

Etimologia:

**uma ferramenta importante na sala de aula – Ponto
de partida para uma reflexão sobre a Prática de Ensino
Supervisionada**

Sara Daniela Esteves da Costa

Relatório da PES

**Mestrado em Ensino do Português
e das Línguas Clássicas
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Sara Daniela Esteves da Costa,
“Etimologia: uma ferramenta
importante na sala de aula – Ponto de
partida para uma reflexão sobre a
Prática de Ensino Supervisionada”,
Setembro, 2011.

Setembro, 2011

Etimologia:

**uma ferramenta importante na sala de aula – Ponto
de partida para uma reflexão sobre a Prática de Ensino
Supervisionada**

Sara Daniela Esteves da Costa

Relatório da PES

**Mestrado em Ensino do Português
e das Línguas Clássicas
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Setembro, 2011

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Céu Caetano, Professora Auxiliar com nomeação definitiva do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O candidato,

Lisboa, de.....de.....

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

A orientadora,

Lisboa, de de

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às orientadoras das instituições onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada – professora Isabel Leal e Prof.^a Doutora Inês de Ornellas e Castro, não só por tudo aquilo que me ensinaram em termos profissionais, mas também pela parte humana e por todos os valores que me transmitiram, e que, sem dúvida, nunca esquecerei.

À Prof.^a Doutora Graciete Gomes da Silva e ao Prof.^o Doutor. Manuel dos Santos Rodrigues agradeço igualmente por todo o apoio prestado ao longo do Mestrado em Formação Inicial de Professores.

Um muito obrigada à minha orientadora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Prof.^a Doutora Maria do Céu Caetano, a qual me transmitiu e ensinou aspectos importantes na área da Linguística, nomeadamente em Morfologia e em Formação de Palavras, além de todo o auxílio e atenção prestada ao longo da redacção deste relatório.

Um especial obrigada aos meus pais...

**ETIMOLOGIA: UMA FERRAMENTA IMPORTANTE NA SALA DE AULA –
PONTO DE PARTIDA PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

**ETIMOLOGY: AN IMPORTANT TOOL IN THE CLASSROOM - A STARTING
POINT FOR REFLECTION IN MY MA IN TEACHING**

SARA DANIELA ESTEVES DA COSTA

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: etimologia, formação de palavras, léxico

KEYWORDS: etymology, word-formation, lexicon

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária /3.º Padre Alberto Neto e na Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, ao longo do ano lectivo de 2010/2011. Apresentarei uma componente descritiva e reflexiva, inerente à prática lectiva realizada com turmas de Português do 10.º e 12.º anos, da Escola Secundária/ 3 Padre Alberto Neto e da turma de Latim da Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. O tema escolhido – *Etimologia: uma ferramenta importante na sala de aula* – constitui o ponto de partida para esta reflexão, embora outros aspectos também sejam susceptíveis de um olhar crítico.

This report covers my Supervised Teaching Practice (STE) at Padre Alberto Neto High School and New University of Lisbon, throughout 2010/2011 academic year. I will present a descriptive and reflective component, inherent to the classroom practice performed with classes in Portuguese of the 10.º and 12.º years of Padre Alberto Neto High School and of the class of Latin of the New University of Lisbon- Faculty of Social Sciences and Humanities. The chosen theme – *Etymology: an important tool in the classroom* - is the starting point for this discussion, while other aspects are also likely to have a critical eye.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento Institucional.....	2
I.1. Escola Secundária /3 Padre Alberto Neto.....	2
I.2- O corpo docente.....	3
I.3- O corpo discente.....	3
I.4- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.....	3
Capítulo II: Morfologia.....	4
II.1- Breve resumo da evolução da Morfologia.....	4
II.2- Morfologia: dois modelos de análise.....	5
2.1 – Estruturalismo (ou distribucionalismo).....	5
2.2 – Morfologia Generativa.....	6
Capítulo III: Etimologia: uma ferramenta importante na sala de aula.....	8
III.1 – Da palavra ao léxico.....	8
III.2 – Porquê a Etimologia?.....	9
III.3 – Formação de Palavras.....	12
3.1- No Latim.....	12
3.2- Na Língua Portuguesa.....	13
Capítulo IV: O Estágio de Português.....	21
IV.1 – Os primeiros passos.....	21
IV.2 – Caracterização das Turmas.....	22
IV.3 – As aulas.....	23
3.1 As aulas observadas.....	23

3.2- As aulas leccionadas.....	24
3.2.1- Exemplos práticos na sala de aula.....	25
3.2.2- Erros ortográficos.....	31
3.2.2.1- Uma proposta de pedagogia do erro.....	31
IV.4 – Avaliações.....	32
IV.5 – Materiais e planificações.....	33
IV.6 – As reuniões.....	35
6.1- As reuniões semanais com a professora orientadora.....	35
6.2- As reuniões de grupo.....	35
6.3- As reuniões dos Conselhos de Turma.....	36
IV. 7 – As Visitas de Estudo	36
IV.8 – Tertúlia Poética.....	38
IV.9 – Participação no <i>workshop</i> de <i>yoga</i>	39
Capítulo V: O Estágio de Latim.....	39
V.1 – Preliminares.....	39
V.2 – Caracterização da turma.....	40
V.3 – As aulas.....	40
3.1- As aulas observadas.....	40
3.2- As aulas leccionadas.....	40
3.2.1 – Exemplos práticos na sala de aula.....	42
V.4 – As avaliações.....	44
V.5 – Materiais e planificações.....	44
V.6 – A reunião semanal com a Professora orientadora.....	45
Capítulo VI: Algumas reflexões em torno da Prática de Ensino Supervisionada.....	46
VI.1 – Ensino das Línguas Clássicas.....	46

VI.2 – A importância do estudo do léxico e do uso do dicionário: inquéritos.....	46
VI.3 – Considerações finais acerca da importância da Etimologia na sala de aula.....	47
Conclusão.....	49
Bibliografia.....	51
Anexos.....	54

A palavra exacta

Eu dou-te uma palavra, e tu jogarás nela
e nela apostarás com determinação.

Seja a palavra “biltre”.

Talvez penses num cesto,
açafate de ráfia, prenehe de flores e frutos.

Talvez numa almofada num regaço
onde as mãos ágeis manobrando as linhas
as complicadas rendas vão tecendo.

Talvez num insecto de élitros metálicos
emergindo da terra empapada de chuva.

Talvez num jogo lúdico, numa esfera de vidro,
pequena , contra outra arremessada.

Talvez...

Mas não.
Biltre é um homem vil, infame e ordinário.
São assim as palavras.

António Gedeão, *Poemas Póstumos*

INTRODUÇÃO

Como futura professora, pretendo, com a elaboração deste Relatório, apresentar não só uma componente descritiva mas também reflexiva que me permita consolidar as bases que fui desenvolvendo no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Português e Latim.

Escolhi como tema central *Etimologia: uma ferramenta importante na sala de aula*, pois considero que os professores de língua materna devem privilegiar e incidir, cada vez mais, nas suas práticas de ensino, métodos e técnicas de alargamento de vocabulário e melhor compreensão das origens do mesmo, tendo como principal público-alvo os alunos. Julgo que estas técnicas podem contribuir para o êxito dos alunos não só na disciplina de Português e Latim, como também interferir de forma positiva com outras disciplinas.

Na posição de “quase” professora e “ainda” aluna irei relatar as minhas experiências durante cerca de 9 meses exaustivos e enriquecedores. Mais do que ensinar, aprendi. Aprendi, sobretudo, observando.

Este Relatório, além de ser um trabalho académico, será também, seguramente, um testemunho importante de uma etapa da minha vida, constituindo, ao mesmo tempo, uma boa base para reflexão e estímulo, tão necessários, na minha opinião, para o avançar do conhecimento e do “saber fazer”.

Capítulo I: Enquadramento Institucional

I.1. A Escola Secundária com 3.º Ciclo Padre Alberto Neto

O estágio de Português realizou-se na Escola Secundária com 3.º Ciclo Padre Alberto Neto (ESPAN), em Queluz, sob a orientação da professora Isabel Leal. Pertencente ao concelho de Sintra, esta escola conta com 39 anos de existência.

A ESPAN¹ passou, ultimamente, por um programa de requalificação, ou seja, passaram a fazer parte da “nova” escola mais salas de aula, pavilhões, equipamentos e espaços verdes, o que aumentou significativamente as condições de toda a comunidade escolar. Com esta requalificação, os espaços físicos da ESPAN alteraram-se substancialmente, nomeadamente no que diz respeito à biblioteca, que se apresenta agora como um espaço bastante agradável, destinado à leitura e à realização de trabalhos, onde há a possibilidade de acesso à Internet e onde estão disponíveis, entre outros, serviços de impressão. Associada à biblioteca existe, também, uma Mediateca, composta por inúmeros materiais (amplificadores, microfones, aparelhagem, colunas), que permitem aos alunos e professores desenvolverem e executarem os seus projectos. Muitos dos projectos são realizados no Auditório da Escola, com capacidade para, aproximadamente, 200 pessoas, estando disponível igualmente para conferências, concertos, exposições, todas elas actividades direccionadas e associadas à educação e à cultura.

Além do currículo regular (7.º, 8.º e 9.º anos), a partir do 10.º ano, a ESPAN oferece cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais), existindo a possibilidade dos alunos optarem também por cursos profissionais (Técnico de Gestão, Técnico de Design e Técnico de Sistemas Informáticos) que conferem um diploma de ensino secundário e um certificado de qualificação de nível 3, permitindo, assim, o ingresso nos cursos de especialização tecnológica de nível 4, bem como o acesso ao ensino

¹ <http://www.esec-pde-alberto-neto.rcts.pt/> acedido em 19-08-2011

superior. Além disso, a escola oferece, ainda, Cursos de Formação e Formação de Adultos (EFA), nocturnos.

I.2.- Corpo docente

Desde o primeiro contacto com os professores da ESPAN, percebi, de imediato, que existia um espírito de entreajuda, quer entre professores da escola já efectivos, quer entre professores contratados e estagiários, mostrando-se os primeiros bastante acessíveis para com os últimos.

A ESPAN conta com 194 professores, que leccionam desde o 7.º ano até ao 12.º. No dia 7 de Setembro de 2010, logo pela manhã, houve uma reunião com os professores, na qual participei, e onde fui gentilmente recebida pelo director da Escola, professor José Brasão, e por outros professores. Na parte da tarde, todos os professores apresentaram-se no Auditório da escola, onde se procedeu a uma cerimónia de boas vindas, conduzida pelo director. Julgo que deverá ter sido o único dia em que vi todos os outros professores, pois durante o período em que decorreu a minha PES contactei mais com determinados professores, visto que uns trabalhavam predominantemente no horário da manhã, outros no da tarde (como era o meu caso) e outros, ainda, no da noite.

I.3- Corpo discente

A ESPAN conta com cerca de 1900 alunos, do 7.º ao 12.º ano. A maioria dos alunos reside nas áreas limítrofes da ESPAN. Esta escola é bastante multicultural, estando nela inscritos alunos de diferentes nacionalidades: chinesa, africana, russa, brasileira, entre outras.

I.4- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) é uma das faculdades que integra a Universidade Nova de Lisboa (UNL), universidade de ensino público que apresenta em si uma enorme interdisciplinaridade e que está muito bem cotada relativamente a instituições congéneres, tanto nacionais como internacionais.

Não tendo existido a possibilidade de estagiar numa escola secundária, pois eram escassas ou quase nenhuma as probabilidades de o fazer, havendo aí

unicamente lugar para três colegas estagiárias, as quais leccionaram na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes, as restantes orientandas e respectivos orientadores do Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas chegaram à conclusão que uma solução viável passaria pela realização do estágio de Latim na UNL-FCSH e, assim, se procedeu.

Juntamente com três colegas, fiquei sob a orientação da Prof.ª Doutora Inês de Ornellas e Castro e outras duas colegas ficaram sob a orientação do Prof.º Doutor André Simões. Este estágio foi, obviamente, bem diferente do estágio de Português, mas correu igualmente bem. Foi diferente quer pela instituição em si, visto ser uma universidade, quer pelos alunos, cujas faixas etárias são, na sua maioria, iguais à minha. Logo, a adaptação ao ambiente envolvente teve de ser, necessariamente, diferente. Contudo, houve uma mais-valia na realização do estágio de Latim nesta instituição: o facto de já conhecer a professora que me iria orientar na PES de Latim, pois tinha sido minha professora na licenciatura e, além disso, o facto de já conhecer a própria instituição e a sua dinâmica.

Embora licenciada em Estudos Portugueses e Lusófonos, sempre me interessei bastante pelas áreas da Linguística, nomeadamente pela Morfologia, daí ter escolhido este tema, não só porque tinha bastante interesse em explorá-lo, como também pelo facto de ter a oportunidade de aprender algo mais acerca da Formação de Palavras e da Etimologia.

No capítulo seguinte, relatarei alguns aspectos que considero pertinentes.

Capítulo II: Morfologia

II.1- Breve resumo da evolução da Morfologia

Os estudos morfológicos datam da Antiguidade, se bem que a Morfologia, enquanto tal, ainda não existisse. É apenas a partir da primeira metade do séc. XIX que o termo Morfologia (termo emprestado à Biologia) surge em estudos que tinham um carácter histórico - comparativo. O nome Morfologia era usado para fazer referência quer à morfologia flexional quer à morfologia derivacional.

A Morfologia é geralmente tida como uma disciplina linguística que tem a palavra por objecto, e que estuda, por um lado, a sua estrutura interna, a organização dos seus constituintes e, por outro, o modo como essa estrutura reflecte a relação com outras palavras, que parecem estar associadas a ela de maneira especial.

Não se pode afirmar que, actualmente, a Morfologia seja um dos campos onde exista um grande número de investigações em português. Contudo, nestes últimos anos, a morfologia tornou-se de interesse geral para a linguística teórica devido ao contributo que fornece para que se possa estudar outros aspectos da língua. No que diz respeito aos pressupostos metodológicos e teóricos, as opiniões são muitas vezes contraditórias mas têm o mérito de contribuírem para o enriquecimento deste campo da linguística. Não há, no momento, uma teoria única em Morfologia, existem várias perspectivas e vários tipos de abordagem, como tentarei demonstrar em seguida.

II. 2- Morfologia: dois modelos de análise

2.1 - O Estruturalismo (ou distribucionalismo)

Os anos 1940 e princípios de 1950 foram a era do bloomfieldianismo (cf. Bloomfield, *Language*, 1933) (Estruturalismo Americano ou Distribucionalismo). Bloomfield (1933) considerava os morfemas² como tendo:

“por um lado, uma combinação de sequências fonológicas e, por outro, uma unidade de sentido (...), classificando estes em morfemas lexicais e em morfemas gramaticais ou funcionais. Nos últimos, temos, por exemplo, os morfemas de número ou tempo, enquanto os primeiros são mais relevantes pelo conteúdo semântico.” (Caetano, 2010: 51).

O método desenvolvido por este autor seguia, pois, um modelo de análise dos morfemas e a respectiva descrição dos mesmos. Não se dava, por isso, muita atenção e relevo aos estudos relacionados com a formação de palavras e a sua interacção com o léxico. Ou seja, para os estruturalistas americanos dos anos 1940-1950, o objectivo não era tanto o estudo da palavra em si, mas sim o estudo das unidades mínimas que entram na formação da palavra.

² A menor unidade linguística que possui significado, podendo abarcar raízes, afixos, formas livres, formas presas, bem como vocábulos gramaticais.

Na obra de Bloomfield (1933) e noutros estudos que se lhe seguiram, o morfema é considerado a unidade mínima portadora de significado e o elemento básico de análise em Morfologia. Mas, como nem sempre é possível determinar com exactidão o significado de um morfema, certos autores (por exemplo, Aronoff, 1976), propõem a palavra enquanto unidade mínima de análise em morfologia, visto que, segundo afirmam, só ao nível da palavra (unidade mínima com autonomia sintáctica) é que existe uma relação estável entre forma e significado.

Na tradição do estruturalismo americano, o léxico era visto como contendo unicamente informação idiossincrática. Entre outros, Bloomfield (1933) assumia que todas as palavras que podem ser regularmente analisadas ou pela fonologia ou pela sintaxe não deviam ser listadas no léxico³.

2.2 - A Morfologia Generativa

As primeiras teorias lexicalistas da morfologia iniciaram-se com os "Remarks on nominalizations" (cf. Chomsky, 1970), artigo que contribuiu para que se abdicasse da concepção de que os processos morfológicos regulares deveriam ser tratados pela sintaxe e pela fonologia.

Devido à sua tendência universalista, a gramática generativa de Chomsky mostrou alguma debilidade no tratamento dos factos morfológicos, caracterizados por um alto grau de especificidade. Esta orientação generativista viria a ter os seus reflexos na negligência da investigação morfológica e também no pouco desenvolvimento da teoria. Os aspectos da formação de palavras (flexão, derivação e composição) eram integrados nas regras da sintaxe.

Em "Prolegomena to a theory of word formation", Halle (1973) sublinhou a necessidade de conferir um tratamento autónomo à derivação. O modelo de Halle (1973) baseia-se no morfema como unidade mínima da morfologia: o autor parte do princípio que o léxico contem uma lista de morfemas que são o *input* das RFP. Uma vez que estas regras tanto podiam gerar qualquer combinação possível de base e afixos (ex. *pagamento*), como dar origem a palavras do tipo de *°pagação*, Halle (1973)

³ Cf. a definição de Bloomfield (1933: 274), para quem o léxico é "an appendix of the grammar, a list of basic irregularities".

concebe um filtro contendo as exceções, permitindo assim prever, na sua opinião, todos os derivados possíveis. Este modelo foi criticado por se basear em regras que em muitos casos geram palavras não existentes, sendo pouco económico, e também pelo poder excessivo do "filtro", destinado a resolver arbitrariamente todas as sobregeneralizações. No entanto, quase todos reconhecem a Halle (1973) o mérito de ter realizado uma das primeiras tentativas para tornar a morfologia uma subcomponente autónoma.

Uma das primeiras objecções de Aronoff (1976) ao modelo de Halle prende-se com o facto de este se basear em morfemas. O modelo de Aronoff (1976), contrariamente ao de Halle (1973), restringe-se à morfologia derivacional e tem a palavra, e não o morfema, como unidade básica de análise. De acordo com Aronoff (1976), os afixos juntam-se às palavras através de regras produtivas de formação de palavras e só são listadas no léxico as palavras morfologicamente complexas que não são formadas por processos regulares e produtivos. Ou seja, o léxico não contém as palavras que podem ser formadas por regras produtivas de formação de palavras.

Tal como as regras de Halle (1973), as regras preconizadas por Aronoff (1976) definem as propriedades sintácticas e semânticas dos seus produtos. Ao limitar a aplicação das regras às palavras existentes e às formações produtivas, Aronoff (1976) evita, em parte, as sobregeneralizações geradas pelo modelo de Halle (1973). Contudo, ao dar-se conta que mesmo as regras produtivas podem gerar palavras não existentes (por exemplo, °*gloriosity*), introduz o conceito de bloqueio, baseando-se na não ocorrência de sinonímia pura no léxico⁴.

No fundo, as várias contrariedades entre os diversos morfólogos, principalmente os aqui apresentados, prendem-se com a questão relativa à unidade básica de análise em Morfologia. No entanto, quer os morfólogos estruturalistas, quer os morfólogos generativistas, procedem a análises que têm em conta quase exclusivamente a sincronia, não tendo, portanto, em consideração “dados relativos a estados anteriores da língua” (Caetano, 2000: 52).

⁴ A ocorrência de *gloriosity* é bloqueada devido à existência de *glory*. No caso de virem a co-ocorrer, não serão sinónimas.

No domínio mais específico da Formação de Palavras, encontramos apologistas da Hipótese Lexicalista Fraca (em que se defende que deve haver uma separação total entre a flexão e a derivação) e da Hipótese Lexicalista Forte (em que se defende que quer a Flexão quer a Formação de Palavras deverão ser incluídas na Morfologia), embora a primeira apresente mais seguidores.

Muito mais haveria a desenvolver neste capítulo, mas, pelas razões que se conhecem, deixo aqui apenas uma síntese que tem como objectivo um melhor enquadramento do ponto que se segue.

Capítulo III: Etimologia: uma ferramenta importante na sala de aula

III. 1- Da palavra ao léxico

Segundo Fromklim & Rodman (1988: 122), “a word means knowing both its sound and its meaning”, sendo, portanto, “a sound - meaning unit”. De facto, aquilo que caracteriza uma palavra é que a uma forma fónica corresponde um significado, sendo que a palavra tem autonomia sintáctica, podendo constituir um enunciado. Contudo, para além do significado básico, uma palavra poderá ter diferentes acepções. Através de determinadas palavras que, de forma oral ou escrita, o aluno transmite ao professor, este poderá interpretar o nível de riqueza lexical que aquele possui. Duarte (2000: 4) diz-nos que “existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender (o seu léxico passivo) e o número de palavras que usa (o seu léxico activo): o léxico passivo é sempre superior ao léxico activo.” Deste modo, os alunos compreendem muitas palavras, apesar de não as usarem em registo oral e escrito. Caberá, então, ao professor contribuir para um alargamento do vocabulário dos alunos.

A escola apresenta-se como um local privilegiado, onde se pode cultivar uma maior riqueza lexical, pois embora o aluno tenha bases que lhes são transmitidas pelos pais e educadores, além dos demais intervenientes presentes no meio sócio-cultural em que o aluno está inserido, a escola poderá proporcionar ao aluno determinados conteúdos que o ajudarão a falar e a escrever melhor. Contudo, não se espera que o

aluno domine a maior parte do léxico do português, o que seria tarefa impossível, até porque,

“o léxico de uma língua, sem ser uma manta de retalhos, não é um todo homogêneo, constitui o que costumamos designar por diassistema: as palavras de todos os dias convivem com as palavras dos especialistas, as palavras da língua falada (ou estilo coloquial) vivem lado a lado com as palavras da língua escrita (ou estilo reflectido), as palavras “velhas”, ainda de uso corrente, coabitam com arcaísmos e neologismos.” (Vilela, 1995: 16).

A Língua Portuguesa, tal como outras, é, no dizer comum, um repositório de palavras. Cruz e Gonçalves (1996: 146), autoras de um manual de Português de 5.º ano, salientam uma passagem curiosa acerca das palavras, que faz o leitor reflectir:

“A cassete, o spray, o nylon, o sintético, o computador, existiam em 1940? Os mísseis, a motoreta, a macrobiótica, o audiovisual, não os esqueçam também. Anota ainda a poluição, a televisão, o iogurte, o unissex, o biquíni (...). Entre outras palavras circulamos, vivemos, morremos e palavras somos, finalmente, mas com que significado?”

Neste sentido, as línguas, sendo um organismo vivo estão continuamente susceptíveis às mutações que, muitas vezes, fazem “aparecer” e “desaparecer” palavras, e essas mesmas palavras ao sofrerem modificações na sua forma e significado acabam, também, por terem outras “vidas”.

III.2 – Porquê a Etimologia?

A escolha deste tema partiu do meu interesse pelos aspectos sincrónicos e diacrónicos da Língua Portuguesa, nomeadamente pelo surgimento e transformação das palavras que compõem o léxico da nossa língua e sobre a origem dos mesmos. Com a escolha deste tema, não é meu objectivo pretender que os alunos identifiquem os étimos da língua portuguesa, provenientes do Latim e do Grego, nem tampouco que saibam como se formam todas as palavras. O que considero ser bastante relevante é que os alunos reconheçam e apreendam aspectos importantes relacionados com a etimologia, que identifiquem, por exemplo, os prefixos e sufixos e alguns radicais mais frequentes e que conheçam os principais processos de formação de palavras, na

medida em que, a partir do 9.º ano, os conteúdos leccionados em Língua Portuguesa incidem com maior frequência na origem e evolução do léxico do português.

Com base nos conhecimentos etimológicos, os alunos poderão, deste modo, enriquecer o seu vocabulário de uma maneira mais produtiva, através do recurso à análise de textos literários e não literários, apresentados e discutidos nas aulas de Português e de Latim. Tudo isto levou a que tivesse elegido a Etimologia como uma ferramenta, um meio para atingir um fim, um instrumento necessário no conhecimento das línguas.

Genouvrier & Peytard (1974: 357) salientam algumas importantes perspectivas pedagógicas relativas ao ensino do vocabulário, como se pode observar, quando referem que os professores devem:

“ (...) enriquecer quantitativa e qualitativamente o léxico individual do aluno. Quantidade, exigindo que os campos lexicais percorridos o sejam em sua multiplicidade e diversidade; qualidade, exigindo que os campos semânticos sejam explorados (...). Esse enriquecimento far-se-á a partir do vocabulário ocasionalmente encontrado durante as várias lições (...) o importante é não limitar o trabalho de observação e reflexão apenas ao vocabulário lido, mas estendê-lo às palavras empregadas oralmente e por escrito pelos alunos”, autores com os quais concordo.

A língua, desde o tempo dos neogramáticos, é tida como que um organismo vivo, extremamente complexa na sua formação e nas relações que nela se estabelecem. Neste sentido, a Etimologia, ciência que estuda a origem e evolução das palavras, tem um papel muito importante na análise e caracterização de uma língua. Nesta medida, comecei por explicar aos alunos que o português, a par do espanhol, do francês, do romeno, do italiano, entre outras, é uma língua românica derivada do Latim, e uma grande parte dos étimos, como não poderia deixar de ser, são de origem latina.

Constatee, ao longo da minha PES, que os alunos possuem algumas competências pouco desenvolvidas, quer a nível da leitura, mas principalmente a nível da escrita, apresentando, assim, um vocabulário algo limitado. Neste sentido, poder-se-á colocar a seguinte questão: em que medida é que uma ferramenta como a Etimologia, aliada a outros recursos (Formação de Palavras, entre outras) poderá ser

importante no desenvolvimento das capacidades do aluno, conduzindo-o a uma melhor compreensão do Português? Da minha experiência, considero que poder-se-ão realizar aulas de Português mais dinâmicas e criativas analisando textos literários e outros fazendo incidir parte dessa análise sobre o estudo da Etimologia. A Etimologia pode tornar-se um assunto importante para os alunos, à medida que estes vão percebendo que isso os ajuda na compreensão de vocábulos aparentemente complexos, bem como na interpretação de determinados vocábulos de origem latina e grega que os alunos desconhecem e, além disso, nalguns casos, está associada à simbologia de certas palavras. Diz-nos Malkiel (1996: 13) que:

“El enfoque místico de la etimología era característico de la Europa medieval; inherentes a él eran la creencia general en el simbolismo y la costumbre de las parábolas, literalmente “yustaposiciones”. Del mismo modo que un símbolo visual denota algo más (por ejemplo, la cruz “salvación” o “cristianismo; la media luna, “Islam”; el sello de Salomón – según otras autoridades, el escudo de David (...), la forma externa y el significado de una palabra pueden ocultar un mensaje arraigado, a todos luces más profundo o más relevante.”

Em muitos textos, alguns vocábulos estão carregados de enorme simbolismo, desde os quatro elementos da natureza (ar, água, terra, fogo), passando pelas cores (branco, preto, vermelho, verde...), números (três, sete, nove, quatro...), os elementos associados ao céu e à terra, além de muitos mitos greco-latinos: o Deus Crono (tempo), as Moiras (o destino), o mito de Ícaro (ambição), entre outros, que comportam significados ocultos e, em muitos casos, poderão ser mais facilmente entendidos, se nas explicações avançadas fizermos igualmente intervir a Etimologia.

Na escola em que leccionei, o Português, além de ser a língua materna para muitos alunos, é também a língua portadora de todos os conhecimentos que a escola proporciona. Está presente em disciplinas como matemática, biologia, química, e, embora estas mesmas disciplinas tenham terminologias específicas, o que é certo é que o léxico do português está constantemente a ser aprendido e apreendido.

Proporcionar aos alunos técnicas de alargamento de vocabulário e melhor compreensão do mesmo, será uma mais-valia, quer nas aulas de Português, quer de Latim, pois conhecer bem uma língua passa por conhecer um pouco dos eixos

sincrónicos e diacrónicos da mesma e, nesse sentido, é importante o professor dar a conhecer aspectos contemporâneos das línguas (por exemplo, a introdução de neologismos), mas também, sempre que possível, elucidar os alunos acerca dos aspectos relacionados com fases passadas da própria língua e as bases em que se funda.

III.3 – Formação de palavras

Para compreendermos a nossa língua temos de compreender muitos aspectos intrínsecos à mesma, nomeadamente a *vida das palavras* (cf. Amaral, 1976: 17). Podemos começar por tentar compreender melhor a Língua Portuguesa e o Latim se, como já referi anteriormente, percebermos como se formam as palavras.

3.1 – No Latim

O Latim, como é sabido, foi alvo de transformações lexicais a dois níveis: externos (devido à expansão territorial, à renovação das técnicas e das viagens) e internos (desuso de certas palavras, principalmente prefixadas, e uso de neologismos).

No Latim existem dois grandes processos de formação de palavras: a derivação e a composição. A derivação é um processo muito importante na formação de palavras nesta língua, à semelhança de outras línguas indo-europeias. De entre os principais prefixos latinos e elementos prefixais temos: *a-*, *ab-* ‘ideia de afastamento; separação’ (ex.: *absum*, estar ausente); *amb-*, *ambi-*, *am-* ‘ideia de circuito; rodeamento’ (ex.: *ambeo*, andante; *ambiguus*, ambíguo); *de-* ‘ideia de separação; movimento de cima para baixo’ (ex.: *descendo*, descer); *ex-* ‘ideia de afastamento; movimento de dentro para fora’ (ex.: *exeo*, sair); *in-* ‘estar sobre; estar dentro; movimento sobre’ (ex.: *inprudencia*, falta de conhecimento); *ne-* ‘partícula de negação’ (ex.: *nescio*, ignorante; *nemo*, ‘negação do homem’); *per-* ‘por meio de’ (ex.: *peregrinus*, peregrino); *post-* ‘depois de’ (ex.: *postumus*, ‘depois da morte de alguém’); *pro-* ‘o que está à frente’ (ex.: *procedo*, avançar); *re-* ‘ideia de movimento para trás’ (ex.: *recolo* ‘cultivar de novo’). Estes são, entre muitos, exemplos de prefixos e elementos prefixais que, ao se anteporem a uma palavra primitiva, formaram muitos vocábulos latinos. É importante referir aos alunos que muitos dos prefixos latinos serviram de base para muitos prefixos da Língua Portuguesa, ainda que nem todos tenham sobrevivido.

Relativamente aos sufixos, elementos que se pospõem a uma palavra base,

estes apresentam sempre um valor semântico específico, tal como os prefixos, e podem indicar: agente, local, instrumento ou meio, acção, estado, profissão, qualidade. Saliento alguns: *-sor, -tor* ‘agente’ (ex.: *navigator*, navegador); *-eus, -aceus, -neus* ‘matéria’ (ex.: *aureus*, ‘de ouro’; *ferreus* ‘de ferro’); *ernus, -urnus, -tinus* ‘tempo’ (ex.: *diurnus*, diurno; *hodiernus* ‘de hoje’); *-tas, -ia, -tudo* ‘qualidade ou estado’ (ex.: *libertas*, liberdade; *inertia*, inércia; *magnitudo*, grandeza).

Por sua vez, na composição estão presentes determinados vocábulos formados pela junção de duas ou mais palavras simples. Exemplo: *paterfamilias* (*pater* – (pai) + *familias* – (de família), *respublica* (*res* – (coisa) + *publica* – (pública) = Estado), *homicida* (*homin* – (homem) + *cida* – (matar)).

Muito mais haveria a dizer sobre a formação de palavras do Latim. Contudo, durante as aulas leccionadas, não há tempo para ir mais além de uma breve explicação dos processos que estão por detrás da formação dos vocábulos. O meu objectivo foi o de salientar que muitos prefixos e sufixos portugueses tiveram origem nos afixos latinos e que, algumas palavras compostas do português foram formadas de acordo com o modelo latino, como por exemplo *meia idade*, *bom senso*, em que o nome ocupa a posição à direita, em vez de ocorrer como primeiro elemento do composto. Isto para não falar dos inúmeros vocábulos que se formam recorrendo à junção de radicais eruditos, do tipo *BDteca*, *paleografia*, *energívoros*, etc...

3.2- Na Língua Portuguesa

Existem dois grandes processos de formação das palavras na Língua Portuguesa: a derivação e a composição, à semelhança do que já acontecia em Latim, pois o Português deu continuidade, embora com especificidades, aos processos da língua mãe. A derivação é o processo pelo qual se junta a uma forma de base⁵ uma nova palavra. As palavras podem ser derivadas por prefixação, sufixação, derivação parassintética, derivação regressiva e, ainda, derivação imprópria.

Na derivação por prefixação, antepõe-se a uma forma de base um prefixo. Por exemplo, no vocábulo *feliz* se colocarmos o afixo *in-*, que indica ‘negação’, obteremos

⁵ Palavra que nos manuais, na Formação de Palavras, aparece vulgarmente, e de forma algo imprecisa, referida como a palavra primitiva, a raiz).

infeliz, 'não feliz'. De entre os vários prefixos, uns são mais frequentes do que outros. Alguns dos prefixos mais utilizados em português, os quais os alunos deverão identificar, são: *in-* 'negação' (ex.: *indestrutível*); *des-* 'ideia contrária' (ex.: *desconfortável*); *re-* 'repetição' (ex.: *reler*). Para além da identificação e significado dos prefixos, os alunos também deverão saber quais são algumas das principais características da prefixação, tais como: os prefixos são maioritariamente monossémicos (por exemplo, *re-* apresenta apenas um sentido, o de repetição – *refazer, reler*); não alteram a posição do acento principal no vocábulo em causa (*fazer - desfazer*); as propriedades morfológicas (género, número, tempo-modo, pessoa e número) não são alteradas pela junção de um prefixo: *alento* é um nome masculino e *desalento* é também um nome masculino.

Além da derivação por prefixação, existe também a derivação por sufixação, a qual, segundo vários autores, é o processo mais usado em Português para a formação de novas palavras. Consideram-se sufixos os elementos que se pospõem a uma forma de base, por exemplo, o sufixo *-mente* colocado posteriormente a uma forma de base *feliz*, dando origem ao derivado adverbial *felizmente*. Tal como os prefixos, os sufixos também são caracterizados por alterarem o significado das bases, embora, contrariamente aos primeiros, alguns possam ter poder recategorizador, isto é, ao juntarem-se às bases podem desencadear uma mudança da categoria gramatical das mesmas, como por exemplo em *navegar* (verbo) – *navegável* (adjetivo). Assim, os sufixos podem dar origem a: substantivos e adjectivos (sufixos nominais), verbos (sufixos verbais) e advérbios (sufixo adverbial *-mente*).

De entre os vários sufixos, escolhi para analisar com os alunos alguns exemplos mais significativos. Nos sufixos nominais, foi feita a distinção entre os avaliativos (aumentativos *-ão* (*caldeirão*), *-aça* (*barbaça*), *-orra* (*cabeçorra*), e diminutivos, como por exemplo, *-inho* (*fraquinho*), *-zinha* (*ruazinha*), *-eco* (*livreco*), *-ito* (*rapazito*), *-ote* (*velhote*) e os sufixos derivacionais propriamente ditos, sobretudo os que designam 'estados, qualidades', como é o caso dos nomes em *-idade* (*afetividade, agradabilidade*), *-eza* (*magreza, pureza*), entre outros exemplos.

Além dos sufixos nominais, tratei com os alunos os sufixos verbais, chamando a atenção para alguns sufixos/processos que já não são produtivos, visto que os únicos

sufixos verbais de que dispomos para formar novos verbos em Português são sufixos em “-ar”, do tipo de *-ar* (*alfabetar*) *-ear* (*folhear*, *parafrasear*) e *-izar* (*utilizar*, *alfabetizar*).

Relativamente aos sufixos adverbiais, Cunha e Cintra ([1984] 2002¹⁷: 103) recordam-nos que:

“O único sufixo adverbial que existe em português é – *mente*, oriundo do substantivo latino – *mens, mentis* ‘a mente, o espírito, o intento’. Este sufixo compõe, actualmente os advérbios de modo: *atentamente*, *cegamente*, *completamente*, *eficazmente* (...).”

Em relação à parassíntese, processo em que, segundo as gramáticas tradicionais, se dá a junção simultânea de prefixo e sufixo a uma forma de base, chamei a atenção para o facto de só estarmos em presença de um parassintético quando nem só a forma prefixada nem só a forma sufixada podem ocorrer isoladamente. Por exemplo, expliquei que ao adjectivo *tarde* juntou-se o prefixo *en-* e o sufixo *-ecer*, ou seja, não temos nem o adjectivo **entarde*, nem o verbo **tardecer*. Reforcei, portanto, que nem todas as palavras portadoras de prefixo e sufixo (por exemplo, *infelizmente*, *desconhecimento*, *intranquilo*, entre outras) são parassintéticas, embora este aspecto nem sempre seja explícito nos manuais e gramáticas escolares.

Prefixação, sufixação e parassíntese são, pois, processos que envolvem a adição de afixos a uma forma de base. Contudo, e ainda pertencentes à derivação, segundo autores mais tradicionais, existem dois processos que não envolvem a adição de afixos, a saber: a derivação imprópria ou conversão e a derivação regressiva ou não-afixal.

A conversão consiste na mudança de classe de uma palavra, sem que haja modificação na forma. Por exemplo, podemos empregar o vocábulo *olhar* na seguinte frase: *A Joana está a olhar para mim*. A partir da forma do infinitivo, por conversão, *olhar* passa a pertencer à classe dos nomes, como no exemplo seguinte: *O olhar da Joana é sedutor*. Assim, podemos observar que, por conversão, as palavras não sofrem alterações a nível morfológico, apenas a nível semântico e de categoria gramatical. Teoricamente, qualquer classe pode estar sujeita a conversão: substantivos próprios a substantivos comuns (*Gosto de vinho do Porto/ O barco atracou no porto*),

substantivos a adjetivos (*O burro é magro /Ele é muito burro*), Adjetivos a substantivos (*O João é um pobre rapaz/ O pobre está na rua*), adjetivos a advérbios (*É um animal veloz/ O cão corria veloz*), embora alguns casos sejam mais frequentes do que outros, como é o caso dos substantivos que sofrem mais processos de conversão.

Relativamente à derivação não-afixal, este processo consiste sobretudo na formação de nomes a partir do infinito dos verbos. Temos, por exemplo, *pescar*, que origina *pesca*, *abraçar* > *abraço*, *trocar* > *troca*. Este é um processo pelo qual não é possível dar conta sincronicamente, visto que, na derivação, o esperado é uma forma mais longa do que a base derivante e não o contrário.

Outro dos processos de formação de palavras é a composição, processo em que se recorre à associação de duas ou mais formas de base. Na Língua Portuguesa existem dois tipos de composição (cf. Mateus et al. 2003, na sequência de Villalva, 2000, cap. 6): a composição morfossintáctica e a composição morfológica.

A composição morfossintáctica é o processo pelo qual se associam dois ou mais radicais, geralmente ligados por hífen. Nas frases que se seguem encontramos palavras compostas morfossintacticamente: *A Rita usa um saia-casaco preto* e *Encontrei uma estrela-do-mar*. *Saia-casaco* e *estrela-do-mar* são, pois, palavras compostas morfossintacticamente. Por sua vez, a composição morfológica é o processo pelo qual se associam dois ou mais radicais ou um radical a uma palavra. Palavras como *psicólogo*, *planalto*, *raticida* são exemplos de palavras compostas morfológicamente. É importante salientar que, ao contrário das palavras compostas morfossintacticamente, as palavras compostas morfológicamente não podem ser integradas numa frase isoladamente. Por exemplo, *O João é psicólogo*. Se dividirmos o vocábulo *psicólogo*, isoladamente, este irá formar frases agramaticais: * *O João é psicó* e **O João é logo*.

Muitos dos compostos morfológicos que aparecem descritos em Mateus et al. (2003) são aquilo que alguns designam por compostos eruditos, ou seja, palavras formadas por radicais de origem erudita (herdados do grego e do latim). Neste tipo de composição, analisei, com os alunos, palavras cuja origem é grega: *antropófago* (*antropo* – homem; *-fago* ‘que se alimenta’), *geografia* (*geo-* terra, *-grafia* – escrita; descrição), etc. e outros vocábulos cuja composição apresenta uma origem latina (por exemplo: *apicultura* (*api-* abelha, *-cultura* – processo de cultivar), *herbívoro* (*herb-*

erva, *-voro* – aquele que se alimenta), *velocípede* (*veloc-* veloz, *pede-* – relativo aos pés). Existem, ainda, os chamados compostos híbridos, que são palavras que se formam de unidades oriundas de línguas diferentes, apresentando uma parte de origem grega e outra de origem latina ou vice-versa. Como exemplos, temos: *monóculo* (de *mono-*, grego + *-óculo*, latim), *cosmonauta* (de *cosmos-*, grego + *-nauta*, latim), *burocrata* (de *bureau-*, francês + *-crata*, grego), entre outros.

Além destes dois grandes processos de formação de palavras, derivação e composição, referi aos alunos que existem outros processos igualmente importantes no que diz respeito à criatividade lexical. Ou seja, expliquei-lhes que o léxico alarga-se quer por palavras novas resultantes de processos morfológicos (os processos ditos regulares), quer por outros em que não há tanta sistematicidade e previsibilidade. Nestes últimos, exemplifiquei com a extensão semântica, o empréstimo, a amálgama, a siglação, a acronímia, a truncção e também a onomatopeia. De forma resumida, expliquei que:

- a extensão semântica corresponde a um novo significado que uma palavra já existente adquire. Ao falarmos, por exemplo, de *janela* e *portal*, poder-nos-íamos estar a referir a um edifício, mas isso nem sempre é o caso, na medida em que *janela* e *portal* são palavras que também podem ser usadas no domínio da informática.

- o empréstimo é uma palavra estrangeira que foi “pedida emprestada” a uma língua. Na Língua Portuguesa, encontramos vários empréstimos, oriundos de várias línguas, tais como: *croissant* (do fr.), *pizza* (do ital.), *marketing* (do ing.), etc.. Segundo Faria (1972: 32), “a partir do século V, com a queda do Império Romano do Ocidente em 476.d C, o Latim perdeu o seu poder centralizador. Passou a desenvolver-se de forma independente em cada província e a pronunciar-se de maneira diferente”. É a partir daí que as línguas românicas vernáculas começaram por se desenvolver. O Português, tal como outras línguas, vai sofrendo alterações, vai criando novas palavras e vai assimilando novos empréstimos ao seu vocabulário. De entre os vários empréstimos do Português (cf. Duarte, 2000) temos: vocábulos árabes, principalmente derivados pela aglutinação do artigo semita *al*, (*alface, aldeia, alfaiate, azenha, arraial*), elementos franceses e provençais (*monge, arauto, coragem, linhagem, trovar, refrão*), elementos das línguas indígenas que, após os descobrimentos, se instalam no

léxico português (*bengala, chávena, biombo, leque, batuque, tapioca, cacau, tabaco*), vocábulos italianos (*fachada, soneto, ópera, etc...*), entre outros.

- as amálgamas são palavras que se formam através de elementos de outras palavras, como por exemplo, a palavra *diciopédia*, formada da junção dos vocábulos *dicionário* e *enciclopédia*.

- as siglas, diferentes dos acrónimos, resultam da redução de um grupo de palavras às respectivas iniciais, pronunciando-se as letras isoladamente (exemplos RTP (Rádio Televisão Portuguesa) e UNL (Universidade Nova de Lisboa). Os acrónimos, embora resultem também da junção das letras ou sílabas de uma palavra, têm a particularidade de se lerem como um todo, ou seja, como se de uma palavra se tratasse, e não apenas soletrando letra a letra como na siglação. Um exemplo de acrónimo poderá ser: Sida (síndrome de imunodeficiência adquirida).

- a truncação - é um processo que consiste na redução de uma palavra plena. Palavras como *metro, prof, manif* ou *otorrino* resultam do encurtamento das palavras *metropolitano, professor, manifestação e otorrinolaringologista*, respectivamente. A palavra truncada mantém, todavia, a categoria gramatical e o significado da palavra plena.

- as onomatopeias consistem na imitação de sons, de animais, objectos, fenómenos naturais, etc. (exemplos: *trrrriiiiiimmm* (despertador), *dlim-dlão* (bater dos sinos), *au au* (ladrar de um cão), *catrapum* (queda), *acthiimm* (espirro), entre outros). As onomatopeias são muito utilizadas na banda desenhada, mas também como recurso poético, não só no sentido de reproduzirem sons, como também por nos transmitirem as associações entre som e forma.

Em suma, procurei demonstrar que o vocabulário de uma língua, como se sabe, não é uniforme e estável: varia, através dos tempos, por fazer parte das línguas mudarem, a que acresce a mudança de costumes, ideias, etc. Algumas palavras, com o passar dos tempos, deixam de ter uso (ou têm um uso muito pouco frequente) – são os chamados arcaísmos, encontrando-se, contudo, muitos nalgumas obras literárias de épocas mais recuadas. Outras palavras, por sua vez, por razões sociais, técnicas, relacionadas com o progresso científico – surgem constantemente na língua e

denominam-se de neologismos. Alguns neologismos surgem, porém, noutros domínios, como é o caso da literatura.

Nas mudanças operadas nas línguas através dos tempos, de que a língua Portuguesa não é exceção, uma das faces mais visíveis dessa mudança é a renovação do léxico para o que, sem dúvida, muito contribui a junção de afixos a palavras já existentes para formarem novas palavras.

Um aspecto a que dei particular atenção foi o de algumas palavras formadas outrora por afixação que apresentam hoje uma grande divergência semântica (cf., por exemplo, *besta* – *bestial*, de que falarei mais adiante). Ora, essas divergências compreendem-se melhor se soubermos as respectivas etimologias e o modo como as palavras foram formadas.

A respeito da afixação e da etimologia, destaco um artigo de Lenski (2000) intitulado *The status of etymology in the synchronic morphology of english*. Este artigo descreve a formação do léxico do Inglês, tendo em conta a influência que o Latim produziu nesse mesmo léxico, a nível fonológico, sintáctico e morfológico. Considero ser relevante evidenciá-lo, na medida em que são tratados aspectos comuns a todas as línguas.

De entre muitos afixos referidos neste artigo, respeitantes ao léxico do Inglês, estes são classificados em dois tipos: afixos de nível 1, que apresentam dois grupos antagónicos: afixos que impõem as regras fonológicas e selectivas do inglês mais antigo e afixos que impõem as regras das línguas latinas, e afixos de nível 2 que correspondem a outros afixos, os quais não desencadeiam reajustamentos das bases. Da leitura deste artigo, conclui-se que o léxico do Inglês apresenta diferentes tipos de afixos, de diferentes origens (tal como noutras línguas), e que quer os afixos de nível 1 quer os afixos de nível 2, têm um papel importante na integração e renovação do léxico do Inglês. Deste modo, salienta-se a importância da origem etimológica de certas palavras, pois esta será um bom suporte para melhor compreendermos as transformações da língua em análise.

Para se compreender as mudanças lexicais na nossa língua, e noutras, isso só será possível se os estudos tiverem uma componente de índole diacrónica, que nos

leve a perceber melhor o sentido primeiro de determinadas palavras e a delimitar o percurso da evolução semântica das mesmas. Por exemplo, o vocábulo *gesto*, que nos dias de hoje significa ‘movimento do corpo’, representava, em épocas anteriores, ‘rosto, fisionomia’ (Nunes et al., 1984: 222). Bem presente está, por exemplo, nos sonetos camonianos a palavra *gesto*: *um doce e humilde gesto*, no soneto *Um mover d’olhos brando e piadoso* ou *para cantar de vosso gesto*, no soneto *Eu cantarei de amor tão docemente*). Além disso, outros são os vocábulos que apresentam uma evolução semântica significativa: o vocábulo *parvo* que nos dias de hoje significa ‘idiota, tolo’, tem, como significado de origem *pequeno*, do adjectivo *parus*, *a um*, ou o vocábulo *bestial*, por exemplo, que, actualmente, poderá designar algo formidável e tem como origem algo ‘cruel, grosseiro, desumano, próprio de besta’.

Levei também os alunos a considerar que, frequentemente, na Língua Portuguesa um mesmo vocábulo pode adquirir múltiplos significados daquilo que se designa por polissemia. Atente-se à etimologia da palavra: (*poli* – muitos + *sema*, - sinal). A polissemia está intimamente ligada à conotação, ou seja, podemos distinguir numa palavra polissémica um sentido próprio (denotativo) e um sentido figurado (conotativo). Por exemplo, a palavra *cabeça*, no sentido denotativo representa a parte superior do corpo humano, no sentido conotativo poderá representar vários sentidos. Vejamos: *Ela é uma pessoa com cabeça* (inteligência); *Vou tentar não perder a cabeça* (calma, controlo); *São vinte euros por cabeça* (por cada pessoa). Além dos exemplos aqui apresentados, as metáforas são recursos linguísticos bastante curiosos na língua. Elas são portadoras da mudança de sentido das palavras, integrando em si sentidos figurados. Contudo, existem alguns autores que discutem a relação polissémica das palavras, tais como Valentim (2008: 14) que é apologista da ideia de que

“Não há sentido próprio e sentido (s) figurado(s) ou derivado(s). Coloca-se, assim, como hipótese uma organização multidimensional do sentido, pelo que os conceitos de sentido literal e de sentido figurado são postos em causa. Falar de um “sentido puro” de uma unidade seria e é sempre uma abstracção. A identidade de uma forma linguística não se define por qualquer sentido base, mas pelo papel específico que desempenha nas interacções constitutivas do sentido dos enunciados em que

ocorre. Isto é, o sentido das unidades não é apreendido como o sentido da própria unidade mas através da variação do resultado de tais interacções.”

Nas aulas de Português, para além do estudo da formação de palavras, procurarei fazer compreender os fenómenos ligados ao significado multifacetado de algumas palavras, considerando que só a análise de forma e significado será uma análise completa. Isto quer se trate de linguagem literária, devido aos valores expressivos adicionais que a linguagem adquire, quer se trate de linguagem não literária.

Capítulo IV: O Estágio de Português

IV.1 – Os primeiros passos

Assim que obtive as informações e orientações necessárias relativas ao meu estágio na leccionação de Português, aquando da primeira reunião com a Prof.^a Doutora Graciete Silva, tratei de, passados alguns dias, contactar, juntamente com a minha colega Lisete Silva, a nossa futura orientadora – professora Isabel Leal. Marcado o encontro, em meados de Julho, encontrámo-nos na Escola Padre Alberto Neto, onde gentilmente a nossa orientadora nos deu a conhecer os vários espaços da escola, alguns ainda em fase de construção, bem como os respectivos anos que iríamos leccionar, fornecendo-nos também informações relativas à obtenção dos manuais e outras consideradas relevantes para principiarmos o ano lectivo da melhor maneira. Foi importante este encontro, na medida em que serviu para nos preparar, mas também para começarmos o ano lectivo de uma maneira mais metódica.

Nos primeiros dias de Setembro, antes das aulas começarem, reuni-me com a minha professora orientadora e outros professores de Português, a fim de procedermos à organização e realização das planificações do 10.º ano de Português (a médio e longo prazos). Nessa reunião, foram discutidos e repartidos, pelos 3 períodos lectivos, os tempos das aulas, os conteúdos dos manuais, entre outros aspectos. Do mesmo modo se procedeu também à realização das planificações relativas ao 12.º ano, noutra ocasião, numa reunião que decorreu nos mesmos moldes.

Nos dias que se seguiram, participei nas reuniões dos conselhos das turmas do 10.ºD, 10.ºH, 12.ºC e 12.ºH, com as quais iria, mais tarde, contactar directamente. Nos conselhos fez-se uma análise global das turmas, mas também uma análise de alguns aspectos específicos de determinados alunos que, por uma ou outra razão, mereciam destaque. Observações essas que se prendiam com aspectos como: o facto de os alunos serem repetentes, terem mudado de escola, apresentarem situações mais complicadas, nomeadamente em relação à saúde e ao agregado familiar. Estas reuniões serviram para ter a percepção dos diferentes tipos de alunos, com os quais iria passar a conviver. Contudo, devo confessar que, pelas descrições e observações de que tomei conhecimento, tentava imaginar um pouco cada aluno. De modo intuitivo, penso que todos nós o fazemos, quando não conhecemos uma pessoa e apenas temos dois ou três traços da sua personalidade. Depois de contactar com eles, mais tarde, identificava, e ia descobrindo, em alguns alunos certas linhas definidoras dos seus perfis. Foi, de facto, uma análise psicológica interessante.

IV.2- Caracterização das Turmas

Desde o início do ano lectivo, ficou acordado que iria leccionar nas quatro turmas da professora orientadora, sendo duas do 10.º ano e outras duas do 12.º ano.

O 10.º ano, sendo um ano de transição do 3.º ciclo para o ensino secundário, apresenta particularidades muito próprias. Os alunos, na sua maioria, eram muito participativos e activos, o que implicava uma dinâmica forte, na sala de aula, por parte do professor. Este facto prende-se com a própria idade dos alunos (compreendida entre os 15 e os 17) e com a adaptação ao 10.ºano. O 10.º ano era composto pelas turmas D e H. A turma D, composta por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, caracteriza-se por ser uma turma boa, quer na média das classificações, quer na sua participação activa durante as aulas. Apresentava dois alunos repetentes e duas alunas com nacionalidade não portuguesa, uma brasileira e a outra chinesa. Esta última, dominava muito bem o português e estava entre os melhores alunos da turma. A turma H, composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, não apresentava repetentes e tinha cinco alunos de nacionalidade africana. Esta turma era boa, contudo, não tão boa como a

turma D. As notas eram, em geral, mais baixas, os alunos eram mais faladores e a exposição da matéria, por vezes, não fluía como seria desejável.

Relativamente às turmas do 12.º ano, estas eram igualmente boas, sendo os alunos muito disciplinados e, regra geral, participativos. O 12.º ano era composto pelas turmas C e H. A turma C era constituída por 13 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos e tinha um aluno de nacionalidade africana (cabo-verdiana), recentemente chegado a Portugal, e com algumas dificuldades na disciplina de Português, especificamente na expressão escrita. Por sua vez, a turma H era constituída por 15 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, apresentava um aluno repetente e tinha oito alunos africanos. Esta turma não era tão participativa e activa como a turma C.

Notei, desde que comecei a interagir com os alunos, que os objectivos dos alunos do 12.º ano estão mais sedimentados e definidos. Tal não é de estranhar, visto estarem no último ano e terem, alguns, como finalidade o ingresso na universidade.

IV.3 – As aulas

3.1- As aulas observadas

As aulas leccionadas pela professora orientadora e pela minha colega, Lisete Silva, foram bastante enriquecedoras, pois contribuíram para a minha reflexão e crítica pessoal. Muitas vezes, quando na sala de aula, o desejável não está a ser concretizável, há que repensar a forma de trabalhar. Factores como o elevado número de alunos, turmas bastante heterogéneas, poderão contribuir para a disfuncionalidade da aula. Contudo, também há factores, digamos mais internos, vindos dos professores que poderão ser evitados ou corrigidos. Apoiando-me na observação – que considero um aspecto basilar na posição de aprendiz – reflectia sobre os métodos e técnicas que devia modificar ou manter, quando fosse leccionar.

Entre muitos erros dos professores, os principais prendem-se essencialmente com: a monotonia, que está relacionada com a falta de inovação e criatividade por parte do professor. O professor deverá ser um bom orador, que cativa o aluno. A capacidade que um professor tem de cativar um aluno, embora trabalhosa, será, creio eu, bastante compensadora para aluno e professor; a incoerência - o professor deve

ser coerente ao ponto de controlar o tempo, ou seja, por vezes, não é a duração da aula que é importante, se nada de proveitoso for feito ou interiorizado pelos alunos, mas sim a forma como esse tempo é usado, isto é, o professor deve saber fazer boas escolhas relativamente à matéria que lecciona e aos materiais que executa, tendo a preocupação de relacionar os conteúdos com as capacidades e competências dos alunos.

3.2 – As aulas leccionadas

Nas várias reuniões semanais com a minha orientadora, ficou definido que leccionaria nas quatro turmas, em momentos diferentes.

A minha primeira aula foi leccionada no 12.º ano, tanto na turma C, como na turma H. Estava muito expectante, pois além de ser a primeira aula, outros factores me preocupavam, como a reacção dos alunos, o desembaraço, ou não, para dinamizar a aula e o peso de leccionar um ano como o 12.º ano. A matéria que leccionei foi sobre Fernando Pessoa Ortónimo. Posso dizer que correu bem, na medida em que a aula progrediu normalmente. A interacção com a turma do 12.º H, cuja aula foi a primeira, foi consideravelmente melhor, pois os alunos participaram mais, enquanto na turma C houve um esforço maior, pois os alunos não participaram tanto como seria de esperar e esse facto retraiu-me um pouco, e fez com que estivesse pouco à vontade.

Constatei, não só nestas primeiras aulas, como também nas outras aulas que leccionei, o quão importante é estimularmos os alunos para participarem, e essa estimulação passa, muitas vezes, pela força criativa e persuasiva com que os professores leccionam as aulas. É importante haver uma boa participação dos alunos, em sala de aula, pois esse facto vai impulsionar uma boa prestação por parte do professor. Deve haver, pois, em sala de aula, um clima bidireccional (professor- aluno), onde a boa comunicação deve imperar, pois esta ocupa um dos papéis principais no processo pedagógico.

Além destas duas aulas sobre poesia lírica de Fernando Pessoa Ortónimo, leccionei, também, no 12.º ano, duas aulas da poesia lírica de Fernando Pessoa heterónimo (Álvaro de Campos), duas aulas relativas à poesia épica e épico-lírica, das obras *Os Lusíadas* e *Mensagem* e, ainda, duas aulas acerca do romance *Memorial do*

Convento, onde analisei conjuntamente com os alunos alguns excertos mais significativos e simbólicos.

Relativamente ao 10.º ano, comecei por leccionar, na turma D, seis aulas, da unidade didáctica correspondente à matéria de Camões Lírico, onde pude explorar características bastante significativas na Língua Portuguesa (nomeadamente a evolução fonética das palavras, os étimos e arcaísmos, entre outros), duas aulas de texto narrativo, mais propriamente o conto *O quarto anjo*, de José Eduardo Agualusa, ao 10.ºH, e mais quatro aulas, duas no 10.º D e outras duas no 10.º H, sobre a poesia de Miguel Torga. As aulas leccionadas nas diferentes turmas do 10.º ano correram bem, quer a nível da interacção com os alunos, quer a nível da participação dos mesmos nas aulas que leccionava.

3.2.1- Exemplos práticos na sala de aula

Ao longo de algumas aulas de Português, à medida que ia leccionando a matéria, tentava ir ao encontro de determinados aspectos acerca da etimologia e da formação de palavras, tomando como ponto de partida alguns aspectos sobre esses temas incluídos nos manuais em que me apoiava para leccionar.

Considero que, através de determinados exercícios, e à medida que se trabalha num texto, o professor de Português poderá tornar a aula mais rica e dinâmica, porque compreender a origem e a evolução das palavras da nossa língua é saber um pouco de uma história que ficou por contar.

Nas primeiras aulas de Português que leccionei ao 10.º ano, explorei, com os alunos, uma crónica bastante interessante, retirada do manual (Magalhães et alii: 2010). Essa crónica, de Fernando Alves, intitula-se de *A mais bela palavra*. Esta crónica salientava um desafio que a oficina literária de Madrid tinha lançado aos cibernautas. O desafio consistia em escolherem a mais bela palavra em castelhano e Fernando Alves pensava lançar semelhante ideia com palavras portuguesas. No seguimento disso, transmite-nos o seguinte: “E a palavra “relâmpago” ou antes, talvez, a sua muito mais discreta irmã “relâmpado” que contém, intacto, o étimo da mais intensa claridade.” O exercício proposto aos alunos consistia em pesquisarem a definição de cada um dos vocábulos (*relâmpago* e *relâmpado*), bem como na tentativa de

justificação para a escolha, por parte do escritor da crónica, do vocábulo *relâmpado*. Esta crónica revelou-se deveras interessante. Os alunos puderam verificar que: as duas palavras *relâmpado* e *relâmpago* designam a mesma coisa, aquela mais no sentido de claridade, esplendor, e esta mais no sentido de clarão, descarga eléctrica, e que o autor pretende na escolha da primeira é transmitir a informação da palavra mais primitiva e elucidar o leitor acerca das situações de transformação de determinadas palavras na nossa língua.

Semelhante crónica explorei, também, no mesmo manual do 10.º ano, desta vez de Baptista Barros intitulada *Crónica das Palavras*. Esta crónica é uma reflexão acerca do facto de a língua portuguesa ser frequentemente maltratada, recomendando o autor a leitura dos escritores clássicos, pondo em evidência o que o inquieta: a pobreza lexical de quem fala e escreve. Num dos parágrafos diz-nos que:

“(…) a pobreza lexical chega a ser conflagradora. Não se trata de simplicidade; antes, desconhecimento, incultura, ausência de estudo. “Foge de palavras velhas; mas não receies o uso das antigas. Recomendava Garrett.” Palavras velhas, travestidas de modernidade, são, por exemplo: expectável, incontornável, enfatizar, implementar, recorrente, elencar, factível, plafonamento, exequível, checar, fracturante, imperdível, abrangente, atempadamente, alavancar, emplomamento – e há mais.”

Escolhi estas crónicas tendo em conta que fazem com que os alunos reflitam sobre os aspectos relativos à forma e significado das palavras (cf. Saussure, 2000) na nossa língua e da importância que deve ser concedida ao vocabulário.

Nas turmas de 10.º ano, leccionei alguns poemas de Luís de Camões, onde explorei algumas características relacionadas com o léxico: algumas palavras formadas por derivação: formas prefixadas, formas sufixadas em *-oso(a)* – *formosa, duvidosa, cuidosa*, neste caso a senhora amada; em *-nte* – *ardente, contente, descontente, presente*; em *-idade* – *serenidade, suavidade*; em *-eiro* – *castanheiros, ribeiros, outeiros*) e, discutimos, ainda, arcaísmos como *asinha* (depressa) ou *leda* (alegre). Ainda nos poemas de Luís de Camões, salientei um aspecto curioso e importante relacionado com o facto de, alguns poemas deste autor (e doutros), não apresentarem título. Expliquei, então, aos alunos que quando quisessem identificar um poema que

não apresentasse título, deveriam mencionar o primeiro verso, o chamado *incipit* - termo latino derivado do verbo latino *incipere* (começar, iniciar).

No conto *O quarto anjo*, de José Eduardo Agualusa, aproveitei para explorar a questão dos estrangeirismos e dos neologismos. Por exemplo, a forma *descriou-o* é um neologismo formado com o prefixo *des-* (ideia de 'acção contrária', entre outras), que se junta à palavra *criar* ou deverá ser considerado no Português Europeu uma palavra importada de uma variedade africana?

No conto *Os Vizinhos*, leccionado pela minha colega Lisete Silva, cujo autor é Mia Couto, pude constatar, que este autor utiliza como recurso bastante frequente os neologismos, tentando recriar um pouco a Língua Portuguesa: *despersianar* – verbo formado a partir do substantivo *persiana*, ao qual se juntou posteriormente o prefixo *des-* para formar outro verbo, a fim de dar a imagem de um abrir de olhos, como se se puxasse uma persiana; *brincriando* – amálgama resultante da junção do verbo *brincar* e *criar*, sob a forma de gerúndio; *suspendurar*; *vice-versavam-se*; *fintabolista*, entre outros.

Tive oportunidade de leccionar também, no 10.º ano, conteúdos respeitantes à poesia de Miguel Torga. Deste autor, trabalhei dois poemas (mais significativos) na aula (*Bucólica* e *A um negrilho*), ambos relacionados com a natureza e o sentimento telúrico. Depois do enquadramento teórico e da caracterização do autor, expliquei aos alunos o que era o sentimento telúrico. O vocábulo *sentimento*, obviamente todos os alunos sabiam o que significava, mas *telúrico* não. Escrevi o étimo da palavra *tellus, uris*, que significa *terra, chão, solo* e mencionei que, quando se analisam poemas com um sentimento telúrico subjacente, se está a falar, muitas vezes, das raízes do sujeito poético, da base da sua vida, onde ele encontra as forças necessárias, tal como Anteu⁶. Além disso, analisei a palavra *Bucólica*, que os alunos não sabiam o que significava, onde expliquei que poderia ser a designação de uma composição poética, pegando na etimologia da palavra *Bucolicus, a, um*, que significa *pastoril, campestre*. Houve de imediato, por parte dos alunos, uma associação com a natureza.

⁶ Figura mitológica que buscava na terra as forças necessárias para se tornar indestrutível.

Registei, também, com agrado, que um exercício do livro, no qual me baseei para servir de auxílio ao poema, propunha como tarefa a realizar pelos alunos a elaboração do campo lexical de natureza, indo ao poema em questão (*Bucólica*) retirar as palavras que lhes permitissem completar o exercício (palavras *serras, searas, ninhos, poeira, figueira e videira*). Foi um momento bastante propício para explicar aos alunos que existem diferenças entre um campo lexical (conjunto de palavras que remetem para um determinado domínio, mas que podem ser totalmente diferentes entre si, quer na forma, quer no significado) e um campo semântico (diferentes sentidos de uma palavra polissémica) de um vocábulo, bem como são diferentes estas noções da chamada “família de palavras”, em que as palavras para além de partilharem elementos formais possuem um mesmo significado básico.

Outro momento importante em sala de aula foi a discussão em torno do sentido de algumas palavras que suscitaram algumas dúvidas e que faziam parte de um exercício do livro de Português do 10.º ano (Magalhães et alii, 2010), em que me apoiava para leccionar. O exercício propunha aos alunos a explicitação do sentido do vocábulo *sereia* nas seguintes frases: a) *Os pescadores dizem ter ouvido um canto de sereia;* b) *A sereia tocou insistentemente esta noite.* Primeira observação por parte dos alunos: a frase da alínea b está incorrecta, uma vez que (para eles) *sirene* seria a palavra correcta e não *sereia*. Para a maioria dos alunos, de facto, a palavra *sirene* deveria ser substituída por *sereia*, sendo necessário explicar-lhes que apesar de ao nível da forma elas serem diferentes, em *sereia* e *sirene*, nalguns contextos, o significado é o mesmo. *Sereia* corresponde a um ser lendário que com o seu canto atraía os homens, tal como *sirene* designa um instrumento sonoro de chamamento.

Como já referi anteriormente, nas turmas do 12.º ano, leccionei alguns poemas de Fernando Pessoa ortónimo e heterónimo, mais precisamente Álvaro de Campos, poemas em que aproveitei para abordar a questão dos empréstimos presentes na Língua Portuguesa, por exemplo no poema *Ode Triunfal*. Os empréstimos que ocorrem na *Ode Triunfal* foram bastante pertinentes para fazer não só uma análise dos mesmos como também para mostrar que eles permitem retratar a sociedade industrial do século XIX, além de servir, ainda, para transmitir aos alunos que o poema foi escrito em Londres e que o meio ambiente que rodeia o autor não será de todo inócuo. Penso

ter transmitido claramente aos alunos que os empréstimos que existem numa língua são necessários, sobretudo aqueles que designam palavras que, por mais que as aportuguesássemos não corresponderiam exactamente ao significado de origem, como por exemplo *poliban* (vocábulo emprestado do inglês, que designa um espaço, geralmente quadrado, onde se toma banho de chuveiro, não sendo o mesmo que banheira), *playback* (emprestado do inglês que designa *representar atrás*), *fax* (vocábulo emprestado do inglês para designar transmissão automática de mensagem), entre outros. Machado (1994:10), para definir o fenómeno do aparecimento de um estrangeirismo, diz-nos que

“O novo vocábulo começa a ser usado por alguns; como se trata de elemento útil generaliza-se e nenhum outro pode traduzir com a mesma precisão a ideia que ele representa. Daí aparecer em determinado ambiente; depois torna-se oficial, porque há instituições a quem cumpre resolver essa aceitação com base na popularidade do vocábulo; antigamente era o uso que, só por si, fazia a oficialização. O uso não perdeu a sua autoridade, a sua importante autoridade, mas há muitos casos em que se lhe juntam as tais instituições.”

Leccionei também alguns excertos do romance *Memorial do Convento* que me permitiram fazer com que os alunos se aproximassem de um vocabulário mais clássico da língua, neste caso os vocábulos herdados do grego, quando foi discutida uma situação relacionada com um episódio presente nas tragédias, que se define como sendo o *pathos* – palavra grega que significa *catástrofe, sofrimento, padecimento*, muitas vezes provocada pela paixão, neste caso devido ao amor verdadeiro e sofrido de Blimunda por Baltasar. Expliquei que esta obra, embora seja de um autor do século XX, é escrita numa linguagem aproximada à época do romance – século XVII, empregando-se, portanto, um tipo de linguagem bastante clássico. Entreguei aos alunos da turma em que leccionava a matéria em questão – 12.º H -, um artigo de Gonçalves (2006) denominado *Um Edifício de Palavras*. Este artigo revela-nos a extrema riqueza lexical que o romance comporta e a miscelânea de vocabulário, ora culto e coloquial apoiado em arcaísmos como *madre* (ventre), *empós* (após), termos latinizantes como *impudícias* (falta de pudor), *faceto* (brincalhão) e construções frásicas bastante ornamentadas e engenhosas, bem ao estilo barroco. Com a ajuda do dicionário,

sabendo um pouco de etimologia e conhecendo a formação de certas palavras se poderá chegar mais facilmente ao entendimento de determinados vocábulos que suscitem alguma dúvida ou curiosidade.

Além de tudo isto, ao longo das aulas que leccionava, tinha a preocupação de explicar aos alunos que uma das causas da mudança semântica das palavras está relacionada com a polissemia, ou seja, uma palavra é polissémica quando um mesmo significado (conjunto de sons representados na escrita por sinais gráficos) admite vários sentidos (conceitos), e que a poesia compreende muitas palavras polissémicas, que num texto científico convém não existir, pois os factos necessitam de ser objectivos. Interpretar um poema, nem sempre é algo muito objectivo, por admitir várias possibilidades de interpretação, daí a importância de dotar os alunos com algumas bases de análise fundamentadas e coerentes.

À semelhança da poesia, a publicidade, por exemplo, recorre muito à polissemia e faz o emissor questionar as informações implícitas subjacentes à mesma. Discutimos em aula um cartaz publicitário dos Correios de Portugal, o qual apresentava o seguinte slogan: *Imagine um mundo onde não há quatro estações, mas mil*. Observámos, assim, neste slogan, a existência de um jogo semântico com as estações: as estações do ano, que são quatro, e os locais de atendimento ao público – as estações dos CTT, que são mil. Por falar em jogo semântico, retomo Genouvrier & Peytrard (1977: 358), que realçam a importância para a exploração dos sinónimos, dizendo que é importante “levar o aluno ao conhecimento do status lexical da palavra: distribuição da palavra na frase, inclusão nos conjuntos sinonímicos, nos campos lexicais e semânticos.”

Tendo sempre presente a citação anterior, realizei com os alunos do 10.º ano um outro exercício do Caderno de Actividades (Magalhães et alii, 2010) que consistia em substituir o verbo *pôr* (verbo polissémico) por outros verbos que se enquadrassem no mesmo contexto das frases em questão. Assim:

- ***Põe*** (escreve) *essa frase na forma passiva;*
- Já ***pôs*** (coloquei) *no armário a roupa lavada;*
- Por favor, ***põe*** (pendura) *os quadros na parede;*
- ***Põe*** (acrescenta) *mais um convidado na tua lista;*
- Eles ***puseram*** (pousaram) *os sacos em cima da mesa;*

- Mandou **pôr** (plantar) uma árvore no jardim para ter sombra;
- Ela **pôs** (introduziu) a chave na fechadura e abriu a porta;
- Fui **pôr** (depositar) algum dinheiro no banco;
- Ele mandou **pôr** (instalar) uma antena no telhado;
- O professor **pôs** (determinou) um prazo para a entrega do trabalho.

É importante que os alunos compreendam os extensos significados de muitas palavras e os jogos que as mesmas permitem criar. Perceber um pouco mais da Língua Portuguesa requer, além de muita atenção, sensibilidade para lidar e compreender determinados vocábulos que compõem o léxico.

Tendo eu formação na Língua Latina e sendo escassas, ou mesmo nenhuma, as perspectivas de futuro respeitantes à leccionação da disciplina, considero ser uma mais-valia trazer para as aulas todas as ferramentas de aprendizagem atrás descritas, as quais contribuem para o enriquecimento lexical do aluno e posterior sucesso académico.

Saliento, por fim, uma passagem engraçada relatada por Vieira (2010: 94), no decorrer de uma experiência na sala de aula, cujos conteúdos estavam relacionados com o léxico português. Falava ela, com os alunos

“sobre a origem do léxico português e a sua mestiçagem. (...) aconteceu uma chuva de perguntas sobre a etimologia das palavras cujas explicações, proporcionando a compreensão do seu sentido, foram determinantes para o início de uma reflexão sobre a língua. Um aluno quis, então, saber se o seu nome significava alguma coisa. Chamava-se Filipe. E ninguém esquecerá a sua alegria quando dei a conhecer a formação grega da palavra: *phílos* + *híppos* = amigo do cavalo.”

3.3 – Erros ortográficos

3.3.1- Uma proposta de pedagogia do erro

Por considerar que um exercício de escrita, como uma composição, por exemplo, pode funcionar como pedagogia do erro e que muitas vezes, os erros ortográficos dados pelos alunos em geral poderão ser evitados se eles conhecerem os radicais de determinadas palavras, confrontei os alunos com exercícios que implicam a análise de erros de tipos diferentes (base fonológica, morfológica, etc.).

Os vocábulos: *privilegiado*, *equilíbrio*, *efeminado*, *indefinido* são exemplos de vocábulos que, muitas vezes, aparecem escritos erradamente da seguinte forma, respectivamente: **priveligiado*, **desiquelíbrio*, **efiminado*, **indefenido*. Estes erros poderão ser evitados se os alunos, por um lado, conhecerem e identificarem o radical das palavras e, por outro, se souberem estabelecer mais claramente a distinção entre som e grafia.

Outro aspecto que está na origem de alguns erros prende-se com as palavras parónimas. Estas embora tenham, nalguns casos, uma base etimológica comum e elevada convergência fonética, são diferentes em termos de significado. Muitas vezes, os alunos confundem palavras como *descrição* (acto de descrever) e *discrissão* (qualidade de quem é reservado), *elegível* (que pode ser eleito) e *ilegível* (que não se consegue ler), *despensa* (lugar onde se guardam coisas) e *dispensa* (permissão para não cumprir algo), *cardeal* (entidade eclesiástica) e *cardial* (relativo ao coração) e, nesse sentido, considere importante realçar alguns contrastes entre palavras parónimas, o que me levou também a abordar as palavras homógrafas, homófonas e homónimas, concluindo através de uma chamada de atenção para as complexas relações semânticas, fonológicas e morfológicas que algumas palavras apresentam.

IV.4 – Avaliações

Um aspecto que teve bastante influência no desenvolvimento da minha aprendizagem foi, sem dúvida, o acto de avaliar. Senti, no início, algumas dificuldades, mesmo baseando-me em critérios de avaliação. Estas dificuldades iniciais poderão ter estado relacionadas como o facto de sentir responsabilidade em atribuir notas e de ser a primeira vez que o estava a fazer. Com o passar do tempo as minhas dificuldades foram-se dissipando.

Tive a possibilidade de proceder à avaliação e realização de produções textuais dirigidas ao 10.º e 12.º anos, elaborar um teste de avaliação do 10.º ano (cf. Anexo I) e realizar a sua correcção apoiando-me numa grelha (cf. Anexo II), que em muito contribuiu para ficar com a percepção do quão rigoroso e objectivo é, e deverá ser, o acto de avaliar. Além de participar em avaliações de carácter escrito, avalei, também, apresentações orais (cf. Anexo III). Estas avaliações eram acompanhadas por uma grelha, gentilmente cedida pela professora orientadora, tal como nas avaliações de

carácter escrito, só que incidia sobre a expressão oral, sendo valorizados os seguintes aspectos: fluência, clareza, coerência, concisão e correcção de expressão oral, entre outros igualmente importantes, como a investigação acerca dos temas/obras a apresentar, a capacidade de persuadir ou ouvintes e, ainda, o respeito pelo tempo previsto.

IV.5 – Materiais e planificações

A execução e a escolha dos materiais requerem, da parte do professor, muita coerência, pois os materiais precisam de ser úteis (indo ao encontro das reais capacidades dos alunos), originais, criativos e pertinentes. A motivação e as metodologias são importantes alicerces do professor, quando bem realizadas, para o sucesso das aulas. Motivar os alunos, valorizando o que eles sabem e criando um ambiente cativante e dinâmico, aliado a materiais versáteis e pertinentes, é, de facto, um bom princípio. Além disso, as planificações apresentam-se como aspectos basilares para a boa orientação do professor, que se irá traduzir na sala de aula.

Sempre que leccionava alguma aula, realizava materiais específicos, uns apoiados nos manuais dos respectivos anos, outros criados de raiz por mim. Por exemplo, dos materiais por mim criados, realizei uma ficha para o 10.º ano (com palavras cruzadas acerca de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (cf. Anexo IV). Esta ficha, embora tivesse um carácter mais lúdico, não deixou de ser importante, pela matéria que em si continha. Noutra ficha, também para o 10.º ano, apresentava 3 imagens, as quais os alunos deveriam descrever oralmente, de acordo com as características pedidas: a figura retratada, a simbologia das cores, o equilíbrio de todo o quadro (cf. Anexo V). Esta ficha servia para explorar algumas características do modelo de mulher ideal do Renascimento, que Camões descrevia nos seus poemas.

Na realização dos materiais, procurava também apelar ao sentido de intertextualidade, de modo a abranger a cultura geral dos alunos. Outro material que criei, baseou-se no alargamento do vocabulário. Através do verbo em latim *creare* (criar, produzir), pedi aos alunos que preenchessem os frutos de uma árvore, visto o exercício conter em si uma árvore, cuja raiz era o verbo em latim e os frutos serem os vocábulos em português que nasceram através da raiz. Esses vocábulos foram:

procriar, criação, incrível, criador, criatividade, malcriado, entre outros. Julgo ter sido um exercício dinâmico e bem conseguido (cf. Anexo VI).

Nas aulas de Português que leccionava, salientei a importância da herança clássica no léxico português. Um dos exercícios que fiz junto dos alunos surgiu na sequência da descrição de uma imagem do manual do 10.º ano, na qual os alunos tinham de lhe atribuir uma legenda. A partir das várias legendas propostas, escrevi no quadro todas as frases, e as mesmas foram sujeitas a votação. A frase escolhida foi: “Consegurei ir mais além!”, a qual traduzi para Latim, pedindo posterior ajuda ao Prof.º Doutor Manuel Rodrigues, que prontamente me auxiliou. Criei, assim, através de um simples exercício, uma divisa em latim para a turma do 10.º H, que ficou: “Magis magisque progressurus sum.” Exemplos como este mostram que se pode aprender de uma maneira engraçada e criativa.

Em relação ao 12.º ano, criei uma ficha de trabalho com base nalguns estrangeirismos presentes no poema *Ode Triunfal* de Álvaro de Campos, para com isso levar os alunos a reflectirem sobre a introdução de estrangeirismos na Língua Portuguesa. Aproveitei o poema para realizar o exercício sobre estrangeirismos, visto o mesmo ter sido escrito em Londres e alguns dos vocábulos escolhidos para este poema, estrangeirismos ou não, serem bastante propícios para serem explorados. Expliquei aos alunos que os estrangeirismos, quer sejam criados na própria língua, quer sejam oriundos de outras, contribuem para o enriquecimento do vocabulário e que, alguns, ao serem adaptados pela língua que os recebe, sofrem alterações, fazendo com que, por vezes, o seu significado se afaste do sentido literal da palavra de origem.

Outros materiais bastante importantes e imprescindíveis são as planificações. Estas, quando bem coordenadas, irão reflectir-se na organização pessoal de cada professor. No início, em conjunto com a minha colega, Lisete Silva, realizei as planificações a médio e longo prazo para o 10.º e 12.º anos. Posteriormente, a partir do momento em que ia leccionar uma aula realizava a respectiva planificação da mesma, bem como o respectivo plano de aula. A planificação que habitualmente realizava (cf. Anexo VII) assentava em sete aspectos essenciais: os objectivos específicos, as competências, os conteúdos, as estratégias/actividades, os materiais, o

tempo e a avaliação. Por sua vez, os planos de aula (cf. Anexo VIII) consistiam na apresentação de uma primeira parte, onde estavam presentes os conteúdos, os objectivos específicos, as competências a desenvolver e o sumário, enquanto na segunda parte apresentava uma grelha com as actividades, os materiais e o tempo disponível. Antes de leccionar cada uma das minhas aulas, apresentava à professora orientadora as planificações e os diversos planos de aula, a fim de obter o seu parecer. Tenho, ainda, a revelar a propósito dos materiais que, apesar de ser apologista das novas tecnologias na sala de aula, não as utilizei. Por exemplo, não recorri ao *powerpoint* para leccionar nenhuma aula de Português, pois não senti necessidade de o fazer. O mesmo não aconteceu na leccionação das aulas de Latim, em que recorri a esse suporte, como auxílio na leccionação.

IV.6 – As reuniões

6.1- As reuniões semanais com a professora orientadora

Todas as semanas, à quarta-feira para ser mais específica, eu e a minha colega Lisete Silva reuníamo-nos com a professora orientadora, a fim de esclarecermos algumas dúvidas que surgiam no decorrer da PES, obtermos informações relativamente às tarefas a realizar (leccionação das aulas, criação de materiais), agendar as aulas a leccionar, planificar actividades, sabermos o *feedback* da professora relativamente à nossa prestação na leccionação das aulas, entre outros aspectos. Ao terminarmos as sessões de encontro com a professora, eu e a minha colega realizávamos uma acta da reunião, para posteriormente ficarem registados os assuntos tratados, bem como a evolução das estagiárias.

Considero que estes seminários foram, sem qualquer espécie de dúvida, imprescindíveis no decorrer de todo o processo de estágio, pois contribuíram em muito para a minha organização pessoal e posterior sucesso nas minhas aulas.

6.2- As reuniões de grupo

Através das informações afixadas nos painéis da sala dos professores, bem como nas diversas reuniões que tinha com a minha professora orientadora, ia tomando conhecimento das reuniões de grupo de Português, códigos 200 e 300, que iam decorrendo e às quais tive oportunidade de assistir.

Nessas reuniões eram debatidas questões relacionadas com o estatuto do aluno, do professor e, ainda, questões técnicas relacionados com o funcionamento da escola. Eram discutidos diversos despachos e leis, relacionados com os discentes, casos especiais de avaliação, alunos que estavam enquadrados em Português Língua Não Materna (PLNM) e assuntos relacionados com o Gabinete de Apoio e Integração do Aluno (GAIA).⁷ Em relação ao estatuto do professor, eram debatidas questões em torno da profissão docente, apoiadas em alguns despachos, como por exemplo o despacho 14420/2010, relacionado com a elaboração do relatório de auto-avaliação, o despacho 18060/2010, relativo aos Professores classificadores, entre outros não menos importantes.

Estas reuniões eram, também, transmissoras de informações relativas a acções de formação para professores, propostas de visitas de estudo para alunos e enunciação de actividades a serem realizadas na escola.

6.3 – As reuniões de Conselho de Turma

Além das reuniões de grupo, assisti às reuniões de conselho de turma, das diversas turmas que leccionava. Estas reuniões tinham como principais pontos de trabalho as avaliações relativas aos alunos, onde se enquadrava o aproveitamento, o comportamento, a assiduidade, entre outros. Além disso, eram analisados assuntos relacionados com as participações disciplinares, as visitas de estudo, o projecto curricular de turma (PCT), entre outros.

Participar nestas reuniões, tal como nas anteriormente mencionadas, foi muito positivo, na medida em que fiquei a conhecer outros aspectos intrínsecos à profissão docente e, além disso, tive a oportunidade de manifestar a minha opinião sobre determinado assunto, sempre que considerasse pertinente.

VI.7- As Visitas de Estudo

No decorrer da minha PES realizaram-se quatro visitas de Estudo, no âmbito da disciplina de Português. Estas visitas serviram para que os alunos adquirissem novos conhecimentos, mas também para que desenvolvessem conhecimentos já adquiridos.

⁷ O GAIA é um espaço que tem como principal objectivo apoiar os alunos que estejam em situações de dificuldades (relacionais e escolares), promovendo estratégias de superação das mesmas e fomentando princípios e atitudes de boa convivência.

A primeira visita de estudo realizou-se no dia 19 de Janeiro de 2010, ao Museu Nacional de Arte Antiga, com duas turmas do 10.º ano. O interesse nesta visita esteve relacionado com os conteúdos programáticos leccionados na disciplina de Português do 10.º ano, referentes à unidade didáctica intitulada *Camões Lírico*, e obviamente ligada a outras disciplinas, como História e Filosofia, por exemplo. Foram observadas várias obras de referência, umas retratando a época Medieval, outras focalizando a época do Renascimento, tais como: o Painel de São Vicente, de Nuno Gonçalves (2.ª metade do século XV), a custódia de Belém, de Gil Vicente (1506) e o belíssimo quadro intitulado “As tentações de Santo Antão”, de Jheronimus Bosch (1500). Foi, pois, uma visita muito interessante, na medida em que se exploraram aspectos relativos à pintura, à escultura e à literatura e ao modo como os mesmos se inter-relacionam.

A segunda visita de estudo realizou-se, no dia 26 de Janeiro de 2010, à Fundação Calouste Gulbenkian, com outras duas turmas do 10.º ano. Esta visita também esteve relacionada com os conteúdos programáticos relacionados com a unidade didáctica intitulada “Camões Lírico”. Nesta visita, também foram analisadas obras de referência, umas retratando a época Medieval e Renascentista, tais como: o “Retrato de uma Jovem”, de Domenico Ghilaedaio (1449-1494), “Sagrada Família e Doadores”, de Vittore Carpaccio (1465-1535), uma tapeçaria, intitulada “Vertumno e Pomona”, de autor desconhecido de meados do século XVI, entre outras, igualmente importantes.

Estas duas visitas de estudo, especialmente dirigidas ao 10.º ano, foram bastante produtivas, na medida em que, como referi anteriormente, se exploraram características muito importantes relacionadas com a pintura, a escultura e a literatura, permitindo desenvolver o sentido crítico dos alunos.

A terceira visita de estudo realizou-se, no dia 9 de Fevereiro de 2011, à Quinta da Regaleira, em Sintra. O interesse desta visita esteve relacionado com os conteúdos programáticos leccionados na disciplina de Português do 12.º ano.

A quarta e última visita realizou-se, no dia 14 de Março de 2011, ao Convento de Mafra. Esta visita também esteve relacionada com os conteúdos programáticos, neste caso relativos ao romance de José Saramago *Memorial do Convento*. Foi uma visita bastante interessante e culturalmente rica, pois, ao mesmo tempo que ia

explicando algumas características físicas do Convento o guia ia fazendo referência à obra de Saramago. Alguns alunos que ainda não tinham lido o romance ficaram empolgados por o fazerem.

Estas quatro visitas foram, de facto, bastantes oportunas, na medida em que contribuíram para adquirir e solidificar conhecimentos, bem como para aumentar a cultura geral dos alunos.

IV.8- Tertúlia Poética

Eu e a minha colega, durante a PES, pensámos organizar, sob a orientação da professora orientadora, uma pequena tertúlia poética (cf. Anexo IX), a fim de ser apresentada em finais do ano lectivo, e que funcionaria, também, como uma forma de despedida. Falámos com o director da Escola, professor José Brasão, e com o subdirector, professor Fernando Ascenso, que nos facultaram algumas coordenadas para a realização da tertúlia, nomeadamente a marcação do Auditório da Escola, bem como o pedido de requisição do material considerado pertinente, junto da responsável pela Mediateca da escola, professora Fernanda Barata.

Começámos por divulgar nas turmas que leccionávamos, para sabermos quais os alunos que gostariam de participar, e falámos com outros professores para sabermos se tinham alunos que também mostrassem interesse em participar. Ao fim de um tempo, reunimo-nos com todos os alunos interessados e discutimos quais os poemas, canções e instrumentos que gostariam de declamar, cantar e tocar. Juntamente com os alunos, chegámos a consenso e marcámos os ensaios, para que no final tudo resultasse bem. É de salientar a disponibilidade e a eficiência dos funcionários da Escola, sobretudo da responsável dos funcionários, D.^a Ilda, pela gentileza com que nos forneceu todos os materiais e por ter disponibilizado os espaços necessários para a realização e coordenação dos ensaios.

Para a divulgação do evento, eu e a minha colega, realizámos um cartaz com todas as informações. A tertúlia realizou-se no dia 7 de Junho, pelas 14 horas. Confesso que fiquei surpresa pelo facto do Auditório, que tem capacidade para aproximadamente 200 pessoas, ter enchido completamente. Fiz o discurso de abertura, no qual agradeci a presença de todos e apresentei os responsáveis pela

tertúlia. De seguida, actuou a banda BBK, composta por três alunos da Escola que tocaram piano e cantaram, depois seguiram-se os alunos que declamaram poemas, cujos autores eram, entre outros, Fernando Pessoa, Florbela Espanca, Sophia de Mello Breyner Andresen, Luís de Camões, José Gomes Ferreira, Nuno Júdice. Uma aluna tocou guitarra e cantou algumas canções. Finalizou-se com o discurso da minha colega, que agradeceu, mais uma vez, a presença de todos, a colaboração dos alunos, sem os quais a tertúlia não se realizaria, e agradeceu especialmente à direcção da escola e aos funcionários, pedindo, também, uma enorme salva de palmas para a nossa professora orientadora. Encerrou a tertúlia a banda BBK, ao som do piano, com a música “Chora”.

Foi, de facto, uma actividade única e memorável, que me deu um enorme prazer realizar, ficando igualmente contente com o *feedback* positivo de quem assistiu e participou.

IV.9 – A participação no *workshop* de Yoga

Surgindo na sequência da Área de Projecto⁸ da turma C do 12.º ano, cujo tema era “Mente Saudável”, eu, a minha colega, Lisete Silva, e outros professores da ESPAN, fomos convidados a participar num *Workshop* de Yoga, que se realizou no dia 8 de Fevereiro no ginásio da Escola. Foi um momento muito engraçado e bastante descontraído (que era o que se pretendia). No final, os alunos agradeceram vivamente a nossa presença

Capítulo V: O Estágio de Latim

V.1- Preliminares

Depois de acordado que a leccionação das aulas de Latim seriam realizadas na UNL-FCSH, eu e as minhas colegas reunimo-nos com a Prof.ª Doutora Inês de Ornellas e Castro, a fim de tomarmos conhecimento de algumas informações pertinentes para começarmos da melhor maneira o 1.º semestre. Nessa reunião foi-nos gentilmente cedida uma planificação das aulas de Latim, ao longo do 1.º semestre, bem como os

⁸ Área Curricular, não disciplinar, cujo objectivo é ajudar o aluno a adquirir métodos na organização dos seus trabalhos, desenvolvendo capacidade de autonomia.

respectivos conteúdos de cada aula. Nessa mesma reunião colocámos algumas dúvidas e obtivemos os esclarecimentos necessários para, assim, começarmos o 1.º semestre da melhor maneira. O mesmo procedimento aconteceu no início do 2.º semestre.

V.2 – Caracterização da turma

Como era previsível, esperava encontrar uma turma de Latim bastante desigual daquelas de Português que já havia conhecido. Porquê? Acima de tudo por ser uma turma de alunos do ensino superior, o que me deixou um pouco apreensiva. De facto, esta apresentava diferenças bastantes significativas.

A turma de Latim era, inicialmente, composta por 33 alunos, na sua maioria vindos do ensino secundário e ainda em fase de adaptação à dinâmica das aulas de Latim ministradas na faculdade. Era uma turma numerosa, cujas faixas etárias oscilavam entre os 19 e os 31. Era uma turma agitada e, por vezes, barulhenta. No 2.º semestre, a turma de Latim passou para cerca de 28 alunos.

V.3 – As aulas

3.1- As aulas observadas

As aulas observadas pela Prof.ª Doutora Inês de Ornellas e Castro, leccionadas por mim e pelas minhas colegas, permitiram-me aprender e reflectir acerca de aspectos que deveriam ser melhorados e reforçados.

Na fase de observação das aulas, tive em conta vários aspectos: a coerência dos conteúdos a leccionar, a escolha e utilização dos materiais e ferramentas (criatividade, diversidade), a imposição do professor face aos alunos, bem como o comportamento dos mesmos na sala de aula, a gestão do tempo, o interesse dos alunos (ou falta dele), etc..

Através da observação de outras aulas, e tendo em conta estes aspectos, aguicei o meu sentido crítico relativamente às aulas observadas, bem como às aulas por mim leccionadas, reajustando, assim, alguns aspectos a melhorar. A saber: maior interacção com os alunos, aliada a algum dinamismo em sala de aula.

3.2 – As aulas leccionadas

As aulas de Latim que leccionei correram bem, correspondendo às minhas expectativas, excepto a primeira aula que, embora não corresse mal, percebi que tinha muitos aspectos a corrigir, como relatarei em seguida.

A primeira aula que leccionei, em meados de Dezembro, teve como principal tema *As diferentes pronúncias do Latim*. Este tema agradou-me particularmente, pois procurei estabelecer alguns paralelos entre aspectos importantes acerca da história da própria Língua Portuguesa e as várias etapas da evolução do Latim, descrever brevemente algumas características do Latim Vulgar, falar sobre a reconstituição da pronúncia do Latim em determinados períodos, bem como a influência desta língua no período do Renascimento, tendo, ainda, aproveitado para aflorar algumas questões relacionadas com a Etimologia. Os conteúdos programáticos, em si, eram, por isso, bastante interessantes, mas a forma como leccionei apresentou algumas lacunas, nomeadamente o facto de ter havido pouca interacção entre mim e os alunos. Embora os alunos tenham mostrado interesse na matéria, a interacção com os mesmos não foi a melhor. Depois da experiência, verifiquei que adoptei uma atitude mais própria de quem está a fazer uma apresentação oral, do que propriamente a conduzir uma aula. No final da exposição da matéria, estivemos a ouvir música: um canto gregoriano intitulado *Tecum Principium*, que evidencia a pronúncia restaurada do Latim e a música, tão bem conhecida, *Adeste Fideles*, que representava bem a época em que estávamos - a época pré-natalícia. Esta aula, além de ter sido a primeira, era também a aula que marcava o primeiro contacto directo com os alunos, daí a minha insegurança.

A segunda aula que leccionei correu melhor, quer a nível da interacção com os alunos, quer a nível da expressão corporal, procurando não mostrar tanto nervosismo. Os conteúdos a leccionar estiveram relacionados com os pronomes relativos e as orações subordinadas relativas. Para esta aula apresentei a matéria em *powerpoint* e, de seguida, distribuí uma ficha de trabalho sobre os conteúdos em causa, que em conjunto realizei com os alunos.

Relativamente à terceira aula, esta teve moldes diferentes das aulas ditas normais, pois baseou-se na correcção de uma ficha formativa relativa à matéria anteriormente leccionada – pronomes relativos. Apoiando-me no quadro, corriji os diferentes exercícios e obtive uma interacção bastante positiva com os alunos.

Na quarta e última aula, leccionei os graus dos adjectivos: comparativo de igualdade, inferioridade e superioridade. A aula decorreu normalmente. Comecei por expor a matéria em *powerpoint* e, de seguida, realizei com os alunos uma ficha de trabalho sobre os conteúdos em questão (cf. Anexo X). Ao leccionar esta matéria relembrei também a formação do superlativo em Latim e Português, falando também dos adjectivos irregulares em Latim, tais como *bonus, a, um* (bom), que forma o comparativo em *melhor, ius* (melhor) e o superlativo em *optimus, a um* (ótimo) ou *malus, a, um* (mau), que forma o comparativo em *peior, ius* (pior) e o superlativo em *pessimus, a, um* (péssimo).

Embora tenha leccionado as aulas de Latim numa universidade, cujos moldes são bem diferentes dos de uma escola secundária, consultei alguns programas de Latim destinados ao ensino secundário, de modo a poder perceber e reflectir sobre algumas diferenças e semelhanças com os conteúdos propostos no 1.º e 2.º semestre na instituição onde leccionei a PES de Latim. Verifiquei, no programa de Latim A (Martins et alii, 2001), que algumas das metodologias apresentadas passam pela criação de exercícios que incidem sobre o enriquecimento lexical e sobre a relação etimológica e semântica entre as palavras, mas nas aulas leccionadas na faculdade não abordei, por questões de tempo, estas questões.

3.2.1- Exemplos práticos na sala de aula

Relativamente ao Latim, e sendo menores o número de aulas que leccionei, não disponho de tantos aspectos para apresentar e discutir. Contudo, relatarei alguns que considero importantes.

Na primeira aula, cujo tema esteve relacionado com as diferentes pronúncias do Latim, comecei por caracterizar um pouco as várias etapas de evolução do Latim, apoiando-me em SILVA (1998). Apresentei em *powerpoint* a matéria, e ia falando sobre a evolução do Latim, começando por relatar que existiram várias etapas pelas quais o Latim passou e se transformava: Latim Pré – Histórico – século XI a VIII a.C. (que era o Latim falado entre os primeiros habitantes do Lácio); Latim Proto-Histórico – (que era o Latim presente nos primeiros documentos escritos, provavelmente do século VI a.C.); Latim Arcaico – século VI a. C a II/I a.C. (período importante para alguns poetas como Lívio Andronico (280 a.C. – 200 a. C), Plauto (230 a.C – 180 a.C.), onde se

começaram a evidenciar algumas características no léxico, tais como: fenómeno de rotacismo (*amase* > *amare* – o s passa a r), monotongação (Loucilus > *Lucilius*; *deicerent* > *dicerent*), diminuição do número de casos (desaparecimento quase completo do locativo e instrumental, assimilados pelo ablativo); Latim Clássico (que era o Latim que perdurou do fim do Latim Arcaico até à morte do Imperador César Augusto -14 d.C., sendo um Latim falado e escrito por muitos escritores, como Cícero – 106 a.C. – 43 a.C., Catulo – 84 a.C. – 54 a. C., Ovídio – 43 a. C. 17/18 d. C., entre outros.); Latim Vulgar – século I/II d. C. até ao século XVII (que era o Latim utilizado pelo povo menos letrado das províncias – soldados, artífices, agricultores), que apresenta importantes características, as quais explorei com os alunos e fi-los compreender um pouco melhor determinadas mudanças no léxico do Latim que viria a influenciar o léxico Português, a saber:

- A nível fonético: forte tendência para o uso de palavras proparoxítonas (cuja acentuação recai na antepenúltima sílaba). Exemplo: *flexibilis* (adjectivo); *tabernaculum* (nome). A respeito da acentuação das sílabas tónicas e átonas, referi que estes aspectos a nível fonético condicionaram fortemente a evolução dos vocábulos nas línguas românicas.
- A nível lexical: tendência para o uso de vocábulos populares, simplistas e diminutivos. Exemplo: *caballu* (cavalo) é utilizado no Latim Vulgar em vez de *equus* (usado no Latim Clássico), daí a explicação de algumas palavras terem vindo para o léxico do Português por via erudita, como o caso da palavra *equitação*, enquanto outros entraram por via popular; o vocábulo *aurícula* (orelha) com diminutivo em vez de *auris* (sem diminutivo) usado no Latim Clássico; uso de formas analíticas nos superlativos, como por exemplo, *multu dulce* (muito doce) ou *plus dulce* (mais doce) em vez de *dulcissimus* (superlativo absoluto - docíssimo) ou *dulcior* (o mais doce), formado através do radical *dulc* + sufixo *-ior* (para o género masculino e feminino ou *-ius* (para o género neutro).

Além destas etapas de evolução do latim, outras se manifestaram, como o Latim Medieval, que começou a desenvolver-se por volta do século V (Faria, 1972), sendo cultivado, quase exclusivamente, por autores bilingues. Este Latim fugia um pouco às

normas clássicas, nomeadamente em relação à ortografia, pois sofria mudanças devido à “má” pronúncia, por exemplo, na extinção de ditongos – *ae* e *oe* passam a *e* – *puellae*>*puelle*/ *poena* > *pena*; omissão do *h* – *habere* >*abere*; dobração de consoantes e inverso – *Africa*> *Affrica*/ *tranquillitas* >*tranquilitas*. Neste sentido, o Latim Humanístico, que se desenvolve por volta do século XIV, vai apelar ao rigor científico, quer no léxico, quer no estilo, e retoma o modelo do Latim Clássico. Importante obra deste período é *Os Lusíadas*, que comporta em si estruturas métricas, recursos estilísticos e rigor textual regidos pelos modelos estéticos greco-latinos.

Além de todos estes aspectos, é curioso transmitir aos alunos a origem de certos vocábulos. Vejamos um exemplo: a palavra *trivial*. Tudo o que está associado à palavra *trivial* é tido como banal, vulgar. Ora bem, segundo Estrela (1987: 37) o vocábulo *trivial* está associado ao *forum* romano, pois “os assuntos não sérios, os mexericos, eram comentados num cruzamento de três vias (*Tri-Via*), três ruas”.

Esta aula, embora bastante teórica foi importante para introduzir e explicar aos alunos algumas noções históricas do próprio Latim e a influência do mesmo nas línguas românicas, nomeadamente no léxico do Português.

V.4 – As avaliações

Um dos aspectos que valorizou a minha aprendizagem foi, sem dúvida, tudo o que estive envolvido com as avaliações. A Professora orientadora facultava-nos as fichas e frequências sempre que os alunos as realizassem, e eram distribuídas e divididas pelas estagiárias, a fim de que as mesmas corrigissem as respostas e, entre si, discutissem algumas dúvidas que surgissem. A cotação das questões era discutida com a professora orientadora, em consenso com a opinião das estagiárias. Para a correcção das fichas de trabalho e frequências, cabia-nos elaborar uma tabela de orientação, onde constavam as cotações relativas a cada aluno, para que fosse possível ir comparando o estado de evolução dos mesmos (cf. Anexo XI).

V.5 – Materiais e planificações

Antes de leccionar cada aula, apresentava à Professora orientadora a respectiva planificação (cf. Anexo XII), onde constavam alguns parâmetros considerados

pertinentes e essenciais: competências / objetivos específicos, conteúdos, estratégias / actividades, tempo, materiais e avaliação.

Os materiais que realizava, apresentavam sempre duas vertentes: uma teórica e outra prática. A vertente teórica servia para apoiar os alunos, na medida em que sintetizava a matéria leccionada na aula. A vertente prática correspondia a exercícios da respectiva matéria: exercícios de escolha múltipla, sopa de letras, correspondência entre colunas, entre outros. Além disso, eu e as minhas colegas, realizámos outro material mais específico, o qual ficou denominado por *poema da semana*. Surgindo da ideia de uma colega, o *poema da semana* foi uma importante actividade que serviu para que os alunos conhecessem mais aspectos importantes acerca da língua latina, desenvolvessem o domínio da oralidade, fomentassem a aprendizagem e a reflexão autónoma e aumentassem, assim, a sua cultura geral. Decidiu-se que cada semana uma professora estagiária ficaria encarregue de enviar para os alunos um poema interessante de um autor latino e que se enquadrasse no nível frequentado pelos alunos. Eu escolhi um excerto das *Odes* de Horácio⁹ (cf. Anexo XIII). Penso que foi uma boa iniciativa, na medida em que os alunos mostraram singular interesse pelos poemas.

V.6 – A reunião semanal com a Professora orientadora

Todas as semanas, depois do término das aulas de Latim, eu e as minhas colegas, reuníamo-nos no gabinete da Professora orientadora, a fim de acordarmos as próximas aulas que iriam ser leccionadas, sabermos o *feedback* acerca das aulas que já tínhamos leccionado, mostrarmos as planificações e respectivos materiais, discutirmos aspectos relativos à avaliação, entre outros assuntos. Na minha opinião, estas reuniões foram bastante importantes e necessárias, pois serviam para nos orientar ao longo da PES, permitindo fazer o balanço do já realizado e planearmos, assim, os próximos conteúdos a leccionar.

⁹ Quinto Horácio Flaco (8 a.C. -65 a.C.), poeta e filósofo romano.

Capítulo VI: Reflexão em torno da Prática de Ensino Supervisionada

VI.1- O ensino das Línguas Clássicas

Uma das questões que suscitou alguma apreensão foi, sem dúvida, a falta de escolas para a realização da PES em Latim. A formação nesta área é, quanto a meu ver, necessária e benéfica como suporte para a leccionação de Português, como já referi anteriormente. Contudo, estará de facto, o ensino das Línguas Clássicas em crise? Segundo Rodrigues (1993: 1),

“Desde o início do século que a posição do latim e do grego tem vindo a enfraquecer nos currículos escolares dos diversos países, mesmo daqueles que possuem profundas tradições clássicas, como a Itália, a França, a Inglaterra, a Holanda, a Alemanha.”

Algumas das razões para este enfraquecimento prendem-se com as reformas escolares, que foram diminuindo a carga horária destas disciplinas, as transformações socioculturais; um maior relevo na formação científica e tecnológica em detrimento da formação humanística, devido, supostamente, ao ajustamento das necessidades do mundo moderno, entre outras. Contudo, o estudo das línguas clássicas, também é considerado prestigiante. Vejamos: o ensino das línguas clássicas permite conhecer um pouco do passado, e esse passado é importante para compreendermos muitos aspectos culturais do presente, além de ser uma mais-valia no conhecimento de outras línguas.

VI.2 – A importância do estudo do léxico e do uso do dicionário: inquéritos

À medida que ia decorrendo a minha PES de Português, senti a necessidade de realizar um inquérito (cf. Anexo XIV), de modo a tentar obter algumas respostas que me permitissem tirar algumas conclusões a incluir neste relatório. O inquérito foi preenchido por 40 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, em diferentes anos de escolaridade (10.º e 12.º anos).

No grupo I, cujas questões eram de foro pessoal (e cujo objectivo era conhecer um pouco melhor os alunos) concluí, através do que pude constatar com as turmas com que trabalhei directamente e com outros alunos que, de forma indirecta, analisei, que a grande maioria dos alunos se insere em famílias em que os mais velhos são

pouco escolarizados. A título ilustrativo, dos 40 alunos inquiridos, apenas 4 afirmaram que os seus progenitores possuíam o ensino superior. Apesar disso, 35 alunos afirmaram ter o desejo de obter um curso superior. A maioria dos alunos tem como disciplinas preferidas o Inglês e a Biologia.

No grupo II, as questões incidiam essencialmente sobre o conhecimento das palavras (como a formação de palavras e as definições do dicionário). Embora todas as questões fossem importantes, menciono apenas algumas que me parecem mais relevantes: na pergunta 3 deste mesmo grupo, pude constatar que a maioria dos alunos (87%), ao considerarem importante haver um bom conhecimento da formação de palavras, referem que esses mesmos conhecimentos lhes farão enriquecer e aumentar o seu vocabulário (cf. Anexo XV). Na pergunta 6 (cf. Anexo XVI), dos vocábulos apresentados (*regicídio*, *prolepse*, *anacrónico* e *bélico*), o vocábulo que os alunos conheciam melhor o significado era *regicídio* (32 alunos), pelas associações com outras palavras terminadas em *-cídio* (*homicídio*, *suicídio*, entre outras). O vocábulo *anacrónico* foi reconhecido por cerca de 28 alunos, os quais fizeram a associação com *cronos* (tempo). Um aluno descreveu mesmo a associação com o vocábulo *cronómetro* ('instrumento que mede o tempo'). Por fim, os vocábulos que os alunos desconheciam o significado foram: *prolepse* (22 alunos), e *bélico* (24 alunos). Contudo, é de referir um caso curioso: o caso de um aluno que, embora não soubesse o significado da palavra *prolepse*, interpretou o elemento *pro-* como remetendo para 'algo que está à frente', associando o vocábulo a uma espécie de antecipação.

Esta simples análise, através do pequeno inquérito que realizei acabou por vir reforçar aquilo que pensava inicialmente, i.e., os alunos têm consciência de que a formação de palavras é importante, embora apresentem algumas dificuldades no que diz respeito à etimologia e ao significado global das palavras e, muitas vezes, não conseguem recorrer à tentativa de interpretar isoladamente o significado dos elementos constitutivos das palavras, na medida em que, muitas vezes, o significado do todo é igual à soma dos significados das partes.

VI.3- Considerações finais acerca da importância da Etimologia na sala de aula

Como já referi anteriormente, nunca foi meu objectivo que os alunos identificassem todos os étimos e soubessem em pormenor como se formam todas as

palavras. Pretendi, pois, transmitir e realçar a importância desta ferramenta na sala de aula, a fim de que os alunos compreendessem melhor determinados aspectos acerca da língua materna e da “sua língua mãe”, pois

“Os alunos acham sempre interessante a exploração da onomástica (nomes dos próprios alunos ou de personagens), da toponímia e da etimologia. Evitem-se, todavia, os excessos. A formação das palavras (via popular e via erudita), a evolução fonética e semântica, certas noções gramaticais (o neutro, o aspecto), o vocabulário técnico e científico, o próprio enquadramento histórico do português, permitem uma relação constante e profícua entre as duas línguas. Não deverá, contudo, tratar-se duma acção pontual e esporádica. A planificação do professor deve contemplar à partida a exploração dos recursos considerados convenientes para a consecução dos objectivos da disciplina de Português e simultaneamente eficazes no processo de sensibilização para o Latim” (Rodrigues, 1995:5).

CONCLUSÃO

Através da componente prática da PES, que se baseou na leccionação de Português e Latim, bem como através da elaboração deste relatório, tive oportunidade de amadurecer algumas ideias em relação à prática docente.

O período da PES foi muito trabalhoso, mas igualmente enriquecedor. Enriquecedor, pelo espírito de entreajuda com as minhas colegas de estágio, o que permitiu a troca de ideias e sugestões, pelo apoio das Professoras orientadoras, que me orientaram e prepararam ao longo deste importante período, e pelo convívio com os alunos. Tudo isto foi bastante profícuo para o desenvolvimento e reajustamento da minha “identidade”.

Fui, também, reflectindo acerca de diversos aspectos relacionados com a profissão docente, ao longo da PES. Constatei, embora o soubesse em teoria, que ser professor exige muita responsabilidade, rigor, auto-correcção e disciplina. O bom conhecimento dos programas e o respectivo encadeamento dos conteúdos programáticos é um dos aspectos a ter em conta, aliados, obviamente, à escolha dos materiais e ferramentas (como é o caso da etimologia), os quais considero de enorme importância. Além disso, e recorrendo à etimologia da palavra professor, *professor, oris*, - ‘o que se dedica a’ (Houaiss, 2009), comprovei que a dedicação e a criatividade (por parte do professor) são, também, factores importantes que conduzem à motivação dos alunos.

Embora tenha sido uma mais-valia o que aprendi ao longo dos seminários do Mestrado em Formação Inicial de Professores, comprovei que existem aspectos que só a componente prática poderá “ensinar”, daí a importância das aulas por mim leccionadas (que me permitiram desenvolver competências e estratégias, interferindo de forma directa com os alunos) e das aulas que observei (que me levaram à reflexão pessoal e à crítica construtiva).

Ao reflectir sobre todas as bases que adquiri, sinto que ganhei alguma da “bagagem” que necessitava para começar a desenvolver o meu percurso, até porque, como diz um velho ditado “uma grande viagem faz-se com os primeiros passos”.

Acima de tudo, aprendi que um processo de aprendizagem, qualquer que seja a sua natureza, depende de múltiplos factores, sendo necessários vários intervenientes, para que o mesmo se conclua com êxito.

Para terminar, não poderia deixar de referir o pensamento de Séneca¹⁰: “enquanto se ensina, aprende-se também”, com o qual estou inteiramente de acordo!

¹⁰ Lucius Annaeus Seneca (4 a.C.-, 65 d.C.), filósofo e escritor romano.

BIBLIOGRAFIA

- ALMENDRA, Maria Ana & FIGUEIREDO, José Nunes de (1997). *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto Editora
- AMARAL, Vasco Botelho de. 1976. *Estudos de apoio ao Português*. Porto: Livraria Avis.
- ARONOFF, M. 1976. *Word Formation In Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- BAESKOW, Heike. 2006. "A revival of Romance roots". *Morphology*, 16, pp. 3-36.
- BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. Londres: George Allen & Unwin.
- CAETANO, Maria C. 2010. *A relação forma-significado em morfologia*. In Caetano, Maria do Céu (org.) cadernos WGT - Forma & Significado. Lisboa: CLUNL pp. 51-57.
- CÂMARA JR. J. M. 1975. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão.
- CASTRO, S. L., & GOMES, I., 2000. *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHOMSKY, Noam.1970. "Remarks on Nominalizations". In Jacobs, Roderick A. & Rosebaum, Peter (eds.) *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham (Mass): Ginn, pp.184-221.
- CRUZ, Alice & GONÇALVES, Manuela. 1996. *Navegar em Português*.1.ª., Lisboa: Plátano Editora.
- CUNHA, Celso & L. F. Lindley CINTRA. [1984] 2002¹⁷. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa
- DUARTE, Inês. 2000. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ESTRELA, Edite. 1987. *Dúvidas do falar Português*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FARIA, Ernesto. 1972. *Fonética Histórica do Latim*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Livraria Académica.

- FROMKLIM & RODMAN. 1988. *Morphology: The words of language*. Cap. 4, pp.122-153.
- GEDEÃO, António. 1984. *Poemas Póstumos*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. 1974. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GONÇALVES, F. Rebelo. 1966. *Vocabulário da Língua Portuguesa*. Coimbra: Editora, Lda.
- GONÇALVES, Ismael Nabais. 2006. *Memorial do Convento: Estudos Didácticos*. 1.ª ed. Mafra.
- HALLE, M. 1973. *Prolegomena to a theory of Word formation*. *Linguistic Inquiry*, 4.1, pp. 3-16.
- HOUAISS, António. 2009. *Dicionário electrónico da língua portuguesa*. CD-ROM.
- LENSKI, Daniel. 2000. *The Status of Etymology in the Synchronic Morphology of English* (disponível em: http://myxo.css.msu.edu/dlenski/academic/The_Status_of_Etymology_in_the_Synchronic_Morphology_of_English.pdf)
- MACHADO, José Pedro. 1995. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 7ª ed., Lisboa: Livros Horizonte.
- MAGALHÃES, Olga e COSTA, Fernanda; MORENO, António *et alii* (rev.cient.). 2010. *Entre Margens*, 10.º ano, Lisboa: Porto Editora.
- MAGALHÃES, Olga e COSTA, Fernanda; MORENO, António *et alii* (rev.cient.). 2010. *Entre Margens, Caderno de Actividades*, 10.º ano, Lisboa: Porto Editora.
- MALKIEL, Yakov. 1996. *Etimología*. Madrid: Cátedra
- MARTINS, Isaltina et al. 2001. *Programa de Latim A -10.º ou 11.º anos*. (Disponível em: [http://www.dgidc.min-
du.pte/index.php?s=notfound&path=data/.../Programas/latim_a_11.pdf](http://www.dgidc.min-
du.pte/index.php?s=notfound&path=data/.../Programas/latim_a_11.pdf))
- MATEUS, Maria Helena M. et al. 1990. *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- MATEUS, Maria Helena M. et al. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho (5ª edição, revista e aumentada).
- MELO, António Alberto Matos de. 1995. "O ensino do vocabulário latino: etimologia e evolução semântica". *As línguas clássicas: investigação e ensino – II. Actas*. Coimbra, pp.99-114.
- NUNES, Carmen et al. 1984. *Nova Gramática de Português*. 7.ªed., Lisboa: Didáctica Editora.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha.2006. *Estudos de História da Cultura Clássica*. 10.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- RODRIGUES, Manuel dos Santos. 1993. *Crise e Renovação no Ensino do Latim*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, pp. 1-35.
- RODRIGUES, Manuel dos Santos. 1995. *A motivação no processo de ensino/aprendizagem do Latim*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, pp. 1-6.
- SAUSSURE, Ferdinand. 2000. *Curso de Linguística Geral*. 22.ª ed., São Paulo: Cultrix
- SILVA, Manuel Augusto Naia da. 1998. *Temas de História da Língua Latina*. Lisboa: Colibri.
- VALENTIM, H.T. 2008. *Polissemia das formas ou construção de sentido no e pelo enunciado?* In CORREIA, Clara N. (org). *Cadernos WGT – Polissemia*. Lisboa: CLUNL. pp. 13-15.
- VIEIRA, Maria do Carmo. 2010. *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- VILELA, Mário. 1995. *Léxico e Gramática*. Coimbra: Almedina.
- VILLALVA, Alina. 2000. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCT / FCG

ANEXOS



ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ

PORTUGUÊS

10.º ano / Turma D / Teste A

Nome: _____
Turma: _____ Aluno n.º: _____
Data: _____

Classificação: _____

O Professor: _____
O Enc. de Educação: _____

I

Lê atentamente o texto e responde ao questionário.

De quantas graças tinha, a Natureza

De quantas graças tinha, a Natureza
fez um belo e riquíssimo tesouro;
e com rubis e rosas, neve e ouro,
Formou sublime e angélica beleza.

Pôs na boca os rubis, e na pureza
do belo rosto as rosas, por quem mouro;
no cabelo o valor do metal louro;
no peito a neve em que a alma tenho acesa.

Mas nos olhos mostrou quanto podia,
e fez deles um sol, onde se apura
a luz mais clara que a do claro dia.

Enfim, Senhora, em vossa compostura
ela a apurar chegou quanto sabia
de ouro, rosas, rubis, neve e luz pura.



Luís de Camões

1. Identifica a temática do poema. Justifica.

2. Divide o poema nas suas partes lógicas.

2.1. Sintetiza o assunto de cada uma.

3. A beleza retratada tem efeitos sobre o sujeito poético.

Indica os sentimentos por ele expressos e transcreve os dois elementos textuais que mais directamente os revelam.

4. No poema é apresentado um retrato feminino.

4.1. Transcreve e interpreta as expressões que, na primeira quadra, o sintetizam.

4.2. Identifica os elementos físicos que compõem o retrato, explicando de que forma cada um deles é valorizado.

5. Apesar do predomínio dos elementos físicos, há palavras/expressões que sugerem características psicológicas. Transcreve-as, explicitando as características sugeridas.

6. Retira do texto um exemplo de enumeração e identifica o seu valor expressivo.

7. Classifica o poema, analisando a sua estrutura formal.

Escola Secundária Padre Alberto Neto - Queluz
PORTUGUÊS - Grelha de correcção de testes

Ano: 10.º Turma: D 2.º teste de avaliação Período: 1.º Data: 23/11/10

Questões - TESTE A		I	2.	2.1	3.	4.1	4.2	5.	6.	7.	Total	II - 30	III - 50	Forma-20	Des-conto	Total	Total	Aval.
N.º	Aluno	Cotação	15 - 9+6 (4+2)	10 - 6+4 (2+2)	15 - 9+6 (4+2)	15 - 9+6 (4+2)	15 - 9+6 (4+2)	15 - 9+6 (4+2)	10 - 6+4 (2+2)	10 - 6+4 (2+2)		6p.X5	Con-teúdo-30					
2	A. A.	$\frac{1+2}{3}$	0	0	$\frac{8+5}{14}$	0	$\frac{6+3}{9}$	0	$\frac{5+3}{8}$	$\frac{3+2}{6}$	3,9	24 ⁽⁴⁾	17	15	(-5)	27	9,0	Med.
3	A. M.	$\frac{5+4}{9}$	$\frac{6+2}{8}$	$\frac{6+4}{10}$	$\frac{7+5}{14}$	0	$\frac{4+4}{8}$	0	$\frac{5+3}{8}$	$\frac{5+2}{7}$	6,4	18 ⁽³⁾	18	15	-	33	11,5	Suf.
5	C.	$\frac{4+3}{7}$	$\frac{6+1}{7}$	$\frac{5+3}{8}$	$\frac{5+4}{9}$	$\frac{9+4}{13}$	$\frac{7+3}{10}$	③*	$\frac{3+3}{6}$	$\frac{5+2}{7}$	7,0	24 ⁽⁴⁾	10	5	(-5)	10	10,4	Suf.
9	F. S.	$\frac{4+2}{6}$	$\frac{6+2}{8}$	$\frac{7+4}{11}$	$\frac{8+6}{14}$	$\frac{7+4}{11}$	$\frac{8+6}{14}$	②*	$\frac{2+2}{4}$	$\frac{4+2}{6}$	7,6	24 ⁽⁴⁾	17	15	-	32	13,2	Suf.
11	I. L.	$\frac{2+0}{2}$	0	③*	$\frac{6+4}{10}$	$\frac{7+3}{10}$	$\frac{7+1}{2}$	0	$\frac{2+2}{4}$	$\frac{3+2}{6}$	3,6	12 ⁽²⁾	10	10	(-5)	15	6,3	Med.
14	L. B.	$\frac{3+2}{5}$	②*	0	$\frac{6+4}{10}$	$\frac{9+5}{14}$	$\frac{5+6}{11}$	0	$\frac{3+3}{6}$	$\frac{3+3}{6}$	5,4	0	20	12	-	32	8,6	Med.
15	L. R.	$\frac{5+2}{7}$	0	③*	$\frac{7+3}{10}$	$\frac{9+4}{13}$	$\frac{9+6}{15}$	0	0	$\frac{3+3}{6}$	5,4	18 ⁽³⁾	12	12	(-5)	19	9,1	Med.
18	P.	$\frac{2+0}{2}$	0	0	$\frac{7+3}{10}$	$\frac{9+4}{12}$	$\frac{8+4}{12}$	$\frac{6+6}{12}$	$\frac{5+3}{8}$	$\frac{4+3}{7}$	6,5	24 ⁽⁴⁾	15	8	(-5)	18	10,7	Suf.
23	P. P.	$\frac{6+3}{9}$	②*	③*	$\frac{8+6}{14}$	$\frac{8+5}{13}$	$\frac{7+5}{12}$	③*	$\frac{6+4}{10}$	$\frac{3+3}{6}$	7,2	18 ⁽³⁾	15	9	(-5)	19	10,9	Suf.
25	P. A.	$\frac{2+0}{2}$	0	2*	$\frac{7+5}{12}$	$\frac{7+3}{10}$	$\frac{7+3}{10}$	1*	$\frac{2+2}{4}$	0	4,2	0	3	0	-	3	4,5	Med.
27	B. P.	$\frac{2+2}{4}$	0	0	③*	$\frac{3+2}{5}$	$\frac{7+5}{12}$	③*	$\frac{2+2}{4}$	$\frac{4+2}{6}$	3,8	18 ⁽³⁾	5	5	(-5)	5	6,1	Med.
29	S. H.	$\frac{5+3}{8}$	0	5*	$\frac{9+4}{13}$	$\frac{9+3}{12}$	$\frac{9+5}{14}$	$\frac{7+6}{13}$	$\frac{6+4}{10}$	$\frac{6+4}{10}$	8,5	30 ⁽⁵⁾	15	15	-	30	14,5	Bom
30	H.	$\frac{7+3}{13}$	$\frac{6+4}{10}$	$\frac{9+4}{13}$	$\frac{7+5}{12}$	$\frac{9+4}{13}$	$\frac{9+4}{13}$	0	$\frac{5+4}{9}$	$\frac{5+4}{9}$	9,2	12 ⁽²⁾	20	15	-	35	13,9	Bom

13 $\begin{cases} \rightarrow 7 \text{ positivas} \\ \rightarrow 6 \text{ negativas} \end{cases}$

0 - 4,4 \rightarrow Mau
 4,5 - 9,4 \rightarrow Med.
 9,5 - 13,4 \rightarrow Suf.
 13,5 - 17,4 \rightarrow Bom
 17,5 - 20 \rightarrow Muito Bom

Questões - TESTE B		I	2.	2.1	3.	4.1	4.2	5.	6.	7.	Total	II - 30	III - 50			Total	Aval.		
N.º	Aluno	Cotação	15 - 9+6 (4+2)	10 - 6+4 (2+2)	15 - 9+6 (4+2)	10 - 6+4 (2+2)	15 - 9+6 (4+2)	15 - 9+6 (4+2)	15 - 9+6 (4+2)	15 - 9+6 (4+2)	10 - 6+4 (2+2)	6p.X5	Con- teúdo- 30	Forma- 20	Des- conto	Total			
1	A. O.		5+5=10	6+3=9	7+4=11	6+3=9	7+5=12	9+4=13	9+6=15	9+6=15	0	94	12 ⁽²⁾	15	10	(-5)	20	12,6	Suf.
4	B. T.		8+5=13	6+3=9	8+4=12	5+3=8	8+5=13	7+4=11	7+4=11	8+5=13	0	90	18 ⁽³⁾	20	12	-	32	14,0	Bom
7	D. S.		7+3=10	0	0	5+2=5	7+4=11	8+5=13	4+4=8	5+4=9	3+2=5	61	18 ⁽³⁾	15	12	-	-	10,6	Suf.
8	D. T.		6+3=9	0	3*	6+1=7	9+3=12	7+5=12	4+3=7	5+3=8	2+2=4	62	18 ⁽³⁾	14	6	(-5)	15	9,5	Suf.
10	G. M.		5+0=5	6+2=8	7+3=10	5+1=6	8+4=12	3+2=5	5+2=7	3+3=6	0	59	18 ⁽³⁾	8	5	(-5)	8	8,5	Med.
12	J. P. S.		7+2=9	6+2=8	5+3=8	3+2=5	6+3=9	6+3=9	0	2+0=2	2*	52	18 ⁽³⁾	5	8	-	13	8,3	Med.
16	L. S.		6+4=10	6+2=8	7+4=11	3+2=5	5+4=9	4+3=7	4+4=8	3+3=6	0	64	24 ⁽⁴⁾	5	7	(-5)	7	9,5	Suf.
17	M. G.		8+4=12	0	2*	4+1=5	7+5=12	8+4=12	6+4=10	0	2+2=4	57	18 ⁽³⁾	11	6	(-5)	12	8,7	Med.
20	P. D.		6+3=9	0	3*	5+2=7	9+4=13	6+5=11	0	5+5=10	3+3=6	59	18 ⁽³⁾	15	8	(-5)	18	9,5	Suf.
22	P. M.		3+2=5	0	3*	5+2=7	5+3=8	7+3=10	2+0=2	7+4=11	2+0=2	48	12 ⁽²⁾	5	0	(-5)	0	6,0	Med.
24	P. S.		7+4=11	6+2=8	6+5=11	4+2=6	7+4=11	7+4=11	6+5=11	6+5=11	0	80	24 ⁽⁴⁾	10	6	-	16	12,0	Suf.
26	P. M.		8+6=14	2*	3*	6+2=8	7+4=11	8+6=14	7+5=12	9+5=14	6+3=9	87	30 ⁽⁵⁾	15	20	-	30	14,7	Bom
28	S. P.		9+5=14	0	3*	4+4=8	9+5=14	6+6=12	7+6=13	6+6=12	5+4=9	85	24 ⁽⁴⁾	24	14	-	38	14,7	Bom

26 alunos



positivas - 16

negativas - 10

13 alunos $\begin{cases} \rightarrow 9 \text{ positivas} \\ \rightarrow 4 \text{ negativas} \end{cases}$

Escola Secundária/3 Padre Alberto Neto

Português - 12.º ano - Exposições orais

N.º	NOME	DATA	TEMA	Tema (investigação)	Linguagem (fluência/correção/clareza/ coerência/consistência)	Capacidade de captar a atenção	Respeito pelo tempo	Total	Avaliação
				85 pontos	80 pontos (15+20+15+15+15)	10 pontos	25 pontos	200 pontos	
1	B.B.	6/12	F.Pessoa ortónimo	70	14+16+14+14+14	8	24	174	17,4 (Bom)
2	C.F.	6/12	F. Pessoa heterónimo	68	12+14+12+12+12	8	25	163	16,3(Bom)
3	D.Z.	6/12	F.Pessoa ortónimo	70	11+11+14+12+13	8	15	154	15,4 (Bom)
4	J.R.	6/12	F. Pessoa heterónimo	69	12+15+11+12+12	8	19	158	15,8 (Bom)
5									
6	J.C.	6/12	F.Pessoa ortónimo	70	13+11+14+13+12	8	20	161	16,1 (Bom)
	J.G.	6/12	F.Pessoa	72	14+19+14+14+14	9	20	176	17,6 (Mt.)

7			ortónimo						Bom)
8	M.S.	6/12	Heteronímia	69	12+15+12+12+11	7	21	159	15,9 (Bom)
9									
10	P.M.	7/12	Heteronímia	68	11+12+10+10+11	7	20	149	14,9 (Bom)
11	S.B.	7/12	Nostalgia da Infância	65	12+15+12+12+12	8	14	162	16,2 (Bom)
12	S.G.	7/12	F. Pessoa heterónimo	70	11+14+11+12+12	8	20	158	15,8 (Bom)
13	V.C.	7/12	F.Pessoa ortónimo	69	14+11+11+12+13	9	20	159	15,9 (Bom)
14	D.O.	6/12	Dor de pensar	67	14+12+14+11+11	9	20	158	15,8 (Bom)
15	E.	7/12	Heteronímia	65	11+12+11+12+13	7	15	146	14,6 (Bom)
16	A.	7/12	F. Pessoa heterónimo	69	13+14+11+14+14	8	20	163	16,3 (Bom)
17	A.	7/12	F.Pessoa ortónimo	70	11+12+12+12+11	9	20	169	16,9 (Bom)
18	L.	7/12	F. Pessoa heterónimo	69	11+15+12+11+12	7	20	157	15,7 (Bom)

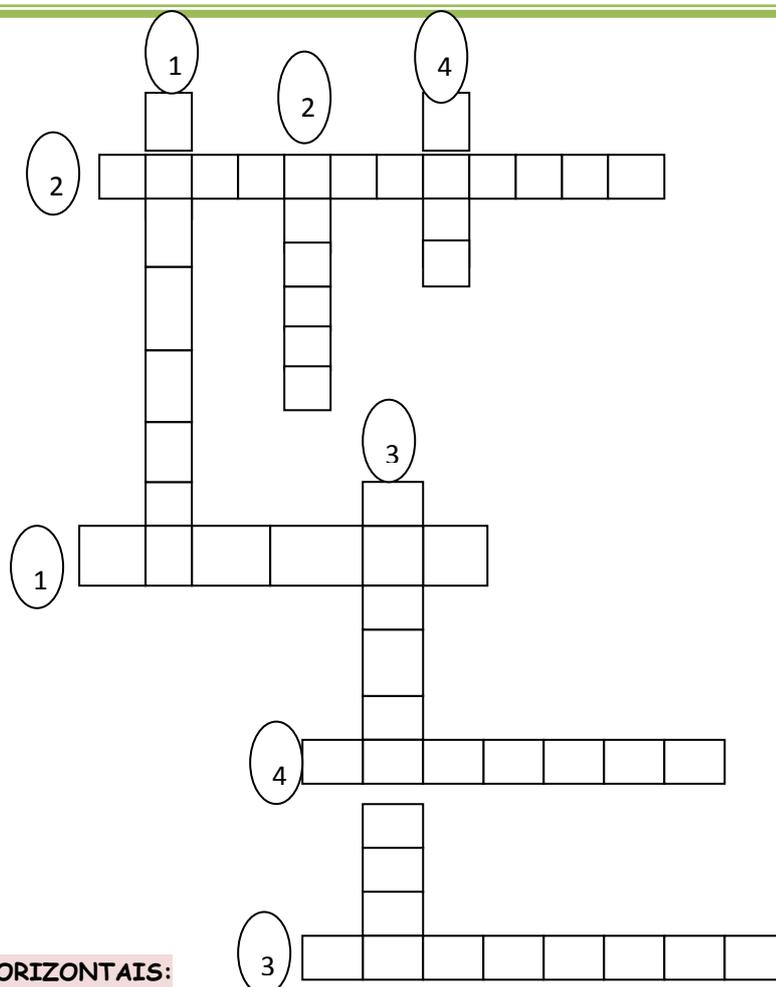
Escola Secundária/3 Padre Alberto Neto

Ano lectivo: 2010/2011

Ano: 10.º

Disciplina: Português

Luís de Camões

**HORIZONTAIS:**

- 1- Poeta do século XVI que escreveu *Os Lusíadas*.
- 2- Movimento cultural que criou diversas mudanças na Europa entre os séculos XV e XVI e que tende a levar o homem ao estudo científico do mundo, a basear-se mais na razão e na experiência, a imitar a Antiguidade Clássica.
- 3- Recurso estilístico presente nos poemas de Camões que marca uma associação de ideias aparentemente contraditórias.
- 4- Nome da mulher que foge ao paradigma dos modelos de mulher ideal em Petrarca e Camões.

VERTICAIS:

- 1- Poeta toscano que serviu de inspiração a Camões.
- 2- Composição poética composta por duas quadras e dois tercetos.
- 3- Medida de que faz parte o verso decassílabo.
- 4- 3ª pessoa do singular, do pretérito perfeito do modo indicativo do verbo amar.

Escola Secundária/3 Padre Alberto Neto

Ano lectivo: 2010/2011

Disciplina: Português

Ano: 10.º

1-Observa atentamente os quadros de Sandro Botticelli e Vecellio Ticiano.



*Madonna com o
Menino, 1487*

Sandro Botticelli



Madonna, 1480

Sandro Botticelli



*Vénus de Urbino,
1538,*

Vecellio Ticiano

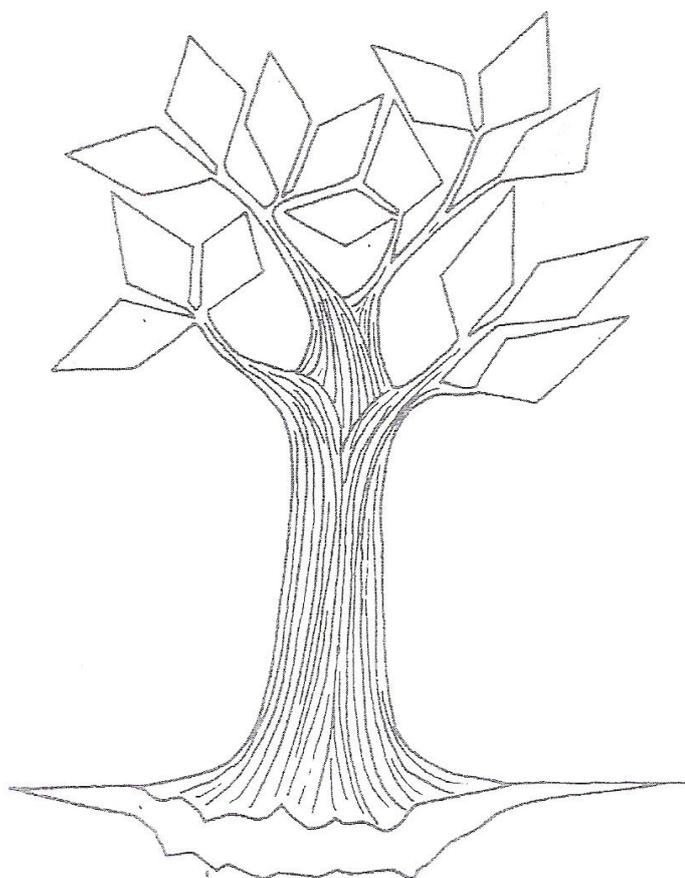
Descreve os seguintes quadros, considerando:

- a figura retratada
- a simbologia das cores
- o equilíbrio de todo o quadro

Bom trabalho!

Escola Secundária Padre Alberto Neto - Queluz
Ano lectivo: 2010/2011 Disciplina: Português Ano: 10.º

ÁRVORE GENEALÓGICA
(verbo em latim: *creo, as, are, avi, atum* - criar, produzir)



EXERCÍCIO:

Completa a árvore genealógica com vocábulos portugueses que têm como base o verbo em latim *creare* (criar, produzir), e identifica os processos de formação de palavras que existem nesses mesmos vocábulos.

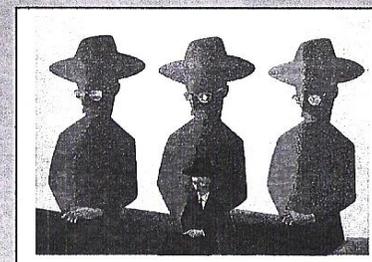
Bom trabalho!

Escola Secundária Padre Alberto Neto

PORTUGUÊS

PLANIFICAÇÃO - 12.º ANO, TURMA C e H

- **UNIDADE DIDÁCTICA:** Poesia lírica
- **ANO LECTIVO:** 2010/2011 (2.º Período)
- **PROFESSORA ESTAGIÁRIA:** Sara Costa
- **MANUAL:** GARRIDO, Ana *et alii*; MORÃO, Paula (rev. cient.), *Antologia - 12º*, Lisboa, Lisboa Editora, 2010
- **TEMÁTICAS:**
 - Futurismo/Sensacionismo
 - Dor de pensar
 - Nostalgia de Infância



OBJECTIVOS GERAIS:

- Ampliar e aprofundar o conhecimento e compreensão dos textos, estabelecendo conexões entre eles e apreciando o significado das influências sociais e históricas sobre a escrita e o leitor;
- Fomentar a leitura e a escrita, valorizando a língua no domínio da expressão estético - literária;
- Apreciar a Literatura, reconhecendo-lhe a sua função de valorização social, cultural, pessoal e ética;
- Fomentar a aprendizagem e a reflexão autónoma e colectiva bem como o gosto pela pesquisa.

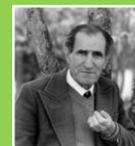
Objectivos Específicos	Competências	Conteúdos	Actividades/ Estratégias	Materiais/ Recursos	Tempo	Avaliação	Gestão do Tempo
>Mobilizar conhecimentos prévios; >Praticar modos de leitura diversos, adequados ao texto poético; >Exercitar a leitura em voz alta ou a recitação de textos poéticos; >Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua; >Determinar a intencionalidade comunicativa; >Intervir em situações de interacção, de forma autónoma e crítica;	> Intervir oportunamente > Expor ideias > Trocar e confrontar opiniões > Identificar o estatuto e a relação dos interlocutores > Avaliar o significado do sentido figurado > Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias > Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, selectiva, ...) para captação e retenção da informação > Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos > Reconhecer a adequação do discurso à situação	Funcionamento da língua: >Recursos estilísticos >Classe de palavras >Morfologia >Sintaxe Texto Lírico: Poesia Fernando Pessoa heterónimo (Álvaro de Campos) Temáticas: Futurismo/Sensacionismo Dor de pensar Nostalgia de Infância	1-Introdução ao estudo do heterónimo Álvaro de Campos. As três fases da sua poesia. Leitura, em voz alta, feita por um aluno, da ficha informativa cedida pela professora.	>Fotocópia cedida pela professora (Anexo I) >Manual "Antologia" >Manual "Antologia" >Caderno diário dos alunos >Quadro	5 min	>A avaliação será através de observação directa tendo em conta os seguintes aspectos: -Participação -Assiduidade -Comportamento -Ficha de Trabalho	1 BLOCO - 90 Min
			2-Introdução ao estudo da segunda fase da poesia de Álvaro de Campos. Leitura, em voz alta, feita pelos alunos, do poema "Ode Triunfal", da página 138 do manual.		5 min		
			2.1- Comentário do poema "Ode Triunfal", orientado pela professora. Desconstrução do esquema conceptual que o poema pressupõe e transforma poeticamente: <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura interna e externa: - os alunos dividem o poema nas suas partes lógicas; - os alunos identificam os recursos estilísticos presentes no poema e o seu valor expressivo; -os alunos procedem à análise formal do poema: estrofe/rima/métrica. 		20 min		
2.2- Distribuição de uma análise/contextualização do poema "Ode Triunfal", cedida pela professora.	5 min						

			<p>3.2- Resolução do questionário, na aula e oralmente, da página 150 do manual, relativo ao poema "Lisbon Revisited (1923)".</p>	<p>Manual "Antologia" >Caderno diário dos alunos >Cenários de resposta (Anexo V)</p>	10 min	
			<p>4- Leitura em voz alta, feita por um aluno, do poema "Aniversário".</p>	<p>>Poema cedido pela professora (Anexo VI)</p>	10 min	
			<p>5- Escrita do sumário</p>	<p>>Caderno diário dos alunos</p>	5 min	

ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ

PORTUGUÊS - 12.º ano; turma C/H

2010/2011



PLANO DE AULA - MIGUEL TORGA

Professora estagiária: Sara Costa

Duração: 90'.

Aula n.º:

Data:

Conteúdos:

Texto lírico - poesia de Miguel Torga

- Leitura analítica e crítica dos poemas :
Bucólica e A um negrilho.
- Temáticas: O sentimento telúrico, o desespero humanista, o drama da criação poética e a problemática religiosa.
- Funcionamento da língua : recursos estilísticos, campo lexical

Objectivos específicos:

- Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua ;
- Apreciar textos literários, utilizando chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos ;
- Determinar a intencionalidade comunicativa ;
- Exercitar a leitura de textos poéticos ;
- Identificar o tema e o desenvolvimento temático ;
- Identificar a estrutura externa e interna e detectar os elementos estruturadores de sentido ;
- Exercitar a escrita através da produção de textos.

Competências a desenvolver:

- Intervir oportunamente;
- Expor ideias;
- Trocar e confrontar opiniões;
- Determinar a estrutura do texto;
- Inferir sentidos implícitos;
- Avaliar o significado do sentido figurado,
- Reconhecer ambiguidades, ironias, falácias;
- Utilizar diversas estratégias de escuta e de leitura (global, selectiva, ...) para captação e retenção da informação;
- Elaborar apontamentos por resumos, palavras-chave, esquemas e mapas semânticos.

Sumário: Continuação do estudo dos Poetas Portugueses do século XX: Miguel Torga. Leitura e interpretação de dois poemas do autor, intitulados *Bucólica e A um negrilho*. Realização de uma ficha acerca do poema *Falo da Natureza*. Leitura expressiva, e em voz alta, de outros poemas de Miguel Torga.

Actividades	Materiais/ Recursos	Tempo ⌘
<p>1- Continuação do estudo dos Poetas Portugueses do Século XX : Miguel Torga. Leitura da biobibliografia de Miguel Torga e entrega de uma ficha informativa acerca de algumas temáticas na sua poesia.</p>	<p>>Manual <i>Entre Margens</i> >Ficha informativa (Anexo I)</p>	<p>15 min</p>
<p>2- Leitura e interpretação do poema <i>Bucólica</i>, orientada pela professora. Desconstrução do esquema conceptual que o poema pressupõe e transforma poeticamente :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura interna e externa <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dividem o poema nas suas partes lógicas -Os alunos identificam os recursos estilísticos presentes no poema e o seu valor expressivo -Os alunos procedem à análise formal do poema : estrofe/rima/métrica 	<p>>Quadro >Manual <i>Entre Margens</i> (Anexo II)</p>	<p>15min</p>
<p>3- Resolução do questionário do respectivo poema, da página 115 do manual.</p>	<p>> Manual <i>Entre Margens</i> >Questionário (Anexo III) >Cenários de resposta do questionário (Anexo IV)</p>	<p>10 min</p>
<p>4- Leitura e interpretação do poema <i>A um negrilho</i>, orientada pela professora. Desconstrução do esquema conceptual que o poema pressupõe e transforma poeticamente :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura interna e externa <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dividem o poema nas suas partes lógicas -Os alunos identificam os recursos estilísticos presentes no poema e o seu valor expressivo -Os alunos procedem à análise formal do poema : estrofe/rima/métrica 	<p>Quadro >Manual <i>Entre Margens</i> (Anexo V)</p>	<p>15 min</p>
<p>5- Resolução do questionário do respectivo poema, da página 116 do manual.</p>	<p>> Manual <i>Entre Margens</i> >Questionário (Anexo VI) >Cenários de resposta do questionário (Anexo VII)</p>	<p>10 min</p>
<p>6- Entrega de uma ficha e respectiva resolução da mesma, acerca do poema <i>Falo da Natureza</i>, de Miguel Torga.</p>	<p>>Ficha (Anexo VIII)</p>	<p>5 min</p>
<p>7- Leitura expressiva, e em voz alta, feita pelos alunos, de outros poemas de Miguel Torga e levantamento das frases mais significativas nos mesmos.</p>	<p>>Poemas de Miguel Torga (Anexo IX)</p>	<p>10 min</p>

RECITAL DE POESIA

ENQUADRAMENTO

Actividade integrada na semana cultural



OBJECTIVOS

- ❖ Divulgar a poesia portuguesa;
- ❖ Consolidar de forma mais lúdica conteúdos programáticos específicos (texto lírico);
- ❖ Reforçar a importância da poesia no cenário cultural, valorizando a expressividade do texto lírico;
- ❖ Promover o gosto pelo texto lírico em contextos exteriores à sala de aula.

PROFESSORES RESPONSÁVEIS

Núcleo de estágio – Professora Isabel Leal, Sara Costa e Lisete Silva

PARTICIPANTES

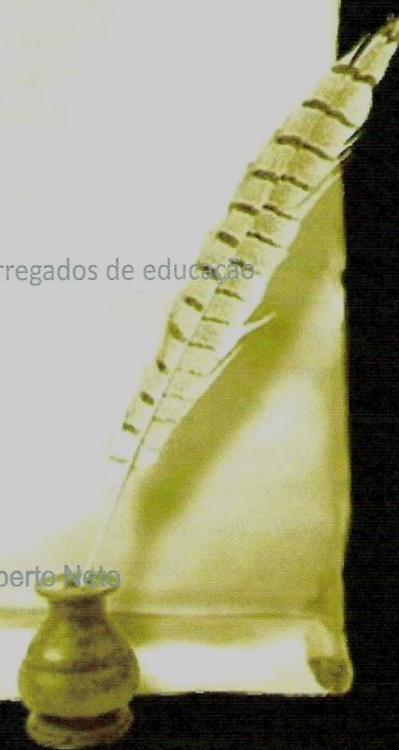
Alunos

PÚBLICO ALVO

Alunos, professores, auxiliares de acção educativa, encarregados de educação.

3 de Maio às 13:30h

Auditório da Escola Secundária /3 Padre Alberto Neto





Latim II (Nível Elementar) **Data:** A.d IV Non. Mai **Lectio:** uicesima

- Graus dos Adjectivos -

➤ **Grau Comparativo de Igualdade**

1º termo + tam + adjectivo no grau normal + quam + 2º termo

Ex.: Cornelia **tam** pulchra **quam** Maria.

➤ **Grau Comparativo de Inferioridade**

1º termo + minus + adjectivo no grau normal + quam + 2º termo

Ex.: Julia **minus** pulchra **quam** Cornelia.

➤ **Grau Comparativo de Superioridade**

1º termo + radical do adjectivo no grau normal + sufixo -ior (masc/fem) ou -ius (neutro) + quam + 2º termo

Ou

1.º termo + radical do adjectivo no grau normal + sufixo -ior (masc/fem) ou -ius (neutro) + 2.º termo em simples ablativo

Ex.: Cornelia **pulchrior** quam Maria est.

Ex.: Templum **pulchrius** quam domus est / Templum **pulchrius** domo est.

Exercícios:

1-Identifique em que graus estão os adjectivos presentes nas seguintes frases:

1. Maria tam prudens quam Julia est.

2. Tiberio fortior quam Plinius est.

3. Regina minus humilis quam rex est.

2- Escreva duas frases, uma no grau comparativo de superioridade e outra no grau comparativo de inferioridade, que possam definir esta imagem.



Cornelia Tiberius

Adjectivo: altus, a, um

➔ Grau Comparativo de Superioridade:

➔ Grau Comparativo de Inferioridade:

3.1- Decline o adjectivo *longus, a, um* (comprido; longo) no grau comparativo de superioridade.

	Sing. Masculino	Sing. Feminino	Sing. Neutro	Plu. Masculino	Plu. Feminino	Plu. Neutro
NOM						
ACU						
GEN						
DAT						
ABL						

3.2- Decline o adjectivo *facilis, e* (fácil) no grau comparativo de superioridade.

BIBLIOGRAFIA:

ALMENDRA, Maria Ana & FIGUEIREDO, José Nunes de.1997. *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto Editora

FIGUEIREDO, José Nunes e ALMENDRA, Maria Ana. 2003. *Compêndio de Gramática Latina* Porto: Porto Editora.

MONIZ, António e Maria Celeste. 2000. *Gramática de Latim*, Lisboa: Editorial Presença.



Latim II (Nível Elementar) 2010/2011- Sara Costa -Correcção da Ficha Formativa (aplicações do pronome relativo/nomes de tema em consoante)

Alunos	1 a) (26 pontos)			1 b) (40 pontos)				1 c) (24 pontos)		1 d) (40 pontos)				1 e) (50 pontos)				1 f) (20 pontos)		Nota Final		
	2+6	2+6	2+8	10	10	10	10	12	12	10	10	10	10	6+2	6+2	7+2	7+2	6+2	6+2		10	10
																						200
G.B.	2+0	1+5	2+8	10	10	8	8	8	8	0	10	0	0	6+2	6+2	7+0	7+2	6+0	0+0	0	0	118 11.8 (SUF)
I. O.	2+3	1+3	2+8	10	8	6	6	10	8	0	10	0	0	0+0	6+2	0+0	7+2	6+0	0+0	0	0	100 10 (SUF)
J.C.	2+3	2+6	2+8	8	8	8	10	8	12	10	0	0	0	6+2	0+0	7+2	0+0	0+0	6+2	0	0	112 11.2 (SUF)
J.P.	2+6	2+6	2+7	10	5	10	5	0	12	0	0	0	0	6+2	6+2	7+2	7+2	0+0	6+2	8	0	117 11.7 (SUF)
I.L.	2+3	2+6	2+8	5	5	10	10	8	12	10	0	0	10	6+2	6+2	3.5+2	7+2	0+0	3+2	8	10	146,5 14.7 (BOM)



LATIM II (Nível Elementar)

- **ANO LECTIVO:** 2010/2011 (2.º Semestre)
- **PROFESSORA ESTAGIÁRIA:** Sara Costa
- **PROFESSORA ORIENTADORA:** Prof.ª Doutora Inês de Ornellas e Castro
- **CONTEÚDOS A LECCIONAR:** Graus dos adjectivos: grau comparativo de superioridade, igualdade e inferioridade.

OBJECTIVOS GERAIS:

- Conhecer aspectos importantes da língua clássica;
- Desenvolver o domínio da oralidade e da escrita;
- Fomentar a aprendizagem e a reflexão autónoma e colectiva.

	<i>Competências/Objectivos Específicos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias/Actividades</i>	<i>Tempo</i>	<i>Materiais</i>	<i>Avaliação</i>
	<p>O aluno</p> <p>A nível de funcionamento da língua:</p> <p>1-Identifica os diferentes graus dos adjectivos.</p> <p>2- Reconhece adjectivos de 1.º e 2.ª classe</p> <p>3- Aprende a formar os graus comparativos</p> <p>4- Declina os adjectivos no grau comparativo de superioridade.</p> <p>A nível de expressão/compreensão oral:</p> <p>1-Lê, de forma autónoma e com entoação frases em latim.</p> <p>2-Compreende as especificidades e estética da língua latina.</p>	<p>Graus dos adjectivos</p> <p>Grau comparativo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superioridade; • Igualdade; • Inferioridade. <p>Adjectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.ª Classe; • 2.ª Classe. 	<p>Apresentação, feita em power-point, dos diferentes graus dos adjectivos. (Focalização no grau comparativo).</p> <p>Entrega de uma ficha de trabalho sobre os graus dos adjectivos, que os alunos realizam na aula, com a colaboração da professora.</p> <p>Correcção da ficha de trabalho, e esclarecimento de dúvidas.</p>	<p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>PC e retroprojector</p> <p>Ficha de Trabalho</p> <p>Quadro Ficha de trabalho</p>	<p>A avaliação será através de observação directa tendo em conta os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação ▪ Assiduidade ▪ Comportamento ▪ Ficha de Trabalho

Horácio (65 – 8 a.C.)

Odes, III, 30, 1-9

Exegi monumentum aere perennius
 regalique situ pyramidum altius,
 quod non imber edax, non Aquilo impotens
 possit diruere aut innumerabilis
 annorum series et fuga temporum.
 Non omnis moriar multaue pars mei
 uitabit Libitinam; usque ego postera
 crescam laude recens, dum Capitolium
 scandet cum tacita uirgine pontifex.

Erigi um monumento mais duradouro do que o bronze
 e mais alto do que o túmulo real das pirâmides,
 [um monumento] tal que não possam destruí-lo
 nem um temporal arrasador nem o violento Aquilão
 nem a inumerável série dos anos nem a fuga dos tempos.
 Eu não morrerei de todo e uma importante parte do meu
 ser
 escapará a Libitina; continuarei a crescer, sempre
 renovado,
 com o louvor da posteridade, enquanto ao Capitólio
 subir, com a vestal silenciosa, o pontífice.



Tradução retirada, com alterações, de:

http://e-repository.tecminho.uminho.pt/poaw/Caso6/7_a_imortalidade_potica_horcio.html

O presente inquérito é confidencial e anónimo. Será usado, única e exclusivamente, para fins estatísticos.

GRUPO I

Idade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Ano de Escolaridade: _____

Habilitações do pai:

4.ºAno	6.º ano	9.º ano	12.º Ano	Ensino Superior

Habilitações da mãe:

4.ºAno	6.º ano	9.º ano	12.º Ano	Ensino Superior

Meio(s) de transporte utilizado(s) no percurso casa-escola: _____

Tempo do percurso: _____

Disciplina/spreferida/s: _____

Porquê? _____

Tempos livres e interesses:

Aspirações profissionais:

GRUPO II

1-Indique a sua opinião em relação à Escola Secundária/3 Padre Alberto Neto.

2- Na sua opinião, quais são as qualidades que caracterizam um bom Professor?

3- Na disciplina de Português, considera importante haver um bom conhecimento da formação de palavras? Sim _____ Não _____

3.1. Se respondeu sim, diga porquê.

4 - Qual o/s meio/s a que recorre a fim de obter o significado de uma determinada palavra?

Dicionário eletrónico / Internet

Dicionário convencional (em papel)

Outro/s Qual/Quais ? _____

5- Quando encontra palavras cujo significado desconhece e não pode utilizar recursos a fim de o descobrir, utiliza alguma técnica específica?

Sim _____ Não _____

5.1. Se respondeu sim, diga qual.

6- Conhece, por exemplo, o significado dos vocábulos *bélico*, *regicídio*, *anacrónico* e *prolepse*?

Sim _____ Não _____

6.1. Se sim, mencione-os.

7- Concorda com a frase de Baptista Bastos: "As palavras possuem cores secretas, odores subtis, densidades ignoradas."? Sim _____ Não _____

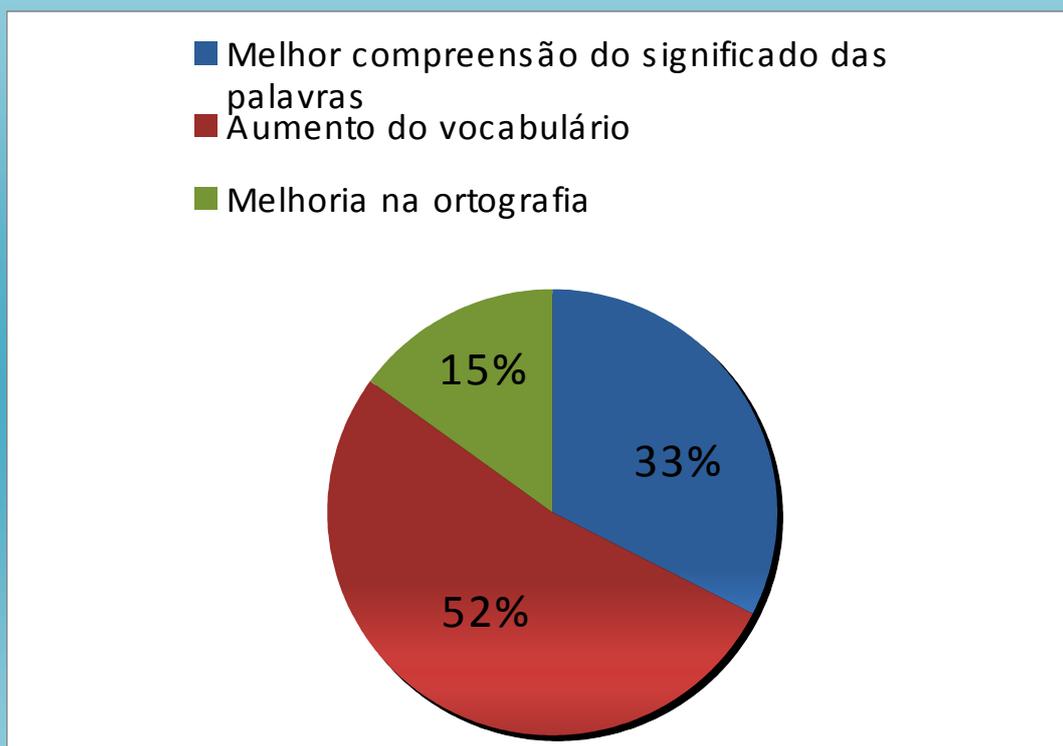
7.1- Porquê?

Obrigada pela colaboração!

NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS, CONSIDERA IMPORTANTE HAVER UM BOM CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO DE PALAVRAS?



SE RESPONDEU SIM, DIGA PORQUÊ.



**CONHECE, POR EXEMPLO, O SIGNIFICADO DOS VOCÁBULOS *BÉLICO*,
REGICÍDIO, *ANACRÓNICO* E *PROLEPSE*?**

