

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

## REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS  
ADÉLIA NUNES  
CRISTINA MELLO  
JUDITE CARECHO  
ANA ISABEL RIBEIRO  
(COORDS.)

IMPRESA DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA  
COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

ANA CRISTINA MACÁRIO LOPES

orcid.org/0000-0003-4165-6551

*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC*

CONCEIÇÃO CARAPINHA

orcid.org/0000-0001-7860-6561

*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC*

## **TRABALHAR SOBRE O TEXTO NA AULA DE PORTUGUÊS**

### **WORKING ON TEXTS IN THE PORTUGUESE CLASS**

**RESUMO:** Os programas de Português do ensino secundário salientam a centralidade do texto, e mais especificamente do texto complexo, na análise a desenvolver em sala de aula, configurando-o como objeto de trabalho preferencial. Este artigo visa precisamente promover as competências dos alunos no plano da interpretação e da produção de textos de complexidade crescente, a partir de atividades centradas sobre as duas propriedades centrais do texto, a coesão e a coerência. As atividades aqui avançadas envolvem três áreas críticas em que urge intervir de forma metódica: coesão referencial, coesão interfrásica e consciencialização dos mecanismos geradores de coerência.

**Palavras-chave:** texto, coesão referencial, coesão interfrásica, coerência textual, ensino de Português L1

**ABSTRACT:** The syllabus of Portuguese, at the secondary school level, stresses the centrality of the text(s) in the classroom. This paper aims to promote the students' skills related with the production and interpretation of texts, focusing the two main textual properties, cohesion and coherence. The activities suggested by the authors involve three critical areas: referential cohesion, cohesion between text spans involving connectives and coherence building.

**Keywords:** text, referential cohesion, intersentential cohesion, text coherence, teaching of Portuguese as L1

## 1. Considerações preliminares

Assumimos como ponto de partida que uma aula de Português é uma aula de **práticas de língua**, nos planos da oralidade formal, da escrita e da leitura. E assumimos também que uma aula de Português é uma aula de **reflexão sobre a língua**, sobre a sua estrutura e os seus usos, o que implica que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna deve promover o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e do seu funcionamento discursivo/textual (Duarte, 2000; Lopes, 2006).

Quando falamos de conhecimento explícito da língua, falamos do “conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (Duarte, 2008: 17).

Estes objetivos exigem o desenvolvimento da consciência metalinguística e a sua consequente mobilização “para melhores desempenhos no uso da língua” (Buescu *et al.*, 2014: 11). Consideramos, pois, que a **competência metalinguística** deve ser trabalhada em sala de aula. E englobamos no conceito de competência metalinguística, na esteira de Gombert (1990), (i) o conhecimento refletido, explícito e sistematizado sobre as estruturas fonológicas, morfossintáticas e semânticas da língua, aquilo a que normalmente se chama a *gramática* da língua, bem como (ii) o conhecimento refletido sobre propriedades estruturais e funcionais de *textos/discursos*.

No que a esta segunda vertente diz respeito, trata-se de conhecimento declarativo, ou seja, informação suscetível de ser armazenada nos sistemas de memória, aprendida com recurso à atenção e ao esforço e acessível à consciência (Martins, 2008: 60-64), sobre mecanismos de construção da coesão/coerência de um texto, que certamente interagem com questões de género discursivo e de sequências textuais.

Sobre este pano de fundo, partiremos, neste artigo, de uma definição de texto para seguidamente nos debruçarmos sobre as duas propriedades centrais da textualidade, a coesão e a coerência. Apresentaremos evidência empírica de que há problemas não despididos ao nível da construção da coesão e da coerência do texto, quer ao nível do ensino secundário quer ao nível do ensino superior. Identificados os problemas, proporemos algumas sugestões

de atividades a desenvolver em sala de aula, tendo em vista a superação das falhas detetadas.

## 2. O que é um texto?

Em termos simples, podemos dizer que um texto é um fragmento verbal (oral ou escrito) produzido intencionalmente por um sujeito, num determinado contexto situacional, dirigido a um determinado interlocutor (individual ou coletivo), que permite cumprir um objetivo comunicativo (contar uma história, defender um ponto de vista, explicar algo...) e que é tipicamente constituído por uma sequência de enunciados.<sup>1</sup>

É hoje consensual que a coesão e a coerência são duas dimensões<sup>2</sup> fulcrais da entidade texto (van Dijk, 1977; Halliday & Hasan, 1976; Beaugrande & Dressler, 1981; e.o.).<sup>3</sup> A **coesão** é uma propriedade formal do texto, assegurada por um conjunto de mecanismos lexicais e gramaticais de sequencialização semântica. Trata-se de mecanismos presentes na superfície textual, que garantem continuidade e progressão: “Um texto é coeso quando existe continuidade na apresentação e articulação da informação veiculada pelas expressões linguísticas que o compõem” (Raposo *et al.*, 2013: 1701).

Os mecanismos coesivos operam essencialmente em três domínios: no domínio referencial, garantindo a identificação das entidades pelo recetor, à medida que elas vão sendo referidas e retomadas no texto; no domínio intra e interfrásico, (coesão estrutural), marcando relações semântico-pragmáticas relevantes entre as diferentes situações descritas/representadas no texto, quer no âmbito da frase composta ou complexa, quer entre frases independentes; e no domínio temporal, compatibilizando os valores dos tempos verbais e dos

---

<sup>1</sup> Para um aprofundamento da questão, cf. Lopes & Carapinha (2013).

<sup>2</sup> Estas duas dimensões, a par de outras como a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade, integram um conjunto de propriedades que definem a entidade texto.

<sup>3</sup> Alguns textos, sobretudo na esfera do literário, derrogam intencionalmente o princípio da coerência, visando atingir objetivos estéticos, lúdicos ou até a criação do absurdo, do *nonsense*.

adjuntos temporais ao longo do texto. Neste artigo, não nos ocuparemos desta última dimensão.

A **coerência**, por seu turno, deve ser perspectivada como o resultado do processo interpretativo: ela é construída pelo recetor do texto, com base no material linguístico expresso e em inferências baseadas no seu conhecimento do mundo (que inclui conhecimento acerca do outro ou daquele(s)/a(s) de quem de fala). Como assinala Mendes (2013: 1694), “a coerência assegura que as relações entre as entidades e as situações estão acessíveis aos falantes, são lógicas para eles e são adequadas ao seu conhecimento do mundo.” E são princípios de natureza cognitiva, que relevam da forma como categorizamos e organizamos conceptualmente a nossa experiência do real, que otimizam a coerência textual. Salientem-se os princípios da não-contradição, da não tautologia e da relevância (Charolles, 1978; Fonseca, 1993).

### 3. Evidência empírica

A análise de produções escritas de alunos do ensino secundário e superior<sup>4</sup> revela-nos que há dificuldades reais no manuseamento dos mecanismos textuais coesivos e também na observação dos princípios cognitivos que travejam a coerência.

Vejamos alguns exemplos, começando por desvios ao nível da coesão que interferem de forma decisiva na inteligibilidade do texto:

- (1) (...)Em suma, tanto a comunicação verbal como a não verbal têm elevada importância nas comunicações humanas, *estas* são capazes de gerar diferentes reações, (...), dependendo da comunicação e dos interlocutores envolvidos. (Ensino Superior, doravante ES)

---

<sup>4</sup> Os casos aqui analisados, identificados através das expressões ES e E.Sec., são exemplos autênticos, recolhidos, em sala de aula, nesses graus de ensino. Todos os restantes exemplos trabalhados bem como os exercícios propostos (sem menção de autor) são de nossa autoria.

- (2) Podemos entender a argumentação como o processo de demonstrar ideias, teses. Com a argumentação podemos defender as nossas ideias ou expô-las a uma plateia com o fim de **as** convencer. (ES)
- (3) Mediante estes factos, é possível referir que, apesar de por parte de políticos (...) ter sido propositadamente alterada a função dos meios de comunicação social (...) em função dos seus proveitos políticos, **estes**, ainda hoje, continuam a ser utilizados como tal, referindo-me nomeadamente às televisões estatais. Estas, por vezes, omitem informação que podem denegrir a imagem e popularidade de um governo, a mando **destes**, não estivessem **aquelas** dependentes **des-ses**. (ES)
- (4) É comum recorrer a código já escrito e funcional durante o desenvolvimento de projetos para ultrapassar problemas que nos estão a bloquear, dado que também há um lado de criatividade para resolver estes obstáculos lógicos que nos são apresentados a programar e **esta** nem sempre está no seu melhor. (ES)
- (5) As tecnologias de informação (TI) têm revolucionado as grandes organizações sendo **estas** cada vez mais procuradas de forma a colmatar falhas na performance das empresas. (ES)

Estes cinco primeiros exemplos envolvem usos não apropriados de pronomes anafóricos, evidenciando uma dificuldade óbvia de construção de cadeias de referência bem formadas.

Os exemplos seguintes revelam um uso desviante de conectores, que advém, a nosso ver, do desconhecimento do significado procedimental dos mesmos.

- (6) A polissemia não é uma relação semântica lexical. **Todavia**, a palavra polissémica tem vários significados. (ES)
- (7) Outro exemplo de transferência negativa é o uso de hipocorísticos por estudantes espanhóis. **Com efeito**, os desvios produzidos pelos aprendentes de uma L2 são representativos das diferentes etapas por que passam ao longo da aquisição/aprendizagem da L2. (ES)

- (8) Não estando na presença do seu interlocutor, os utilizadores [dos chats] recorrem a várias estratégias para manifestar a sua expressividade. **Por conseguinte**, é nosso objetivo fornecer algumas indicações que poderão ser muito úteis no ensino do Português LNM. (ES)
- (9) No entanto a ética não é um conceito binário, **ou seja**, apesar de até nos ser fornecido um código de conduta justo, imparcial (...) uma pessoa pode ou não ter agido com ética mesmo que cumpra algumas alíneas do mesmo. (ES)

Atente-se agora em evidência empírica que releva do plano da coerência textual:

- (10) A importância da fraternidade na sociedade contemporânea é extremamente importante. (Ensino Secundário, doravante E.Sec. )
- (11) A palavra, nos dias de hoje e desde sempre, tem um papel importante no mundo atual. (E.Sec.)
- (12) Fernando Pessoa nasceu sempre em Lisboa. (E.Sec.)
- (13) Em relação à leitura da poesia portuguesa do período clássico e neoclássico, posso dizer que me agrada, além de complexa agrada-me. Esse tipo de poesia é bastante atual, mas bastante complexa pois não é fácil de se compreender, tem muitas regras, muitas emoções, o que a torna bastante confusa. Percebi que apenas explora sentimentos como a paixão e a saudade. Por outro lado é confusa, pois é complicada de se perceber. Mas é um tipo de leitura possível de agradar a qualquer indivíduo, o que é bastante bom, e agrada-me bastante. (E.Sec.)

Os dois primeiros fragmentos ilustram paradigmaticamente a derrogação do princípio de não-redundância, havendo ainda, em (11), uma infração do princípio da não-contradição. Em (12), questões semânticas interagem com conhecimento do mundo na construção de um texto que, pela incoerência, suscita de imediato o riso (note-se, no entanto, que não se trata de uma construção intencional de humor). O fragmento (13) prima pela violação conjunta dos três princípios cognitivos evocados.

#### 4. Que fazer?

Identificados alguns dos problemas reais com que se confrontam diariamente os professores de português, importa agora contribuir, de alguma forma, para a proposta de estratégias de remediação que permitam minorá-los e, desejavelmente, eliminá-los.

Começando pela dimensão da coesão textual, parece-nos imprescindível trabalhar as cadeias de referência (pronominais, nominais e adverbiais) na sala de aula, focalizando a atenção dos alunos nas seguintes questões:

- Distinção entre expressões referenciais autónomas e expressões anafóricas, referencialmente dependentes. Com efeito, é pertinente estabelecer diferenças entre uma expressão referencial que pode ocorrer, num texto, por si mesma, sem estar dependente de qualquer outra expressão para poder ser corretamente interpretada e uma expressão referencial que nos obriga a procurar informação no discurso prévio (anáfora) ou subsequente (catáfora) para conseguirmos identificar a entidade por ela designada. Vejamos um exemplo ilustrativo de duas expressões anafóricas (uma de natureza pronominal e outra, adverbial) – portanto de expressões referencialmente dependentes – que retomam o valor semântico-referencial de expressões referenciais autónomas anteriores:

(14) [O Renato e o Miguel]<sub>1</sub> costumam ir de férias para [Marrocos]<sub>2</sub>. [Eles]<sub>1</sub> adoram o calor e [lá]<sub>2</sub> encontram sempre bom tempo.

- Identificação de antecedentes de pronomes anafóricos para realçar a concordância morfossintática entre os elos de uma cadeia referencial; na realidade, a linearidade da escrita e a própria complexidade sintática podem potenciar o afastamento entre os termos anafóricos e os seus antecedentes, levando o aluno a produzir inconsistências no que toca à necessária concordância morfossintática entre eles, como é visível no exemplo (4).
- Relevo da proximidade ou distância discursiva na retoma de informação realizada pelos demonstrativos. O uso de expressões anafóricas



de natureza demonstrativa é especialmente complexo, tendo em conta que os demonstrativos têm diferentes potencialidades enquanto anafóricos. Podem, por um lado, retomar o valor referencial de expressões anteriormente apresentadas na superfície textual e, nesse caso, urge atender a fatores de natureza cognitiva, como a capacidade memorial e a atenção, pois é necessário assegurar que o antecedente está suficientemente próximo de modo a permitir a identificação, e garantir que não há, de permeio, novas expressões referenciais que possam originar ambiguidade referencial, algo que acontece no exemplo (5). Neste exemplo, o pronome demonstrativo **estas** deveria retomar o valor semântico-referencial da expressão referencialmente autónoma **as tecnologias de informação** – pois só esta tornaria o texto coerente –, mas esta expressão está já muito distante e uma outra expressão referencial – **as grandes organizações** – surge entretanto no discurso. Estando esta última mais próxima da expressão anafórica, será tendencialmente tomada como antecedente dessa expressão, gerando assim um problema de incoerência.

Os demonstrativos podem ainda, por outro lado, funcionar como elementos referencialmente disruptivos, isto é, como sinalizadores de um novo foco de atenção, quebrando a continuidade tópica.<sup>5</sup> Isto acontece sobretudo nos contextos em que há duas entidades em cena e em que, a partir de um certo momento, a entidade mais saliente e que constitui o tópico discursivo deixa de o ser e emerge a outra entidade. Atente-se no exemplo seguinte:

- (15) [O Rui]<sub>1</sub> tem ajudado imenso a família. [-]<sub>1</sub> Visita a mãe diariamente, [-]<sub>1</sub> acompanha o sogro ao hospital, quando é preciso, e [-]<sub>1</sub> costuma emprestar dinheiro ao irmão. [**Este**]<sub>2</sub> conseguiu agora um novo emprego e [-]<sub>2</sub> tenciona pagar-[-he]<sub>1</sub> tudo.

Os demonstrativos invariáveis têm ainda outro uso referencial: podem funcionar como expressões anafóricas que resumem (e retomam) uma porção

---

<sup>5</sup> Sobre este tema, leia-se Pereira (2005).

maior ou menor do texto precedente ou, mais precisamente, uma proposição anterior. Veja-se o exemplo subsequente que ilustra um desses demonstrativos resumativos:

- (16) Na televisão, a agressão e a violência tornaram-se banais. A longo prazo, **isso** pode ter efeitos na ideia que as crianças constroem do mundo.

Os demonstrativos constituem, pois, um recurso coesivo importante e multifacetado que merece ser explorado em aula.<sup>6</sup>

Apresentam-se de seguida algumas sugestões de atividades, no plano da coesão referencial.

a. Leia atentamente o texto que se segue:

Barack Obama já ganhou. Não se apresentou como o candidato dos negros ou da luta anti-racista. Não privilegiou nem escondeu o facto de ser negro, deixando-se simplesmente ser e ser percebido como o que realmente é: mestiço, um produto da mestiçagem étnica e cultural que gerou boa parte do povo americano. Não deixou que a sua cor de pele se tornasse um factor político. Obama elevou-se acima dos conflitos raciais que tanto dividiram os americanos, encarnando a sua superação e mesmo, subliminarmente, a união da nação (...).”

José Gil, *Visão (adap.)*

- Quais são os antecedentes dos dois determinantes possessivos sublinhados no texto?
- Identifique a cadeia de referência que percorre o texto e lhe confere clara unidade temática.

---

<sup>6</sup> Segundo Conte (2003: 183), os demonstrativos têm dois usos preferenciais: dão uma instrução ao leitor, no sentido de este procurar, no contexto, qual a expressão correferencial que permite a identificação do referente e podem também apresentar uma nova entidade ao leitor, pondo-a em foco.

b. Dê continuidade aos enunciados que se seguem, retomando as expressões sublinhadas através de uma expressão anafórica:

- (i) Numa rixa, uma bala perdida alojou-se no seu cérebro.
- (ii) Depois de vários anos de casamento, o João e a Joana estão à beira da rutura.
- (iii) O Pedro e o irmão nunca acreditaram na história que a polícia lhes contou.
- (iv) O Rui estava em Paris quando se deram os atentados.

c. Leia o seguinte texto:

O tenista russo iniciou ontem a sua participação no torneio de ténis do Estoril e, apesar de estar lesionado no braço esquerdo, conseguiu derrotar o tenista inglês.

(ex. inspirado em Pereira, 2005: 275)

Dê três sequências distintas ao texto anterior, recorrendo ao uso anafórico de:

- (i) dois pronomes demonstrativos que remetam para antecedentes mais próximos e mais distantes;
- (ii) um pronome demonstrativo que quebre a continuidade do tópico que vinha sendo tratado;
- (iii) um pronome demonstrativo que retome todo o texto anterior.

Por outro lado, também o plano da coesão interfrásica merece ser trabalhado na aula de português. Para além das conjunções e locuções conjuncionais que interligam orações no âmbito da frase complexa, importa evidenciar o papel crucial dos conectores discursivos/textuais na sequencialização semântico-pragmática do texto. Estes conectores (também chamados marcadores discursivos) articulam tipicamente enunciados contíguos (17), mas podem também ligar uma sequência de enunciados a um outro (18):

- (17) O Rui fuma muito. *No entanto*, não tem problemas de saúde.  
(18) Aprendeu a língua do país de acolhimento e conseguiu um emprego.  
Fez amigos. *Enfim*, integrou-se.

Os conectores discursivos são unidades morfológicamente invariáveis, tipicamente com alguma mobilidade no seio do enunciado que os hospeda e com uma entoação parentética; por outro lado, têm como função dar instruções sobre como articular semântica ou pragmaticamente diferentes enunciados no interior do texto (Lopes e Carrilho, a publicar; Mendes, 2013; Lopes, 2016).

Assim, os conectores funcionam como pistas interpretativas que otimizam o processo de construção de coerência, isto é, a procura do nexos lógico que percorre o texto. Embora a sua presença não seja obrigatória, pois os falantes conseguem suprir informação em falta através de processos inferenciais [cf. o exemplo (19)], é certo que a presença dos conectores agiliza a interpretação, reduzindo os custos de processamento de informação, e clarificando leituras potencialmente ambíguas [cf. exemplo (20) vs. (20') e (20'')].

- (19) As ruas estão molhadas. Deve estar a chover.  
(20) Vê mal. Usa óculos.  
(20') Vê mal, por isso usa óculos.  
(20'') Vê mal; no entanto, usa óculos.

Para além das conjunções e locuções conjuncionais acima mencionadas, podemos avançar alguns tipos de marcadores que operam no plano textual, explicitando nexos de sentido relativamente transversais/universais<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> Há, evidentemente, diferentes propostas de classificação de marcadores. Por entre as tipologias possíveis, vejam-se, por exemplo, Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) e Coutinho (2005).

**Quadro 1**

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

Apresentam-se agora algumas sugestões de atividades a desenvolver em sala de aula em torno dos conectores.

**d.** Identifique os possíveis nexos semânticos que podem inferir-se a partir da seguinte sequência de enunciados:

- a) Eu despedi aquele empregado. Ele reagiu mal.
- b) As decisões políticas não aparecem. Os mercados reagem mal.
- c) O Pedro é alentejano. É muito reservado.

**e.** Insira um conector entre cada uma das frases do primeiro parágrafo seguinte, de modo a explicitar os nexos semânticos que garantem a coerência do texto:

Passam-se dias à espera duma carta. Confiava-se que alguém nos vai escrever. Espera-se. A carta não chega. Telefona-se e pergunta-se:  
– Ouve lá, por que é que não me escreves?

Miguel Esteves Cardoso, *Explicações de Português*

- f. Repita o exercício anterior, preenchendo os espaços com o conector adequado.

A imagem de adolescentes a passear em descapotáveis vai ser banida dos filmes norte-americanos. \_\_\_\_\_ Em todo o país estão a ser aprovadas leis que restringem os direitos dos mais novos relativamente à condução. \_\_\_\_\_ Em Massachusetts, foi decidido que os menores não podem transportar passageiros da sua idade, nem conduzir à noite. \_\_\_\_\_ Podem fazê-lo na companhia de um adulto. \_\_\_\_\_ Pretende-se baixar o número de mortes na estrada, causadas por condutores jovens. \_\_\_\_\_ As estatísticas não baixam. \_\_\_\_\_ O que está a falhar?

- g. Organize sequencialmente estas três frases de duas formas diferentes. Recorra a diferentes conectores de modo a construir dois textos distintos.

- (i) Um relatório da Agência Europeia do Ambiente, divulgado ontem, fez um diagnóstico cinzento e nada risonho do clima.
- (ii) O Homem tem de tomar consciência da gravidade das condições climatéricas.
- (iii) A Europa está a sofrer as piores alterações climáticas dos últimos 5000 anos.

Quanto à questão da coerência, parece-nos que importa, em sala de aula, desenvolver atividades em torno dos três princípios mencionados (não contradição, não tautologia e relevância), bem como atividades em torno da derrogação destes princípios, com fins lúdicos, humorísticos ou de construção do absurdo ou do *nonsense*. Assim, aqui ficam algumas sugestões:

- h. Descubra a incoerência, em (i) e (ii):

- (i) Situado na avenida principal do Fundão, o restaurante teve origem numa novíssima taberna ali criada em 1946. A sua cozinha recupera receitas inovadoras da região da Beira Baixa. A qualidade da con-

feção, aliada à utilização dos tecidos da melhor qualidade, torna as refeições muito descontraídas, num ambiente clássico e requintado.

(ii) Naquele dia, chuviscava torrencialmente. As pessoas estugavam o passo, num ritmo cada vez mais lento. O tórrido calor polar entorpecia os corpos e as mentes.

i. Em pares, reordenem as frases de modo a formar um texto e reflitam em conjunto sobre o porquê da ordenação final:

- i) Ensinou-mo com uma simples frase.
- ii) A única vez que viajámos juntos, fomos a Roma.
- iii) Uma das pessoas que me ensinou a viajar foi a minha mãe.
- iv) Ela bebia um dos seus inúmeros chás diários e há mais de uma hora que ali estávamos, sentados a contemplar a beleza perfeita da praça (...).
- v) Estávamos sentados uma tarde na Piazza Navona, o seu local preferido de Roma.
- vi) Até hoje, fiquei sempre cativo desta frase (...).
- vii) Sentindo a minha impaciência, a minha mãe disse-me: “Miguel, viajar é olhar.”

j. O seguinte texto faz uma exploração lúdica da incoerência. Explore, com os alunos, essa incoerência, tendo em conta os seguintes aspetos:

- (i) os dois primeiros versos da primeira quadra configuram um mundo alternativo (diferente do real) que alerta o leitor para potenciais incongruências. Recorta-se assim uma intenção comunicativa global que, de alguma forma, dá um sentido ao texto, criando um certo horizonte de expectativas;
- (ii) é precisamente a verosimilhança semântico-referencial (Fonseca, 1993: 185) que está em causa; o mundo recriado neste texto derroga alguns dos *scripts* (conhecimento do mundo) que interindividualmente partilhámos (as omeletes são feitas de ovos; o sol seca; os bolos não têm dentes, etc.). É justamente esse conjunto

de conhecimentos relativos a um mundo dito ‘normal’ que guia a nossa interpretação e que nos permite avaliar a incoerência deste texto;

- (iii) em cada uma das quadras intermédias, cada par de versos institui/fixa um (mini)universo de discurso em que as situações apresentadas entram em clara rutura com o nosso conhecimento do mundo porque o contradizem (princípio da não contradição).

### **Tudo ao contrário**

O menino do contra  
queria tudo ao contrário:  
deitava os fatos na cama  
e dormia no armário.

Molhava-se ao sol,  
secava na chuva;  
e em cada pé  
usava uma luva.

Das cascas dos ovos  
fazia uma omeleta;  
para tomar banho  
usava a retrete.

Escrevia no lápis  
com um papel;  
achava salgado  
o sabor do mel.

Andava, corria  
de pernas para o ar;  
se estava contente  
punha-se a chorar.

No dia dos anos  
teve dois presentes:  
um pente com velas  
e um bolo com dentes.

Luísa Ducla Soares, *Poemas da mentira e da verdade*

## **5. Conclusões**

Os programas de Português do ensino secundário vigentes salientam a centralidade do texto, e mais especificamente do texto complexo, na análise a desenvolver em sala de aula, configurando-o como objeto de trabalho pre-



ferencial. É precisamente no sentido de treinar a interpretação e a produção de textos de complexidade crescente que julgamos essencial trabalhar as propriedades configuradoras da textualidade, a coesão e a coerência, sobretudo porque, como vimos, configuram áreas críticas em que urge intervir de forma metódica e sistemática.

As atividades aqui avançadas, algumas das quais complementam as já apresentadas em Lopes e Carapinha (2013), apresentam-se como sugestões de trabalho que abarcam as três áreas em estudo: coesão referencial, coesão interfrásica e coerência. É também nosso desejo que sirvam de estímulo aos professores do ensino básico e secundário permitindo-lhes traçar (os) eixos de atuação prioritária, em função dos contextos pedagógicos em que trabalham, isto é, e em última análise, em função dos seus alunos.

## Referências bibliográficas

- BEAUGRANDE, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.
- BUESCU, H. C. *et al.* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle. *Langue Française*, 38, 7-42.
- CONTE, M.-E. (2003). Encapsulamento anafórico. In: Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* (Orgs.), *Referenciação* (pp. 177-190). São Paulo: Contexto [1996].
- COUTINHO, M. A. (2005). *Sobre organizadores textuais*. Texto *online*, disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Organizadores%20textuais.pdf>.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência metalinguística*. Lisboa: ME – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- FONSECA, J. (1993). Coerência do texto. In: J. Fonseca, *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português* (pp. 181-193). Porto: Porto Editora.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- HALLIDAY, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cobesion in English*. London: Longman.

- LOPES, A. C. M. (2006). O “conhecimento para a língua” no ensino do Português. In: I. Duarte & P. Morão (Orgs.), *Ensino do Português para o Século XXI* (pp. 75-82). Lisboa: Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas/FLUL.
- LOPES, A. C. M. (2016). Discourse markers. In W. L. Wetzels, S. Menuzzi e J. Costa (Eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 441-456). London: Wiley Blackwell.
- LOPES, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina.
- LOPES, A. C. M. & Carrilho, E. (a publicar). Discurso e Marcadores Discursivos. In: Raposo *et al.*, *Gramática do Português*, vol. 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARTÍN ZORRAQUINO M.<sup>a</sup> A. & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. In I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- MARTINS, C. (2008). *Línguas em contacto: “saber sobre” o que as distingue*. Análise de competências metalinguísticas de crianças mirandesas em idade escolar. Coimbra: Imprensa da UC.
- MENDES, A. (2013). Organização textual e articulação de orações. In Raposo, E. P. *et al.* (Orgs.), *Gramática do Português*, vol. 2 (pp. 1691-1755). Lisboa: FCG.
- PEREIRA, I. S. P. (2005). A referência anafórica discursiva: um processo cognitivo linguisticamente (pré)configurado. In I. Duarte & I. Leiria (Orgs.), *Actas do XX Encontro da APL* (pp. 267-278).
- RAPOSO E. P. *et al.* (Orgs.) (2013). *Gramática do Português*, vol. 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VAN DIJK, T.A. (1977). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.