sinais de pontuação e retoma assuntos e ideias já referidas atrás como se tivéssemos acesso ao seu pensamento livre.

Foi realizada a leitura de um extrato de “Memorial do Convento” procurando que os alunos identificassem os mecanismos de coesão do texto explicando a sua pertinência para a compreensão do texto, como pode ser comprovado no exercício apresentado abaixo (anexo 9). Para o efeito, recorreremos a uma tarefa proposta no livro “Testes – Português, 12º” (Ana Margarida Casimiro e Fernanda Lamy Jerónimo, p.57) .

Porém (adversativo), hoje(deítico temporal) é dia de alegria geral, porventura a palavra será imprópria, **porque (causal)** o gosto vem de mais fundo, talvez da alma, olhar **esta (deítico espacial)** cidade **saindo (deítico espacial)** de **suas (deítico pessoal)** casas, despejando-se pelas ruas e praças, **descendo(deítico espacial)** dos altos, juntando-se no Rossio **para (final)** ver justificar a judeus e cristãos-novos, a hereges e feiticeiros, fora aqueles casos menos corretamente qualificáveis, como os de sodomia, molinismo, reptizar as **mulheres** e solicitá-las, e outras miuçalhas passíveis de degredo ou fogueira. São cento e quatro as **pessoas** que **hoje** saem, as mais **delas** vindas do Brasil, úbere terreno para diamantes e impiedades, sendo cinquenta e um os homens e cinquenta e três as **mulheres**. **Destas**, duas serão relaxadas ao braço secular, em

carne, por relapsas, e isto quer dizer reincidentes na heresia, por convictas e negativas, e isto quer dizer teimosas apesar de todos os testemunhos, por contumazes, e isto quer dizer persistentes nos erros que são suas verdades, só desacertadas no tempo e no lugar. E (copulativo) estando já (deítico temporal) passados quase dois anos que se queimaram pessoas em Lisboa, está o Rossio cheio de povo, duas vezes em festa por ser domingo e haver auto de fé, nunca (deítico temporal) se chegará a saber de que mais gostam os moradores, se disto, se das touradas, mesmo quando só estas se usarem. Nas janelas que dão para a praça estão as mulheres, vestidas e toucadas a primor, à alemoa, por graça da rainha, com o seu vermelhão nas faces e no colo, fazendo trejeitos com a boca em modo de a fazer pequena e espremida, visagens várias e todas viradas para a rua, a si próprias (deítico pessoal) se interrogando as damas se estarão seguros os sinaizinhos do rosto, no canto da boca o beijocador, na borbulhinha o encobridor, debaixo do olho o desatinado, enquanto (temporal) o pretendente confirmado ou suspirante em baixo se passeia, de lenço na mão e circulando a capa. E sendo o calor tanto, vão-se refrescando os assistentes com a conhecida limonada, o geral púcaro de água, a talhada de melancia, que não seria por irem morrer aqueles que se consumiriam estes. E se (copulativa e condicional, respetivamente) o estômago pede recheio mais substancial, não faltam ai os tremoços e os pinhões, as queijadas e as tâmaras. El-rei, com os infantes seus (deítico pessoal) manos e suas (deítico pessoal) manas infantas, jantará na Inquisição depois de ter terminado o auto de fé, e estando já aliviado do seu incómodo honrará a mesa do inquisidor-mor, soberbíssima de tigelas de caldo de galinha, de perdigões, de peitos de vitela, de pastelões, de pastéis de carneiro com açúcar e canela, de cozido à castelhana com tudo quanto lhe compete, e açafroado, de manjar-branco, e enfim doces fritos e frutas do tempo. Mas (adversativo) é tão sóbrio el-rei que não bebe vinho, e porque a melhor lição é sempre o bom exemplo, todos o tomam, o exemplo, o vinho não.

José Saramago, Memorial do Convento, 43ª. Ed., Lisboa, Editorial Caminho, 2007

A vermelho encontram-se assinalados os conectores discursivos; a azul, os deíticos; as retomas anafóricas e os elementos retomados, a verde; sublinhado, as construções paralelísticas.

Também foram trabalhadas as respostas aos questionários de interpretação (manual do aluno e anexo 9). Muitos alunos desvalorizam este aspeto e são-lhes descontados pontos. Numa resposta de interpretação, a estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão também deve ser respeitada e ensinada. Nos ditos textos do grupo III, do exame de Português, os alunos reconhecem que devem respeitar a tipologia textual e a estrutura, também revisto (anexo 5 e 6),

mas no que concerne às respostas às questões de interpretação não têm essa preocupação, nem promovem esse trabalho. Aliás, foi na observação de uma das aulas que se pôde constatar isso mesmo (ver exemplos atrás referidos). Temos respostas redundantes, cujos mecanismos de coesão são pobres. É certo que, quando falamos de coesão frásica, não se verificam muitos erros, mas no que concerne à coesão interfrásica ou lexical, tal já não acontece como seria desejável. Vejam-se os exemplos referidos aquando da observação das aulas.

Foi feito um trabalho de planificação, textualização e revisão de algumas perguntas para colmatar esta falha. Note-se que não se espera que o aluno faça uma planificação escrita para cada pergunta, mas, sim, que automatize esse processo aquando da resolução dos exercícios. Apesar de serem turmas de 12º ano, este conhecimento ainda não estava adquirido e aplicado na prática ou, simplesmente, os alunos nunca haviam interligado e refletido sobre tal.

À questão “Explicita a relação entre este excerto e o título da obra.”, foi dada esta resposta:

A obra chama-se “Memorial do Convento” porque é uma história sobre a construção do convento de Mafra.

Resposta melhorada:

O texto apresenta as razões que justificam a construção do convento: a dificuldade em dar à coroa um herdeiro seria motivo mais do que suficiente para levar o rei a fazer a promessa da construção do convento. O título da obra justifica a importância de registar este acontecimento.

No fim, parece evidente que os alunos aprenderam e aplicaram os conteúdos lecionados e mostraram -se satisfeitos com o desenvolvimento das suas competências. Vejam-se dois exemplos de textos elaborados, com sucesso, pelos alunos no último teste de Português do ano letivo em resposta ao seguinte enunciado:

Num momento final da avaliação dos alunos, foram analisadas as provas textuais recolhidas no último teste de avaliação (ver exemplos abaixo). É satisfatório concluir que os mesmos alunos, cujas produções textuais foram analisadas no momento do diagnóstico, demonstraram uma clara evolução, evidenciando: um maior domínio do género do texto, respeitando o tema e a estrutura (texto constituído por três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão - individualizadas e devidamente proporcionadas); marcaram corretamente os parágrafos; articularam as diferentes partes por meio de retomas apropriadas; utilizaram adequadamente conetores diversificados; mobilizaram adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.

GRUPO III

Se algumas pessoas consideram que o acesso rápido e livre à informação é uma mais-valia na sociedade atual, outras defendem que esta facilidade pode ter um impacto negativo, tanto em termos pessoais como sociais.

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defenda uma perspetiva pessoal sobre a problemática apresentada.

No seu texto:

- explicita, de forma clara e pertinente, o seu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo;
- utilize um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

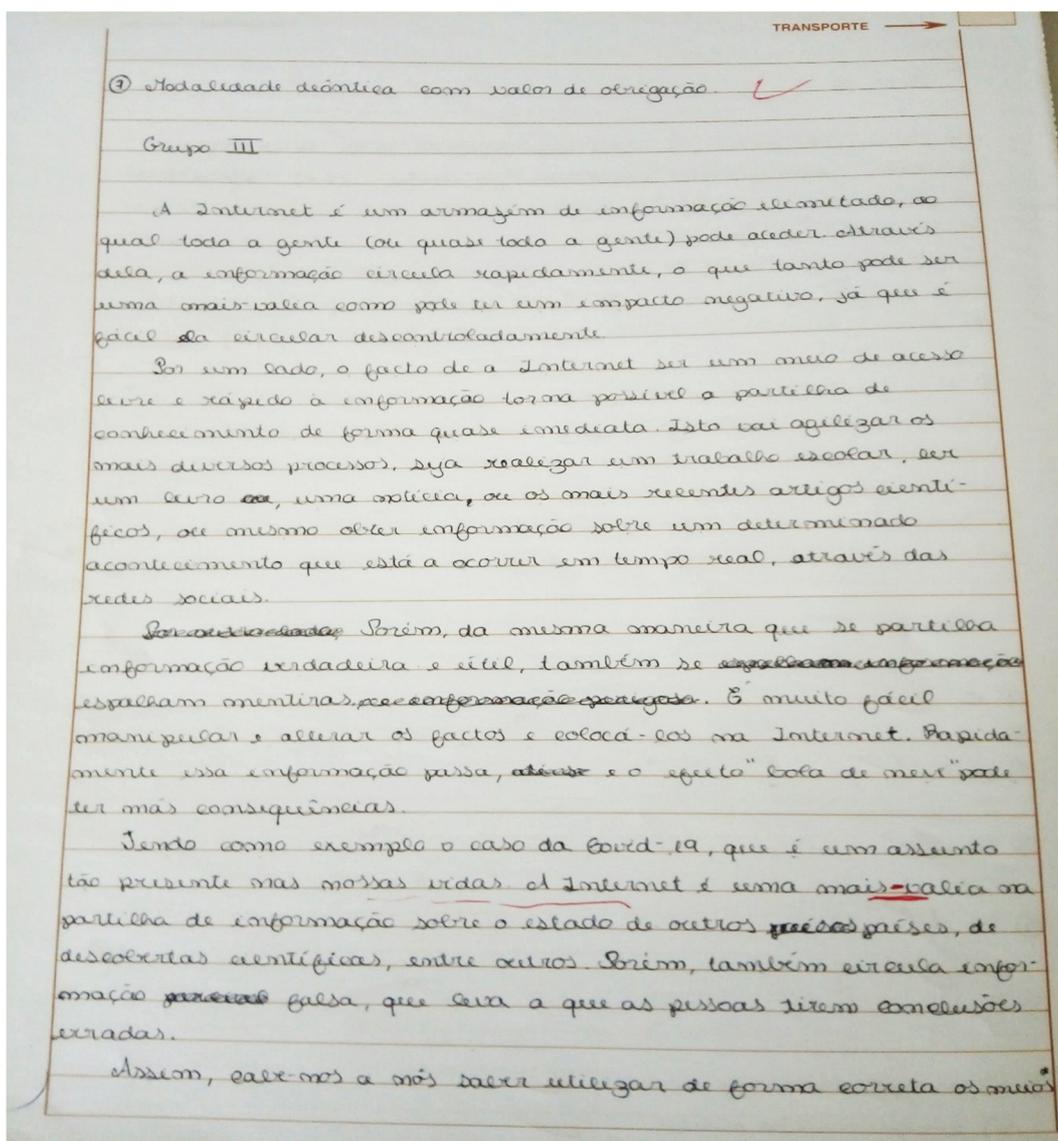


Figura 2 - Teste de aluno A

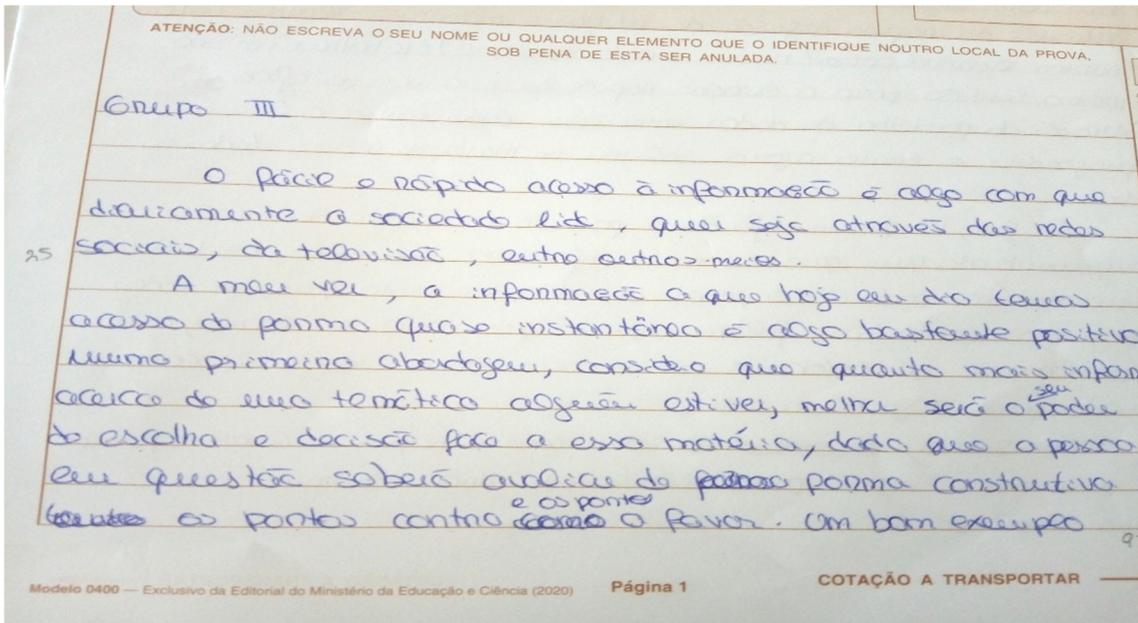


Figura 3 - Teste de aluno B

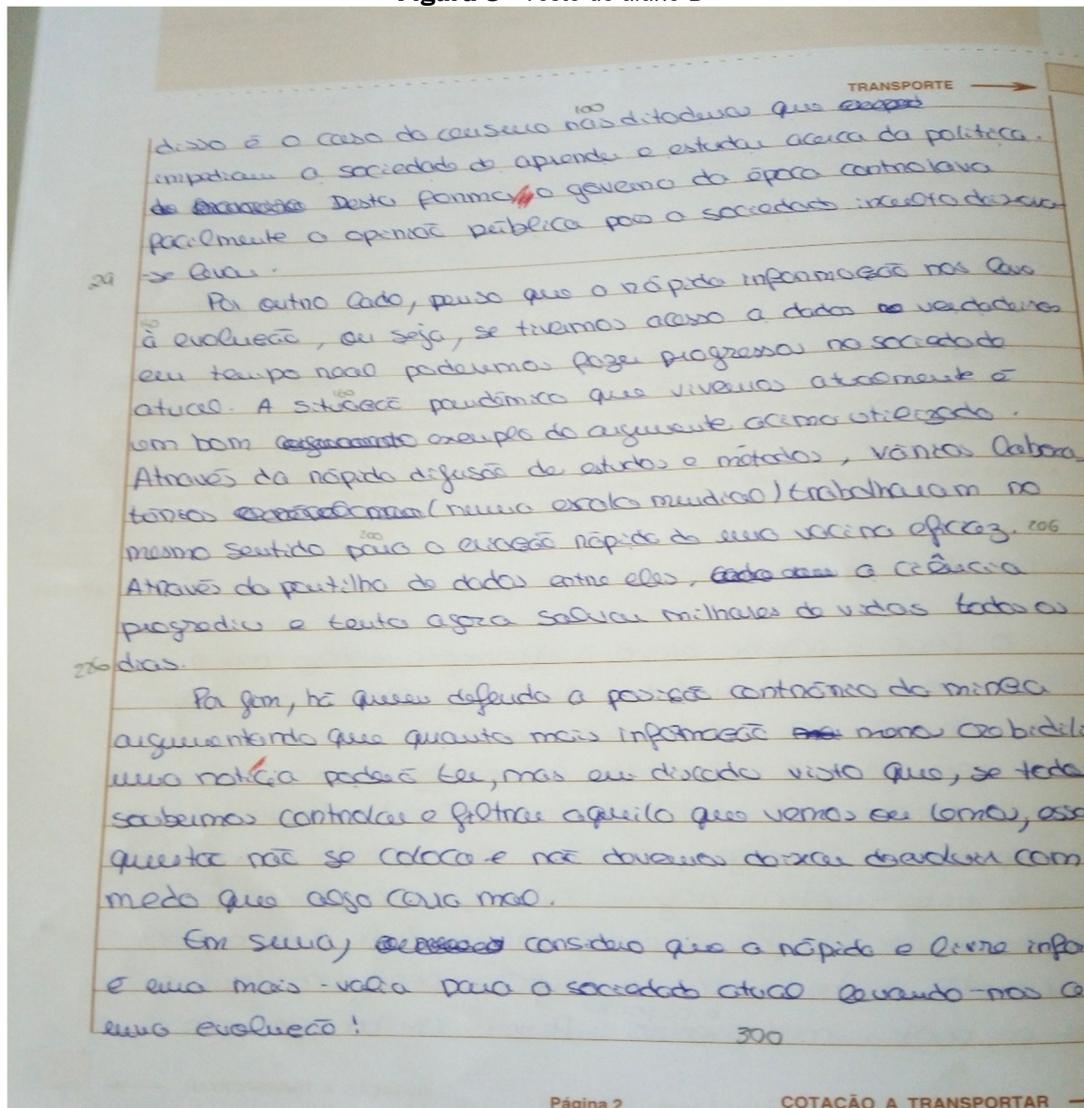


Figura 4 - Teste de aluno B

CONCLUSÃO

Este relatório resulta de um ano muito trabalhoso e muito gratificante. Quando “sonhamos” em ser professores e realmente queremos ser professores e levar a cabo, o que considero, ser uma missão de vida, não temos noção de que a vocação não é suficiente. Temos muito trabalho e estudo pela frente. Não posso dizer que “comecei do zero” esta minha viagem, mas aprendi muito e é sempre bom aprendermos para podermos ensinar. E ainda há tanto para aprender... Ser professor implica este ato de humildade ...

Devo dizer que o contexto pandémico que foi nossa realidade durante o estágio foi um elemento dificultador, mas também desafiante. É verdade que implicou a adoção rápida de novas estratégias, retirou-nos do nosso espaço de eleição e conforto e a comunidade educativa a reinventar-se. Talvez seja uma antevisão do que está por vir com tanto avanço tecnológico.

Relativamente ao projeto de intervenção implementado, pode dizer-se que atingi os objetivos estabelecidos. No entanto, tive alguma dificuldade em cumprir com os tempos estipulados para cada atividade. É certamente um ponto a trabalhar, mas que penso ser perfeitamente solucionável quando estiver com os alunos durante um ano letivo inteiro, como professora titular da turma. Creio que isso me permitirá uma melhor gestão do tempo. Usei constantemente uma linguagem correta e adequada, para os alunos puderem acompanhar e compreender a matéria. Tive o cuidado de relacionar o conhecimento científico com a exploração de texto e este trabalho só foi possível com a planificação dia-a-dia das minhas aulas; elaborando, sempre, de forma correta os objetivos dos vários domínios; articulando, quase sempre com eficácia, objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação; adequando as estratégias ao nível da turma, aos interesses e dificuldades, com alguma originalidade para cativar a atenção de todos os discentes; e, atendendo frequentemente aos seus pré-requisitos e experiências anteriores.

Procurei motivar os alunos, ensiná-los, mas não como o professor que expõe toda a informação e eles só têm de compreender e decorar...creio que...

... criei a condição para que aprendessem...

BIBLIOGRAFIA

- ANTÃO, J. A. S. (2000). Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura. Porto: Edições ASA.
- CARVALHO, JOSÉ A. BRANDÃO (1999). O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas. Braga: DME & IEP/UMinho
- CARVALHO, JOSÉ A. BRANDÃO (2011). A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração. In Isabel Duarte e Olivia F. (orgs.). Português, Língua e Ensino. (pp.76-105). Porto: UPorto
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore. Linguística textual: introdução, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FONSECA, F. I. (1991). A urgência de uma pedagogia da escrita. In Fonseca, F.I. Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto. Porto Editora. (pp.147-176)
- GIASSON, J. (2000). A Compreensão na Leitura. Porto: Edições ASA (pp. 16-42)
- MATEUS, MARIA HELENA., BRITO, ANA MARIA., DUARTE, INÊS., FARIA, ISABEL HUB (2003). Gramática da Língua Portuguesa. Porto. Caminho. (pp.85-118)
- SILVA, E. T. (1992). O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez.
- <https://app.escolavirtual.pt/portal/dashboardteacher>, consultado a 15 de outubro de 2020

ANEXOS

Anexo 1 - Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Título do projeto: A coerência e a coesão textual no desenvolvimento de competências de leitura e escrita na aula de Português

Mestrando: Susana Catarina Pereira Esteves

Orientador Cooperante: Dr. Lauro Martins

Supervisor: Professor Doutor José António Brandão Carvalho

Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Braga

15 de dezembro de 2020

Tema e objetivos

A coerência e a coesão textual no desenvolvimento de competências de escrita na aula de Português

Objetivos do projeto

O presente projeto tem como objetivo desenhar, implementar e avaliar estratégias de ensino da escrita, focadas em aspetos relativas à coesão e à coerência textual, no ensino secundário.

Pela implementação destas estratégias, o aluno deve ficar capaz de redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados recorrendo à coerência e coesão.

Mais especificamente, pretende-se que o aluno seja capaz de:

- Conhecer as propriedades da textualidade;
- Conhecer os mecanismos que asseguram a coerência e coesão textual;
- Identificar elementos relevantes para a coesão em textos de diferentes géneros;
- Elaborar a planificação, textualização, revisão, dos seus próprios textos, mobilizando saberes relativos à coesão e à coerência.

Enquadramento contextual e teórico

Conta-nos a História que o Homem sempre procurou formas de comunicar e fazer-se compreender pelos seus pares. Tome-se como exemplo, os sinais de fumo, as pinturas rupestres, hieróglifos, escultura e muitas outras representações. Já enquanto bebés começamos a apontar para os objetos, passando, depois, a balbuciar algumas palavras e, posteriormente, a

construir algumas frases simples. O primeiro domínio em demonstramos esta capacidade de comunicação, já com alguma estrutura, é o domínio do oral, mas quando o domínio a desenvolver é o da escrita, que implica a consciência e aplicabilidade da textualidade e dos princípios que a constituem, as dificuldades apresentam-se!

Não será novidade para os professores, a relutância dos alunos quando a proposta é a produção de um texto. Não só não gostam de o fazer, como o fazem com muitas incorreções. Posto isto, e, não sendo a escrita um mero código de transcrição gráfica ou um simples “emaranhado” de frases, torna-se imperativo um trabalho mais aprofundado neste campo. Tendo perfeita noção de que o aluno terá de escrever vários tipos de textos, com correção, destreza e consistência, tendo em conta o destinatário e a situação de produção, a minha proposta de intervenção incidirá num trabalho focado na coerência e na coesão enquanto conteúdos a abordar com as duas turmas de 12º ano, nas quais realizarei a minha prática pedagógica.

A coerência, conetividade concetual, resulta da ligação entre as ideias e diferentes partes de um texto, implicando uma determinada estrutura e ordem, assim como o conteúdo informacional dos textos com o conhecimento que os falantes possuem da realidade. Para que um texto seja coerente, é necessário haver progressão e não haver contradição ou repetição. Em suma, a coerência de um texto é a propriedade que está diretamente relacionada com o “processamento de informação” desse texto. Os vários parágrafos de um texto devem ser coerentes entre si, dando a informação adequada e esperada e devem estar corretamente organizados. (Mateus, Brito, Duarte, Faria, Gramática da Língua Portuguesa, 2004).

Por seu lado, a coesão textual realiza-se através de mecanismos linguísticos e lexicais que conferem continuidade, sentido e progressão entre os elementos da superfície textual. Um texto, sobretudo se for extenso, não é um somatório de frases desgarradas. Entre elas há “articuladores”, “grampos”, “clipes” lexicais que estabelecem ligações semânticas entre elas, de modo a obter-se um conjunto significativo. O recurso aos mecanismos que a asseguram é essencial no processo da escrita. De acordo com Mateus, Brito, Duarte e Faria (Gramática da Língua Portuguesa, 2004), podemos falar em coesão gramatical (frásica, interfrásica, referencial, temporal e paralelismo estrutural) e coesão lexical (repetição/reiteração e substituição), revestindo-se estes mecanismos de características que potenciam nos alunos, um desenvolvimento de práticas efetivas que se desenham fundamentais para o seu futuro desempenho no ato da escrita. A redação de um texto, passando de um plano mental a um plano concreto, efetivado pela escrita, vai envolver todos estes aspetos da coesão: desde a coesão frásica (que assegura a sequência dos sintagmas da frase, assim como a concordância dos seus elementos), passando pela coesão interfrásica (criação de interdependência entre as frases), pela coesão temporal (tempo e ordenação), pela coesão referencial (uso de formas apropriadas

que nos permitem inferir se esses elementos já foram introduzidos anteriormente ou se o estão a ser pela primeira vez), pela coesão lexical (utilização de processos de reiteração ou substituição) até à capacidade de articular a permanência e a progressão, respeitando as quatro regras: a regra da repetição, da progressão, não contradição e da relação (Carvalho, 1999, p. 65,66). Mais se acrescenta, num processo posterior, revisão do texto, espera-se que estes aspetos estejam assimilados e consolidados de tal forma que os alunos possam assumir uma postura corretiva e crítica relativamente aos textos que escrevem e leem. Nesta perspetiva, afigura-se essencial questionar e assumir-se uma atitude promotora dos conteúdos e nos conteúdos com a finalidade de se refrescar os conceitos que foram e são abordados no contexto real de ensino. Espera-se que os alunos assumam um papel reflexivo, curioso, participativo, colaborativo e recetivo. Mais se acrescenta, o aluno deverá reconhecer, identificar e aplicar os mecanismos de coerência e coesão lexical, aquando das atividades propostas/proporcionadas pelo professor/estagiário.

Metodologia

A professora/estagiária irá adotar uma metodologia de investigação-ação, desenhando estratégias a partir da recolha e análise de informação subjacente à temática escolhida, nomeadamente através de leitura de textos de autores relevantes nos domínios da escrita (Carvalho, 1999, 2011; Fonseca, 1991; Albuquerque,1992; Amor, 1993) e da textualidade (Mateus, Brito, Duarte & Faria, 2003;).

Concretizando a metodologia a desenvolver, proceder-se à observação do trabalho dos alunos das turmas, com tomada de notas dos aspetos considerados relevantes, à recolha trabalhos escritos, de diversa natureza, produzidos pelos alunos, em diferentes momentos. Os textos a produzir no início e no fim do processo de intervenção serão relevantes para a sua avaliação, bem como para a avaliação das próprias estratégias que vão ser trabalhadas. Será ainda realizado um inquérito aos alunos, com o mesmo objetivo (autoavaliação e avaliação das estratégias). Todo o processo será monitorizado e, com base nos elementos recolhidos, proceder-se-á aos ajustes e se entendam necessários.

Estratégias de Intervenção

Durante a prática profissional, serão facultadas aos alunos, experiências de aprendizagem que contribuirão para o desenvolvimento de competências essenciais que visam a identificação de processos de coerência e coesão textual, através da criação de práticas pedagógicas que se apoiam numa visão realista que vai de encontro às necessidades efetivas dos alunos, envolvendo-os diretamente no seu processo de aprendizagem.

Atividades a desenvolver

Diagnóstico dos alunos através da redação de um texto de apreciação crítica do quadro de Amadeo Modigliani (manual do aluno, página 164);

Retoma de conhecimentos relativos à coerência e coesão;

Leitura e análise do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho, identificando as marcas de coerência e coesão textuais.

Leitura, análise crítica e sugestão de retificação de dois a três textos elaborados na atividade de diagnóstico (explicitar meios para dar coesão e coerência a um texto).

Planificação, redação e revisão de um texto expositivo, de modo a aplicarem e consolidarem conhecimentos.

Inquérito de autoavaliação aos alunos.

Avaliação

A avaliação será diagnóstica e processual, para que o professor possa articular a sua prática de acordo com as necessidades da turma. Serão observados os seguintes aspetos: participação, interesse, desempenho, colaboração, assimilação e aplicação de conhecimentos relativos à coesão e coerência.

Calendarização das atividades a desenvolver

Segundo período (ainda sem data exata) – contos.

Terceiro período (ainda sem data exata) – Memorial do Convento de José Saramago.

Referências bibliográficas

CARVALHO, JOSÉ A. BRANDÃO (1999). O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas. Braga: DME & IEP/UMinho

CARVALHO, JOSÉ A. BRANDÃO (2011). A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração. In Isabel Duarte e Olivia F. (orgs.). Português, Língua e Ensino. (pp.76-105). Porto: UPorto

CASIMIRO, ANA MARGARIDA, JERÓNIMO, FERNANDA LARRY (2001). Testes – Português 12º ano. Porto. ASA

FONSECA, F. I. (1991). A urgência de uma pedagogia da escrita. In Fonseca, F.I. Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto. Porto Editora. (pp.147-176)

MATEUS, MARIA HELENA., BRITO, ANA MARIA., DUARTE, INÊS., FARIA, ISABEL HUB (2003). Gramática da Língua Portuguesa. Porto. Caminho. (pp.85-118)

Anexo 2 Contextualização histórico-literária

Biografia de Maria Judite de Carvalho



1. Visiona um excerto do programa *Ler Mais, Ler Melhor – Maria Judite de Carvalho*.

1.1. Completa o texto, no teu caderno.

Este episódio de *Ler Mais, Ler Melhor* divide-se em duas partes: na primeira, a jornalista Teresa Sampaio __ a. __; na segunda, Urbano Tavares Rodrigues e Paula Morão __ b. __. Urbano Tavares Rodrigues foca as dimensões literária e __ c. __ da autora, com base num tom predominantemente __ d. __. Paula Morão, por seu turno, destaca a dimensão __ e. __ da escritora, utilizando um tom predominantemente __ f. __. Ambos os intervenientes referem algumas características da escrita de Maria Judite de Carvalho: a representação do ritmo da __ g. __, a utilização do monólogo interior, conjugado com o __ h. __, o realismo no retrato da __ i. __, a representação de personagens __ j. __ pela sociedade.



DR12 © Porto Editora

2. Ordena os parágrafos seguintes, reconstituindo a biografia de Maria Judite de Carvalho. Justifica a tua opção.

Maria Judite de Carvalho [Lisboa, 1921 – Lisboa, 1998]

(A) Entrara no Colégio Feminino Francês tinha catorze anos e, tendo concluído o secundário no Liceu Maria Amália, matriculou-se em Filologia Germânica. Durante este tempo, fez duas amizades duradouras, com Natália Nunes e Fernanda Botelho. Em 1944, conheceu Urbano Tavares Rodrigues, com quem casou em 1949. O casal seguiu de imediato para Montpellier, em França, onde Urbano fora colocado como leitor de Português. Aqui viveu três anos, e outros tantos em Paris. Entretanto, veio a Lisboa, em 1950, ter a sua única filha, que deixou ao cuidado dos avós paternos.

(B) Foi galardoada com o Prémio Vergílio Ferreira, da Universidade de Évora, em 1998.

(C) Tendo nascido em Lisboa (os pais viviam na Bélgica), desde os três meses de idade foi criada e educada por tias paternas, num meio austero e de extrema contenção. Aos quatro anos morreu-lhe uma das tias, aos oito, a mãe, que mal conheceu, e pouco depois, o meio-irmão, pelo lado materno. Com dez anos, foi a vez de uma outra tia e, com quinze anos, o pai, que continuara a viver na Bélgica, foi dado como desaparecido.

(D) Quando regressou a Portugal, foi trabalhar para a revista *Eva*, primeiro enquanto secretária, depois como redatora e chefe de redação. Esta revista publicara-lhe já, em 1949, o seu primeiro conto e, desde 1953, as *Crónicas de Paris*, tendo continuado a colaborar nela até 1974, altura em que a revista faliu. Foi em 1968 que ingressou no *Diário de Lisboa*, com as funções de redatora, continuando a publicar as suas crónicas até à idade da reforma, em 1986.

Anexo 3 - PowerPoint – conto



María Judite de Carvalho
“George”
As três idades da vida
O diálogo entre realidade, memória e imaginação
Metamorfoses da figura feminina
A complexidade da natureza humana

A atualidade do conto

- A condição feminina
 - A situação profissional
 - A independência económica
 - O amor
- Reflexão sobre a Morte e o Tempo
- Mundividência invulgar e sensibilidade artística
 - Reflexão sobre a complexidade da natureza humana
 - Reflexão sobre a constante (re)definição da complexidade humana
- Fusão da arte narrativa com diversas formas de arte
 - Pintura
 - Amedeo Modigliani (1884-1920), pintor italiano
 - Edvard Munch (1863-1944), pintor norueguês
 - Cinema
 - Fotografia

“George”

- Intriga focalizada cinematograficamente, valorizando pormenores.
- Regresso de uma artista de renome à vila do interior, onde nasceu, depois de 23 anos de ausência.
- Diálogo de mulheres que se cruzam
 - Confronto com a juventude: Gi e George
 - Confronto com a velhice: George e Georgina
- Partida de George no comboio que a levará para longe da vila onde nasceu.

A protagonista

As três idades da vida

- Gi
- George
- Georgina

As personagens e o tempo

- Afastamento progressivo da infância e aproximação da velhice:
 - A infância está presente, no primeiro encontro (Gi e George)
 - **George e Gi** movem-se lentamente, como a simbolizar a impossibilidade de George de ressuscitar o passado e de se despedir dele.
 - O segundo encontro (**George e Georgina**) é marcado pela velocidade do comboio e pela sua marcha sem retorno, simbolizando a morte definitiva do passado e a aceleração da marcha do Tempo em direção à velhice.

O espaço

- Vila parada do interior **Regresso ao passado**
 - Casa da infância
 - Ponto de confluência de lugares e de tempos
- Locais de passagem **Visão de futuro**
 - Viagem de comboio
 - As várias casas alugadas
 - Amsterdão
 - Estados Unidos

O narrador

- Focaliza, na terceira pessoa, os acontecimentos, conhece o passado e o mundo interior das personagens;
- Mistura a sua voz com os pensamentos da personagem principal e com as suas falhas de memória.
- Apresenta uma visão crítica e desprovida de autopiedade que a protagonista tem de si própria.
- Reproduz as “falas” de Gi e de Georgina em itálico.



María Judite de Carvalho
“George”
As três idades da vida
O diálogo entre realidade, memória e imaginação
Metamorfoses da figura feminina
A complexidade da natureza humana

Fonte: Escola Virtual

Anexo 4 - O texto narrativo

Viagem(ns) com história(s)

O que é um bom romance? É um texto imaginário que abala a nossa realidade mais íntima. Dizemos: que nos faz pensar – mas não é verdade. Para fazer pensar bastam os telejornais. A função da arte é perturbar, abanar-nos a estrutura, fazer-nos estremecer em tudo o que somos, sobretudo em tudo o que não sabemos que somos. Nessa exata medida, e só nessa, a arte tem a virtude da consolação – porque abre brechas dentro de nós que deixam entrar um outro ar, mesmo que escaldante, mesmo que doloroso.

PEDROSA, Inês, “O Deus de Patrícia”, in *Ler*, n.º 73, outubro de 2008

Texto narrativo

Orientado para a terceira pessoa, com o recurso a descrições, conta/narra uma história. [...] A técnica narrativa pressupõe um acontecimento que é narrado, um público a quem se narra e um intermediário entre ambos, o narrador.

COSTA, Luísa, BORGES, Maria João, e CORREIA, Rosa, 2000. *Glossário de Termos Literários*.

Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário

■ Pré-leitura

Indica o género narrativo do livro que vais ler.

romance

conto(s)

fábula(s)

novela

epopeia

crónica(s)

Registas as informações presentes na capa e/ou sugeridas pelo título acerca desse género.

Aponta dois dos seus traços distintivos.

Partindo dos elementos paratextuais, imagina a(s) história(s) que vai(ão) ser contada(s).

■ Leitura

Durante a leitura da obra, toma notas que te permitam, posteriormente:

sintetizar a ação;

caracterizar as personagens;

localizar os acontecimentos no espaço e no tempo;

classificar o narrador quanto à sua presença e focalização.

■ Pós-leitura

Completa os quadros seguintes com sínteses sobre as categorias da narrativa:

Ação

Ação principal:	
-----------------	--

Ação secundária:	
------------------	--

Delimitação:	<input type="checkbox"/> ação aberta <input type="checkbox"/> ação fechada Justificação:
--------------	---

Momentos:	introdução:
	desenvolvimento:
	conclusão:

Organização das sequências narrativas:	<input type="checkbox"/> encadeamento	Exemplo(s):
	<input type="checkbox"/> por alternância	Exemplo(s):
	<input type="checkbox"/> por encaixe	Exemplo(s):

Personagens – Relevo

Personagem principal:	
Justificação:	
Caracterização (direta e/ou indireta):	

Personagem(ns) secundária(s):	
Exemplo(s) de caracterização direta:	autocaracterização:
	heterocaracterização:

Figurantes:	
-------------	--

Personagens coletivas:	
------------------------	--

Narrador

Participação na ação:	<input type="checkbox"/> autodiegético
	<input type="checkbox"/> homodiegético
	<input type="checkbox"/> heterodiegético
	Justificação:

Ciência focalização:	ou	<input type="checkbox"/> externa	Exemplo(s):
		<input type="checkbox"/> interna	Exemplo(s):
		<input type="checkbox"/> omnisciente	Exemplo(s):

Espaço

Físico:	
---------	--

Social:	
---------	--

Psicológico:	
--------------	--

Tempo

Da história:	
--------------	--

Processos usados no tratamento do tempo do discurso:	
--	--

Psicológico:	
--------------	--

Fonte: Escola Virtual

Anexo 5 – O texto de opinião

Texto de opinião

Partindo de cada uma das propostas apresentadas, na página seguinte, prepara e redige um texto de opinião, considerando as etapas de trabalho indicadas no quadro.

Planificação	<ul style="list-style-type: none">• Mobiliza informação adequada ao tema.• Define o ponto de vista que desejas explicitar (a contemplar na introdução) e regista/esquematiza os argumentos e respetivos exemplos de que pretendes servir-te para fundamentar a tua perspetiva.
Textualização	<ul style="list-style-type: none">• Escreve uma primeira versão do teu texto, a partir da informação que recolhiste e previamente organizaste e considerando as marcas do género.• Redige um texto estruturado, que reflita a planificação que fizeste e que evidencie um bom domínio dos mecanismos de coesão, nomeadamente:<ul style="list-style-type: none">– a organização em três partes – introdução, desenvolvimento e conclusão –, individualizadas e devidamente proporcionadas;– a marcação correta de parágrafos;– a utilização adequada de conectores e marcadores discursivos, em particular os de opinião, causa/argumentação e exemplificação, que estabeleçam relações lógicas entre os diferentes elementos e momentos do texto.• Aplica-te na construção do discurso, tendo presentes as marcas linguísticas do texto de opinião, nomeadamente:<ul style="list-style-type: none">– enunciação na 1.ª pessoa;– vocabulário subjetivo;– linguagem valorativa (juízos de valor explícitos ou implícitos).• Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao tema.• Atenta nos aspetos de ortografia, acentuação, sintaxe e pontuação.• Procura assegurar a concisão e a objetividade do teu texto.
Revisão	<ul style="list-style-type: none">• Relê e revê o teu texto atentamente. Verifica se:<ul style="list-style-type: none">– recorreste a um registo de língua correto e apropriado;– diversificaste o vocabulário utilizado;– utilizaste mecanismos adequados de ligação entre as frases e as ideias;– te aplicaste na correção linguística, tomando atenção aos aspetos de ortografia, acentuação, sintaxe e pontuação.• Deteta e corrige eventuais falhas linguísticas e aperfeiçoa o teu trabalho, redigindo, só depois, a sua versão final.• Caso decidas recorrer às tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição do teu texto, utiliza-as com acerto.

Fonte: Escola Virtual

Anexo 6 – Planificação do texto

TEXTO DE OPINIÃO	
PREPARAÇÃO	
Levantamento das opiniões que podem existir sobre o assunto.	
Listagem de argumentos a favor e contra.	
Seleção de exemplos.	
INTRODUÇÃO (UM PARÁGRAFO)	
Apresenta a questão (de que se trata?).	
Situa a questão no contexto para que possa ser entendida.	
Avança os pontos a focar (facultativo).	
DESENVOLVIMENTO (APRESENTAÇÃO DE UMA IDEIA/ARGUMENTO POR PARÁGRAFO)	
Inclui a demonstração, descrição e caracterização da questão.	
Apresenta as diversas facetas do assunto.	
Apresentação da informação, recorrendo a:	
Argumentos + exemplos	Contra-argumentos + exemplos
CONCLUSÃO (UM PARÁGRAFO)	
Reforço da opinião pessoal (deve dar resposta à questão apresentada na introdução).	
Apresentação de sugestões para evitar/resolver a questão apresentada e/ou formular um apelo motivador.	

Fonte: Escola Virtual

Anexo 7 - PowerPoint – Sequências narrativas

<p>Gramática</p> <p>Sequências textuais</p>	<p>Sequências textuais</p> <p>Sequência narrativa</p> <p>Relata uma sucessão de eventos (ação), relacionados num dado tempo em certo espaço e vividos por personagens (pelo menos por uma). Os eventos encadeiam-se de forma lógica, segundo o esquema: situação inicial, complicação, ação e resolução.</p> <p>Exemplos: romance, conto, fábula, lenda, reportagem, notícia, crônica, relatório...</p> <p>Marcas linguísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos de ação; • Tempos verbais do passado do modo indicativo ou o chamado "presente histórico"; • Conectores e marcadores discursivos com valor de tempo e espaço.
<p>Sequências textuais</p> <p>Sequência descritiva</p> <p>Apresenta características/atributos de seres, reais ou imaginários, espaços/ambientes, fenômenos ou objetos. Intercala-se, frequentemente, entre outras sequências (narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal), com valor expressivo.</p> <p>Exemplos: autorretrato, retrato, folheto turístico...</p> <p>Marcas linguísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos de estado para a descrição estática (ser, estar, parecer...) e de ação para a descrição dinâmica; • Formas verbais, predominantemente, no pretérito imperfeito e no presente do indicativo; • Conectores e marcadores discursivos com valor temporal, espacial e aditivo; • Adjéivos e expressões caracterizadoras; • Vocabulário e recursos expressivos; • Vocabulário do domínio sensorial. 	<p>Sequências textuais</p> <p>Sequência argumentativa</p> <p>Visa defender ou refutar um ponto de vista e/ou convencer através da apresentação de argumentos (universais, de autoridade, históricos, entre outros), devidamente fundamentados e organizados entre si.</p> <p>Exemplos: discurso político, debate, texto de opinião, apreciação crítica...</p> <p>Marcas linguísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos de opinião (pensar, crer, acreditar, gostar, querer, concordar...); • Tempos verbais do modo indicativo (presente, pretérito perfeito e futuro); • Conectores e marcadores discursivos textuais típicos da argumentação; • Elementos linguísticos (palavras, expressões) que denotam opinião.
<p>Sequências textuais</p> <p>Sequência explicativa</p> <p>Fornece informação e explicações (análises e/ou sínteses) sobre uma realidade.</p> <p>Exemplos: artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia...</p> <p>Marcas linguísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos com sentido expositivo e explicativo (ser, ter, consistir...); • Tempos verbais do modo indicativo (presente, pretérito perfeito e futuro); • Conectores e marcadores discursivos textuais de causa, consequência, meio e fim; • Enunciação objetiva na 3.ª pessoa; • Vocabulário objetivo e léxico especializado. 	<p>Sequências textuais</p> <p>Sequência dialogal</p> <p>Assenta em trocas verbais produzidas por, pelo menos, dois interlocutores, que cooperam na produção do texto.</p> <p>Exemplos: conversas quotidianas, entrevista, mesa-redonda, tertúlia...</p> <p>Marcas linguísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presença das 1.ª e 2.ª pessoas; • Formas verbais do modo indicativo e do imperativo; • Elementos de localização espacial que indicam proximidade ou afastamento entre os interlocutores; • Formas de tratamento e segmentos de reformulação, próprios da oralidade.

Fonte: Escola Virtual

Anexo 8 - Ficha de orientação de leitura

Memorial do Convento

Este é um livro de múltiplos sonhos...

A ação do romance inicia-se com o sonho megalómano de construção de um convento a troco de uma promessa de um herdeiro para a coroa.

Estamos no século XVIII, tempo de D. João V, tempo de Mafra, mas também tempo da Inquisição, do Padre Bartolomeu de Gusmão e da passarola, dos homens e das mulheres que contribuíram para a construção do convento e para o voo da máquina voadora.

Para reteres o máximo de informação logo à primeira leitura da obra, podes seguir algumas das sugestões de trabalho abaixo apresentadas, a partir das principais linhas temáticas do romance.

O título e as linhas de ação

1. Indica a razão pela qual o rei opta por construir um convento.

2. Caracteriza, em poucas palavras, a relação do rei e da rainha.

3. Compara o sonho do rei com o sonho do Padre Bartolomeu de Gusmão.

4. Indica o sonho de Baltasar e de Blimunda.

Caracterização das personagens. Relações entre elas

1. Indica a relação de Blimunda com o Padre Bartolomeu de Gusmão.

2. Regista o nome da rainha e a sua naturalidade.

3. Refere como se conhecem Baltasar e Blimunda.

4. Anota o nome da mãe de Blimunda.

5. Pesquisa sobre as atividades da personagem Domenico Scarlatti.

6. Anota as várias atividades a que se dedica o Padre Bartolomeu de Gusmão.

7. Destaca uma atitude do Padre Bartolomeu de Gusmão que te tenha surpreendido.

8. Seleciona um excerto em que esteja presente uma personagem coletiva.

9. Indica em que consiste a excecionalidade de Blimunda.

O tempo histórico e o tempo da narrativa

1. Indica o século em que é construído o Convento de Mafra.

2. Lista o nome das personalidades históricas que intervêm na obra.

3. Regista dois exemplos em que seja evidente a mistura de tempos na obra.

4. Anota a data de inauguração do Convento.

Visão crítica

1. Seleciona um excerto da obra que possa intitular-se “O desgoverno do reino”.

2. Lista os nomes das personagens que são caricaturadas na obra.

3. Anota os nomes das personagens que surgem engrandecidas na obra.

4. Indica os grupos sociais criticados na obra.

Dimensão simbólica

1. Reflete sobre a dimensão simbólica dos seguintes elementos.

- A. O número sete.
- B. O sol.
- C. A lua.
- D. A mão esquerda.
- E. Os olhos.
- F. As vontades.
- G. A mãe da pedra.
- H. A música.
- I. A passarola.
- J. A história de Manuel Milho.
- K. A viagem final de Blimunda.

A estrutura da obra

1. Identifica três linhas de ação paralelas que se entrelaçam ao longo do romance.

2. Regista a página e delimita o texto em que o Padre Bartolomeu de Gusmão faz um sermão, tendo apenas como público Baltasar e Blimunda.

3. Anota as páginas da obra em que Manuel Milho narra uma história simbólica.

Intertextualidade

O processo narrativo deste romance apresenta alguma complexidade, até porque o narrador assume várias vozes e coloca-se em diferentes tempos. É interessante verificar a mistura entre acontecimentos históricos verídicos e a ficção. Como já verificaste, José Saramago recorre a um registo de língua oralizante, subvertendo as regras do discurso relatado.

1. Regista as expressões (de provérbios, de registos populares, de outros autores...) que reconheces, ao longo da leitura do romance.

2. Regista um momento de diálogo no romance e atenta nos sinais de pontuação utilizados.

3. Anota uma citação de versos de *Os Lusíadas* e verifica o modo como é registada a citação.

4. Regista um exemplo dos seguintes recursos expressivos:

4.1. Anáfora

4.2. Comparação

4.3. Enumeração

4.4. Ironia

4.5. Metáfora

Anexo 9 - Coesão textual

São vários os mecanismos que contribuem para a coesão de um texto. Leia atentamente o excerto que se segue e analise-o, detetando alguns desses mecanismos e justificando a sua pertinência.

Porém, hoje é dia de alegria geral, porventura a palavra será imprópria, porque o gosto vem de mais fundo, talvez da alma, olhar esta cidade saindo de suas casas, despejando-se pelas ruas e praças, descendo dos altos, juntando-se no Rossio para ver justicar a judeus e cristãos-novos, a hereges e feiticeiros, fora aqueles casos menos corretamente qualificáveis, como os de sodomia, molinismo, reptizar as mulheres e solicitá-las, e outras miuçaldas passíveis de degredo ou fogueira. São cento e quatro as pessoas que hoje saem, as mais delas vindas do Brasil, úbere terreno para diamantes e impiedades, sendo cinquenta e um os homens e cinquenta e três as mulheres. Destas, duas serão relaxadas ao braço secular, em carne, por relapsas, e isto quer dizer reincidentes na heresia, por convictas e negativas, e isto quer dizer teimosas apesar de todos os testemunhos, por contumazes, e isto quer dizer persistentes nos erros que são suas verdades, só desacertadas no tempo e no lugar. E estando já passados quase dois anos que se queimaram pessoas em Lisboa, está o Rossio cheio de povo, duas vezes em festa por ser domingo e haver auto de fé, nunca se chegará a saber de que mais gostam os moradores, se disto, se das touradas, mesmo quando só estas se usarem. Nas janelas que dão para a praça estão as mulheres, vestidas e toucadas a primor, à alemoa, por graça da rainha, com o seu vermelhão nas faces e no colo, fazendo trejeitos com a boca em modo de a fazer pequena e espremida, visagens várias e todas viradas para a rua, a si próprias se interrogando as damas se estarão seguros os sinaizinhos do rosto, no canto da boca o beijocador, na borbulhinha o encobridor, debaixo do olho o desatinado, enquanto o pretendente confirmado ou suspirante em baixo se passeia, de lenço na mão e circulando a capa. E sendo o calor tanto, vão-se refrescando os assistentes com a conhecida limonada, o geral púcaro de água, a talhada de melancia, que não seria por irem morrer aqueles que se consumiriam estes. E se o estômago pede recheio mais substancial, não faltam aí os tremoços e os pinhões, as queijadas e as tâmaras. El-rei, com os infantes seus manos e suas manas infantas, jantará na Inquisição depois de ter terminado o auto de fé, e estando já aliviado do seu incómodo honrará a mesa do inquisidor-mor, soberbíssima de tigelas de caldo de galinha, de perdigões, de peitos de vitela, de pastelões, de pastéis de carneiro com açúcar e canela, de cozido à castelhana com tudo quanto lhe compete, e açafroado, de manjar-branco, e enfim doces fritos e frutas do tempo. Mas é tão sóbrio el-rei que não bebe vinho, e porque a melhor lição é sempre o bom exemplo, todos o tomam, o exemplo, o vinho não.

José Saramago, *Memorial do Convento*, 43^a. Ed., Lisboa, Editorial Caminho, 2007

Fonte: Testos-Português 12º