

# **“Por uma transição de sucesso dos alunos migrantes: do PLNM para o Português”**

**Raquel Soares Tavares Coelho**

**Relatório**

**de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo e Secundário**

**novembro de 2024**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º ciclo e Secundário realizado sob a orientação científica da Dra. Chrysi Rapanta e da Dra. Ana Madeira.

*Aos meus alunos.*

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste projeto seria impossível sem o apoio da minha comunidade: dos meus colegas, dos meus alunos, da minha família e dos meus amigos.

Começo por agradecer aos alunos que tive este ano e que me recordaram todos os dias o motivo de estar a fazer isto. Agradeço, também, o apoio dos meus colegas de departamento por todo o apoio e carinho que deram, com destaque para as colegas Helena Pinho e Catarina Lino, e para o meu professor cooperante, Joaquim Leite, Um especial agradecimento ao coordenador de departamento, Joaquim Segura, que tem sido, desde 2021, o melhor mestre que eu poderia ter.

Agradeço o apoio e a partilha de ideias das minhas colegas Estela Tschernutter, Joana Honrado e Carolina Caeiro.

Um agradecimento sentido à minha mãe, ao meu irmão, ao Bernardo Leão, à Maria Gomes, à Teresa Seixas e à Alexandra Pires que me suportaram emocionalmente ao longo das atribuições deste ano letivo.

Mais um agradecimento especial à prof.a Rima Prakash que me alargou os horizontes e foi sempre um exemplo de empatia.

E o mais profundo dos agradecimentos às minhas orientadoras, prof.a Chrysi Rapanta e prof.a Ana Madeira, por terem partilhado comigo esta aventura, por terem transmitido os seus conhecimentos e, o mais importante, por terem acreditado na importância deste projeto como eu.

É graças a todos vocês que posso apresentar o meu relatório.

**Resumo:** Este relatório de estágio procura aprofundar o conhecimento sobre a experiência de aprendizagem, na disciplina de Português, de alunos migrantes que concluíram o nível B1 de Português Língua não Materna. A partir de duas alunas nepalesas a frequentar uma escola multicultural de Lisboa, foram identificados obstáculos à aprendizagem, dificuldades inerentes à sua situação, e limitações do sistema atual. Ao mesmo tempo, foram aplicadas estratégias enquadradas pelo Ensino Culturalmente Responsivo de Geneva Gay e a Pedagogia Culturalmente Relevante de Gloria Ladson-Billings, no sentido de explorar abordagens possíveis para promover o sucesso escolar das alunas. Por fim, foi realizada uma entrevista etnográfica com o intuito de melhor compreender a realidade sociocultural destes estudantes. Foi possível observar a eficácia das estratégias aplicadas no âmbito desta intervenção, ainda que a barreira linguística se tenha mantido como um obstáculo fundamental ao sucesso escolar das mesmas.

**Abstract:** This internship report aims to take a deeper look at the learning experience of migrant students who have finished B1 level in Portuguese for non-native speakers in the Portuguese Class. Focusing on two Nepali students at a multicultural school in Lisbon, this study identified learning obstacles, difficulties linked to their situation, and limitations of the current system. At the same time, Geneva Gay's Culturally Responsive Teaching strategies and guidelines from Gloria Ladson-Billings' Culturally Relevant Pedagogy were applied to explore approaches to promote academic success in those students. Finally, an ethnographic interview was conducted with the goal of better understanding the socio-cultural reality of these students. It was possible to observe the efficacy of these practices, even though the linguistic barrier remained a fundamental obstacle to their academic success.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português Língua não Materna; Português; Ensino Culturalmente Responsivo; Pedagogia Culturalmente Relevante; Ensino Secundário; Inclusão; Entrevista Etnográfica.

**KEYWORDS:** Portuguese as a non-native language; Portuguese; Culturally Responsive Teaching; Culturally Relevant Pedagogy; High School; Inclusion; Ethnographic Interview.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: Apresentação do contexto.....	2
1.1 Formulação do Problema .....	2
1. 2. Objetivos do estudo .....	3
1. 3. Caracterização do objeto .....	3
1.3.1. Caracterização da escola .....	3
1.3.2. Caracterização da turma.....	6
1.3.3. Caracterização das alunas em foco .....	6
Capítulo II: Enquadramento .....	7
2.1. Enquadramento teórico .....	7
2.1. Culturally Responsive Teaching .....	7
2.2. Culturally Relevant Pedagogy .....	9
2.3. Ensino-Aprendizagem Dialógico .....	122
2.4. Laboratório Gramatical .....	133
Capítulo III: Metodologia .....	155
3.1. Atividades propostas no âmbito do PLNM .....	155
3.2. Ensino Culturalmente Responsivo e Relevante .....	19
3.2.1. Primeira planificação .....	19
3.2.2. Segunda planificação .....	222
3.3. Laboratório Gramatical .....	266
3.4. Entrevista Etnográfica .....	2828
Capítulo IV: Análise e Discussão de resultados .....	3030
4.1. Análise de resultados .....	300
4.1.1. Observações relacionadas à execução dos planos de aula .....	300

4.1.2. Laboratório Gramatical .....	400
4.1.3. Entrevista Etnográfica .....	422
4.2. Discussão .....	466
4.3. CONCLUSÃO.....	500
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	522
Lista de Tabelas .....	577
<b>Anexos.....</b>	<b>58</b>
1. Teste de avaliação do 1º período das alunas A e B.....	58
2. Ficha de PLNM B2.....	70
2a. Correção da ficha de PLNM B2.....	74
3. Ficha de gramática n.º 1.....	76
3a. Correção.....	82
4. Ficha de gramática n.º 2.....	86
4a. Correção.....	89
5. Ficha de gramática n.º 3.....	90
5a. Correção.....	92
6. Ficha de gramática n.º 4.....	93
6a. Correção.....	97
7. Ficha de gramática n.º 5a.....	98
7a. Correção.....	101
8. Ficha de gramática n.º 5b.....	103
8a. Correção .....	108
9. Conceitos-chave do estudo literário.....	109
10. Guião para estudo autónomo do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> .....	111
11. 1ª planificação – Camilo Castelo Branco.....	130
11a. Sebenta de trabalho n.1.....	135
11b. Ficha de avaliação da compreensão oral.....	141
11c. Correção.....	143
11d. Ficha de avaliação da compreensão oral adaptada.....	145
11e. Correção.....	147
11f. Capítulo IV adaptado.....	149
12. 2ª planificação – Cesário Verde.....	154
12a. Sebenta de trabalho n.º 2a .....	165

12b. Sebenta de trabalho n.º 2b.....	170
12c Power Point – “Sentimento dum Ocidental” .....	184
<b>13. Estrofes partilhadas no Padlet.....</b>	<b>190</b>
<b>14. Laboratório Gramatical 1.....</b>	<b>192</b>
14a. Correção.....	195
<b>15. Laboratório Gramatical 2.....</b>	<b>197</b>
15a. Correção.....	202
<b>16. Guião de orientação para as entrevistas etnográficas.....</b>	<b>204</b>
<b>17. Transcrição das entrevistas etnográficas.....</b>	<b>206</b>
<b>18. Sínteses das alunas A e B da 1ª aula da planificação de Camilo.....</b>	<b>268</b>
<b>19. Post its “Ser mulher” e “Ser homem” .....</b>	<b>270</b>
<b>20. Textos de opinião sobre o binómio campo vs. cidade das alunas A e B....</b>	<b>272</b>
<b>21. Guião de revisão dos textos de opinião.....</b>	<b>275</b>
<b>22. Critérios de correção do texto de opinião do 3º período.....</b>	<b>277</b>
<b>23. Textos de opinião das alunas sobre os desafios que Portugal enfrenta....</b>	<b>279</b>

## **Introdução**

No presente ano letivo, estive a realizar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão, a qual escolhi na esperança de poder trabalhar com alunos migrantes, como tenho vindo a fazer desde que comecei a dar aulas, ainda sem a profissionalização.

Impossibilitada de incluir no meu estágio a disciplina de Português Língua não Materna (PLNM), decidi abraçar um outro desafio como objeto de investigação do meu relatório. Este ano, pela primeira vez, a escola em questão a integrar a disciplina de Português, alunos que concluíram o último nível de PLNM (B1). Numa das turmas do meu professor cooperante, tive duas alunas nessa situação.

Por estar consciente das dificuldades enfrentadas por estas alunas no seu percurso escolar, seja no âmbito académico, seja no âmbito social (inseparáveis, na verdade), encarei esta prática e investigação como uma tarefa urgente para o contexto educativo português e, claro, como uma ótima oportunidade para o meu crescimento enquanto docente.

O presente trabalho procura aprofundar o conhecimento sobre a experiência destes alunos migrantes e explorar estratégias efetivas que promovam o seu sucesso escolar, considerando que, ao momento, a aprendizagem da língua não materna apenas contempla os níveis A1, A2 e B1, desconsiderando a necessidade de um nível de proficiência C1 para aceder de forma plena ao currículo educativo português.

Além da questão linguística, o estudo desenvolvido permite alargar a investigação sobre práticas de ensino mais inclusivas e culturalmente responsivas em Portugal, uma vez que ainda existem poucos estudos práticos destas questões (em Portugal) e que os currículos oficiais tendem a descurá-las, ainda que tenham sido já extensamente exploradas noutros países ao longo das últimas décadas.

## **Capítulo I: Apresentação do contexto**

### **1.1 Formulação do Problema**

Como referido na Introdução, numa das turmas abrangidas pela minha PES, estão inseridas duas alunas migrantes do Nepal, que frequentaram a disciplina de PLNM, no ano passado, até ao nível B1, passando a frequentar a disciplina de Português este ano letivo, sem acomodações previstas pela escola ou pelo professor cooperante e com a obrigatoriedade de realizarem o exame nacional da disciplina no próximo ano letivo, uma vez que estão no 11.º ano. Além das dificuldades de acesso ao currículo inerentes ao nível de língua portuguesa das alunas (B1), estas não possuem os mesmos pré-requisitos da disciplina em questão que os seus colegas, que a frequentaram desde o 1.º ano de escolaridade. Para mais, as alunas são oriundas de uma comunidade cultural minoritária no contexto de uma escola portuguesa, o que torna necessária a construção de práticas inclusivas estruturais que possam dar resposta ao multiculturalismo existente, contrariando ainda a falta de aplicação sistemática e estrutural de práticas inclusivas, bem como de monitorização das mesmas, ao que se acresce uma preocupação com a parca formação docente para a inclusão (OCDE, 2022).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) é destacado o princípio da inclusão que determina que “todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p. 12). O mesmo documento salienta ainda a aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018, o qual definiu legalmente o princípio do ensino inclusivo na escola pública portuguesa, apresentando-o como uma prioridade. Nele a escola inclusiva é concebida como um lugar “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadores da sua plena inclusão social” (p. 2918). Este objetivo de acesso pleno e efetivo só pode ser alcançado com uma adequação pedagógica consciente das necessidades dos alunos e da sua realidade.

Neste momento, a escola portuguesa tem currículo de PLNM para os níveis A1, A2 e B1. Ao concluir o último nível, os alunos são colocados na disciplina de Português. As Aprendizagens Essenciais de PLNM do nível B1 explanam que o desenvolvimento das

competências visadas tem como objetivo “os alunos alcançarem uma proficiência linguística que lhes permita a inclusão plena em contexto escolar e na sociedade” (2018a, p. 2). No entanto, o que verifiquei, no primeiro contacto com as duas alunas nepalesas durante o 1.º período, é que o seu nível de língua é uma grande barreira no acesso ao currículo uma vez que as competências nele previstas, a linguagem utilizada e os recursos disponibilizados são pensados para alunos que dominam a língua de escolaridade.

## **1. 2. Objetivos do estudo**

Considerando a problematização apresentada, foram estabelecidos dois objetivos para este trabalho que permitissem abarcar as diferentes dimensões da promoção do sucesso escolar destas alunas, considerando as suas características específicas e as características gerais da escolaridade obrigatória, nomeadamente:

1) desenvolver a aprendizagem da língua portuguesa das alunas e identificar estratégias para colmatar as dificuldades de aprendizagens causadas pelo nível de proficiência na língua escolar; e

2) promover uma educação inclusiva através de diálogos interculturais que conduza a uma aprendizagem efetiva.

## **1. 3. Caracterização do objeto**

### **1.3.1. Caracterização da escola**

A Escola Secundária Luísa de Gusmão, na freguesia de Arroios, onde realizei a minha PES, está inserida no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, o qual abrange 6 escolas do 1.º ciclo ao Ensino Secundário nas freguesias de Arroios, Penha de França e São Vicente.

A realidade socioeconómica das famílias é diversificada e traduz a realidade da população das áreas de envolvimento, destacando-se famílias de classe média-baixa. Em abril de 2023, de acordo com o Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, 2023), 42,7% dos alunos do agrupamento beneficiava de Ação Social Escolar. Para mais, a diversidade cultural desta escola é muito relevante para a sua comunidade escolar, pois existem 50 nacionalidades diferentes a frequentar as várias escolas.

A Escola Secundária Luísa de Gusmão foi inaugurada, no edifício atual, em 1958 tendo começado por ser uma Escola Industrial Feminina e, mais tarde, uma Escola Comercial e Industrial. O edifício ainda não sofreu qualquer intervenção de fundo e continua a aguardar uma requalificação por parte da Câmara Municipal de Lisboa. No presente ano letivo, junta-se à interdição de utilização do anfiteatro exterior a do pátio de jogos, ambas por falta de condições e perigo de segurança. Ao longo do ano a escola também encerrou por diversas vezes devido a inundações provocadas por chuvas fortes e ao risco de segurança associado às infiltrações no telhado. Vários espaços estão danificados pela água das chuvas, como é o caso da Biblioteca Escolar e do Bar dos Alunos. Também o acesso ao pátio exterior tem estado muitas vezes vedado devido à falta de Assistentes Operacionais.

Em 2022/23, de acordo com o Projeto Educativo, frequentavam esta escola 772 alunos, sendo que 49 destes estavam matriculados na disciplina de PLNM. Do total de alunos da escola, 28,6% eram oriundos de outros países, destacando-se Brasil, Nepal, Bangladesh, Ucrânia e países africanos de língua oficial portuguesa.

Será ainda interessante referir a distribuição etária dos docentes do Agrupamento, a qual traduz a realidade nacional de envelhecimento do corpo docente: 5% dos professores têm entre 20-29; 6% entre 30-39; 31% entre 40-49; 30% entre 50-59 e 28% entre 60-69.

O mesmo Projeto Educativo tem como mote “A minha escola é o meu mundo” e destaca como principais valores Pertencer, Incluir, Inovar, Capacitar. Quanto a pontos fracos, o projeto refere, em relação ao objeto de estudo deste trabalho, algumas análises internas importantes como: “algum conservadorismo pedagógico”; falha no apoio a alunos de PLNM; a ausência de um Plano Estratégico para a Inclusão; falhas nos apoios à Saúde Mental; e ausência de Técnicos Especializados (pp. 16-17). Refere ainda como ponto fraco o número elevado de alunos matriculados em PLNM e o seu insucesso escolar (idem). Por outro lado, como pontos fortes regista a valorização da diversidade sociocultural e da multiculturalidade; a aceitação da diferença e a existência de uma comunidade acolhedora do recém-chegado/migrante, inclusiva e respeitadora da diferença. Refere ainda a defesa da meta “todos os alunos conseguem aprender” e a valorização “da intencionalidade associada à estratégia educativa que visa «apoiar e

integrar» o aluno” (p.15). No entanto, não refere como estes pontos fortes foram avaliados ou como se traduziram nas práticas e ações do agrupamento.

Numa perspetivação da ação futura, o referido Projeto menciona como seus principais valores estruturantes a “Liberdade, Pluralidade e Inclusão”. Para a prossecução destes valores, um dos compromissos fundamentais dos professores é “aplicar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão”, mas, também “promover a formação integral dos alunos, criando condições para o desenvolvimento das suas capacidades, autonomia e criatividade” (p.22). Uma das metas que se coaduna com estes valores (meta 17) declara que, até 2026 o trabalho docente deve demonstrar uma melhoria nas “práticas pedagógicas ativas, inovadoras e progressivamente mais inclusivas e diferenciadas” (p.29), indicando como meios de verificação diferentes recolhas de evidência que incluem as atas dos conselhos de turma, de documentos dos grupos disciplinares e departamentos ou outras evidências destas práticas, não se definindo em que poderiam consistir.

Também a meta 19 diz respeito ao trabalho com alunos migrantes, definindo-se pela conceção, nos departamentos disciplinares, de Planos de Intervenção para “apoiar os alunos de outras nacionalidades matriculados em PLNM” (p.30). Como meios de verificação da concretização desta meta aponta o Plano de Intervenção de cada departamento e outras evidências na implementação desses planos nas listas de alunos, turmas, professores envolvidos, sumários e relatórios de avaliação dos planos em questão.

Além disso, a meta 20 pressupõe a aplicação do Despacho 2044/2022, de 16 de fevereiro, pois pretende a aplicação de uma “Estratégia de Integração Progressiva no Currículo” (p.30) para os alunos cujo português não é língua materna, a ser aplicada de forma “prévia à sua inclusão em turma regular, com duração máxima de 3 meses”. Em anos anteriores, esta medida apenas tinha sido aplicada, neste agrupamento, a alunos MENA (menores estrangeiros não acompanhados), mas, neste ano letivo, começou a ser definida para alunos migrantes recém-chegados, consistindo na sua integração curricular na disciplina de PLNM e em disciplinas práticas (Educação Física, Educação Visual e Música) durante 3 meses. Esta medida pressupõe também que, durante esses 3 meses, os professores das restantes disciplinas planificam uma forma de integração desses

alunos. No entanto, o mesmo não está a acontecer. Apesar disso, o Projeto Educativo refere como meio de verificação desta meta a análise de um relatório relativo à aplicação desta estratégia de integração.

### **1.3.2. Caracterização da turma**

A turma sobre a qual incide este relatório é do 11.º ano do curso de Ciências Socioeconómicas, constituída por 20 alunos na disciplina de Português (no total são 23 alunos), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, com 9 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Dos 20 alunos, 6 têm nacionalidade estrangeira (2 alunas nepalesas; 1 aluna chinesa; 3 alunos brasileiros) e um aluno tem dupla nacionalidade, portuguesa e chinesa.

### **1.3.3. Caracterização das alunas em foco**

As duas alunas selecionadas para este estudo de caso são nepalesas e ambas concluíram a disciplina de PLNM no ano letivo de 2022/2023, no nível B1. A Aluna A, de 16 anos, tem registadas no seu percurso escolar, disponível no Processo Interno do Aluno (PIA), apenas as matrículas relativas à Escola Secundária Luísa de Gusmão – em 2022/23 frequentou o 10.º ano e, no presente ano letivo, está a frequentar o 11.º. Concluiu o 10.º ano com duas negativas e média de 11 valores. A Aluna B, de 16 anos, tem registado, no seu PIA, as matrículas compreendidas entre os anos letivos de 2017/18 e 2020/21 numa escola na freguesia de São Vicente, onde esteve do 5.º ao 9.º ano. A partir do ano letivo de 2022/23 começou a frequentar a Escola Secundária Luísa de Gusmão, no 10.º ano, o qual concluiu sem negativas e com média de 10,86 valores.

## Capítulo II: Enquadramento

### 2.1. *Culturally Responsive Teaching*

Considerando que este projeto se propõe a promover a aprendizagem da língua portuguesa e a integração social de duas alunas migrantes, optámos pelo trabalho da investigadora Geneva Gay sobre “Culturally Responsive Teaching” (Gay 2000) como pedra de toque por entendermos que este dá uma resposta abrangente às necessidades específicas de uma sala de aula multicultural. De acordo com esta abordagem, o professor culturalmente responsivo está consciente do impacto do currículo na articulação entre valores e ações que dizem respeito à diversidade cultural; logo, utiliza-o de forma crítica e cuidada na promoção de diálogos interculturais, mas, também, na capacitação dos alunos de sentido crítico. O professor apenas poderá fazer isto se desenvolver e aprofundar, também, o seu próprio conhecimento sobre cultura e etnicidade. Para mais, esta pedagogia serve-se da bagagem cultural e das competências dos alunos a fim de tornar a aprendizagem mais significativa, validando e valorizando diferentes identidades culturais e fomentando um conhecimento mais heterogéneo das mesmas. Mais adiante, ao tratar as planificações que foram desenhadas, serão referidos vários princípios do trabalho de Gay que foram tidos em conta durante a investigação.

Outra questão importante é a ideia de “cultural scaffolding” (Gay 2001, p. 109), isto é, a utilização da cultura dos alunos como meio de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências na disciplina de Português. A lógica do andaime, muito usada em Educação, manifestou-se também na utilização da língua materna das alunas e do inglês (língua de mediação) em sala de aula – *translingualismo*, um conceito que, aliás, tem sido promovido pela Comissão Europeia como uma boa prática para a aprendizagem da língua de acolhimento e para a integração destes alunos (Meierkord & Day 2017, p.12).

Assim, o translingualismo tem em conta o bilinguismo inerente aos alunos migrantes e como estes oscilam dinamicamente entre duas línguas na apreensão de um texto oral ou escrito. Ou seja, a apreensão linguística é feita numa negociação de significados entre duas ou mais línguas. A valorização do translingualismo toma

consciência da forma como os falantes multilíngues acedem linguisticamente à aprendizagem e faz uso do seu potencial (García & Lin, 2016). Neste sentido, reconhece-se a língua materna dos migrantes e a língua intermédia, o inglês, como válidas e fundamentais para o processo de aprendizagem na escola, ignorando uma tendência para a hierarquização das línguas, em que a língua de escolarização é vista como o único veículo possível de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências.

Retomando a centralidade na pedagogia “Culturally Responsive Teaching”, considero importante mencionar que a preocupação desta com o sucesso académico a par do crescimento do indivíduo, contemplado na valorização do desenvolvimento de uma consciência social e crítica, através da afirmação cultural, mas, também, de um trabalho competente e comunitário, é muito relevante por ser herdeira da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2018). A obra deste pedagogo afirmava que “a conscientização, que lhe possibilita [ao povo] inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (Freire, 2018, p.28). Analisando dados oficiais sobre o sucesso escolar de alunos migrantes, em Portugal e na Europa, refletindo sobre diversas recomendações nacionais e europeias e, especialmente, atendendo à experiência vivenciada pelos alunos pertencentes a minorias, a importância dos seus escritos para a formação de um professor socialmente consciente é incontornável para quem procura fazer da escola um lugar efetivamente democrático. Um professor culturalmente responsivo deve ser também uma pessoa socialmente consciente.

Nas duas últimas décadas, diversos estudos empíricos têm sido realizados no sentido de avaliar a eficácia de práticas pedagógicas como as promovidas pelo Ensino Culturalmente Responsivo, considerando o impacto que estas têm nos alunos em termos de desenvolvimento, mas, também, na perceção dos professores que aplicam estratégias culturalmente responsivas. Tais trabalhos demonstram a riqueza da literacia cultural fomentada por estas pedagogias para todos os alunos, mesmo aqueles que não fazem parte de minorias, uma vez que promovem competências de leitura, diálogo e escrita plurais e diversificadas, essenciais para navegar num mundo social e culturalmente diverso (Porto, 2010). No caso mais concreto da disciplina de Português, a literacia crítica aqui defendida enquadra-se perfeitamente numa lógica de leitura e

análise de textos que vive da relação entre a experiência individual e social dos leitores com os textos (Wake e Modla, 2008).

Em relação à perspectiva dos docentes, um estudo qualitativo de Bonner et al. (2018), ao investigar a percepção de professores do ensino secundário sobre a implementação de um ensino culturalmente responsivo, mostrou como a perspectiva dos docentes é muito positiva no que diz respeito a uma abordagem culturalmente responsiva da didática da literatura. Além disso, refere o destaque que os professores dão à valência desta metodologia no aumento da autoestima dos alunos.

## **2.2. Culturally Relevant Pedagogy**

Além da abordagem de Gay, a outra grande base teórica para o trabalho prático desenvolvido neste projeto é a investigação de Gloria Ladson-Billings sobre “Culturally Relevant Pedagogy”. Para lá da pedagogia de Gay, que define práticas e princípios para a aplicação da sua proposta, Ladson-Billings (1995, p. 160), partindo de anos de observação de aulas de diversos professores, define três critérios que permitem classificar o trabalho de um docente como culturalmente relevante: 1) os alunos devem ter sucesso académico; 2) os alunos devem desenvolver ou manter competência cultural; 3) os alunos devem desenvolver consciência crítica que lhes sirva para desafiar e questionar a sociedade atual. À semelhança de Gay, Ladson-Billings destaca como os professores devem utilizar a cultura dos alunos como meio de acesso à aprendizagem, não deixando de considerar, também, o ensino como um ato político ao referir a importância do desenvolvimento de consciência crítica que permita aos alunos questionar a sociedade, construindo uma perspectiva sociopolítica mais abrangente.

As duas autoras contemplam a relação professor-aluno nas suas pedagogias, defendendo-a como uma dinâmica de respeito, empatia, apoio e suporte. No entanto, a fundação destas perspectivas, seja na prática mais curricular do ensino, seja nas relações interpessoais, é a perspectiva que os professores têm do ensino, dos seus alunos e, acrescenta Ladson-Billing (2006, p.30), da sociedade. Esta alerta para a necessidade de os professores assumirem um papel interventivo na sociedade, pois afirma que os professores que acreditam que a sociedade é justa e que o ensino público é, verdadeiramente, acessível e igual para todos têm uma postura darwinista, considerando normal que nem todos os alunos consigam ter sucesso, especialmente os

que não se esforçam ou não estão motivados para isso. Recordo aqui as palavras de uma colega, em final de carreira, enquadradas como um conselho para o meu percurso futuro: “Raquel, foca-te nos bons alunos, os outros nunca lá vão chegar e tens de te poupar a ti”. Por contraste, as duas investigadoras que são os pilares deste trabalho reconhecem a responsabilidade do educador, problematizando a sua própria bagagem cultural e atitude para com o ensino e os seus alunos de uma forma central na promoção do sucesso académico. Ambas mencionam como os professores se devem educar acerca da realidade sociopolítica das suas comunidades educativas e da realidade sociopolítica do mundo.

No artigo “Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy”, Ladson-Billings (1995) aprofunda os princípios e valores que caracterizam a sua pedagogia a partir de três proposições: as concepções dos professores culturalmente relevantes sobre si mesmos e os outros; a maneira como as relações sociais são estruturadas por estes docentes e as concepções sobre o conhecimento que os mesmos têm (p. 478). Sobre estas proposições, pretendo destacar, no âmbito das relações sociais, o trabalho de aprendizagem colaborativo, em que os alunos são responsáveis pela aprendizagem dos seus pares (p. 480), algo que esteve sempre presente na delineação das minhas abordagens.

Fora isso, as concepções de conhecimento tidas pelos professores são cruciais para a sua planificação de aulas e execução das mesmas, nomeadamente, como aponta Ladson-Billings, a consideração de que o conhecimento deve ser visto de forma crítica e de que os professores são responsáveis pela construção de pontes ou andaimes que promovam a aprendizagem (p. 481). Tiffany Hunter, numa revisão de estudos relacionados com a implementação da Pedagogia Culturalmente Relevante de Ladson-Billings, menciona a importância de trabalhos que demonstram a importância da perceção que o professor tem do seu trabalho (*self-efficacy*) para o sucesso da aplicação de estratégias culturalmente relevantes (Hunter, 2015, p. 77), juntamente com o conhecimento do contexto sociocultural dos alunos que tem na sala de aula. A autora acrescenta que os professores devem ter conhecimento das culturas dos alunos para garantirem uma aprendizagem que integre diferentes perspetivas culturais e abranja a diversidade existente na sala de aula.

A revisão feita pela autora coloca no centro das práticas de inclusão e promoção de diálogos interculturais a formação contínua dos docentes ao considerar a evidência de estudos sobre a literacia cultural dos professores e o seu impacto nas práticas de sala de aula. Além disso, refere o impacto da literacia cultural do professor nas suas perspetivas dos alunos, as quais Ladson-Billings considerou fundamentais para regular a atividade de um professor culturalmente relevante.

O conhecimento pleno dos conceitos específicos das disciplinas é outro fator relevado nos estudos analisados por Hunter, apresentado como essencial para um professor culturalmente relevante, uma vez que existe a necessidade de ser capaz de os trabalhar e comunicar a alunos diversos e de maneiras diferentes: “This is especially important because culturally relevant teachers must redesign the required curricula to meet the needs of the students in their classrooms” (p.77). Este último ponto é particularmente relevante na construção de planificações e materiais culturalmente relevantes e responsivos.

Acerca do corpus literário trabalhado na disciplina de Português considera-se pertinente o trabalho de Christ e Sharma (2018) que partem do conceito de “windows and mirrors” aplicado aos materiais para demonstrar a importância de utilizar mais textos “mirror” – mais culturalmente relevantes, pois espelham a realidade dos alunos – para além dos textos “window” – a maioria dos textos dos programas, que permitem olhar para realidades diferentes das dos alunos –, considerando a sua importância para incrementar a motivação e o engajamento dos alunos com os materiais (p. 58). Destaca-se aqui o papel dos textos “mirror” na criação de mais oportunidades de reflexão e interação para os alunos, pois estão a interagir com as suas culturas e vidas, pessoais ou comunitárias. Para mais, as autoras recuperam trabalhos que relacionam este tipo de textos com um desenvolvimento positivo na formação de identidade dos alunos (p. 59).

Ainda sobre o trabalho com textos literários, a importância de uma abordagem culturalmente relevante aos mesmos, bem como a seleção de textos culturalmente responsivos tem vindo a ser reforçada por dar visibilidade às heranças culturais dos diversos alunos e permite o estabelecimento de pontes entre a comunidade/casa e a escola (Heabler, 2022). Assim, possibilita-se aos alunos uma aprendizagem mais

significativa e relacionável que incrementa a sua consciência cultural e crítica do mundo em que se inserem.

Como referido anteriormente, existem ainda estudos focados nas perspetivas dos professores sobre o trabalho com estas pedagogias, dos quais se pode dar o exemplo de uma investigação de Awilda Hernandez com 20 professores de diferentes disciplinas e estados dos E.U.A, o qual concluiu que os docentes reconhecem o valor de práticas culturalmente relevantes para trabalhar com turmas multiculturais e assegurar o sucesso académico de todos os alunos (Hernandez, 2022).

### **2.3. Ensino-Aprendizagem Dialógico**

Também foram considerados, neste projeto, os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto de investigação DIALLS (*Dialogue and Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools*), o qual teve como principal objetivo promover em sala de aula um espaço de coconstrução de conhecimento através do diálogo e da argumentação, desenvolvendo competências de cidadania como a consciência, a empatia e o respeito por si e pelos outros, atendendo às diferentes identidades culturais que partilham um espaço (Maine & Vrikki, 2021). Consideramos que um ensino dialógico e argumentativo é absolutamente indispensável numa sala de aula inclusiva que se quer de trabalho colaborativo, formando cidadãos responsáveis e empáticos. Acerca do DIALLS, foi utilizado, principalmente, o conceito de “Literacia Cultural”, permitindo aos alunos desenvolver competências como: a escuta ativa; a construção a partir dos pontos de vistas dos outros; a crítica refletida sobre outras perspetivas; e a reflexão sobre valores e ideias que são partilhados (p. 4). Neste âmbito, o conceito de “Literacia Cultural” foi perspetivado como os investigadores do projeto DIALLS, ou seja, de forma dinâmica e representativo da disponibilidade dos indivíduos para compreender a sua identidade cultural e a dos outros, num ambiente de tolerância, respeito, empatia e inclusão (Maine et al, 2019). Postula-se, portanto, que a literacia cultural aqui considerada concerne a capacidade de dialogar com os outros, ao invés de se limitar ao conhecimento cultural de um indivíduo, fechado sobre si mesmo.

As planificações de aulas apresentadas mais adiante cuidaram sempre, também, de incorporar práticas de aprendizagem colaborativa ou cooperativa, dois termos que surgem, frequentemente, nos mesmos contextos, com alguma dificuldade na sua

distinção. Ao rever o trabalho teórico de diversos autores ao longo do tempo, Yang (2023) postula as diferenças entre as duas aprendizagens da seguinte forma – a aprendizagem colaborativa, assente em Piaget, Vygotsky e Freire, tem uma abordagem mais qualitativa, com tarefas abertas em que os alunos trabalham de forma a encontrar um consenso, não implicando o desenvolvimento de competências de trabalho de grupo; por outro lado, a aprendizagem cooperativa, assente em Piaget, Vygotsky, Skinner e Bandura, utiliza uma abordagem mais quantitativa e baseada em etapas pré-definidas e trabalho distribuído (ibid., pp. 719-720). Posto isto, a minha inclinação neste projeto foi a de utilizar o termo *aprendizagem colaborativa*, dado que as tarefas construídas, conduzidas pelo diálogo e a argumentação apresentam resultados elevados de sucesso escolar e desenvolvimento de diversas competências previstas nos documentos reguladores.

Na didática da literatura, o ensino dialógico demonstra promover a competência literária (Gourvenec e Sønneland, 2023) e as discussões sobre textos literários possibilitam uma maior compreensão dos mesmos (Wilkinson et al., 2015), bem como o desenvolvimento de competências específicas das disciplinas e no melhoramento das atitudes e valores dos alunos, nomeadamente, na interação com os pares (Hennessy et al., 2023; Howe et al., 2019)

#### **2.4. Laboratório Gramatical**

No decorrer do estágio, a turma em que estão inseridas as duas alunas nepalesas deste estudo de caso evidenciou dificuldades acentuadas no domínio da gramática, especialmente, ao realizarem exercícios de conteúdos introduzidos no 3.º ciclo, como as funções sintáticas ou as orações. Dado que as alunas também precisavam de recuperar aprendizagens dos anos em que estiveram na disciplina de PLNM, propus-me a realizar duas atividades de laboratório gramatical, enquadradas nas planificações de aulas desta turma, no sentido de ultrapassar algumas barreiras e promover um ensino-aprendizagem da gramática mais exploratório. Assim, pretendeu-se desenvolver o conhecimento linguístico do grupo através da reflexão metalinguística proporcionada por esta metodologia.

Num dos seus trabalhos de referência para a promoção da consciência linguística, Inês Duarte destaca o laboratório gramatical como atividade que permite aos alunos

desenvolver um “olhar de cientista” (2008, p. 18), porquanto inclui etapas que conduzem ao levantamento de perguntas, observação de dados, colocação de hipóteses, testagem das mesmas e validação (pp. 18-19).

A metodologia introduzida por Duarte ganhou força em Portugal nas últimas décadas e outros investigadores desenvolveram a sua aplicação, como Silvano e Rodrigues (2010). que estabeleceram dez etapas concretas na condução destas atividades. No entanto, considerando que a condução destes laboratórios não é o principal foco deste trabalho, o desenho dos dois laboratórios aplicados e descritos em 3.3. segue as fases gerais: apresentação e observação dos dados; análise e trabalho sobre os mesmos e realização de exercícios para aplicação das aprendizagens, excluindo a avaliação da aprendizagem (Pereira et al., 2019). Pereira et al. evidenciam, também, as potencialidades dos laboratórios gramaticais aludindo ao fomento de estratégias de análise linguística respeitantes a conhecimentos “factuais, conceptuais, procedimentais e metacognitivos”, juntamente com capacidades de análise aliadas a uma postura de curiosidade e colaboração.

Outros trabalhos mostram como os laboratórios gramaticais promovem um papel mais ativo dos alunos, bem como um incremento da sua motivação (Melo, 2019; Queiroz 2015). Relativamente ao recurso do laboratório gramatical, existem evidências positivas para esta metodologia exploratória e indutiva na melhoria dos resultados dos alunos e no desenvolvimento dos seus conhecimentos (Montes 2023).

## Capítulo III: Metodologia

Uma vez que a minha investigação se foca no trabalho desenvolvido com duas alunas com características particulares a uma parte dos alunos da escola pública portuguesa, a metodologia desenvolvida será de Estudo de Caso (Yin, 2018). Esta metodologia possui especificidades mais pertinentes para analisar a situação dos alunos migrantes de uma forma próxima e focada, e enquanto problemática contemporânea (Cardoso e Rego, 2017). Além disso, as principais perguntas levantadas por esta problemática, e em relação com os objetivos do trabalho (secção 1.2.), são as seguintes:

**Pergunta 1:** Como é a experiência escolar destas alunas?

**Pergunta 2:** Como pode um professor promover uma aprendizagem de sucesso em geral e no contexto da transição de PLNM para Português?

**Pergunta 3:** Como pode ser feita a adequação pedagógica no ensino do Português?

**Pergunta 4:** Qual é a realidade individual destas alunas e como esta se relaciona com o seu percurso académico?

A metodologia aqui apresentada pretende ser um ponto de partida para uma análise e reflexão tendo como base as perguntas apresentadas acima. Como destacam Cardoso e Rego (2017), a compreensão de situações particulares contribui para o entendimento da situação geral, algo indispensável para a delineação de estratégias, reestruturações curriculares e projetos de inclusão. Assim, com este estudo de caso, pretende-se identificar problemáticas e soluções relacionadas à integração linguística e social de alunos imigrantes no contexto escolar.

### 3.1. Atividades propostas no âmbito do PLNM

A maior barreira à aprendizagem dos alunos migrantes é a língua do país de acolhimento. Como refere Caels (2023, p.63), o acesso à língua de escolaridade é a condição indispensável para acesso ao currículo, o que coloca a ausência de acesso pleno e proficiente à língua portuguesa como um obstáculo muito palpável ao sucesso escolar de alunos com diferentes línguas maternas no contexto escolar em Portugal.

Para uma melhor compreensão da situação linguística das duas alunas em foco, começámos por analisar os testes de avaliação que realizaram no 1.º período como parte da avaliação contínua do professor cooperante (Anexo 1). Além dos erros ortográficos, os textos analisados denotam dificuldades na compreensão de sentidos figurados, a utilização da citação como apoio para responder, mas sem marcar as aspas, a quase ausência de conectores do discurso e de uma aplicação sistemática das regras de pontuação, bem como dificuldades na pronominalização. No entanto, destacou-se um pormenor que viria a confirmar-se ao longo do ano: o nível de uso da língua observado em muitas das situações parece ser mais avançado do que o nível de língua que as alunas realmente têm. Veja-se, por exemplo, no Anexo 1, na resposta à pergunta 2, a utilização do infinitivo composto “ter tido”, não trabalhado na disciplina de PLNM e configurando um uso do português muito proficiente em comparação com outros momentos de comunicações orais ou escritas. Esta questão será aprofundada no capítulo IV.

Com o intuito de promover um contínuo desenvolvimento da língua por parte das alunas e observar o impacto do mesmo no sucesso académico e na inclusão destas, foi definida uma metodologia de ação para trabalhar esta dimensão linguística. A perspetiva inicial consistia em disponibilizar às alunas uma hora de apoio semanal extra-aulas, com a professora estagiária, numa sala à parte, para a aprendizagem da língua portuguesa através de atividades de comunicação oral e escrita mais práticas, realização de fichas de trabalho e construção de materiais de estudo e mapas conceptuais de outras disciplinas. Após pedido de autorização à escola, aos encarregados de educação e às alunas, avançou-se com a marcação de uma hora semanal de trabalho, tendo sido realizada uma primeira ficha de trabalho (Anexo 2 e 2a). Esta previa o trabalho de um conto com perguntas intermédias entre aquilo que costuma ser questionado em PLNM no nível B1 e o que é solicitado em Português. Para mais, continha uma parte de gramática que contemplava algumas questões gramaticais já abordadas nas primeiras aulas do 1.º período pelo professor cooperante (classes de palavras, tempos e modos verbais e atos ilocutórios) no sentido de avaliar, inicialmente, a aprendizagem que as alunas estavam a retirar das aulas.

No entanto, apesar da confirmação de presença, as alunas nunca compareceram a estes apoios e, por isso, no 2.º período, mudámos a estratégia. Os materiais

construídos de apoio ao desenvolvimento da competência linguística passaram a ser trabalhados em aula, dependendo sempre da existência de momentos oportunos, isto é, de momentos de trabalho autónomo das alunas. Foram criadas quatro fichas de gramática numa perspetiva de capacitar as alunas de competências no domínio da gramática que os seus pares tinham aprendido no seu percurso na disciplina até ao 11.º ano e que não fazem parte das Aprendizagens Essenciais da disciplina de PLNM (Anexos 3 a 8). Com este intuito, as fichas desenvolvem AEs de diferentes anos de escolaridade, na disciplina de Português, que dizem respeito a uma parte dos conteúdos gramaticais: classes de palavras, grupos frásicos, atos ilocutórios, origem e evolução da língua portuguesa, etimologia e funções sintáticas. Uma vez que o aprofundamento dos conteúdos é progressivo ao longo do 3.º ciclo e secundário, as alunas desenvolveram competências e capacidades mais condizentes com os documentos relativos ao 3.º ciclo do que ao secundário.

Além da preocupação de dotar as alunas de materiais com um nível de língua pensado para facilitar a sua compreensão, isto é, como se constituíssem gramáticas adaptadas para este contexto, as fichas contêm exercícios de aplicação orientados para a verificação de conhecimentos. O ideal seria trabalhar a prática de forma a promover a reflexão metalinguística, permitindo a exploração e manipulação da língua, à semelhança do que é feito nos laboratórios gramaticais, ou seja, não limitando os materiais a documentos expositivos. No entanto, considerando as limitações da PES atual e a impossibilidade de realizar o apoio semanal, optámos por métodos mais tradicionais no ensino da gramática, isto é, a exposição descritiva dos conteúdos e a aplicação dos conhecimentos através da reprodução das regras e comportamento linguísticos elencados, com recurso a exemplos linguísticos isolados e construídos pela docente.

Contudo, problematiza-se, neste momento, a pertinência de atividades que promovam a reflexão metalinguística, dado que o princípio defensor desta estratégia pressupõe que as atividades permitam aos alunos aceder ao seu conhecimento implícito da língua. Inês Duarte (2008) destaca a importância de um desenvolvimento do conhecimento explícito da língua nas escolas até como trabalho que preconiza uma visão mais alargada do português com as suas regras e variações. Os objetivos registados pela

investigadora são abrangentes e adequados à evolução das AEs e de um modelo de ensino-aprendizagem mais ativo, seja pelo trabalho com um método mais científico e desenvolvimento do pensamento analítico, seja pelo aprofundamento do conhecimento linguístico a par do desenvolvimento da consciência linguística. Duarte aborda um trabalho sobre a língua que começa com o conhecimento implícito dos falantes nativos e, mesmo quando fala de variações, refere apenas as que dizem respeito a variações geográficas no contexto dos falantes nativos. Ora, nesta investigação estivemos a trabalhar com alunas cujo português não é língua materna, o que levanta a problemática referida e exige o desenvolvimento de investigações que procurem responder à questão: será que esta abordagem do ensino da gramática através de laboratórios gramaticais é pertinente ou útil para alunos de língua não materna? Procurando explorar esta questão, ainda que de uma forma muito preliminar, foi construída uma atividade de laboratório gramatical para as duas alunas nepalesas, como descrito em 3.3.

Noutra vertente, havia uma forte preocupação com a criação de pontes que permitissem o acesso aos conteúdos do programa trabalhados; logo, explorámos a construção de materiais de estudo com um nível de língua mais acessível ao nível de proficiência das duas alunas. Começou por lhes ser facultado um documento com conceitos-chave do estudo literário (Anexo 9) como auxílio na transição inicial da disciplina de PLNM. Esta necessidade advém do confronto entre as Orientações Programáticas de PLNM para o ensino secundário (Leiria 2008) e as Aprendizagens Essenciais de Português de 11.º ano, observando-se, que, em PLNM, existe um foco na “compreensão e produção de unidades comunicativas” (ibid., p.4), com referência ao “desenvolvimento de competências de leitura literária e conhecimento do cânone literário nacional” (idem) mas que, ao contrário dos textos trabalhados em Português, propõe como critérios de seleção do corpus literário a predominância de vocabulário corrente e da ordem regular dos elementos sintáticos, bem como independência em relação ao contexto histórico-cultural e pouca frequência de figuras de linguagem. Deste modo, compreende-se que a disciplina de PLNM contempla abordagens fundamentais para a transição dos alunos para o Português, no entanto, a diferença dos objetos de estudo é radical, para mais, no caso destas duas alunas que estão no 11.º.

Mais tarde, e durante o estudo da obra *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira, foi disponibilizado um PowerPoint de auxílio ao estudo autónomo, mas, também, ao trabalho em aula, atualizado semanalmente com os novos capítulos estudados (Anexo 10). O documento inclui, ainda, alguns exercícios de análise textual, bem como a exploração de breves excertos textuais, numa procura de modelar o trabalho das alunas sobre os textos na disciplina de Português. Esta modelação é também propiciada através da ilustração de exercícios do manual resolvidos.

### **3.2. Ensino Culturalmente Responsivo e Relevante**

Ao preparar duas planificações dirigidas a toda a turma, de acordo com a distribuição que foi acordada com o meu professor cooperante, integrei os princípios das pedagogias de Ladson-Billings e Gay (secções 2.1.1. e 2.1.2.) na construção de atividades/ materiais e conhecimento construído de forma dialógica. Duas planificações entram nesta parte: uma focada no estudo do capítulo IV de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, e outra focada no estudo do poema *Sentimento dum Ocidental* de Cesário Verde.

As principais diferenças entre as duas planificações são que a primeira recorre a textos das culturas existentes em sala de aula e se centra em temáticas sociais, enquanto a segunda inclui temas literários centrais que permitem, ainda assim, a discussão de tópicos sociais. A preocupação com os temas prende-se com a preocupação de motivar a participação dos alunos nas discussões e aprofundar diversos tópicos de relevo (Christ & Sharma, 2018, p. 58), nomeadamente, promovendo o alargamento do tema “A posição da mulher na sociedade oitocentista” para “a voz das mulheres na literatura mundial”.

Além da indicação do tema, dos conteúdos, dos conhecimentos, capacidades e atitudes das Aprendizagens Essenciais, dos materiais, dos perfis do aluno e da avaliação, as planificações contemplam, também, objetivos no âmbito da inclusão/interculturalidade, dado que é este o motor por trás destes desenhos de aula.

#### **3.2.1. Primeira planificação**

A **planificação em torno da obra de Camilo** (Anexo 11) consiste em duas aulas inspiradas, maioritariamente, na pedagogia de Geneva Gay, uma vez que incluem uma seleção de textos que consideram as culturas existentes na turma das alunas nepalesas,

ou seja, numa concretização da responsividade cultural. Neste sentido, a primeira aula, a partir do capítulo IV da obra camiliana, procurou trabalhar “A posição da mulher na sociedade oitocentista” através de trabalho colaborativo em grupo, pois todos os elementos trabalharam para realizar as mesmas tarefas que os iriam capacitar para discutir qual era o papel da mulher no século XIX. Além disso, contempla pilares da pedagogia de Ladson-Billings ao recuperar a obra de Ana Plácido (mulher de Camilo) e permitir a análise textual de uma voz feminina de autoria feminina a par da leitura de Camilo e proporcionar a leitura de duas perspetivas contemporâneas sobre um mesmo assunto. No final da aula, pretendia-se que os alunos alargassem a discussão à época atual e estabelecessem comparações.

Numa segunda aula, continuando essa discussão final, a sequência de trabalho dos alunos (Anexo 11a) integrava quatro poemas das três nacionalidades existentes na turma para além da portuguesa (nepalesa, chinesa e brasileira), sobre o grande tema “A voz das mulheres na literatura mundial”, fomentando a confrontação das ideias expostas na aula anterior com obras literárias. Por consequência, os objetivos no âmbito da inclusão prendem-se, nesta parte, com a valorização das diferentes heranças culturais e a promoção de diálogos interculturais positivos, dando visibilidade e legitimidade às obras de outros países e autores que não os de língua portuguesa, de acordo com a metodologia de ensino culturalmente responsivo. Mais uma vez os alunos trabalharam em pequenos grupos, com cada grupo a incluir um ou mais alunos dos países dos poemas que lhes foram atribuídos (um de quatro poemas para cada grupo). Principalmente o poema nepalês e o poema chinês implicavam uma contribuição ativa dos alunos de nacionalidade estrangeira para a compreensão do mesmo, pois convocavam questões culturais particulares. Para terminar esta sequência, foi criado um momento de reflexão e partilha mais informal sobre o que significa ser homem e mulher para cada um dos elementos da turma, considerando a sua experiência contextual. No mundo das pedagogias culturalmente relevantes existe esta forte preocupação com o “storytelling” como meio de incentivar os alunos a partilhar o seu conhecimento e experiências, num ambiente seguro e respeitador, possibilitando-lhes a construção de pontes para ultrapassar os obstáculos das barreiras culturais (Hunter, 2015, p.80). Estas não dizem respeito exclusivamente a diferenças entre culturas de outras geografias, mas,

também, a diferenças temporais na cultura de um mesmo país, como acontece com o estudo de obras clássicas.

Nessa segunda aula, comecei por escrever o sumário no quadro e expliquei os objetivos delineados para o trabalho daquele dia, propondo que alargássemos a posição da mulher explorada na aula anterior para outras experiências femininas na literatura mundial. Recordei a Boa Prática para o Diálogo #1 e questionei os alunos sobre que prática poderíamos definir para aquela aula. Alguns alunos mencionaram que nem todos os colegas conseguem contribuir da mesma forma para o trabalho, mas que era importante ajudá-los a exporem as suas ideias, daí que a Boa Prática para o Diálogo #2 tenha ficado: “Ajudar os colegas a exporem as suas ideias”. Teria sido interessante ter mais tempo para explorar estas práticas, neste caso em particular, discutir estratégias que permitam concretizar a Boa Prática para o Diálogo #2, ou refletir sobre o que as duas práticas significam para os alunos.

Será ainda importante referir como esta planificação cuidou dos conceitos de textos “window” e “mirror” referidos na secção 1.6., visto que permitiu refletir sobre uma personagem camiliana (Teresa), com uma vida e um contexto sociocultural muito diferente da dos alunos da turma, aproximando-a da realidade atual. Por isso, um texto “window” – que permite olhar para outro mundo – foi alargado para uma discussão com textos “mirror” – que representam a realidade dos leitores. Ladson-Billings insiste ao longo de todo o seu trabalho nesta capacitação de consciência crítica nos alunos, dando-lhes ferramentas para analisar criticamente o mundo em que se inserem, o que é feito, nesta planificação, ao incorporar um problema sociopolítico como a desigualdade de género no estudo da obra camiliana, tornando-a culturalmente mais relevante.

De ressaltar que o estudo de textos de outros países, que não fazem parte da lista de obras obrigatórias, não deve ser encarada por um professor culturalmente responsivo como um extra ou uma curiosidade, mas, sim, como parte integrante do trabalho nos vários domínios do Português, capazes de potenciar o desenvolvimento das mesmas capacidades, conhecimentos e competências que as obras canónicas que enchem os currículos. Esta perspetiva é fulcral para a postura do professor culturalmente responsivo nas aulas e na preparação das mesmas, bem como para o engajamento dos alunos com os textos, contrariando a centralidade dos exames no ensino e os conteúdos

dominantes do secundário como Eça de Queirós ou Fernando Pessoa. Uma revisão da OCDE de 2018 sobre a flexibilidade curricular no ensino português reforça exatamente como o peso dos exames do secundário constitui um desafio para a reformulação de currículos, a aprendizagem ativa e a avaliação formativa. Neste sentido, as Aprendizagens Essenciais estão sempre na base das atividades propostas, mesmo que os textos explorados não se limitem às obras obrigatórias, pois consideramos que a centralidade destas na orientação do trabalho docente constitui o princípio de ação mais focado nas necessidades de aprendizagem dos alunos e na prossecução de uma aprendizagem relevante.

São de referir ainda alguns aspetos gerais como, em primeiro lugar, a inclusão de questões nos guiões de trabalho que integraram perguntas gerais que podem ser aplicadas a qualquer texto, como ponto de partida para a análise a par de perguntas específicas relacionadas com os temas ou os textos que ajudam a encaminhar a discussão e a promover a descoberta das particularidades de cada texto (Chambers, 2017). Em segundo lugar, esta planificação contemplou um elemento de avaliação do domínio da oralidade (compreensão), tendo sido selecionado um texto oral sobre a escritora Ana Plácido como estímulo para o questionário com opções de escolha múltipla. E, por último, as planificações foram, geralmente, cumpridas como previsto, apenas com as exceções indicadas mais adiante.

### **3.2.2. Segunda planificação**

A **planificação relativa ao poema de Cesário Verde** (Anexos 12, 12a, 12b e 12c) é menos culturalmente responsiva, dado que não contemplou nenhum material que abrangesse as diferentes identidades culturais da turma. Consiste em quatro aulas, cada uma orientada para uma parte do poema em análise, e com quatro grandes temas diferentes a alternar o foco entre diversas temáticas de exploração. Os objetivos no âmbito da inclusão também contemplam novos pontos, em relação à planificação anterior, no sentido de aprofundar as questões colocadas neste trabalho e avaliar a execução de diferentes estratégias.

A primeira aula começou com uma curta-metragem sob a alçada do domínio da compreensão oral e a tomada de notas pelos alunos. Pretendia-se, também, que o suporte visual despoletasse curiosidade nos alunos para com o poema que iria ser

estudado, através de uma linguagem que tende a ser-lhes mais familiar. As alunas nepalesas tiveram acesso a uma transcrição da curta-metragem (Anexo 12b) para que pudessem acompanhar o material a par dos seus colegas, isto é, criando um suporte que colmatasse o seu nível linguístico e lhes permitisse participar na partilha de ideias.

É importante referir, antes de avançar, que a escolha da leitura integral do poema feita pela professora reporta apenas para uma opção prática no que concerne a constrangimento do tempo e da planificação. Num contexto regular, ensinar os alunos a ler poesia e dar-lhes essa responsabilidade, com frequência, nas aulas, seria a opção mais enriquecedora.

Avançando para o trabalho sobre o poema de Cesário, os alunos receberam sebentas de trabalho com os recursos necessários para aquelas aulas (Anexos 12a e 12b). A sebenta das alunas nepalesas inclui uma versão em prosa do poema, com um glossário e a ordenação dos constituintes das frases na sua ordem típica (sujeito-verbo-objeto).

Para esta primeira aula, foi selecionado o tema do sensacionismo na poesia cesariana, explorado através da atividade “*Análise da 1.ª parte do poema – «Ave-Marias»*”. Num primeiro momento, o trabalho foi desenvolvido em conjunto (a turma toda) e, num segundo momento, os alunos trabalharam a pares para realizarem a paráfrase de uma estrofe e a analisarem, com o intuito de chamar a sua atenção para a estrutura frásica deste poema e a importância da análise dos constituintes frásicos para uma melhor compreensão do que é comunicado. De seguida, foi propiciado um novo momento de trabalho em grande grupo para construção partilhada e dialógica da análise do poema. Além de chamar a atenção para questões desvalorizadas, assegurei que a discussão era aprofundada, próxima do texto e que questionava os alunos no sentido de os ajudar a aceder ao sentido do poema através da sua textualização. Esta preocupação com uma abordagem mais centrada no processo de aprendizagem e de leitura dos alunos tem crescido no contexto da didática da literatura, não descurando uma abordagem tradicional centrada no texto através de uma análise formalista como o *Close Reading*. Com a implicação dos alunos na experiência de análise procura-se que as suas interpretações dos poemas sejam discutidas e desenvolvidas com os pares, de forma colaborativa.

Para casa, foi solicitado aos alunos que tirassem uma fotografia de algo que fizesse parte dos seus percursos habituais por Lisboa para que fosse utilizada no trabalho da aula seguinte, numa busca de aproximar os alunos do texto que estavam a trabalhar e os incentivar a colocarem-se no papel do sujeito poético do poema cesariano.

Na segunda aula, sob o tema “O real e o imaginário em Cesário Verde”, procurou-se explorar o terceiro objetivo no âmbito da inclusão– “Fomentar o gosto pela poesia através da relação com o mundo de cada um” – numa atividade com as fotografias dos alunos, fazendo uso da proximidade que os mesmos têm com a cidade de Lisboa, palco do poema de Cesário. A atividade foi desenhada para que os alunos incorporassem o olhar do sujeito poético cesariano e olhassem para a cidade contemporânea com a mesma atenção e análise, construindo uma quadra individual referente ao objeto da fotografia. Foi-lhes lançado ainda o desafio de seguirem a mesma estrutura métrica do poema. O exemplo de uma quadra com fotografia foi facultado por mim. Após a escrita, os alunos colocaram as suas quadras e fotografias num padlet criado pela docente e comentaram o trabalho dos colegas. (Anexo 13).

A segunda atividade virou o olhar para a 2.<sup>a</sup> parte do poema de Cesário, inaugurado com uma leitura gravada de Mário Viegas. Todos os momentos de leitura de um novo texto são seguidos do questionamento das primeiras impressões dos alunos, com o propósito de que estes partam do seu contacto mais imediato com o texto. É frequente insistir na pergunta “Que sentimentos vos despoleta o poema?”, pois existe um reconhecimento da resposta emocional do leitor como central no processo de leitura.

Seguidamente, a análise feita em grande grupo, num modelo dialógico (como explanado na secção 2.3.1.), partiu do estranhamento, ou seja, daquilo que para os alunos se apresentou como problemático ou curioso. Assente nos processos de questionamento dos alunos, a professora assegurou que os alunos refletissem sobre as perguntas chaves que constam da planificação, por exemplo, “qual é o estado do sujeito poético”, considerando os elementos linguísticos retóricos e semânticos para promover uma aproximação ao poema. A orientação da análise pela experiência de leitura e análise dos alunos considera a prioridade de capacitar leitores independentes, ao invés de tornar preponderante a análise do professor, através da fomentação da autonomia

na leitura, em particular, na iniciação da análise (Dias, 1979). Além disso, a abordagem a partir do estranhamento causado pela linguagem poética (Miall, 2006) considerou estudos empíricos relevantes que apontam para a importância de considerar esta característica da leitura de poesia pelos alunos e do papel do professor enquanto mediador do diálogo, tornando a experiência de leitura mais completa e relevante para o contexto do ensino obrigatório (Cavalli, 2019).

Este ensino-aprendizagem conduzido pelo diálogo enquanto trabalho cooperativo assegurou sempre a confrontação de diversos pontos de vista, tendo a professora como modelo no levantamento de questões que representam este dialogar com discussão de ideias, aprofundamento e clarificação das mesmas. É no processo de construção coletivo e mediado e na acumulação das diferentes análises que surge a compreensão e o engajamento com o texto como aqui promovido (Munita, 2017, p.388).

À semelhança do que foi feito na planificação relativa ao Amor de Perdição, e considerando o sucesso da intertextualidade, procurou-se promover um diálogo da temática da cidade em Cesário com outro autor, tendo sido escolhido um poema de Jacques Prévert – “La grasse matinée” – por representar as desigualdades da cidade de Paris, como faz Cesário com Lisboa, mas do ponto de vista de um vagabundo.

Na terceira aula, foi selecionado o tema “O olhar crítico de Cesário Verde” como motriz da discussão dessa aula, focada na 3.ª parte do poema. A abordagem começou com uma leitura do poema em “escadinha” pelos alunos e a partilha de primeiras impressões. Posteriormente, os alunos foram divididos em quatro grupos de trabalho, tendo-se mantido os grupos da segunda aula da planificação do *Amor de Perdição*. Desta vez, o trabalho foi orientado de forma cooperativa, pois cada grupo ficou responsável por abordar diferentes aspetos do poema, com a responsabilidade de partilharem as suas descobertas com toda a turma, contribuindo para a aprendizagem dos pares. Todos foram encorajados a questionar as partilhas uns dos outros, no sentido de aprofundar e clarificar as análises apresentadas. Como sempre, procurei dar o exemplo através das questões que coloquei, para modelar diferentes tipos de perguntas de clarificação, justificação e aprofundamento. As alunas nepalesas trabalharam com recurso à paráfrase em prosa que lhes foi disponibilizada na sebenta. Na segunda parte da aula, decorreu a atividade do laboratório gramatical, apresentada em 3.3.

Na quarta, e última, aula da planificação, promoveu-se a reflexão sobre o binómio campo-cidade na poesia cesariana com a introdução de uma parte do poema “Em Petiz”, “De Tarde”. Além da mesma lógica de trabalho dialógico de análise do poema em questão, incluí a exploração de pinturas do século XIX que retratam diferentes aspetos do campo e da cidade, no sentido de alargar a discussão e promover uma reflexão interartes sobre o final do século XIX mais abrangente e compreensiva. Na diferenciação pedagógica das alunas nepalesas foi disponibilizado um glossário mais extensivo do poema “Em Petiz – De Tarde”.

Após a discussão conjunta e a exploração dos recursos disponibilizados, na segunda parte da aula, os alunos escreveram um texto de opinião com o intuito de refletirem e desenvolverem o seu ponto de vista sobre o binómio campo-cidade. Foi disponibilizada uma Rubrica de Autoavaliação, integrada nas sebtas de trabalho (Anexos 12a e 12b), com o intuito de usufruir das potencialidades deste recurso enquanto mecanismo de autorregulação e autoavaliação dos alunos (Brookhart, 2013), para lá do uso mais frequente na avaliação formativa. Assim, através de descritores de desempenho por nível, baseados nos critérios de correção de textos de opinião dos exames nacionais de Português de 12.º ano, esta rubrica permite aos alunos uma visão abrangente do seu trabalho, uma reflexão sobre as diferentes dimensões da escrita de um texto, bem como aumentar a sua confiança e autoeficácia (Andrade et al, 2009). As alunas nepalesas tiveram ainda o limite mínimo de 180 palavras, o mesmo do exame de PLNM de nível B1 do 12.º ano, acesso a uma tabela de alguns articuladores do discurso, ao tradutor digital dos seus telemóveis e a mais apoio direto da professora.

### **3.3. Laboratório Gramatical**

Como referido em 3.1., construí várias fichas de trabalho de gramática para as alunas nepalesas e, como consta em 3.2., a gramática também constou das planificações de aulas para a turma toda. No entanto, ao observar as aulas do professor cooperante, verifiquei que, de um modo geral, os alunos apresentavam grandes dificuldades no domínio da gramática e, em particular, confusão na classificação de funções sintáticas trabalhadas no início do 3.º ciclo. Parecendo-me ser urgente ultrapassar estes obstáculos, decidi construir dois laboratórios gramaticais sobre funções sintáticas.

O 1.º laboratório (Anexos 14 e 14a – toda a turma; Anexos 7 e 7a – alunas nepalesas) foi desenhado para 20 minutos, focado apenas na função do sujeito, e o 2.º (Anexos 15 e 15a – toda a turma; Anexos 8 e 8a – alunas nepalesas) para 50 minutos, alargando a exploração aos complementos direto, indireto, oblíquo e modificador do grupo verbal.

Em ambos os laboratórios os alunos trabalharam com os colegas de mesas, com o intuito de explorar os benefícios da colaboração interpares, socorrendo-se ao apoio da docente, sempre que necessário, ou à consulta do manual e dos seus apontamentos individuais. A correção do laboratório foi feita por mim ao circular pela sala, tendo sido possível assegurar, também, a aprendizagem que se pretendia.

Retomando o enquadramento destes laboratórios, o desenho dos mesmos procurou promover reflexão sobre o funcionamento linguístico das funções sintáticas, passando as fases propostas da Inês Duarte, aqui citadas a partir de Silvano & Rodrigues (2010, p. 280):

- 1.ª fase: apresentação dos dados;
- 2.ª fase: problematização, análise e compreensão dos dados;
- 3.ª fase: realização de exercícios de treino;
- 4.ª fase: avaliação da aprendizagem realizada.

A última fase foi realizada pelo professor cooperante. Mais uma vez, perante a necessidade de aplicação do laboratório num contexto mais condicionado do que seria a ação docente normal, os exemplos textuais de trabalho não foram retirados dos textos trabalhados em aula, mas de frases construídas pela docente. Além disso, foram dadas diversas pistas de análise, com as sínteses incorporadas nos laboratórios (ver Anexos 11 e 12), acelerando o processo de análise e compreensão dos dados.

Os laboratórios seguem estruturas idênticas: a partir de um conjunto de frases para análise, são introduzidas questões relativas ao comportamento das funções sintáticas, com a convocação de testes sintáticas, grupos frásicos e orações. Neste sentido, existiu a preocupação de articular conteúdos gramaticais, como, aliás, tem sido privilegiado nas Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ciclo e Secundário.

Além disso, os laboratórios incluem quadros sínteses a serem completados pelos alunos de forma a sistematizarem e consolidarem as observações feitas. O segundo laboratório inclui, ainda, uma última tarefa com exercícios de treino para aplicação dos conhecimentos explorados ao longo dos laboratórios.

Na diferenciação pedagógica de tarefas e materiais das alunas nepalesas, foram desenvolvidas duas abordagens diferentes (Anexos 7, 7a, 8 e 8a). Na primeira ficha de trabalho, dedicada ao sujeito, vocativo, predicado e complemento direto, seguiu-se o mesmo modelo das fichas anteriores, com a diferença de ter sido utilizado um excerto de um texto trabalhado em aula como corpus textual. Na segunda ficha, seguiu-se o modelo do laboratório gramatical, procurando explorar, exatamente, a questão levantada em 2.1. sobre a pertinência desta abordagem de didática da gramática para alunos com estas características. Além das mesmas funções sintáticas do laboratório gramatical dos colegas, as alunas trabalharam, também, o vocativo e o predicado.

### **3.4. Entrevista Etnográfica**

Um dos objetivos deste trabalho era promover a inclusão das alunas através do diálogo intercultural. Como abordado no enquadramento teórico, o trabalho do professor com diferentes identidades culturais deve passar pelo seu próprio aprofundamento multicultural, entenda-se, o desenvolvimento da sua literacia cultural. Posto isto, e considerando as perguntas levantadas neste estudo de caso, pensámos utilizar o modelo da entrevista etnográfica com o intuito de melhor compreender a experiência das alunas enquanto parte da comunidade escolar em que estão inseridas e na sua posição enquanto migrantes.

Apesar das entrevistas etnográficas constituírem, habitualmente, um corpo maior de entrevistas (Spradley, 1979, p. 58), no contexto em que se desenvolveu este projeto, optámos pela realização de uma entrevista a cada uma das alunas, com cerca de uma hora de duração.

Seguindo Spradley (1979), foram desenhadas algumas perguntas orientadoras da entrevista (Anexo 16) com diferentes características: perguntas descritivas gerais – “Podes descrever um dia normal na tua semana?” e específicas – “Como foi a mudança para Portugal?”; perguntas de exemplo – “Podes dar-me exemplos da tua experiência?”;

perguntas sobre a experiência – “Podes falar-me um pouco sobre esta transição do PLNM para o português?”.

À partida, não foram definidas categorias de análise na construção das perguntas, existindo a preocupação de deixar a análise temática para a reflexão posterior, para evitar que a minha visão da experiência destas alunas se sobrepusesse à sua experiência, como relatada e pensada por elas (Spradley, 1979, p.93).

Após o preenchimento das cartas de consentimento por parte da diretora da escola, dos encarregados de educação das alunas e das próprias alunas, as entrevistas realizaram-se em dois dias distintos, na biblioteca escolar, tendo sido gravadas e, mais tarde, transcritas (Anexo 17). As convenções seguidas para a transcrição constam do anexo referido.

O trabalho realizado sobre as entrevistas seguiu os princípios da análise temática, procurando semelhanças e diferenças entre as duas entrevistas, uma vez que estas constituem temas (Ryan & Bernard, 2003, p.91). No contexto da sociologia e antropologia, Spradley recomenda procurar temas que tratem de conflito social, contradições culturais, de informações sobre técnicas de controlo social (mais focado em valores e normas), da gestão de relações interpessoais, de aquisição ou manutenção de estatuto social e da resolução de problemas (pp. 200-201). No âmbito da investigação em educação, Xu & Zammit (2020), além de falarem da importância da observação feita pelo professor das suas aulas e do registo escrito das suas reflexões – práticas aplicadas ao longo de todo este projeto –, também referem a procura de descritores que permitam analisar os dados recolhidos para procurar por temas que se manifestam como padrões gerais (Xu & Zammit, 2020, p.3).

## Capítulo IV: Discussão e análise de resultados

### 4.1. Análise de resultados

#### 4.1.1. Observações relacionadas à execução dos planos de aula

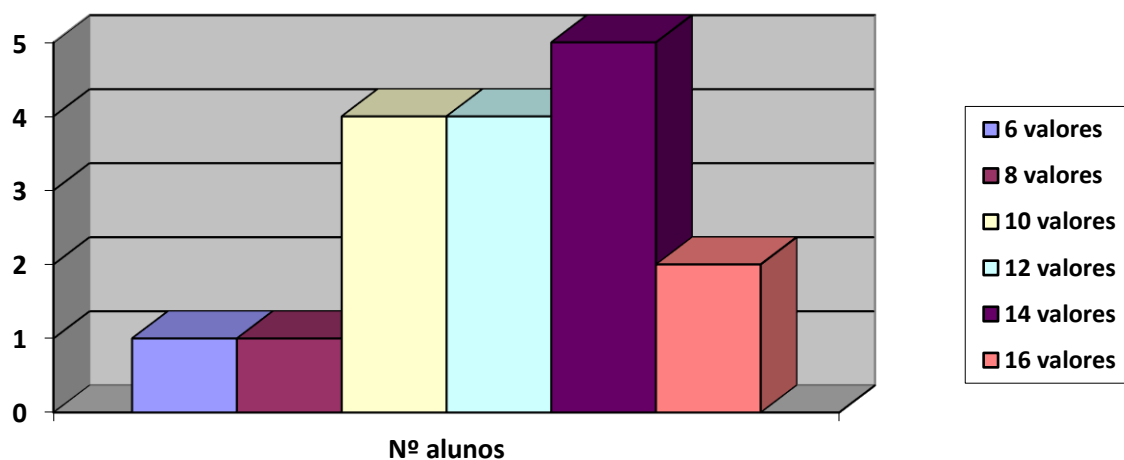
Começo por tratar as planificações principais abordadas na secção 3.2, aludindo aos dados recolhidos através de observação direta e outros elementos. Antes de avançar, será importante referir que, por ausência das alunas nepalesas, não foi possível trabalhar antecipadamente o capítulo IV (planificação do *Amor de Perdição*, Anexo 11) com elas na aula anterior. No entanto, no dia anterior à primeira aula da planificação, fui ter com elas a uma das suas aulas para lhes entregar os materiais adaptados que tinha preparado (Anexo 11f), explicando-lhes para que serviam e como podiam estudar/ preparar-se autonomamente (no início da aula em reflexão, questionei a aluna A se tinha conseguido analisar os materiais, ao que me respondeu que sim). Além disso, a segunda aula, prevista para o dia 15 de fevereiro, só se realizou no dia 22 pelo mesmo motivo de ausência das alunas. Em ambas as aulas, a aluna B apenas compareceu ao segundo bloco de tempo. De clarificar que as aulas desta turma se realizavam sempre entre as 8h15 e as 10h00, com o intervalo de 5 minutos entre as 9h05 e as 9h10.

Uma vez que ainda faltavam muitos alunos no início da aula, optei por antecipar a introdução da autora Ana Plácido na 1.<sup>a</sup> aula da planificação, ao invés de começar por uma atividade de avaliação da Compreensão Oral, como planeado. Perguntei-lhes se o nome lhes dizia alguma coisa (já tinha aparecido num pequeno vídeo sobre a vida de Camilo Castelo Branco a que assistiram), mas apenas um dos alunos presentes o reconheceu como o da mulher de Camilo. Distribuí a Sebenta de Trabalho nº 1 (Anexo 11a) e fiz a leitura dos excertos de *Luz Coada por Ferros*, de Ana Plácido. Como, entretanto, tinham chegado alguns alunos, voltei a reforçar as instruções para o trabalho de grupos daquele dia (Anexos 11). Definimos ainda, em conjunto, uma boa prática para o diálogo, que denominámos “Boa Prática para o Diálogo #1”. A partir da sugestão dos alunos destacou-se a ideia de “Respeito”, ao que propus “Respeitar as opiniões dos outros”. Os alunos concordaram.

Ao realizar a Avaliação da Compreensão Oral (Anexos 11b e 11c) pude observar a forma como os alunos respondiam ao questionário, pelo que constatei que todos os alunos começaram por ler as questões e as opções de escolha múltipla, mas a maioria deixou a folha de respostas em branco até ao final da audição, respondendo depois de memória. Por outro lado, a aluna A foi respondendo ao questionário enquanto ouvia o texto oral. Preocupada com o observado, solicitei feedback aos alunos sobre o questionário em si e sobre o áudio. Com exceção duma aluna que disse que tinha compreendido o áudio “mais ou menos”, todos os alunos consideraram os dois documentos acessíveis. Portanto, a aluna A parece ter uma abordagem de análise de textos orais mais ativa do que a maioria da turma, provavelmente, uma herança positiva deste trabalho na disciplina de PLNM. Vejamos os resultados dos 17 (dos 20) alunos que realizaram o exercício, apresentados na Figura 1.

**Tabela 1**

Resultados da Avaliação da Compreensão Oral do 2.º Período



A aluna A obteve classificação 12, situando-se, como é possível verificar no gráfico, na média da turma.

Passando de seguida para a tarefa central da aula - o trabalho de grupo -, pedi aos alunos que formassem três grupos de quatro e um grupo de cinco. Juntaram-se livremente, deixando de fora a aluna A e outro aluno da turma, chinês. Não estando a par das suas dinâmicas de trabalho de grupo, uma vez que os alunos não trabalham habitualmente desta forma nas aulas do meu professor cooperante, propus, aleatoriamente, a inclusão desses alunos nos grupos já formados.

Depois de fornecidos os materiais (Anexo 11a) e formados os grupos, verifiquei que muitos dos alunos começaram a trabalhar de forma autónoma, como se não estivessem rodeados de colegas. Apenas um dos grupos, constituído por quatro elementos, avançou imediatamente para o trabalho, decidindo que iam discutindo os textos à medida que os liam e iriam responder às perguntas depois do diálogo de análise inicial.

Depois de lhes dar algum espaço para ver como encaravam o desafio, passei por todos os grupos para esclarecer os objetivos do trabalho e sugerir que começassem por ler os textos em análise. Durante os quarenta e cinco minutos de que os alunos necessitaram para refletir e dialogar sobre as questões propostas na ficha de orientação de trabalho, apenas o grupo de cinco elementos, em que estava inserida a aluna A e, posteriormente, a aluna B, não conseguiu atingir os objetivos propostos para o trabalho de grupo. Os elementos trabalharam de forma autónoma, dialogando com os pares para esclarecer uma ou outra dúvida. Sempre que passei por este grupo, procurei cultivar práticas de trabalho colaborativo, levantando questões que pudessem discutir e, através do exemplo, estabelecendo relações entre diferentes opiniões e ideias. Reforcei a necessidade de incluir todos os elementos do grupo, mas as alunas nepalesas ficaram sempre à margem, não estabelecendo diálogo com os colegas, nem os colegas com elas.

Uma vez que os alunos manifestaram pouco à vontade com o desenvolvimento de um trabalho dialógico, decidi adaptar a parte da partilha das ideias dos grupos. Ao invés de ter um elemento de cada grupo a apresentar as suas conclusões, questionei todos os alunos sobre diferentes aspetos dos textos que poderiam servir para análise e discussão. Mais uma vez, através do exemplo, mostrei-lhes como podemos alargar a discussão, pedir clarificações aos colegas, construir a partir do que foi dito ou confrontar opiniões (Chen et al, 2016; Rapanta, 2016). A maioria dos alunos acabou por participar por iniciativa própria e a discussão gerada serviu ainda para confrontar os alunos com aquilo que afirmavam, tendo por base os textos, e com as ideias que tinham sobre a posição das mulheres no passado. Foi bastante enriquecedor vê-los aprofundar e desconstruir as ideias uns dos outros, evidenciando diferenças de classe na posição das mulheres e, até mesmo, étnicas.

A este propósito, tive uma excelente oportunidade de promover diálogos interculturais, dado que uma aluna mencionou que a imposição do casamento feito pelo pai de Teresa à filha ainda era normal noutras culturas, apontando para as alunas nepalesas que estavam sentadas à sua frente. Não podia deixar escapar aquela possibilidade; por isso, questionei diretamente as alunas nepalesas se, de facto, aquilo seria verdade. A aluna B disse que na cultura dela já não era e a aluna A concordou, reforçando que podia casar com quem quisesse. Além disso, a propósito do excerto de Ana Plácido onde se lê “o valor da mercancia”, falavam os alunos sobre a ideia da mulher como produto/mercadoria quando lhes perguntei se sabiam o que era um dote. Todos acenaram que não até que disse “dowry, em inglês”, e as alunas nepalesas assentiram. É de referir que, ao lhes pedir que me explicassem, começaram por me pedir se podiam explicar em inglês, aos que lhes disse para começarem por tentar explicar em português, e, onde faltasse vocabulário, podiam recorrer ao inglês. A aluna B tomou a liderança na explicação do conceito, com a aluna A a auxiliar na clareza da explicação e a dar exemplos do que os dotes poderiam constituir.

No Anexo 18, é possível observar a síntese elaborada pelas duas alunas sobre a discussão realizada em sala de aula, feita para avaliar a qualidade da sua aprendizagem e envolvimento com a aula. Apesar de breves, evidenciam uma referência alargada a diferentes tópicos discutidos pelos pares, como a posição subalterna da mulher, as diferenças culturais e sociais e a vida de mulheres nobres como a personagem de Teresa.

Na segunda aula da planificação de Camilo, muitos alunos chegaram entre 10 a 20 minutos atrasados, condicionando a dinâmica de trabalho.

Na organização dos grupos (dois grupos de quatro e dois de cinco), misturei de forma mais harmoniosa alunos que tinha observado como mais interativos com alunos menos interativos, assegurando que cada grupo tinha um ou dois alunos do país de origem do poema seleccionado. As alunas nepalesas pediram-me para ficarem juntas e, desta vez, coloquei-as com dois alunos que se destacaram pela forma como construíram conhecimento através do diálogo dos colegas, orientando conversas produtivas e aprofundadas, e com mais um aluno que demonstrou dificuldades em participar nas discussões, para que também ele pudesse beneficiar. Novamente, e com exceção deste último grupo, os alunos começaram por conversar uns com os outros sobre temas

individuais, sem iniciarem a leitura dos poemas. Dei-lhes algum tempo para se autorregularem e apenas foi necessário recordar os objetivos do trabalho a um dos grupos.

Nesta atividade, os grupos chamaram-me com mais frequência para esclarecer interpretações dos poemas ou pedir esclarecimentos sobre as questões do Guião de Orientação n.º 2 (Anexo 11a). No geral, as discussões geradas pelos poemas foram muito interessantes, ainda que considere que o grupo que ficou com o poema de Neide Almeida, “Corpo”, não tenha revelado tanto interesse pelo poema como os restantes colegas. Questiono-me se aquela materialidade da experiência feminina coletiva presente no corpo de cada mulher não será demasiado distante para um adolescente. De facto, quando os indaguei sobre a relação pessoal com o poema, isto é, o que os fez sentir e se apreciaram a leitura, todos os elementos deste grupo me disseram que não tinham sentido nada e que o poema lhes tinha sido indiferente.

No grupo das alunas nepalesas, os objetivos foram totalmente cumpridos e a planificação parece ter conseguido concretizar uma inclusão ativa destas alunas na aula. Além de os dois colegas mais interativos as terem ajudado a aprofundar as suas ideias e as terem incluído logo desde o início, bem como aos colegas com mais dificuldades no diálogo, as alunas mostraram-se muito motivadas para o trabalho, como não tinha visto até ali. Procuraram explicar aos colegas, em português, as referências à sua cultura no poema de Banira Giri. No final da aula, ao invés das questões para recolha de dados que tinha definido, ouvi o feedback espontâneo das alunas sobre aquela aula, uma vez que me chamaram para dizer que tinha sido interessante ler o poema de Giri, pois não o conheciam. Explicaram-me que, no Nepal, estudaram outros autores nepaleses como o famoso Laxmi Devkota, mas não mulheres, acrescentando ainda que Giri não era muito aceite no Nepal por ter nascido na Índia. Com muita segurança, a aluna B concluiu em inglês “Racism, stora”.

Não senti a necessidade de colocar as questões que tinha previamente pensado, pois este momento de partilha espontânea é revelador da motivação das alunas, do enriquecimento que tiveram e do lugar de fala que lhes foi dado.

Devo acrescentar uma situação cómica que se gerou com o áudio do Youtube com a suposta leitura do poema de Giri em nepalês, dado que, quando o passei para a

turma, as alunas nepalesas começaram a abanar a cabeça, esperando educadamente que eu parasse o documento para me dizerem que ela não estava a ler o poema, estava a analisá-lo. Esta situação é um bom exemplo dos obstáculos com que se depara um professor quando pretende valorizar o multilinguismo dos alunos, como referido no capítulo II, mas não tem conhecimento da língua materna dos mesmos.

No final da aula, houve ainda tempo para realizar a atividade com os post-its. Tinha vontade que este momento lhes desse bastante liberdade, por isso, dei-lhes indicações do pretendido em tom de sugestão e deixei que escrevessem à vontade e colassem o *post-it* no quadro. A turma toda foi-se juntando à volta do quadro e os alunos foram comentando entre si as respostas partilhadas, estabelecendo comparações entre um lado e outro (ser mulher e ser homem). A aluna B aproximou-se de mim para dizer “Deste lado [Sobre ser mulher], tudo mau, daquele lado [Sobre ser homem] tudo bom”. Mantendo-me à margem, pude ouvi-los brincar com as respostas, iniciar discussões sobre questões mais específicas, como a suposta força de um homem, e estabelecer comparações com os textos que tinham sido estudados naquelas duas aulas. Dei-lhes espaço até tocar para a saída e depois despedi-me e agradei a aula e a partilha. As respostas deles, que constam do Anexo 19 deste trabalho, são excelentes pontos de partida para uma discussão sobre identidade e género nos jovens da nossa sociedade devido ao seu conteúdo, mas, infelizmente, não cabe no espaço deste projeto.

Gostaria ainda de referir, numa perspetiva de verificar o alcance dos objetivos de inclusão nos restantes grupos que esta planificação proporcionou também os seguintes momentos: os dois alunos chineses puderam partilhar questões culturais do seu país de origem com os colegas; um desses alunos leu o poema na sua língua materna, enquanto a turma escutava muito atenta; um dos alunos brasileiros, que fala sempre em Português Europeu, pediu para ler o poema do seu grupo e fê-lo, com muita solenidade, em Português do Brasil, ao que alguns colegas comentaram que nunca o tinham ouvido a falar “na língua dele”; e, por último, o sucesso de uma aula também se mede pelos alunos que ficam depois do toque a partilhar ideias.

Na execução da planificação do 3º período (Anexo 12), relativa ao poema “Sentimento dum Ocidental”, à semelhança do que já tinha acontecido em aulas

anteriores, nas aulas 1, 2 e 4, a Aluna B apenas compareceu ao 2º tempo letivo. Na aula 3, as duas alunas estiveram ausentes.

Na primeira aula, após a leitura integral do poema, os alunos não compartilharam muitas ideias, aparentando estar, nesse dia, bastante cansados. Procurei lançar algumas questões que provocassem a partilha de ideias, mas sem grande sucesso. Após o visionamento da curta-metragem sobre Cesário Verde, os alunos passaram a estar mais participativos e conseguiram destacar todos os elementos-chave relevantes, bem como refletir sobre as questões principais. A aluna A começou por assistir à curta-metragem, mas, a meio da mesma, virou-se mais para a transcrição que lhe foi disponibilizada (Anexo 12b), tentando ultrapassar os obstáculos causados pelo seu nível de língua.

Na realização da atividade focada no sensacionismo da poesia cesariana, os alunos foram proativos na pesquisa de diferentes sensações; no entanto, as alunas nepalesas não participaram na partilha em conjunto, tendo, apenas, chamado por mim, no intervalo entre tempos letivos, para acrescentar alguns exemplos que os colegas não tinham apresentado e que queriam que eu verificasse, tendo apresentado respostas pertinentes em relação ao solicitado.

A atividade da paráfrase do poema foi uma das mais interessantes de observar do ponto de vista dos processos de análise e estratégias a que os alunos recorrem. Foi possível observar como a dificuldade na identificação do sujeito da frase, ou equívoco entre elementos sintáticos, condicionou a apreensão do conteúdo e a construção da paráfrase, reforçando a defesa de um trabalho metalinguístico a par da análise textual que muitos autores têm reiterado (Bronckart, 2017; Duarte, 2008; Miranda, 2015).

De valorizar que, apesar de não terem participado oralmente em nenhuma das discussões em grande grupo, as alunas nepalesas me chamaram sempre que tinham dúvidas ou queriam partilhar ideias sobre a estrofe que tinham trabalhado e demonstraram algum nível de relação com o poema reconhecendo, por exemplo, as referências aos querubins pendurados nas varandas como os panos com imagens de crianças-anjo pendurados nas janelas.

Na segunda aula, todos os alunos realizaram o desafio das fotografias lançado e foi muito enriquecedor observar as diferentes estratégias que utilizaram ao escrever as

quadras. Alguns pesquisaram palavras que rimam no telemóvel e outros experimentaram diferentes abordagens temáticas da mesma imagem. Um número significativo de alunos começou por escrever a sua ideia em prosa para depois a passar para verso. Muitos tentaram seguir o esquema rimático de Cesário e inspirar-se na estrutura da estrofe. Neste trabalho individual, a aluna A demonstrou bastante autonomia na realização da tarefa, socorrendo-se do tradutor para alargamento vocabular. Começou, também, por escrever em prosa e depois refletiu no que queria transmitir sobre ela. No Anexo 13, com o padlet criado, podemos ver a sua quadra sobre o elétrico e a ligação entre o passado e o presente da cidade. O recurso a esta plataforma digital enriqueceu a atividade, uma vez que estruturou a partilha dos trabalhos num modelo com que estão familiarizados, fazendo-se uma compilação de textos que promoveu a partilha e feedback entre pares. Esta observação encaixa com a análise dos efeitos positivos da utilização de recursos tecnológicos no trabalho colaborativo e a boa perceção dos alunos destes meios (Vali, 2023).

Nesta segunda aula os alunos pareciam muito desinteressados do poema após a sua leitura, não iniciando nenhuma discussão, nem com as questões iniciais que levantei. Insisti na impressão que esta parte do poema lhes causava, se encontravam diferenças com a primeira parte, e pedi-lhes que lessem novamente o poema, individualmente, e pensassem sobre a oscilação que existe entre o real e o imaginário. Lentamente, a discussão foi-se tornando mais fluida e os alunos começaram a questionar os limites entre o real e o imaginário e a evasão do sujeito poético.

Por contraste, a receção ao poema de Prévert foi de grande entusiasmo, tendo-se gerado logo uma discussão sobre a força que o poema tinha e o impacto que tinha tido neles: angústia, ansiedade, depressão e tristeza. Desta vez, a discussão foi mais aprofundada, dado que os alunos confrontaram diferentes opiniões. Mais uma vez, as alunas nepalesas não participaram na discussão. As sínteses produzidas no final da aula, última atividade prevista na planificação desse dia, e que verifiquei na sala, evidenciaram uma visão muito limitada do tema da aula – “o real e o imaginário em Cesário Verde”. A maioria dos alunos focou-se mais no poema de Prévert, provavelmente, porque foi com este poema que se engajaram mais.

Na terceira aula, a turma demonstrou ainda mais resistência em dialogar sobre o poema, apesar da leitura dedicada em escadinha. Por outro lado, durante o trabalho em pequenos grupos, a generalidade dos alunos participou de forma motivada e contribuiu de forma consistente para a realização da tarefa. Nas apresentações à turma, houve alguma inconsistência na preparação, tendo alguns grupos optado por selecionar um porta-voz e outros por partilhar entre si diferentes pontos da apresentação. Ademais, nem todos os alunos tinham tirado notas sobre o trabalho desenvolvido por escrito. Após esta observação, dei feedback aos alunos, realçando os pontos positivos e negativos das apresentações, incidindo na tomada de notas e preparação prévia da exposição oral como estratégias relevantes para alcançar os objetivos de comunicação.

Introduzidos os materiais que despoletaram a discussão sobre o binómio campo-cidade (Anexo 12a, 12b e 12c) na poesia de Cesário, os alunos participaram de forma muito mais ativa do que nas aulas anteriores com a poesia cesariana, confrontando ideias sobre a vida nos dois lugares e demonstrando maiores competências dialógicas ao questionar os pares sobre as suas afirmações ou contra-argumentando ideias (Rapanta et al., 2023). As pinturas selecionadas também os incitaram a refletir sobre mudanças neste binómio do século XIX para o século XXI, em particular, mudanças sociais na ocupação laboral das pessoas dos dois lugares. Muitos alunos partilharam vivências pessoais nos dois contextos. Assim sendo, estabeleceu-se uma boa base para a construção do texto de opinião no 2º tempo letivo.

Considero bastante relevante o facto de apenas menos de metade dos alunos ter seguido a indicação de planificar previamente o texto (incluindo as alunas nepalesas), nomeadamente, estabelecendo a posição a defender, os argumentos e contra-argumentos a apresentar e a sua justificação e/ou exemplos. Verificou-se que os que o fizeram riscaram menos os textos e conseguiram concluí-los antes do toque de saída. A maioria dos alunos consultou a Rubrica de Autoavaliação (Anexos 12a e 12b), mas apenas um número reduzido reviu os seus textos, ainda que os tenha encorajado a fazê-lo. As alunas nepalesas utilizaram o tradutor para consultar vocabulário.

A análise dos resultados (Tabela 2) dos textos de opinião sobre o tema “campo versus cidade”, a partir da avaliação quantitativa da rubrica (Anexo 19), permite verificar que os alunos tiveram mais sucesso nos dois primeiros parâmetros: Género Textual e

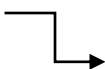
Tema e Pertinência da Informação. No que concerne a forma (organização, coesão, correção linguística), alguns alunos evidenciaram falta de consolidação do seu conhecimento linguístico, nomeadamente, no pouco uso de articuladores do discurso, na separação dos parágrafos, na pronominalização para evitar repetições e nas regras de pontuação. Verificaram-se assim várias repetições e redundâncias.

Em relação às alunas nepalesas, e com o intuito de avaliar a sua escrita com acomodações ao nível do suporte do processo por oposição a acomodações na avaliação (considerando os objetivos deste trabalho), os seus resultados ficaram aquém do panorama geral. Neste sentido, foi construído um guião de revisão do texto (Anexo 20), para que pudessem proceder à reescrita e fosse feita uma nova avaliação. Neste guião constam as maiores dificuldades identificadas nos textos estas alunas: estruturação do texto; utilização de articuladores do discurso e regras de pontuação. Além disso, nos textos foram assinalados erros ortográficos. No entanto, não tendo sido isto possível, as alunas utilizaram o guião como auxílio para a redação de um texto de opinião para o professor cooperante (Anexo 21). No entanto, como se pode verificar no anexo referido, repetiu-se o mesmo problema do nível de língua usado ser muito superior ao que possuem, evidenciando o recurso ao telemóvel para traduzir o texto inteiro, por oposição à consulta de vocabulário que fizeram comigo. Isto já tinha sido observado na análise de elementos de avaliação realizados pelas alunas, como referido em 3.1. A análise reduzida de elementos de avaliação neste trabalho e o foco na minha ação pedagógica com as alunas não permite, porém, tirar conclusões sustentadas sobre esta situação.

A avaliação dos textos sobre o binómio campo vs. cidade foi feita de acordo com os critérios de exame, como referido no capítulo anterior (Anexo 19).

**Tabela 2**

Resultados da avaliação dos textos de opinião do 3.º período

<b>Parâmetros</b> 	<b>Género</b>	<b>Tema</b>	<b>Organização/Coesão</b>	<b>Correção Linguística</b>	<b>Total</b>
<b>Aluna A</b>	25	35	15	25	100
<b>Aluna B</b>	25	35	25	25	110
<b>Média da turma –</b> (18 de 20 alunos)	38	38	30	47	153

É ainda importante referir que, como nas aulas anteriores lecionadas por mim, apenas uma minoria de alunos tirou apontamentos das aulas ou registou o que ia sendo anotado no quadro. Neste sentido, apesar de a participação oral ter abrangido a maioria dos alunos, a participação ativa nas tarefas foi incompleta. Por contraste, as alunas nepalesas tiveram uma postura mais ativa nas aulas que orientei, registando tudo o que foi falado e escrito no quadro, registando vocabulário novo e chamando-me para esclarecer dúvidas.

#### **4.1.2. Laboratório Gramatical**

Em relação aos laboratórios gramaticais, analisemos cada um individualmente. O primeiro, sobre o sujeito da frase (Anexos 14 e 14a), tinha sido planificado para 20 minutos, a pedido do professor cooperante, mas apenas sobraram cerca de 15 minutos dessa aula para a realização das tarefas, a pares. Os alunos reagiram com alguma surpresa ao tipo de atividade que lhes foi proposto, pois não estavam familiarizados com uma abordagem mais exploratória e autónoma da gramática. Ainda assim, todos trabalharam com dedicação, mesmo que a maioria tenha demonstrado dificuldade em seguir as instruções, hesitando no que era para fazer e expressando muitas vezes que algumas tarefas lhes pareciam intuitivas. Procurei assegurar que essas tarefas servissem para explorar o comportamento dos elementos sintáticos e consolidar o saber extraído,

tornando claros os objetivos do laboratório. Por contraste, as alunas nepalesas, mais habituadas a este tipo de atividades na disciplina de PLNM e na prática que é realizada pelos docentes da disciplina na escola Secundária Luísa de Gusmão (dos quais fiz parte, em anos anteriores), conseguiram realizar todas as tarefas da sua ficha, com mais autonomia. Inicialmente, para clarificar o conceito de função sintática que lhes estava a ser introduzido, recorri a um exemplo prático, inspirado numa professora minha, que consistiu em pedir às alunas que desenhassem alguns verbos – *comer, conversar, atirar* – para que, posteriormente, pudéssemos traduzir a representação visual em argumentos selecionados pelo verbo e, no fundo, na articulação das funções sintáticas na frase.

O tempo foi escasso para acompanhar todos os alunos da forma que se revelou necessária, nomeadamente, na clarificação das instruções, tendo conseguido apenas verificar oralmente com alguns se tinham percebido os pontos-chave que deveriam retirar daquela atividade. A presença do professor cooperante foi essencial para que mais alunos recebessem apoio direto.

Impossibilitada de dar seguimento à atividade na aula seguinte, dei indicação aos alunos de concluírem o trabalho em casa e de me trazerem dúvidas que permanecessem, mas nenhum aluno o fez.

No que concerne à aplicação do segundo laboratório, sobre complementos direto, indireto e oblíquo e modificador do grupo verbal (Anexos 15 e 15a), esta reforçou a necessidade de realizar esta atividade, uma vez que muitos elementos apresentaram dúvidas relativas às funções sintáticas, ainda que apenas três alunos tenham demonstrado dificuldades mais graves, particularmente, um desconhecimento quase total do que é a análise sintática. No entanto, neste laboratório, os alunos demonstraram maior autonomia, mesmo continuando a trabalhar a pares. Além disso, foi interessante observar um momento de total negação de um dos grupos que estava a trabalhar quando percebeu que a atividade incluía a recuperação de aprendizagens relativas às orações. “Não gostamos” foi a justificação que estabeleceram para pararem de realizar a atividade e entrarem em protesto discreto. Com algumas palavras motivadoras e apoio direto na simplificação do assunto, os alunos retomaram a atividade.

Já as alunas nepalesas evidenciaram maior dificuldade em entender os processos de análise linguística ali apresentados, mas mostraram conforto na resolução faseada das atividades após pedirem clarificações sobre a instrução ou recorrem ao tradutor.

Na última aula da segunda planificação (relativa a Cesário Verde, Anexo 12), foi necessário disponibilizar mais 15 minutos para a conclusão do laboratório gramatical e esclarecimento de dúvidas, o que me permitiu passar por todos os alunos e verificar o que tinham aprendido com aqueles exercícios exploratórios. No geral, os alunos demonstraram um maior domínio dos conceitos e do comportamento das funções sintáticas na frase, o que se associou a uma maior confiança na partilha do seu trabalho

#### **4.1.3. Entrevista Etnográfica**

Passemos agora o foco para a análise dos resultados da entrevista etnográfica, que teve como principal objetivo compreender melhor a situação destas alunas, com a exploração das temáticas elencadas em 3.1.4. É de destacar como as duas alunas evidenciaram graus diferentes de aprofundamento, dado que a aluna B esteve mais confortável com a situação da entrevista e trouxe muitas questões para a discussão que não tinham sido antecipadas por mim, enriquecendo, verdadeiramente, o processo da entrevista etnográfica (ver a transcrição no Anexo 17).

Começando pela análise do tema da integração linguística, ambas reforçaram a língua de acolhimento como uma barreira à sua integração em meio escolar: “o português é mais difícil” aluna A; “Primeira coisa [obstáculo] é a linguagem” aluna B. As duas acabaram por oscilar, na entrevista, entre português e inglês, para se conseguirem expressar melhor, destacando-se a Aluna A com maiores dificuldades de expressão oral. Em relação à sua aquisição da língua do país de acolhimento, em contexto escolar, referiram situações irregulares no percurso, como a aluna B, que mencionou ter começado em Leiria a ter aulas de português, na escola, com uma professora que não falava inglês, afirmando que, apenas na mudança para uma escola em Lisboa, começou o A1. No entanto, indica que “a professora ela deixou a nós, ah eles não consigam falar, não vou para a aula”, isto é, acabam por fazer outras atividades em vez de terem uma aula estruturada de português. No ano seguinte, esteve, finalmente, no nível A1, referindo que aprendeu algumas coisas, mas só no nível A2 é que se sentiu mais confortável com a língua – “só no meio do nível A1/A2 é que consigo adaptar muito na

linguagem.” Na transição para o secundário, ambas mudam para a escola atual, e ficam no nível B1; no entanto, a aluna B destaca o problema das turmas de níveis mistos – “No 10º a professora fala inglês, há pessoas que estavam no A1, muitas pessoas que estavam no A1 ou A2 e nós não aprendemos nada porque a stora estava só... P: a falar para elas”. Já a aluna A demonstra alguma confusão com o seu percurso em PLNM – “I was in A2 and then suddenly they put me in Portuguese, I don’t know how... and I don’t speak very though...”. A aluna B chega a questionar: “e nós ficamos na aula de Português agora, não sei como porque depois de B1 nós temos de aprender mais, não é?”, revelando que ambas estão conscientes dos constrangimentos da situação em que se encontram e da necessidade de terem um nível de língua mais elevado para conseguirem aceder aos conteúdos da disciplina de Português.

Perspetivando esta língua de acolhimento como, também, língua de acesso a todo o currículo escolar, a aluna A refere não gostar de estudar, não só por dificuldades de concentração, mas, também devido à barreira da língua. Insistem, frequentemente, na dificuldade com a gramática, entenda-se, a estrutura linguística e a falta de vocabulário: “it’s still difficult to understand, the main thing is I don’t understand the grammars... It’s so many, oh my god, I can’t even explain. And as palavras difíceis...”.

Também foi abordado o multilinguismo que opera a sua comunicação e processos cognitivos, relevando o processo de negociação linguístico em busca de sentido e forma de expressão em que as alunas estão constantemente. Referem, por exemplo, como não traduzem do nepalês para o português – “When I think in Portuguese I can’t think in Nepali”, aluna A – e, até os próprios tradutores, que usam nos telemóveis, apenas fazem sentido quando a tradução é feita do inglês – “Nepali doesn’t make sense... because from Sanskrit it’s different, it translates from Hindi”, aluna A. De facto, manifestam um maior conforto com a língua inglesa, por a terem começado a estudar no Nepal.

É importante encadear os vários temas uns nos outros, pois existe uma forte ligação entre as diversas áreas de integração e as próprias expectativas de futuro das alunas. Neste sentido, passamos a analisar a temática da integração escolar em diálogo com a integração linguística.

A aluna B, quando questionada sobre a adaptação à primeira escola, no 2º ciclo, refere que só tinha colegas portugueses, e que estes gostavam de aprender coisas sobre o Nepal, mas que não conseguiam falar inglês. Passados uns anos, já na escola atual e no nível B1, refere que, no primeiro dia de aula, não entendeu o que as pessoas lhe diziam – “e acho que não falei para os primeiros três meses” – tendo sido apenas a língua inglesa que lhe permitiu começar a relacionar-se com os seus pares e a integrar-se na comunidade – “Mas há outros pois aqueles que conseguem falar comigo porque eles falam um bocadinho inglês com português e inglês”. A aluna B chega a descrever como a barreira linguística condiciona de forma negativa a imagem que os seus colegas têm de si mesma – “Mas com portugueses acho que sou como... uma bebezinho que não consegue falar nada”.

Em relação à integração escolar, a Aluna A é quem evidencia uma experiência mais negativa, relatando que as pessoas a tratavam mal quando se mudou para Portugal e classificando essas interações como *bullying*. Menciona ainda aperceber-se que as pessoas falam nas costas dela, nomeadamente, sobre ela não falar português. Também a aluna B, a propósito das danças tradicionais que costumam fazer, anualmente, na escola, e questionada sobre se esse tipo de atividades poderia ajudar a mudar a mentalidade dos colegas, responde negativamente dizendo: “Eles gostam de ver o dança, mas há outras pessoas que estão a falar sobre nós, que eles estão a dançar assim, que estão a dançar com esta forma, vai no seu país, aqui é Portugal, não dança assim...”, com recurso a exemplos do que costuma ser comentado pelos pares. No entanto, esta aluna apresenta mais segurança em si mesma e parece procurar não se deixar afetar por estes comentários. Não deixa, contudo, de fazer uma observação muito interessante, já sobre o vestuário – “Se nós vestirmos a coisa, as roupas que nós vestimos no Nepal, toda a gente vai odiar. E é um bocadinho assustado, que eles estão a ler nós” –, apresentando a sua experiência como a de alguém que está sempre a ser observado e julgado pelos seus comportamentos. A aluna B afirma ainda sentir que os colegas “não gostam de imigrantes” e que este é um dos motivos pelo qual os alunos nepaleses hesitam em estabelecer interações. Podemos recordar aqui o episódio descrito em 3.1.2. quando uma aluna da turma associou os casamentos forçados à cultura das suas colegas nepalesas, ideia que acabou por ser contrariada pelas últimas, evidenciando o

desconhecimento das culturas inseridas na escola e a persistência de visões estereotipadas de culturas diferentes. Em relação aos professores, apenas a aluna B afirma que também sente isto da parte de “alguns” professores, rindo-se da afirmação.

Numa perspetiva mais positiva, e de corroboração das pedagogias aqui utilizadas, as alunas reforçaram, ao longo de toda a entrevista, o orgulho que têm da sua cultura e de como se sentem bem e confiantes quando as pessoas se mostram interessadas em saber mais sobre o Nepal. Existe, por isso, uma forte vontade de partilhar a sua cultura:

“Primeiro foi muito difícil adaptar às coisas mas depois quando eu tinha alguns amigos do mesmo país ou pessoas que gostam de aprender a cultura eu decidi que ah estou no Portugal, então eu vou ajudar estas pessoas a aprender a minha cultura porque estou a aprender elas”

Expressam sentimentos de confiança e felicidade por poderem, não só, partilhar a sua cultura, mas, também, pelo interesse manifestado pelos seus pares e professores. Desconhecem medidas de promoção da inclusão na escola ou algum tipo de projeto referente à grande comunidade de alunos migrantes, mas destacam algumas atividades como a dança, mencionada acima. A aluna B explicita a importância deste tipo de atividades através daquilo que ela reconhece como os objetivos dos professores em promover estes momentos:

“outros professores que querem fazer alguma coisa para os imigrantes, onde eles conseguem falar com os outros, como nós fizemos a dança na escola, foi um das atividades que vem fazer que elas estão deste país, elas estão bem, elas vão falar muito bem consigo, estão a aprender português”.

Sobre as estratégias utilizadas pelos professores, o recurso ao telemóvel para tradução é a mais sistemática, com alguns casos de adaptação das avaliações ou utilização do inglês para assegurar a compreensão das instruções.

No âmbito da integração na comunidade, existiu a preocupação de aprofundar o conhecimento sobre a realidade socioeconómica destes alunos, numa consciência de que esta dimensão tem um forte impacto no sucesso académico. Felizmente, as duas alunas têm contextos familiares diferentes, possibilitando uma visão mais alargada. A aluna A vive com os pais e os irmãos e só trabalha o pai. Fala sobre tempos de lazer fora de casa e mais tempo livre do que a sua colega. Acorda de manhã para ir à escola e, depois das aulas, vai buscar o irmão antes de regressar a casa. Por outro lado, a Aluna B relata acordar às 5 horas da manhã para atividades religiosas e domésticas, e trabalhar,

no restaurante dos pais, depois das aulas, até ir para casa por volta das 9/10 horas. Afirma deitar-se apenas por volta da 1/2 horas da manhã. Sobre a vida dos migrantes diz que estes têm de manter o equilíbrio do trabalho e dos estudos – “é muito difícil” – com destaque para o trabalho contínuo, sete dias por semana, com apenas dois dias de folga por ano.

Esta realidade aqui apresentada contrasta com a da maioria dos alunos da escola para além de fortalecer a ideia de que estas alunas estão a partir de uma situação de desvantagem. O conhecimento destes contextos sociais é fundamental para a delineação da intervenção do docente, como, aliás, foi postulado no capítulo II.

#### **4.2. Discussão**

Como referido em 1.2., os objetivos deste estudo eram:

1) desenvolver a aprendizagem da língua portuguesa das alunas, juntamente com estratégias para colmatar as dificuldades de aprendizagens causadas pelo nível de proficiência na língua escolar.

2) promover uma educação inclusiva através de diálogos interculturais que conduza a uma aprendizagem efetiva.

Em relação ao primeiro objetivo, o trabalho desenvolvido neste âmbito não permite avaliar uma evolução no nível de língua das alunas; no entanto, o trabalho realizado com as fichas de gramática e os laboratórios gramaticais apresentou resultados positivos no desenvolvimento de conhecimento metalinguístico. Por outro lado, a preparação de materiais com um nível de língua adaptado proporcionou uma maior participação das alunas em aula e um maior contacto com os textos estudados, o que poderá ter conduzido a um desenvolvimento maior da língua portuguesa do que seria esperado se estas adaptações não tivessem sido feitas.

Em relação à criação de estruturas de suporte ao acesso aos conteúdos e ao desenvolvimento de competências e capacidades previstas para a disciplina que considerassem as dificuldades das alunas nepalesas, o trabalho colaborativo com elementos da turma com competências interpessoais mais desenvolvidas parece contribuir para uma aprendizagem sustentada de acordo com as necessidades das alunas. A adaptação de materiais e tarefas possibilitou, ainda, um desenvolvimento

faseado das suas competências na disciplina de Português, valorizando-se a diferenciação pedagógica. A recuperação de aprendizagens de anos anteriores verificou-se fundamental para corresponder à legislação em vigor e preparar as alunas para o exame final obrigatório, numa procura de promover uma situação de aprendizagem mais justa e igualitária. No entanto, as limitações do estágio, não permitiram um trabalho continuado e sistemático, por isso, temo que o contexto de aprendizagem destas alunas se mantenha injusto.

Não queria deixar de referir que, em relação aos laboratórios gramaticais, e apesar dos condicionamentos, estes permitiram uma recuperação de aprendizagens que, até àquele momento, não tinha sido realizada com a turma. Mais uma vez, com insistência nestas práticas, os alunos ganharão mais à vontade nestes modelos de trabalho em sala de aula e tirarão maior proveito. Estas práticas de promoção do sucesso escolar não podem ser descuradas só porque falamos de competências de anos anteriores, especialmente, porque as falhas persistem, como observado. Além disso, problemas no conhecimento gramatical de conteúdos relativos ao Ensino Básico, como as funções sintáticas ou as orações prejudicam, frequentemente, a análise textual, especialmente, nos textos literários mais complexos onde, por vezes, a ordem habitual das frases é invertida, as frases são mais longas, contendo várias orações, ou as frases abrangem mais do que um verso ou estrofe, como, aliás, verificado na atividade de paráfrase da 1ª parte do poema de Cesário. Uma abordagem culturalmente relevante deve considerar todas estas vertentes implicadas na sua disciplina como, no caso do Português, a relação entre competências e conhecimentos de diferentes domínios

Ainda sobre a aplicação dos laboratórios gramáticas, no capítulo anterior, tinha sido levantada a questão se esta abordagem metodológica seria a melhor para as alunas nepalesas, dado o seu nível de língua. A aplicação de apenas um laboratório não é suficiente para avaliar a pertinência deste método de forma sistemática nestes casos, no entanto, é de notar que a autonomia das alunas e o feedback dado traduzem um conforto com estas atividades exploratórias da língua e uma continuidade das aulas de PLN. Contudo, subsiste um problema no estudo de conteúdos metalinguísticos com estes alunos. Os conteúdos disciplinares são pensados não só numa lógica de progressão e desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, mas, também, particularmente em

Português, com a preocupação do desenvolvimento esperados das competências de uso da língua. No caso destas alunas, a sua proficiência linguística é feita num percurso diferente, no entanto, a sua transição do PLNM para o Português impõe o desenvolvimento das competências previstas, ainda que estas possam não se coadunar com o uso de língua das alunas, isto é, não ser o momento certo para abordar alguns conteúdos (Pinto, 1998, p.37) Por isso, será importante continuar a aprofundar o escopo desta investigação e alargá-lo para ponderar a pertinência daquilo que, atualmente, constitui o percurso destes alunos no estudo da língua portuguesa.

O segundo objetivo do projeto considerou a diversidade cultural da turma e a importância de estabelecer diálogos interculturais, como aquele observado na segunda aula da primeira planificação, descrita em 3.1.2. Ponderando o impacto das planificações feitas à luz de uma pedagogia mais culturalmente relevante, a seleção dos temas teve um acolhimento muito positivo por parte da turma e das alunas nepalesas, em particular. A participação dos alunos nas tarefas e discussões, ainda que inconstante, revela a sua motivação e engajamento para com as questões tratadas que mais interesse lhes despertaram (a posição da mulher na sociedade oitocentista e o binómio campo/cidade), bem como o interesse pelos textos. Além disso, a participação das alunas nepalesas (e dos outros alunos com diferentes identidades culturais) foi a mais elevada do ano inteiro nestas aulas, concedendo-lhes um lugar de fala e valorização muito importante. Contudo, a última planificação evidenciou níveis de engajamento e motivação menores por comparação com a primeira. Por um lado, creio que a maior dificuldade do texto poético possa ter constituído um entrave maior à partida, considerando que, de facto, muitos alunos têm maior distanciamento deste tipo de texto. Num contexto em que me seria possível planificar um maior número de aulas, gostaria de explorar os benefícios do trabalho por projeto, desenvolvendo as competências individuais dos alunos e fomentar a sua motivação para com os textos (Munita, 2017, p. 387). Aliás, as atividades que despertaram mais interesse nos alunos reforçam o que foi apresentado no enquadramento teórico acerca de estratégias de ensino mais relevantes e responsivas, com valorização do lugar central do aluno no processo de aprendizagem: a atividade de escrita poética, o trabalho em pequenos

grupos, a escrita do texto de opinião, os textos de autoras de diferentes identidades culturais da turma e a análise de pintura do século XXI.

Para as alunas nepalesas, a valorização da sua identidade cultural e das suas necessidades contextuais à luz dos princípios do Ensino Culturalmente Responsivo e da Pedagogia Culturalmente Relevante promoveu uma maior participação nas tarefas da aula bem como nas reflexões despoletadas.

A inclusão e valorização das identidades culturais das alunas é, sem dúvida, o aspeto mais positivo desta intervenção, uma vez que se verificou um elevado nível de participação e motivação e a criação de momentos concretos de construção de trabalho e partilha interpessoais, para além do desenvolvimento da literacia cultural de toda a turma no que diz respeito à multiculturalidade que esta abarca. Assim, a multiculturalidade da turma não se ficou pela presença de diferentes culturas, antes reconhecendo e dando lugar às suas experiências e competências para o enriquecimento de todos os envolvidos. Falamos, por isso, de uma educação intercultural que promove o diálogo entre diversas culturas, numa perspetiva dinâmica que procura empoderar todos os alunos, para além de valorizar a diversidade cultural e fomentar a co construção de conhecimento através de uma cidadania ativa, consciente da desigualdade e com uma força questionadora e de mudança (Portera, 2020).

O próprio ensino dialógico e o trabalho colaborativo contribuíram para a conclusão deste segundo objetivo, dado que reforçaram a confiança dos alunos e lhes deram um lugar de fala central na sala de aula e na construção do conhecimento, tornando a inclusão mais abrangente. Tinha antecipado que os alunos estranhassem esta maneira de trabalhar, uma vez que estão habituados a aulas mais expositivas. Ainda assim, progressivamente, e com uma definição de grupos mais cuidados no que concerne os perfis de cada aluno, a evolução foi muito significativa. Aliás, esta turma aparenta preferir o trabalho em pequenos grupos ao trabalho em grande grupo, uma vez que trabalharam de forma mais ativa nas tarefas que implicavam grupos mais reduzidos. Não deve ser descurada a importância de trabalhar competências interpessoais em sala de aula com todos os alunos, nomeadamente, através do reforço de trabalho colaborativo e aprendizagem através do diálogo, implicando, também, os alunos na autoavaliação destes processos e no seu melhoramento.

Ainda em relação a este segundo objetivo, a valorização da identidade cultural e das necessidades contextuais das alunas nepalesas à luz dos princípios do Ensino Culturalmente Responsivo e da Pedagogia Culturalmente Relevante possibilitaram uma maior participação das alunas nas tarefas da aula, por comparação com as aulas da PES em que estive a observar. A sua participação mais ativa e motivada na aula em que se trabalharam poemas das diferentes culturas presentes em sala de aula reforça, também, a importância da inclusão de textos culturalmente responsivos e relevantes no currículo em consonância com o que tem vindo a ser apontado por outros autores (Rodrigues, 2014).

### **4.3. Conclusão**

Terminado este percurso, relevam algumas aprendizagens principais: por um lado, a de que é importante insistir na recuperação de aprendizagens dos alunos que não têm o português como língua materna ao fazerem a transição entre disciplinas; por outro, e atendendo à análise de dados e às entrevistas etnográficas, urge construir projetos educativos com uma aplicação mais concreta no âmbito da inclusão destes alunos, com orientações de trabalho para os professores e para os departamentos das disciplinas, neste caso, para o departamento de Português. Apesar de, como referido no Capítulo I, algumas estratégias terem sido delineadas no projeto educativo desta escola, o trabalho dentro dos departamentos não está a acontecer. Assim, a barreira linguística continua a ser o maior entrave ao sucesso escolar destas alunas, como foi apontado inicialmente na formulação do problema.

Além disso, este projeto possibilitou a exploração e avaliação de estratégias pedagógicas mais inclusivas e relevantes para o desenvolvimento de competências ligadas à literacia cultural e aos domínios específicos da disciplina. Isto permitiu que me capacitasse de um conhecimento mais aprofundado de metodologias relevantes para o contexto educativo atual, não só no que diz respeito a turmas multiculturais, mas, também, à necessidade de proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem conducente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e à preocupação com uma aprendizagem mais responsiva, ativa e crítica. Já para não falar de relevante, como diria Ladson-Billings.

Conclui-se, portanto, que o projeto aplicado foi muito enriquecedor para a minha prática docente e para minha intervenção com alunos na mesma situação que estas alunas nepalesas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves. (2023). *Projeto educativo 22-23*.

Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akavia, R. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287–302.

[https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=etap\\_fac\\_scholar](https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=etap_fac_scholar)

Bonner, P. J., Warren, S. R., & Jiang, Y. H. (2018). Voices from urban classrooms: Teachers' perceptions on instructing diverse students and using culturally responsive teaching. *Education and Urban Society*, 50(8), 697–726.  
<https://doi.org/10.1177/0013124517713820>

Brito, A. (1997). Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. Em *A língua materna e a paixão de aprender. 2º Encontro de Professores de Português. Homenagem a Eugénio de Andrade* (pp. 53–64). Areal Editores.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Caels, F. (2023). O português como língua veicular de saberes escolares: Pistas para a conceção de materiais didáticos. Em A. L. Madeira & C. F. Castro (Eds.), *Desenvolvimento de materiais didáticos para português como língua não materna* (pp. 62–82). Lidel.

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. Em L. Menezes et al. (Eds.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21–33). Escola Superior de Educação de Viseu.

Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26–43.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>

Chambers, A. (2011). *Tell me: Children & talk with the reading environment*. The Thimble Press.

Chen, U.-C., Hand, B., & Norton-Meier, L. (2017). Teacher roles of questioning in early elementary science classrooms: A framework promoting student cognitive complexities in argumentation. *Research in Science Education*, 47, 373–405. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9506-6>

Christ, T., & Sharma, S. A. (2018). Searching for mirrors: Preservice teachers' journey toward more culturally relevant pedagogy. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 57(1), 54–73. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol57/iss1/5](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol57/iss1/5)

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (J. M. Alves, Dir.). Edições Asa.

Dias, P. (1979). Developing independent readers of poetry: An approach to teaching poetry in high school. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences De l'éducation de McGill*, 12(2), 199–213. <https://mje.mcgill.ca/article/view/7277>

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento.

García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. Em *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 5). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9)

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/00224871020530020>

Gourvenec, A. F., & Sønneland, M. (2023). Examining the value of literary conversations: A critical mapping review of research into literary conversations in Scandinavian L1 classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1–28. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.573>

Heabler, S. (2022). Utilizing culturally relevant texts in the English Language Arts classroom. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 11(1). <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/571>

Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A., & Mercer, N. (2023). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186–211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943>

Hernandez, A. (2022). Closing the achievement gap in the classroom through culturally relevant pedagogy. *Journal of Education and Learning*, 11(2), 1–21. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n2p1>

Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact upon student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>

Hunter, C. T. (2015). Practising culturally relevant pedagogy: A literature review of classroom implementation. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 76–84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230678.pdf>

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it? Em J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.), *White teachers/Diverse classrooms*. Styles Publishers. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/esed5234-master/37>

Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383–392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>

Maine, F., & Vrikki, M. (Eds.). (2021). *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning*. Springer International Publishing AG.

Martins, D., & Guilherme, O. (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.

Meierkord, A., & Day, L. (Orgs.). (2017). *Rethinking language education and linguistic diversity in schools: Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016/2017)*. Comissão Europeia.

Porto, M. (2010). Culturally responsive L2 education: An awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45–53. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp021>

Melo, R. T. (2019). *Aprendizagem indutiva da gramática: Um caminho para aumentar a atenção em contexto sala de aula*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. Peter Lang.

Montes, M. H. (2023). *Um percurso laboratorial para aprender funções sintáticas: O caso do predicativo do complemento direto*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379–392. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>

OCDE. (2022). *Review of inclusive education in Portugal. Reviews of national policies for education*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/2a53d7e7-en>.

OECD. (2018). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal: An OECD review*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. Em L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.

Pedreira, P., Rodrigues, S. V., Silvano, P., & Almeida, S. (2019). A análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9º ano. Em A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, & P. Silvano (Orgs.), *A linguística na*

*formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 139–162). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/125896>

Pinto, M., & Graça, C. L. (1998). *Saber viver a linguagem*. Porto Editora.

Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, 31(4), 390–406. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285>

Queiroz, A. A. (2015). A utilização do laboratório gramatical nas aulas de português como língua materna e de espanhol como língua estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=37528](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=37528)

Rapanta, C. (2016). Professores como facilitadores da argumentação entre estudantes: Uma necessidade emergente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 41–62. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_50-2\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_3)

Rapanta, C., Miralda-Balda, A., Garcia-Milà, M., Vrikki, M., Macagno, F., & Evagorou, M. (2023). Detecting the factors affecting classroom dialogue quality. *Linguistics and Education*, 77, 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101223>

Rodriguez, A. D. (2014). Culturally relevant books: Culturally responsive teaching in bilingual classrooms. *NABE Journal of Research and Practice*, 5(1), 173–196. <https://doi.org/10.1080/26390043.2014.12067778>

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>

Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação. Em A. M. Brito (Org.), *Gramática, história, teorias e aplicações* (pp. 275–286). Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/136567>

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt Rinehart & Winston.

Vali, I. (2023). The impact of technology on collaborative learning. Em *Education Facing Contemporary World Issues – EDU WORLD 2022* (Vol. 5, pp. 126–141). European Proceedings of Educational Sciences, Education Publisher.

Wade, D., & Modla, V. (2008). Using multicultural literature to teach culturally responsive instructional approaches. Em *Navigating the Literacy Waters: Research, Praxis, and Advocacy* (pp. 179–200). The College Reading Association.

Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. Em L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socialising intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 37–50). American Educational Research Association.

Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–9.

Yang, X. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends*, 67, 718–728.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6ª ed.). Sage.

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1. Resultados da avaliação da compreensão oral do 2º período

Tabela 2. Resultados da avaliação dos textos de opinião do 3. Período

## Anexo 1 Teste de avaliação do 1º período das alunas A e B



← Aluna A



REPÚBLICA PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS 11º ANO\_1P\_2023



### Grupo I (Educação Literária – 20 valores)

Lê o texto a seguir transcrito. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

Mas nem por isso vos negarei que também cá se deixam pescar os homens pelo mesmo engano, menos honrada e mais ignorantemente. Quem pesca as vidas a todos os homens do Maranhão, e com quê? Um homem do mar com uns retalhos de pano. Vem um mestre de navio de Portugal com quatro varreduras das lojas, com quatro panos e quatro sedas, que já se lhe passou a era e não têm gasto. E que faz? Isca com aqueles trapos aos moradores da hóssa terra; dá-lhes uma sacadela e dá-lhes outra, com que cada vez lhes sobe mais o preço; e os bonitos, ou os que o querem parecer, todos esfaimados aos trapos, e ali ficam engasgados e presos, com dívidas de um ano para outro ano, e de uma safra para outra safra, e lá vai a vida. Isto não é encarceramento. Todos a trabalhar toda a vida, ou na roça<sup>1</sup>, ou na cana, ou no engenho<sup>2</sup>, ou no tabacal; e este trabalho de toda a vida, quem o leva? Não o levam os cochês, nem as liteiras, nem os cavalos, nem os escudeiros, nem os pajens, nem os lacaios, nem as tapeçarias, nem as pinturas, nem as baixelas<sup>3</sup>, nem as joias; pois em que se vai e despense toda a vida? No triste farrapo com que saem à rua, e para isso se matam todo o ano.

Não é isto, meus peixes, grande loucura dos homens com que vos escusais? Claro está que sim; nem vós o podeis negar. Pois se é grande loucura desperdiçar a vida por dois retalhos de pano quem tem obrigação de se vestir, vós, a quem Deus vestiu do pé até à cabeça, ou de peles de tão vistosas e apropriadas cores, ou de escamas prateadas e douradas, vestidos que nunca se rompem, nem gastam com o tempo, nem se variam ou podem variar com as modas; não é maior ignorância e maior cegueira deixar-vos enganar ou deixar-vos tomar pelo beijo com duas tirinhas de pano? Vede o vosso Santo António, que pouco o pôde enganar o mundo com essas vaidades. Sendo moço e nobre, deixou as galas de que aquela idade tanto se preza, trocou-as por uma loba<sup>4</sup> de sarja e uma correia de cónego regrantre; e depois que se viu assim vestido, parecendo-lhe que ainda era muito custosa aquela mortilha, trocou a sarja pelo burel e a correia pela corda.

VIEIRA, Padre António (2015). Sermão de Santo António. Porto: Porto Editora [pp. 41-44]

1. roça: terreno cultivado para produção agrícola. 2. engenho: fábrica de açúcar e aguardente de cana. 3. baixelas: conjuntos de objetos próprios ao serviço de mesas aparatosas. 4. loba: batina eclesiástica.

Apresenta, de forma bem estruturada, as tuas respostas aos itens que se seguem.

1. Ao longo deste excerto, Vieira critica o comportamento dos homens. Identifica essa maneira de agir dos homens do Maranhão.

Ao longo deste excerto, Vieira critica o comportamento dos homens do Maranhão, descrevendo-os como os negligentes, preguiçosos e desinteressados em buscar a justiça. Ele aponta que ~~em~~ esses homens ~~se~~ estão mais ocupados com seus próprios e benefícios pessoais. Vieira também menciona a corrupção e a falta de ética que permeiam essa maneira de agir dos homens do Maranhão.

2. Santo António teve um comportamento diferente dos homens. Refere, por palavras tuas, o comportamento de Santo António.

~~Santo~~ Ele é conhecido por ter tido um comportamento exemplar e diferenciado dos homens. Ele era conhecido por sua devoção religiosa e humildade. Santo António dedicou-se feverosamente à prática da caridade, defendendo os oprimidos; sua vida foi marcada por atos de bondade, sabedoria e pregação da Palavra de Deus.

3. Transcreve um exemplo de interrogação retórica presente no excerto.

«Quem pesca as vidas a todos os homens do Maranhão, e com quê?»

4. Indica uma função da alegoria no Sermão de Santo António.

transmitir ensinamentos e ideias de forma figurada e simbólica.

5. Completa o texto seguinte com as palavras adequadas:

alegoria; comparação; homens; hipérbole; índios; peixes; Santo António

Referindo-se aos sermões de Vieira, Margarida Vieira Mendes considera que "A linguagem não está lá para transportar as ideias, está lá para as tornar visíveis [...]." A linguagem reflete o discurso imagético de Vieira, que constrói os seus sermões com base na alegoria (Vieira prega aos ~~homens~~ <sup>peixes</sup> fingindo pregar aos ~~índios~~), na comparação (ex.: entre os vícios dos homens e as virtudes e os vícios dos peixes; entre ~~homens~~ <sup>Santo António</sup> e os homens) e na metáfora.

Nome: [REDACTED] N.º: [REDACTED] Avaliação: Leitura \_\_\_\_/20  
Gramática \_\_\_\_/20

Aluna A

Grupo II  
A (Leitura – 20 valores)

## Um passo na direção da paz entre árabes e judeus

Yitzhak Rabin

[Casa Branca, Washington – 13 de setembro de 1993]

Senhor Presidente dos Estados Unidos,  
Excelências, senhoras e senhores:

5 Esta assinatura da declaração de princípios israelo-palestina que hoje aqui tem lugar não é muito fácil – nem para mim, como soldado na guerra de Israel, nem para o povo de Israel nem para o povo judeu na diáspora, que nos observa neste momento com uma grande esperança mesclada de apreensão. Não é certamente fácil para as famílias das vítimas da violência e do terror da guerra, cuja dor nunca será mitigada, nem para os muitos milhares de pessoas que defenderam as nossas vidas sozinhos e até sacrificaram as suas vidas pelas nossas. Para eles, esta cerimónia chegou demasiado tarde.

10 Hoje, na véspera de uma oportunidade – uma oportunidade para a paz e, talvez, para o fim da violência e da guerra –, recordamos cada um deles com um amor eterno. Viemos de Jerusalém, a antiga e eterna capital do povo judeu. Viemos de uma terra angustiada e sofredora. Viemos de um povo, um lar, uma família que não conheceu um único ano, um único mês, em que mães não tenham chorado pelos filhos. Viemos para tentar pôr fim às hostilidades para que os nossos filhos e os filhos dos nossos filhos não sintam o doloroso custo da guerra: a violência e o terror. Viemos para proteger as suas vidas e para aliviar a alma e as dolorosas memórias do passado – para esperar e rezar pela paz.

15 Deixai-me dizer-vos, Palestínianos, que estamos destinados a viver juntos no mesmo solo, na mesma terra. Nós, os soldados que chegaram das batalhas manchados de sangue; nós, que vimos os nossos familiares e amigos serem mortos à nossa frente; nós, que assistimos aos seus funerais e não conseguimos olhar os seus pais nos olhos; nós, que viemos de uma terra onde os pais enterram os filhos; nós, que lutámos contra vós, os Palestínianos – hoje dizemo-vos, em voz alta e clara: basta de sangue e lágrimas. Basta!

20 Não temos desejo de vingança. Não guardamos ódio contra vós. Tal como vós, somos pessoas – pessoas que querem construir um lar. Plantar uma árvore. Amar – viver ao vosso lado. Com dignidade. Com empatia. Como seres humanos. Como homens livres. Hoje, damos uma oportunidade à paz – e dizemo-vos repetidamente: Basta! [...]

MATA, Manuel (2011). 50 Grandes Discursos da História. Lisboa: Edições Sílabo [pp. 229-230]

Yitzhak Rabin (1922-1995): general e político israelita; primeiro-ministro de Israel (1974-1977, 1992-1995).

1. Para responderes a cada um dos itens de 1.1. a 1.6., rodeia a opção correta.

1.1. O autor deste discurso pretende

- a. expor um conhecimento.
- b. convencer os ouvintes.
- c. apresentar um juízo de valor.
- d. dar uma informação.

1.2. O discurso transmite ou apresenta

- a. um tom de revolta e de sofrimento.
- b. um apelo à vingança e à luta armada.
- c. uma exortação à paz e à liberdade.
- d. um pedido de sangue e de lágrimas.

1.3. Na linha 9, o particípio "mitigada" tem o sentido de

- a. intensificada.
- b. esclarecida.
- c. atenuada.
- d. recordada.

1.4. Yitzhak Rabin, ao afirmar que "Para eles, esta cerimónia chegou demasiado tarde." (linhas 11 e 12), condena

- a. as consequências da guerra.
- b. a hora e o local em que se realiza a cerimónia.
- c. a falta de ação do governo americano.
- d. o fim da violência e da guerra.

1.5. Nas linhas 13 e 14, os travessões são usados para delimitar

- a. o discurso direto.
- b. o esclarecimento de um aspeto introduzido anteriormente.
- c. uma opinião pessoal irónica.
- d. apresentar um exemplo.

1.6. O recurso expressivo que se destaca entre as linhas 15, 17 e 19 é

- a. a anáfora (repetição).
- b. a antítese (contraste, diferença).
- c. a apóstrofe (um chamamento).
- d. personificação (atribuição de qualidades ou características humanas a coisas ou animais).

## B (Gramática – 20 valores)

2. Para responderes a cada um dos itens de 2.1. a 2.5., rodeia a opção correta.

2.1. O segmento "Deixai-me dizer-vos, Palestinianos," (linha 22) concretiza um ato de fala

- a. compromissivo.
- b. expressivo.
- c. diretivo.
- d. assertivo.

2.2. As palavras "hoje" e "aqui" usadas na linha 5 designam

- a. uma localização temporal e espacial, respetivamente.
- b. uma localização temporal, em ambas.
- c. uma localização espacial, em ambas.
- d. uma localização espacial e temporal, respetivamente.

2.3. A única palavra que não pertence à classe das preposições é

- a. "de" (linha 5).
- b. "com" (linha 8).
- c. "para" (linha 6).
- d. "nunca" (linha 9).

2.4. O grupo frásico sublinhado na frase "Não guardamos ódio contra vós." (linha 29) é designado por

- a. grupo verbal.
- b. grupo preposicional.
- c. c. grupo adverbial.
- d. d. grupo adjetival.

2.5. Em "Deixai-me dizer-vos." (linha 22), a forma verbal sublinhada encontra-se no modo

- a. indicativo.
- b. conjuntivo.
- c. condicional.
- d. imperativo.

2.6. Preenche a tabela B com o significado, palavra portuguesa e significado atual da tabela A correspondentes ao étimo latino presente na tabela B. Segue o exemplo.

Tabela A

Significado	Palavra portuguesa	Significado atual
agitar	avesso	deliciar
contra	sobrar	desviar
dominar	alhear	aquele que ensina.
ensinar	deleitar	bem-faiante
alterar	docente	oposto
encantar	mover	sobejar
falar	eloquente	convencer

Tabela B

Étimo	Significado	Palavra portuguesa	Significado atual
DOCERE	ensinar	docente	aquele que ensina
DELECTARE	encantar	deleitar	deliciar
MOVERE	alterar	mover	desviar
ADVERSU	<del>avesso</del> contra	avesso	oposto
SUPERARE	falar	sobrar	sobejar
ALIENARE	agitar	alhear	convencer
ELOQUOR	dominar	eloquente	bem-falante

## Grupo I (Educação Literária – 20 valores)

Lê o texto a seguir transcrito. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

Mas nem por isso vos negarei que também cá se deixam <sup>(fish)</sup> pescar os homens pelo mesmo engano, menos honrada e mais ignorantemente. Quem pesca as vidas a todos os homens do Maranhão, e com quê? Um homem do mar com uns retalhos de pano. Vem um mestre de navio de Portugal com quatro varreduras das lojas, com quatro <sup>(pieces)</sup> panos e quatro sedas, que já se lhe passou a era e não têm gasto. E que faz? Isca com aqueles <sup>(pieces)</sup> trapos aos moradores da nossa terra; dá-lhes uma sacadela e dá-lhes outra, com que cada vez lhes sobe mais o preço; e os bonitos, ou os que o querem parecer, todos esfaimados aos trapos, e ali ficam engasgados e presos, com dívidas de um ano para outro ano, e de uma safra para outra safra, e lá vai a vida. Isto não é encarecimento. Todos a trabalhar toda a vida, ou na <sup>(farm)</sup> roça, ou na cana, ou no <sup>(factory of wool)</sup> engenho, ou no tabacal; e este trabalho de toda a vida, quem o leva? Não o levam os coches, nem as liteiras, nem os cavalos, nem os escudeiros, nem os pajens, nem os lacaios, nem as tapeçarias, nem as pinturas, nem as baixelas<sup>3</sup>, nem as joias; pois em que se vai e despense toda a vida? No triste farrapo com que saem à rua, e para isso se matam todo o ano.

Não é isto, meus peixes, grande loucura dos homens com que vos escusais? Claro está que sim; nem vós o podeis negar. Pois se é grande loucura desperdiçar a vida por dois retalhos de pano quem tem obrigação de se vestir, vós, a quem Deus vestiu do pé até à cabeça, ou de peles de tão vistosas e apropriadas cores, ou de escamas prateadas e douradas, vestidos que nunca se rompem, nem gastam com o tempo, nem se variam ou podem variar com as modas; não é maior ignorância e maior cegueira deixar-vos enganar ou deixar-vos tomar pelo beijo com duas tirinhas de pano? Vede o yossoq Santo António, que pouco o pôde enganar o mundo com essas vaidades. Sendo moço e nobre, deixou as galas de que aquela idade tanto se preza, trocou-as por uma loba<sup>4</sup> de sarja e uma correia de cónego regrante; e depois que se viu assim vestido, parecendo-lhe que ainda era muito custosa aquela mortalha, trocou a sarja pelo burel e a correia pela corda.

VIEIRA, Padre António (2015). Sermão de Santo António. Porto: Porto Editora [pp. 41-44]

1. roça: terreno cultivado para produção agrícola. 2. engenho: fábrica de açúcar e aguardente de cana. 3. baixelas: conjuntos de objetos próprios ao serviço de mesas aparatosas. 4. loba: batina eclesiástica.

Apresenta, de forma bem estruturada, as tuas respostas aos itens que se seguem.

1. Ao longo deste excerto, Vieira critica o comportamento dos homens. Identifica essa maneira de agir dos homens do Maranhão.

Vieira disse que a maneira de agir dos homens do Maranhão eram engano, menos honrada e mais ignorantemente. Disse que eles eram esfaimados aos trapos, eram cegos.

2. Santo António teve um comportamento diferente dos homens. Refere, por palavras tuas, o <sup>(comportamento)</sup> comportamento de Santo António.

Mesmo assim, Santo António era um rapaz rico e nobre, não queria participar em galas como os outros da sua idade, nem vestir-se como os outros. Em vez disso, vestia-se da forma mais barata possível.

3. Transcreve um exemplo de interrogação retórica presente no excerto.

<< E que faz? >> (linha 4 e 5)

4. Indica uma função da <sup>(claim)</sup> alegoria <sup>feito fazer de conto</sup> no Sermão de Santo António.

Falou com os homens fingindo que eram peixes, porque eles eram cegos e ignorantes como os peixes, que pensam que o trapo é valioso.

5. Completa o texto seguinte com as palavras adequadas:

alegoria; comparação; homens; hipérbole; índios; peixes; Santo António  
f x x x x

Referindo-se aos sermões de Vieira, Margarida Vieira Mendes considera que "A linguagem não está lá para transportar as ideias, está lá para as tornar visíveis [...]." A linguagem reflete o discurso imagético de Vieira, que constrói os seus sermões com base na alegoria (Vieira prega aos homens, fingindo pregar aos peixes), na comparação (ex.: entre os vícios dos homens e as virtudes e os vícios dos peixes; entre ~~os peixes~~ <sup>Santo António</sup> e os homens) e na metáfora.

Nome: [REDACTED] N.º: [REDACTED] Avaliação: Leitura \_\_\_\_/20  
Gramática \_\_\_\_/20

Aluna B

Grupo II  
A (Leitura – 20 valores)

### Um passo na direção da paz entre árabes e judeus

**Yitzhak Rabin**

[Casa Branca, Washington – 13 de setembro de 1993]

Senhor Presidente dos Estados Unidos,  
Excelências, senhoras e senhores:

5 Esta assinatura da declaração de princípios israelo-palestiniana que hoje aqui tem  
lugar não é muito fácil – nem para mim, como soldado na guerra de Israel, nem para o  
povo de Israel nem para o povo judeu na diáspora, que nos observa neste momento  
com uma grande esperança mesclada de apreensão. Não é certamente fácil para as fa-  
mílias das vítimas da violência e do terror da guerra, cuja dor nunca será mitigada, nem  
10 para os muitos milhares de pessoas que defenderam as nossas vidas sozinhos e até sa-  
crificaram as suas vidas pelas nossas. Para eles, esta cerimónia chegou demasiado  
tarde.

Hoje, na véspera de uma oportunidade – uma oportunidade para a paz e, talvez,  
para o fim da violência e da guerra –, recordamos cada um deles com um amor eterno.  
15 Vimos de Jerusalém, a antiga e eterna capital do povo judeu. Vimos de uma terra an-  
gustada e sofredora. Vimos de um povo, um lar, uma família que não conheceu um  
único ano, um único mês, em que mães não tenham chorado pelos filhos. Vimos para  
tentar pôr fim às hostilidades para que os nossos filhos e os filhos dos nossos filhos não  
sintam o doloroso custo da guerra: a violência e o terror. Vimos para proteger as suas  
20 vidas e para aliviar a alma e as dolorosas memórias do passado – para esperar e rezar  
pela paz.

Deixai-me dizer-vos, Palestínianos, que estamos destinados a viver juntos no  
mesmo solo, na mesma terra. Nós, os soldados que chegaram das batalhas manchados  
de sangue; nós, que vimos os nossos familiares e amigos serem mortos à nossa frente;  
25 nós, que assistimos aos seus funerais e não conseguimos olhar os seus pais nos olhos;  
nós, que vimos de uma terra onde os pais enterram os filhos; nós, que lutámos contra  
vós, os Palestínianos – hoje dizemo-vos, em voz alta e clara: basta de sangue e lágrimas.  
Basta!

Não temos desejo de vingança. Não guardamos ódio contra vós. Tal como vós,  
somos pessoas – pessoas que querem construir um lar. Plantar uma árvore. Amar – viver  
30 ao vosso lado. Com dignidade. Com empatia. Como seres humanos. Como homens li-  
vres. Hoje, damos uma oportunidade à paz – e dizemo-vos repetidamente: Basta! [...]

MATA, Manuel (2011). *50 Grandes Discursos da História*.  
Lisboa: Edições Sílabo [pp. 229-230]

Yitzhak Rabin (1922-1995): general e político israelita; primeiro-ministro de Israel (1974-1977, 1992-1995).

1. Para responderes a cada um dos itens de 1.1. a 1.6., rodeia a opção correta.

1.1. O autor deste discurso pretende

- a. expor um conhecimento.
- b. convencer os ouvintes.
- c. apresentar um juízo de valor.
- d. dar uma informação.

1.2. O discurso transmite ou apresenta

- a. um tom de revolta e de sofrimento.
- b. um apelo à vingança e à luta armada.
- c. uma exortação à paz e à liberdade.
- d. um pedido de sangue e de lágrimas.

1.3. Na linha 9, o participio "<sup>mitigada</sup>" tem o sentido de

- a. intensificada.
- b. esclarecida.
- c. atenuada.
- d. recordada.

1.4. Yitzhak Rabin, ao afirmar que "*Para eles, esta cerimónia chegou demasiado tarde.*" (linhas 11 e 12), condena

- a. as consequências da guerra.
- b. a hora e o local em que se realiza a cerimónia.
- c. a falta de ação do governo americano.
- d. o fim da violência e da guerra.

1.5. Nas linhas 13 e 14, os travessões são usados para delimitar

- a. o discurso direto.
- b. o esclarecimento de um aspeto introduzido anteriormente.
- c. uma opinião pessoal irónica.
- d. apresentar um exemplo.

1.6. O recurso expressivo que se destaca entre as linhas 15, 17 e 19 é

- a. a anáfora (*repetição*).
- b. a antítese (*contraste, diferença*).
- c. a apóstrofe (*um chamamento*).
- d. personificação (*atribuição de qualidades ou características humanas a coisas ou animais*).

## B (Gramática – 20 valores)

2. Para responderes a cada um dos itens de 2.1. a 2.5., rodeia a opção correta.

2.1. O segmento "*Deixai-me dizer-vos, Palestinos,*" (linha 22) concretiza um ato de fala

- a. compromissivo.
- b. expressivo.
- c. diretivo.
- d. assertivo.

2.2. As palavras "hoje" e "aqui" usadas na linha 5 designam

- a. uma localização temporal e espacial, respetivamente.
- b. uma localização temporal, em ambas.
- c. uma localização espacial, em ambas.
- d. uma localização espacial e temporal, respetivamente.

2.3. A única palavra que não pertence à classe das preposições é

- a. "de" (linha 5).
- b. "com" (linha 8).
- c. "para" (linha 6).
- d. "nunca" (linha 9).

2.4. O grupo frásico sublinhado na frase "Não guardamos <sup>mas</sup> ódio contra vós." (linha 29) é designado por

- a. grupo verbal.
- b. grupo preposicional.
- c. c. grupo adverbial.
- d. d. grupo adjetival.

2.5. Em "Deixai-me dizer-vos." (linha 22), a forma verbal sublinhada encontra-se no modo

- a. indicativo.
- b. conjuntivo.
- c. condicional.
- d. imperativo.

2.6. Preenche a tabela B com o significado, palavra portuguesa e significado atual da tabela A correspondentes ao étimo latino presente na tabela B. Segue o exemplo.

Tabela A

Significado	Palavra portuguesa	Significado atual
agitar	avesso	deliciar -
contra	sobrar	desviar -
dominar	alhear	<b>aquele que ensina</b>
<b>ensinar</b>	deleitar-	bem-falante
alterar-	<b>docente</b>	oposto -
encantar -	mover -	sobejar
falar	eloquente	convencer

Tabela B

Étimo	Significado	Palavra portuguesa	Significado atual
DOCERE	ensinar	docente	aquele que ensina
DELECTARE	encantar <del>delectar</del>	deleitar	delectar
MOVERE	alterar	mover	desviar
ADVERSU	contra		oposto
SUPERARE			
ALIENARE			
ELOQUOR		eloquente	

**Grupo III**  
**(Escrita – 20 valores)**

Através do "Sermão de Santo António", Padre António Vieira pretendeu atuar sobre uma determinada realidade social, criticando duramente os colonos do Maranhão de explorarem e escravizarem os índios brasileiros.

Será que na sociedade atual continua a haver poderosos que exploram os mais fracos e os mais pobres?

Num **texto de opinião** bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, defende uma perspetiva pessoal sobre a questão apresentada.

No teu texto:

- explicita, de forma clara e pertinente, o teu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo;
- utiliza um discurso valorativo [juízo de valor explícito ou implícito].

Segue o seguinte esquema para planificares o teu texto.

**Introdução**

Apresentação do Tema

Explicitação do ponto de vista

**Desenvolvimento**

Argumento 1 + explicações ou esclarecimentos necessários + Exemplo

Argumento 2 + explicações ou esclarecimentos necessários + Exemplo

**Conclusão**

Retoma do tema

Retoma do ponto de vista

No final, revê o teu texto, verificando a correção da acentuação, da ortografia, da sintaxe e da pontuação.

Será que na sociedade atual continua a haver poderosos que exploram os mais fracos e os mais pobres?

No meu ponto de vista, como os ~~portugueses~~ "Sermão de Santo Antônio", há poderosos que exploram os mais fracos e os mais pobres na sociedade atual. Como os peixes grandes comem os peixes pequenos, há poderosos que usam o seu poder contra os mais fracos e pobres.

Estes pessoas que usam o seu poder para as suas necessidades ou para a sua satisfação, ~~elas~~ gostam de usar os mais pobres para trabalhar nas ~~suas~~ suas ~~companhias~~ e das ~~suas~~ presentes salários, para fazer todas as trabalhos das sua casas sem respeito ou influenciar eles para comprar coisas que ~~elas~~ não são valiosas? ~~elas~~ Como no "Sermão de Santo Antônio", os portugueses ~~que~~ que influencia as pessoas do Maranhão para comprar trapos que não eram valioso.

Mas também há poderosos que usam o seu poder para ajudar os mais fracos e pobres. Eles dão ~~trabalhos~~ trabalhos ~~para~~ na sua empresa para os pobres com salários ~~que~~ que eles merecem. Eles dão respeito aos seus trabalhadores que trabalham para eles. Como o Santo Upeira, que ajudam os índios brasileiros.

Em conclusão, baseando o "Sermão de Santo Antônio" e sociedade atual, há pessoas poderosos que exploram ou usam ~~o seu~~ o seu poder contra os mais fracos e os mais pobres mas também há poderosos que ajudam os pobres.

## Anexo 2 Ficha de PLNM B2

### PLNM B2 – Ficha nº 1 (transição para Português) Prof. Raquel Coelho

Lê com atenção o texto abaixo. Se precisares, consulta o glossário disponibilizado.

#### Domingo à tarde

Sílvia, no **esplendor** dos seus 15 anos, era uma rapariga que celebrava a vida a cada **lufada** de ar que respirava. E se ela respirava! Respirava e transpirava. Ia de bicicleta para todo o lado, pela estrada e pelos caminhos e carreiros de floresta. **Alistou-se** nos bombeiros, onde ajudava a enrolar mangueiras e a lavar jipes. Montava uma cabra **mocha**, tinha um viveiro de **sardaniscas**, um **esconderijo** debaixo de uma **laje** da **adega**, onde guardava o seu diário e outros objetos preciosos, sabia fazer **espantalhos** muito engraçados de várias cores e feitios, que realmente espantavam os melros das sementeiras. Sílvia não tinha paragem.

Nos anos oitenta, nas aldeias, era normal as crianças saírem de manhã para fazer todo o tipo de asneiras. Só vinham a casa para comer. As mães, se lhes queriam alguma coisa, tinham de vir à rua e gritar várias vezes pelos nomes dos filhos.

A casa de Sílvia ficava num **outeiro**. Com a inclinação do terreno, era fácil subir ao telhado do galinheiro, pelo lado de cima, onde a parede era menos alta. Sílvia ficava sentada no **cume do telhado** durante muito tempo, a contemplar a várzea lá em baixo (...).

O que é que este pequeno pedaço de globo terrestre tem a menos do que Paris, Nova Iorque ou Hong Kong? – pensava Sílvia. E tinha razão.

Sílvia, por vezes, atormentava-se com pensamentos esquisitos. Por exemplo, acreditava **piamente** que podia ter nascido com o corpo de um cão, porco ou escaravelho. Os cães, que vagueavam pelas ruas da aldeia, mesmo os que tinham dono, eram muito maltratados. Os porcos eram para matar e comer. E os escaravelhos, bom, são escaravelhos, sem perspectivas de futuro, ao contrário das lagartas, que se transformam em borboletas. E então **regozijava-se** com a sorte de ter nascido humana.

Na escola, Sílvia era a melhor aluna. Ficava-lhe tudo na cabeça à primeira. Gostava de fazer exercícios de Matemática, porque acertava quase sempre.

Ajudava sempre os colegas com mais dificuldades e isso **envaidecia-a**. Em frente à escola, morava uma senhora de cadeira de rodas, muito **beata**, que, regularmente, recebia visita dos alunos para lhe fazerem companhia. Sílvia também ia. Essa senhora, dizia com frequência, perante todos, que Sílvia era uma menina especial. Tudo isto lhe dava um sentimento de satisfação e autoconfiança que a tornava cada vez mais segura de si, mais aberta e comunicativa com todos. Sílvia, era, portanto, uma verdadeira celebridade na sua aldeia. Todos a conheciam, a admiravam e gostavam de falar com ela. Ela dizia o que pensava, procurava sempre ser justa no que dizia e sabia ouvir os outros. Ao mesmo tempo, era humilde e não queria **dar nas vistas**. Enfim, Sílvia preparava-se para ser uma mulher **às direitas**.

Faltava-lhe só aprender mais sobre o mundo à sua volta. Por isso, fazia um esforço grande para ler muito. Às sextas-feiras à tarde, estava sempre estacionada no largo da Casa do Povo a carrinha-biblioteca da Gulbenkian e Sílvia ia lá entregar e trazer um livro. Só a carrinha já era uma coisa do outro mundo. Era um modelo antigo, uma Citroën HY com duas portas traseiras que se **abriam de par em par**. Sílvia gostava de entrar na carrinha e ficar a apreciar as paredes forradas de estantes cheias de livros marcados com fitinhas de cores.

É verdade que Sílvia ia todas as semanas buscar um livro. O pior era lê-lo. Sílvia espantava-se como as semanas podiam passar tão depressa. Quantas e quantas vezes ela ia entregar o livro sem nunca o ter aberto. Gastava os dias da semana nas brincadeiras do costume.

Um dia, em que estava a entregar na carrinha um desses livros que não tinha lido, encontrou Firmino, um rapaz **pacato e bem-parecido**, com quem às vezes Sílvia trocava olhares tímidos. O livro que Sílvia ia entregar era o romance *Domingo à Tarde*, de Fernando Namora. Firmino perguntou-lhe de que tratava o livro e Sílvia dá em mentir e dizer que o livro era muito interessante, que era a história de uma rapariga que saiu de casa para viajar pelo mundo. Depois de dizer isto, Firmino ficou à espera que Sílvia continuasse e então ela, mostrando, inesperadamente, todo à vontade do mundo, prosseguiu:

- A rapariga desta história vai mudando de cidade e trabalha em vários sítios. Tem muitos amigos e tudo lhe corre bem. Um dia, vê um assalto e vai à esquadra da polícia contar aquilo que viu, mas – azar! – o chefe da polícia é cúmplice no assalto.

Sílvia lia pouco, mas tinha uma imaginação **fértil**.

Depois de ouvir o falso resumo da história, Firmino disse:

- Sim, parece interessante. Vou levá-lo.

Sílvia sentiu um súbito aperto no coração. Uma angústia amarga como nunca tinha sentido antes. Durante duas ou três semanas, quis acreditar,

absurdamente, que a história que tinha inventado, do nada, podia coincidir com a história do livro. Finalmente, ganhou coragem para ir à carrinha requisitar o mesmo livro. (...)

Mal chegou a casa começou a ler o livro **de rajada**. Depois de o ler, ficou ainda mais angustiada. *Domingo à Tarde* é uma história tristíssima. Um médico apaixonou-se pela sua doente e, apesar de todos os seus esforços, não a consegue salvar. Sílvia estava baralhada com os seus sentimentos. Sabia que se tratava de uma obra de ficção e, portanto, aquela história não tinha acontecido tal como ali era contada. Mas e se tivesse um fundo de verdade? (...) Provavelmente, aquela era uma história baseada em factos reais. O que ela tinha feito tinha sido desrespeitar totalmente aquelas pessoas, fictícias ou reais, ao mentir estupidamente sobre a história! Que vergonha! Porque é que tinha mentido? (...)

Como é que agora ia desfazer o erro que tinha cometido? (...)

A partir desse episódio sem importância prática, Sílvia passou a ser mais autorreflexiva e a tomar atenção ao seu próprio comportamento. Questionava-se, frequentemente, sobre os verdadeiros motivos de atuar de uma maneira e não de outra. Passou a vigiar as suas atitudes e a não dar como certo que tudo o que fazia era certo ou errado. Mas, sobretudo, passou a admitir que ia ter momentos na sua vida de cobardia, fraqueza e idiotice.

Por exemplo, a idiotice de evitar cruzar-te com Firmino a todo o custo. Assim que o via ao longo, mudava de direção. Desistiu do clube de teatro que ele também frequentava e, inclusive, deixou de ir à carrinha-biblioteca.

Um dia vinha a descer a rua de bicicleta e Firmino vinha a subir. Assim que o viu, pôs-se a pedalar mais depressa. Mas levava um saco de limões pendurado no guiador e com o balanço do guiar mais vigoroso, o saco ficou preso na roda da frente e Sílvia estatelou-se no chão. (...) Firmino ajudou-a a levantar-se, perguntou-lhe se estava bem, apanhou-lhe os limões que, entretanto, se espalharam pela rua. Depois, ficaram a falar um bocado, sobre isto e aquilo. Passados dias, Sílvia encontrou Firmino numa festa de anos. Mais tarde, num jogo de futebol importante. Nunca Firmino **aludiu** ao livro. Resta a dúvida: porque quis **poupar** Sílvia à humilhação? Ou também ele nunca o chegou a ler? Para Sílvia era indiferente. Continuava a amargurar-se por ter mentido

Mal sabia ela que esta consciência moral era o que a tornava ainda mais excepcional.

Conto retirado do livro *Contos com Nível – B1*, Ana Sousa Martins, 2019, Lidel [texto adaptado]

### **Análise do texto**

1. **Identifica** a personagem principal.
2. **Caracteriza** o tipo de narrador.
3. Como era o lugar onde morava Sílvia?
4. Porque é que Sílvia fazia um esforço para ler livros?
5. **Justifica** o comportamento de Sílvia quando encontra Firmino na carrinha, pela primeira vez.
6. **Explicita** a reação de Sílvia ao ler o livro Domingo à tarde.
7. **Comenta** a última frase do texto.

### **Gramática**

1. Identifica as classes de palavras sublinhadas.

*“Mal chegou a casa começou a ler o livro de rajada.”*

2. Identifica os verbos presentes no excerto abaixo e o tempo e o modo em que estão conjugados.

*“Mas levava um saco de limões pendurado no guiador e com o balanço do guiar mais vigoroso, o saco ficou preso na roda da frente e Sílvia estatelou-se no chão.”*

3. Classifica o ato ilocutório no enunciado “o chefe da polícia é cúmplice no assalto”.

**PLNM B2 – Ficha nº 1 - Correção**

(transição para Português)

Prof. Raquel Coelho

**Análise do texto**

- 8. Identifica** a personagem principal. *Sílvia.*
- 9. Caracteriza** o tipo de narrador. *Não participante.*
- 10.** Como era o lugar onde morava Sílvia? *Era um lugar rural/ no campo com uma floresta e um outeiro, um sítio tranquilo.*
- 11.** Porque é que Sílvia fazia um esforço para ler livros? *Para aprender mais sobre o mundo.*
- 12. Justifica** o comportamento de Sílvia quando encontra Firmino na carrinha, pela primeira vez. *Sílvia decide mentir sobre o livro que levava e ainda não tinha lido, no entanto, ela não sabe porque o fez.*
- 13. Explicita** a reação de Sílvia ao ler o livro Domingo à tarde. *Sílvia fica angustiada ao perceber que a história do livro era diferente daquela que tinha contado a Firmina. Fica envergonhada ao imaginar que poderá ter desrespeitado as pessoas reais em que a história se baseia e não entende o porquê de ter mentido.*
- 14. Comenta** a última frase do texto. *A última frase do texto valoriza o crescimento pessoal de Sílvia ao dar destaque à sua aprendizagem com as experiências que vive e com os seus atos. Por refletir sobre as suas ações e questionar a sua validade, Sílvia demonstra ter consciência moral, algo que o narrador considera excepcional.*

## Gramática

4. Identifica as classes de palavras sublinhadas.

*“Mal chegou a casa começou a ler o livro de rajada.”*

Mal – Conjunção; chegou – verbo; casa – nome; o – determinante artigo definido.

5. Identifica os verbos presentes no excerto abaixo e o tempo e o modo em

que estão conjugados.

*“Mas levava um saco de limões pendurado no guiador e com o balanço do guiar mais vigoroso, o saco ficou preso na roda da frente e Sílvia estatelou-se no chão.”*

“levava”- pretérito imperfeito do indicativo; “ficou”- pretérito perfeito do indicativo; “estatelou” – pretérito perfeito do indicativo

6. Classifica o ato ilocutório no enunciado “o chefe da polícia é cúmplice no assalto”.

Ato ilocutório assertivo

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
**Português – Gramática para alunos de língua estrangeira**  
**Ficha nº 1**  
prof.a Raquel Coelho

### Classes de palavras

- As **palavras** são unidades da língua. Na escrita, são separadas por espaços em brancos. Existem ainda palavras compostas que funcionam como uma só, por exemplo, sala de estar..
- As **classes de palavras** são grupos de palavras que têm características e comportamentos comuns nas frases.
- 

### Nomes e subclasses do nome

- Os nomes ou substantivos referem-se a entidades (coisas que existem ou que imaginamos). Podem ser coisas concretas – pessoas, objetos, animais, etc – ou abstratas – ações, estados, conceitos, qualidades, sentimentos, etc.

<b>Nomes próprios</b> – entidades individuais, como nomes de pessoas e de lugares	<i>Alfredo; Marta; Portugal; Lisboa; Nepal</i>
<b>Nomes comuns</b> – entidades de uma mesma categoria	<i>filho; caneta; escola; pássaro; peixe</i>
<b>Nomes comuns coletivos</b> – conjunto de entidades da mesma espécie ou categoria	<i>Cardume – grupo de peixes; Arquipélago – conjunto de ilhas; Rebanho – conjunto de ovelhas</i>

**Não te esqueças:** Os nomes variam em género (masculino e feminino) e em número (singular e plural).

### Adjetivo e subclasses do adjetivo

- Os adjetivos relacionam-se com os nomes pois caracterizam-nos.

<b>Adjetivos qualificativos</b>	Atribuir características físicas ou psicológicas a uma entidade	<i>Pássaros Azuis; um livro belo; ela é morena; tu és chinês</i>
<b>Adjetivos numerais</b>	Determinam uma posição	<i>Na primeira aula. O segundo livro.</i>
<b>Adjetivos relacionais</b>	Estão ligados ao nome e aparecem depois dele	<i>parque infantil; manifestação estudantil; crítica artística.</i>

**Não te esqueças:** Os nomes podem variar em género, número e em grau (ex. *belíssimo*).

## Verbo

- Os verbos servem para exprimir ações ou (*correr; cantar*), estados (*estar triste*), atribuir uma qualidade (*parece bom; é alto*) ou estabelecer uma relação (*ser natural da Índia*).
- Os verbos podem ser conjugados em tempo, modo, pessoa e número, por exemplo:
  - Eu falo (1ª pessoa singular do presente do modo indicativo) --> Eles falaria(m) (3ª pessoa plural do modo condicional)
- Como saber se é um verbo? Experimenta colocar na **forma infinitiva**:  
*Falou para o público – Falar; Traíste o teu amigo – Trair.*

### Alguns verbos especiais

- **Verbos copulativos**: fazem a ligação entre o **sujeito** e o **predicativo do sujeito** (irás aprender mais à frente)

*Ser, estar, ficar, continuar, parecer...* (memoriza, pelo menos, estes!)

- **Verbos transitivos-predicativos**: fazem a ligação entre o **sujeito** e o **predicativo do complemento direto** (irás descobrir mais à frente)

*Nomear, eleger, considerar ...*

**Atenção:** Em PLN, aprendeste as conjugações e os tempos verbais dos verbos regulares e irregulares. É importante continuares a praticar e a estudar.

## Advérbio

- São palavras que não variam em género nem em número, e apenas alguns flexionam em grau, por exemplo em “Ele corre *rapidíssimo*”. Têm funções muito diversas.

<b>Advérbio de lugar</b>	Expressam lugar  O bolo está <i>dentro</i> da caixa.	Abaixo, acima, ali, aqui, acolá, adiante, além, atrás, cá, fora, dentro, lá, longe, perto...
<b>Advérbio de tempo</b>	Expressam tempo  <i>Ontem</i> , fui à escola.	Agora, ainda, amanhã, anteontem, antes, <b>depois</b> , antigamente, cedo, enfim, então, já, logo, nunca,

		ocasionalmente, hoje, ontem...
<b>Advérbio de modo</b>	Expressam o modo como algo acontece  <i>Vai devagar!</i>	Assim, bem, depressa, devagar, mal, calmamente, loucamente, atentamente...
<b>Advérbio de frase</b>	Modifica a frase e expressa o modo como se posiciona quem fala/escreve, ou seja, o seu envolvimento e/ou opinião  <i>Infelizmente</i> , não me lembro do que disseste.	Porventura, necessariamente, felizmente, infelizmente, francamente, resumidamente, matematicamente, oficialmente...
<b>Advérbio conetivo</b>	Conectam/ligam elementos da frase  Estiveste muito bem, <i>contudo</i> , acho que podes treinar mais.	Assim, contudo, conseqüentemente, <b>depois</b> , finalmente, melhor, portanto, por consequência, primeiro, seguidamente...
<b>Advérbio de negação</b>	Ex: Tu não estás <i>nada</i> atento.	Não, nada, nem
<b>Advérbio de afirmação</b>		Sim, realmente, certamente
<b>Advérbio de quantidade e grau</b>	Compraste <i>demasiados</i> ovos.	Bastante, muito, pouco, mais, menos, quão, quanto, tão, tanto, quase, demais, demasiado ...
<b>Advérbio de exclusão/inclusão</b>	Fomos todos convidados, <i>exceto</i> a Maria.	Apenas, senão, só, exceto, salvo, somente, exclusivamente, até, mesmo, inclusivamente, também...
<b>Advérbio interrogativo</b>	Identifica a coisa sobre a qual se faz a pergunta  <i>Quando</i> chegas a casa?	Onde? Quando? Quem? Porquê?
<b>Advérbio relativo</b>	Aparecem em <b>orações relativas</b> (vais aprender depois)  A escola <i>onde</i> ando é interessante.	como, onde

**Atenção:** Repara que “depois” aparece duas vezes. Não é suficiente decorar os exemplos, é preciso compreender o papel do advérbio na frase.

- Vemo-nos depois! → Valor de tempo (vemo-nos mais tarde) – Advérbio de tempo

- Primeiro, arrumou o quarto, depois, estudou para Francês → Valor de conexão, relaciona os dois acontecimentos da frase um com o outro – Advérbio conetivo

Isto pode acontecer com outros advérbios! Não estão todos na tabela.

## Pronome

- Os pronomes substituem ou representam o nome ou o grupo nominal

Ex: *O João* caiu → **Ele** caiu. (Também o artigo definido ligado ao nome pode ser substituído)

*Ajudar os outros* é importante → **Isso** é importante.

**Atenção:** Em PLNM estudaste os pronomes e a sua posição na frase, não te esqueças de rever:

- Pronomes pessoais;
- Pronomes demonstrativos;
- Pronomes indefinidos;
- Pronomes possessivos;
- Pronomes relativos;
- Pronomes interrogativos.
- 

## Determinante

- Os determinantes aparecem antes de um nome.

**Não te esqueças de rever:**

- Determinantes artigos definidos e indefinidos;
- Determinantes demonstrativos;
- Determinantes possessivos;
- Determinantes indefinidos;
- Determinantes relativos;
- Determinantes interrogativos;

## Quantificador

- Aparecem antes de um nome e indicam uma quantidade absoluta ou relativa da entidade referida no nome (*Alguns* animais são importante) ou sozinhos (*Alguns* dizem).

<b>Quantificador universal</b>	Refere todos os elementos de um conjunto	Todos, qualquer, cada, ambos, tudo...
<b>Quantificador existencial</b>	Refere alguns elementos de um conjunto	Algumas, bastantes, vários, muitos, pouco, qualquer...
<b>Quantificador numeral</b>	Atribui uma quantidade numérica a uma entidade	<u>Cardinal</u> : um, cinquenta, cem... <u>Multiplicativo</u> : dobro, triplo... <u>Fracionário</u> : um terço, meio, metade...

## Preposição

→ São palavras invariáveis.

**Preposições simples** – uma só palavra

Exs.: a, ante, após, com, até, contra, em, entre, sob, sobre, sem, perante, para ...

**Locuções prepositivas** – duas ou mais palavras

Exs.: abaixo de, acerca de, a fim de, apesar de, atrás de, através de, ao lado de, ao redor de, graças a, junto de, em vez de, para com, perto de...

### Não te esqueças!

Algumas preposições contraem com alguns determinantes, pronomes e advérbios:

à = a + a  
onde

no = em + o

aonde = a +

ao = a + o

dele = de + ele

daí = de + aí

pelo = por + o

neste = em + este

àquele = a + aquele

## Conjunção

→ São palavras que servem para juntar frases ou elementos dentro de uma frase.

Exs.: Vou comer **e** tomar um banho.

Estou cansada, **mas** vou dar um passeio.

Queres ir ao cinema **ou** ao teatro?

**Nota:** Iremos estudar as conjunções com mais atenção no futuro.

## Interjeição

- Palavras e expressões que servem para manifestar emoções e atitudes. Muitas vezes, aparecem com um ponto de exclamação (!).

Exs: A sério?; Ah!; Céus!; Atenção!; Cuidado!; Bravo!; Oxalá!; Ai!; Força!; Em frente!; Caramba!; Silêncio!

## Exercícios (podes utilizar o telemóvel ou o dicionário)

1. Utiliza o teu telemóvel para pesquisares 3 (três) exemplos de nomes coletivos. Explica a que se referem.
2. Sublinha os **adjetivos** presentes nas seguintes frases.
  - a) Há muitas pessoas impacientes.
  - b) Marte é o quarto planeta do Sistema Solar.
  - c) Ele é muito dedicado.
  - d) Michael Phelps é um nadador americano.
3. Atenta nas seguintes frases e indica se os elementos destacados são **pronomes**, **determinantes** ou **quantificadores**.
  - a) Mais vale **um** pássaro na mão do que **dois** a voar.
  - b) **A** galinha da vizinha é sempre melhor que **a minha**.
  - c) **Uma** andorinha não faz **a** primavera.
  - d) **A** sorte de **uns** é o azar de **outros**.
4. Substitui as expressões sublinhadas por **pronomes** (pronominalização).
  - a) **A Carla** foi a uma festa de anos.
  - b) **Os dois médicos** fazem **a cirurgia**.
  - c) **Eu e ele** somos engenheiros.

- d) Eu quero **o bolo**.
- e) Ele deu **uma flor à Maria**.
- f) O pai fez **os brinquedos dos filhos**.

**5.** Identifica a quem se referem os **possessivos** destacados.

- a) O pai do Tiago estacionou o **seu** carro.
- b) A irmã do Tobias comeu as **suas** últimas bolachas.
- c) Ela sabe que gosto da sua mãe, mas não posso seguir sempre a **sua** opinião.
- d) Quando a Ana falou com o João sobre livros, falaram sobre o **seu** livro preferido.

**5.1.** Tiveste alguma dificuldade na identificação dos referentes? Explica.

**6.** Lê o poema de Almeida Garrett e retira as palavras indicadas.

**Bela Infanta**

Estava a bela infanta No seu jardim assentada, Com o pente d'ouro fino Seus cabelos penteava. Deitou os olhos ao mar Viu vir uma nobre armada; Capitão que nela vinha, Muito bem que a governava. - "Dize-me, ó capitão Dessa tua nobre armada, Se encontraste meu marido	Na terra que Deus pisava" - "Anda tanto cavaleiro Naquela terra sagrada... Dize-me tu, ó senhora, As senhas que ele levava." - "Levava cavalo branco, Selim de prata doirada; Na ponta da sua lança A cruz de Cristo levava." (...)
---	--

Um nome próprio:	Um adjetivo qualificativo:
Um nome comum:	Um determinante possessivo:
Um nome coletivo:	Um pronome pessoal:
Dois verbos:	Uma preposição simples:

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
Português – *Gramática para alunos de língua estrangeira*  
Ficha nº 1 - Correção  
prof.a Raquel Coelho



**Exercícios (podes utilizar o telemóvel ou o dicionário)**

7. Utiliza o teu telemóvel para pesquisares 3 (três) exemplos de nomes coletivos. Explica a que se referem.

Por exemplo, enxame refere-se a um conjunto de abelhas.

8. Sublinha os **adjetivos** presentes nas seguintes frases.

- e) Há muitas pessoas impacientes.  
f) Marte é o quarto planeta do Sistema Solar.  
g) Ele é muito dedicado.  
h) Michael Phelps é um nadador americano.

9. Atenta nas seguintes frases e indica se os elementos destacados são **pronomes, determinantes** ou **quantificadores**.

- e) Mais vale **um** pássaro na mão do que **dois** a voar.

Quantificador; pronome

- f) **A** galinha da vizinha é sempre melhor que **a minha**.

Determinante; pronome

- g) **Uma** andorinha não faz **a** primavera.

Quantificador; determinante

- h) **A** sorte de **uns** é o azar de **outros**.

Determinante; pronome

10. Substitui as expressões sublinhadas por **pronomes** (pronominalização).

- g) **A Carla** foi a uma festa de anos.

Ela foi a uma festa de anos.

- h) **Os dois médicos** fazem **a cirurgia**.

Eles fazem a cirurgia.

i) **Eu e ele** somos engenheiros.

Nós somos engenheiros.

j) Eu quero **o bolo**.

Eu quero-o.

k) Ele deu **uma flor à Maria**.

Ela deu-lha.

l) O pai fez **os brinquedos dos filhos**.

O pai fê-los.

**11.** Identifica a quem se referem os **possessivos** destacados.

e) O pai do Tiago estacionou o **seu** carro.

f) A irmã do Tobias comeu as **suas** últimas bolachas.

g) Ela sabe que gosto da sua mãe, mas não posso seguir sempre a **sua** opinião.

h) Quando a Ana falou com o João sobre livros, falaram sobre o **seu** livro preferido.

**11.1.** Tiveste alguma dificuldade na identificação dos referentes? Explica.

Não é claro a quem os possessivos se referem. Por exemplo, na primeira frase, pode ser o carro do pai ou o carro do Tiago. (Espera-se que as alunas se apercebam desta ambiguidade).

**12.** Lê o poema de Almeida Garrett e retira as palavras indicadas.

### **Bela Infanta**

Estava a bela infanta No seu jardim assentada, Com o pente d'oiro fino Seus cabelos penteava. Deitou os olhos ao mar Viu vir uma nobre armada; Capitão que nela vinha, Muito bem que a governava.	Na terra que Deus pisava” - “Anda tanto cavaleiro Naquela terra sagrada... Dize-me tu, ó senhora, As senhas que ele levava.” - “Levava cavalo branco, Selim de prata doirada; Na ponta da sua lança
--	--

- “Dize-me, ó capitão Dessa tua nobre armada, Se encontraste meu marido	A cruz de Cristo levava.” (...)
---	------------------------------------

Um nome próprio: <b>Cristo</b>	Um adjetivo qualificativo: <b>bela</b>
Um nome comum: <b>jardim</b>	Um determinante possessivo: <b>seu</b>
Um nome coletivo: <b>armada</b>	Um pronome pessoal: <b>a (a governava)</b>
Dois verbos: <b>estava; deitou</b>	Uma preposição simples: <b>de</b>

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
Português – *Gramática para alunos de língua estrangeira*  
Ficha nº 2  
prof.a Raquel Coelho



## Constituintes da Frase

As frases organizam-se em grupos de palavras que podem ser:

- Substituídos

Ex. **A Ana** arrumou o livro → **A aluna** arrumou o livro.

- Deslocados

Ex. **A Ana** arrumou o livro → O livro foi arrumado **pela Ana**.

- Retomados por anáfora (repetição)

Ex. **A Ana** arrumou o livro. **Ela** arrumou o estojo.

## Grupo Nominal (GN)

- Ana é o teu nome. → **Nome**
- A Ana fala muito. → **Determinante** + **Nome**
- As alunas interessadas vão à biblioteca. → **Determinante** + **Nome** + **Adjetivo**
- A Ana que conheci não faria isso. → **Determinante** + **Nome** + **Oração**
- Alguém se esqueceu do livro. → **Pronome Indefinido**

Em todos os grupos sublinhados, o nome é núcleo. O grupo nominal pode aparecer com o um pronome: Ela é simpática.

## Grupo Verbal (GV)

- A escola fechou. → **Verbo**
- O professor entregou os testes. → **Verbo** + **Grupo Nominal** (**Complemento Direto**)
- Ela emprestou um lápis ao Artur. → **Verbo** + **Grupo Nominal**

**Nota:** Vais estudar o Complemento Direto e o Complemento Indireto mais à frente.

(**Complemento Direto**) + **Grupo Preposicional** (**Complemento Indireto**)

Nestes grupos verbais, o verbo é o núcleo e pode aparecer sozinho ou com os complementos e modificadores.

Atenção: Podemos ter grupos frásicos dentro de outros.

Ex. Ela emprestou um lápis ao Artur

→ “emprestou um lápis ao Artur” – Grupo Verbal

→ “um lápis” – Grupo Nominal

→

### → Grupo Adjetival (GAdj)

- Os novos manuais estão na papelaria. → Adjetivo
- Estas canetas são muito boas. → Advérbio + Adjetivo
- Eles ficaram entusiasmados com o filme. → Adjetivo + Grupo Preposicional (complemento do adjetivo)

O núcleo do grupo adjetival é o adjetivo e pode incluir palavras ou expressões que estejam ligadas a ele.

### Grupo Preposicional (GPrep)

- A Swostika está em casa. → Preposição + Grupo Nominal
- Chegámos até aqui. → Preposição + Advérbio
- Estamos felizes por te ver. → Preposição + Oração

O núcleo é a preposição que pode ser acompanhada de outros constituintes do grupo.

### Grupo Adverbial (GAdv)

- O Horácio fala calmamente. → Advérbio
- Independentemente da chuva, vou ter contigo. → Advérbio + GPrep (complemento do advérbio)
- O diretor chegou mais cedo. → Advérbio + Advérbio

O advérbio é o núcleo do Grupo Adverbial e pode aparecer sozinho ou acompanhado de outros advérbios e complementos.

## Exercícios

1. **Identifica os grupos frásicos sublinhados.**

a) A pintura está no museu.

b) Picasso foi um grande pintor.

- c) Infelizmente, não vou poder ir.
- d) Nós gostámos do quadro grande.
- e) A Torre Eiffel, em Paris, foi construída no século XIX.
- f) Esse é mais barato.

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
Português – *Gramática para alunos de língua estrangeira*  
Ficha nº 2 - Correção  
prof.a Raquel Coelho



## Exercícios

**1. Identifica os grupos frásicos sublinhados.**

- g) A pintura está no museu.  
Grupo nominal + grupo preposicional
- h) Picasso foi um grande pintor.  
Grupo verbal
- i) Infelizmente, não vou poder ir.  
Grupo adverbial
- j) Nós gostámos do quadro grande.  
Grupo nominal + grupo adjetival
- k) A Torre Eiffel, em Paris, foi construída no século XIX.  
Grupo nominal + grupo preposicional + grupo verbal
- Esse é mais barato. Grupo adjetival

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
**Português – Gramática para alunos de língua estrangeira**  
**Ficha nº 3**  
 prof.a Raquel Coelho



## Atos ilocutórios

Os atos ilocutórios são o enunciado linguístico produzido **por quem fala**. Ou seja, é a fala feita num **contexto** e com uma **intenção**.

<b>Ato ilocutório assertivo</b>	O enunciado produzido está relacionado com o valor de verdade, ou seja, podemos verificar se o que é dito é verdadeiro ou falso.	<i>Pequim é a capital da China.</i>  <i>O terramoto de Lisboa matou muitas pessoas.</i>
<b>Ato ilocutório diretivo</b>	O enunciado produzido tem a intenção de levar o interlocutor (aquele que ouve) a fazer alguma coisa. Expressa uma vontade ou desejo de quem fala.	<i>Passa-me o sal.</i>  <i>Podias ajudar-me com os trabalhos de casa.</i>
<b>Ato ilocutório compromissivo</b>	Enunciado em que quem fala (locutor) se compromete a fazer alguma coisa; existe um compromisso do locutor.	<i>Prometo que vou contigo de férias.</i>  <i>Garanto-te que direi sempre a verdade.</i>
<b>Ato ilocutório expressivo</b>	Enunciado que expressa sentimentos ou emoções em relação a algo.	<i>Parabéns!</i>  <i>Estou feliz por ti.</i>  <i>Estou preocupado com a Filipa.</i>
<b>Ato ilocutório declarativo</b>	Enunciado que cria um estado de coisas. Isto é, afirma que uma coisa existe a partir do momento da fala, por exemplo, em casamentos, batismos e outras cerimónias.	<i>Declaro-vos marido e mulher.</i>  <i>Declaro aberta a sessão.</i>  <i>Eu te batizo...</i>

## Exercícios

1. Identifica os atos ilocutórios de cada enunciado.
  - a) Lamento que tenhas perdido o telemóvel.
  - b) O Pico é a montanha mais alta de Portugal.
  - c) Dá-me uma caneta, por favor.
  - d) Juro que amanhã limpo a casa.
  - e) Declaro-o inocente.

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
**Português – Gramática para alunos de língua estrangeira**  
**Ficha nº 3 - Correção**  
prof.a Raquel Coelho



## Exercícios

2. Identifica os atos ilocutórios de cada enunciado.
  - a) Lamento que tenhas perdido o telemóvel. **Expressivo**
  - b) O Pico é a montanha mais alta de Portugal. **Assertivo**
  - c) Dá-me uma caneta, por favor. **Diretivo**
  - d) Juro que amanhã limpo a casa. **Compromissivo**
  - e) Declaro-o inocente. **Declarativo**

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
**Português – Gramática para alunos de língua estrangeira**  
**Ficha nº 4**  
prof.a Raquel Coelho



## A língua portuguesa – História

O português que falamos hoje teve uma grande evolução ao longo da história. **Descende do latim vulgar** que era falado pelos soldados romanos na Península Ibérica quando esta fez parte do Império Romano.

Outros povos que cá viveram antes dos romanos também deixaram as suas marcas a nossa língua, como os fenícios, os cartagineses, os celtas e os iberos.

Depois da conquista romana, outros povos invadiram a Península Ibérica e deixaram vestígios das suas línguas na nossa – influências germânicas e árabes.

**Curiosidade:** Muitas palavras que começam por *al* são de origem árabe: Algarve, Almofariz, Alface ...

<b>Latim vulgar</b>	Latim falado pelos soldados e outros colonos romanos
<b>Substratos</b>	Línguas dos povos que viviam na Península Ibérica, antes dos romanos: Fenícios, Cartagineses, Celtas e Iberos
<b>Superestratos</b>	Línguas de povos que invadiram a Península Ibérica, depois dos romanos: povos germânicos e árabes

→ Outras línguas derivadas do latim, além do português: castelhano; italiano; francês; romeno...

Ao longo da história, a língua portuguesa foi muito diferente do que é hoje. Os linguistas costumam dividir esta história em quatro períodos:

- **Português Antigo** (ou galego-português): Fase da língua portuguesa falada entre o século XII e a primeira metade do século XIV (Idade Média)

Ex: A poesia trovadoresca que estudamos no 10º ano

- **Português Médio**: Século XV

Ex: A Crónica de Fernão Lopes estudada no 10º ano

- **Português Clássico**: Entre os séculos XVI e XVIII

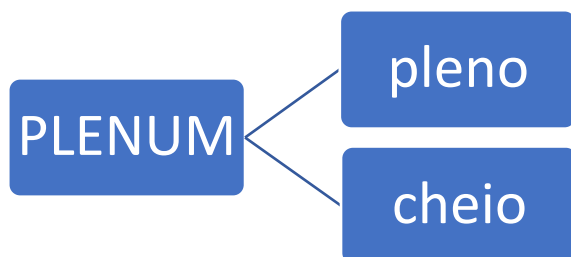
Ex: As obras de Luís de Camões estudadas no 10º ano; o Sermão de Padre António Vieira estudado no 11º

- **Português Contemporâneo**: português falado desde o século XIX até aos nossos dias (com algumas mudanças neste período)

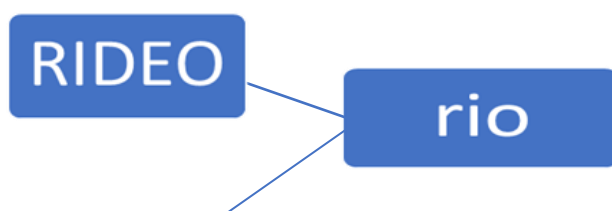
Ex: obras de Eça de Queirós e Camilo Castelo Branco estudadas no 11º; Fernando Pessoa e José Saramago estudados no 12º.

## Etimologia

Como a nossa língua deriva do latim, muitas das palavras em português têm um **étimo** latino – *palavra que está na origem de outra*. Ex. LEONE > leão (mesmo significado que tinha em latim).



**Palavras divergentes:** têm o mesmo étimo mas apresentam formas diferentes, e, por vezes, significados diferentes.



**Palavras convergentes:** têm a mesma forma, mas têm étimos diferentes e significados diferentes.

RIVUM

Rio- curso de água

Rio – do verbo rir

## O português no mundo – variantes do português

Atualmente, o português é falado em muitos países do mundo devido à expansão colonialista dos séculos XV e XVI.

O Português Europeu é falado em Portugal, mas, noutros países existem variedades dessa língua: Português do Brasil e variantes de países africanos.

## Curiosidade – A língua Nepali

A língua nepali (ou nepalês) faz parte da grande família das línguas **Indo-Europeias**, como o Português – grupo de línguas que descendem de uma língua pré-histórica do período neolítico ou da Idade do Bronze.

Esta língua é falado no Nepal, nalgumas regiões da Índia e, também, por algumas comunidades no Butão, Brunei e Myanmar.

O nepalês está relacionado com línguas do norte da Índia como o Punjabi, o Lahnda, e o Sindi. Os investigadores pensam que **o nepalês moderno descende da língua falada pelo povo Khas**, que terá migrado do norte da Índia para o Nepal entre o século VII e o século XII.

Continuavam a existir várias línguas associadas a diferentes grupos étnicos mas a partir do século XVII o nepalês começou a ser uma língua franca e, ao longo do tempo, cada vez mais valorizada na literatura.

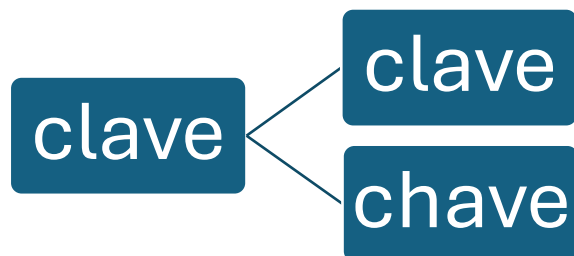
**Influências:** bengali, **sânscrito**, maitili, boiapuri, assamês e awadhi.

Atualmente, existem três **variedades regionais** do nepalês: oriental, ocidental e central.

## Exercícios

1. Utiliza o telemóvel para pesquisares a origem da palavra “**olho**”.
2. Com a ajuda da internet ou de um dicionário descobre que palavra tem o mesmo étimo que a palavra “**cadeira**”.

3. Classifica o seguinte grupo de palavras. Deves referir se as palavras da direita são **divergentes** ou **convergentes**.



ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
Português – *Gramática para alunos de língua estrangeira*  
Ficha nº 4  
prof.a Raquel Coelho



## Exercícios

1. Utiliza o telemóvel para pesquisares a origem da palavra “**olho**”.  
Oculus (latim)
2. Com a ajuda da internet ou de um dicionário descobre que palavra tem o mesmo étimo que a palavra “**cadeira**”.  
Catedral
3. Classifica o seguinte grupo de palavras. Deves referir se as palavras da direita são **divergentes** ou **convergentes**.  
Divergentes

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
Português – *Gramática para alunos de língua estrangeira*  
Ficha nº 5a  
prof.a Raquel Coelho



## Excerto em análise – Frei Luís de Sousa

### Ato I, cena III

**Maria** (*entrando com umas flores na mão encontra-se com Telmo, e o faz tornar para a cena*) – Bonito! Eu há mais de meia hora no eirado passeando – e sentada a olhar para o rio a ver as faluas e os bergantins que andam para baixo e para cima – e já aborrecida de esperar... e o senhor Telmo aqui posto a conversar com a minha mãe, sem se importar de mim! – Que é do romance que me prometeste? Não é o da batalha, não é o que diz:

Postos estão, frente a frente,

Os dois valorosos campos;

é o outro, é o da ilha encoberta onde está el-rei D. Sebastião, que não morreu e que há de vir, um dia de névoa muito cerrada... Que ele não morreu; não é assim, minha mãe?

**Madalena** – Minha querida filha, tu dizes coisas! Pois não tens ouvido, a teu tio Frei Jorge e a teu tio Lopo de Sousa, contar tantas vezes como aquilo foi? O povo, coitado, imagina essas quimeras para se consolar na desgraça.

1. Sublinha as palavras que não conheces e regista o seu significado na língua que preferires.

## Funções Sintáticas

### Sujeito

- É o elemento que determina a **concordância do verbo** – a pessoa e o número.  
Ex. O João chega atrasado. = Ele chega atrasado.
- Pode ser **substituído** por um **pronome pessoal** ou pelos **pronomes demonstrativos** *isto* ou *isso*.

- **Sujeito simples** (um grupo nominal *ou* uma oração)  
Ex: *O João* chega atrasado.  
*Quem chega atrasado* tem falta.
- **Sujeito composto** (dois ou mais grupos nominais *ou* duas ou mais orações)  
Ex: *O João e a Teresa* chegam atrasados.  
*Quem chega atrasado e quem não aparece* tem falta.
- **Sujeito subentendido** (não aparece na frase, mas pode ser percebido pelo contexto e pelo verbo.  
Ex: [-] Chegaram atrasados -> O sujeito é *Eles*.
- **Sujeito indeterminado** (não aparece na frase, nem se refere a uma coisa específica)  
Ex: [-] Diz-se que os alunos chegam atrasados. -> Alguém diz, há pessoas que dizem...

## 2. Identifica os sujeitos nas frases retiradas do excerto.

- a) “Eu há mais de meia hora no eirado passeando”
- b) \_\_\_\_\_  
“e o senhor Telmo aqui posto a conversar com a minha mãe”
- c) \_\_\_\_\_  
“ Postos estão, frente a frente,  
Os dois valorosos campos;” \_\_\_\_\_

## Vocativo

- É o elemento que se refere à pessoa ou entidade com quem se está a falar.  
Ex: *Alunos*, perceberam o que disse?  
Não estou a perceber, *professora*.

## Predicado

- É a função sintático do verbo.  
Ex: Os alunos *ouvem*. -> **Predicado**
- Além do verbo, pode incluir outras funções sintáticas: Complemento Direto, Complemento Indireto, Complemento Oblíquo, Predicativo do sujeito, modificadores.

Ex: Os alunos *ouvem o professor*. -> **Predicado** + **Complemento Direto**

**Complemento Direto** (as outras funções sintáticas serão estudadas em breve)

→ Faz parte **do grupo verbal**. Pode ser **substituído** pelos **pronomes pessoais átonos** *o, a, os, as* ou pelos **pronomes demonstrativos** *isso* ou *o*.

Ex: O João não ouve *o professor*.

Comi *um bolo* de cenoura.

Eles disseram *que tu vinhas*.

3. Substitui os predicados dos exemplos anteriores por pronomes pessoais átonos ou pelos pronomes demonstrativos.

## Exercícios

4. Identifica as funções sintáticas sublinhas nas frases retiradas do excerto.

a) “Que ele não morreu”

b) “Minha querida filha, tu dizes coisas!”

c) “O povo, coitado, imagina essas quimeras”

5. Qual é a diferença sintática entre as duas frases abaixo?

a) Maria acredita no regresso de D. Sebastião.

b) Maria, acredita no regresso de D. Sebastião.

6. Completa as frases com os pronomes *o, a, os, as* ou com os pronomes *lhe, lhes*.

a) Alguns homens morriam na guerra. Diziam- \_\_\_\_\_ que podia acontecer.

b) Analisei a cena III do Ato I, mas não \_\_\_\_\_ percebi.

c) Depois de ouvir Maria, a mãe perguntou- \_\_\_\_\_ se não tinha ouvido os tios.

d) Não li a peça de Frei Luís de Sousa. Não \_\_\_\_\_ encontrei no manual.

**Dica:** Uma maneira de identificar o Complemento Direto é ver se este responde à pergunta O QUÊ? ou QUEM?

Ex: Comi *um bolo*? -> Como O QUÊ? -> um bolo.

A Teresa viu o *João*. -> A Teresa viu QUEM? -> o João.

6.1. Vamos olhar novamente para as frases do exercício e descobrir quais têm um Complemento Direto.

6.2. Porque é que as outras frases não têm um Complemento Direto?  
(Vamos estudar este complemento da próxima vez!)

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
Português – Gramática para alunos de língua estrangeira  
Ficha nº 5a  
prof.a Raquel Coelho



## Exercícios

7. Identifica as funções sintáticas sublinhas nas frases retiradas do excerto.

- d) “Que ele não morreu” **Predicado**
- e) “Minha querida filha, tu dizes coisas!” **Vocativo; Complemento Direto**
- f) “O povo, coitado, imagina essas quimeras” **Sujeito; Complemento Direto**

8. Qual é a diferença sintática entre as duas frases abaixo?

- c) Maria acredita no regresso de D. Sebastião.
- d) Maria, acredita no regresso de D. Sebastião.  
**Na frase a), “Maria” é o sujeito e, na frase b), é o vocativo.**

9. Completa as frases com os pronomes o, a, os, as ou com os pronomes lhe, lhes.

- e) Alguns homens morriam na guerra. Diziam- **lhes** que podia acontecer.
  - f) Analisei a cena III do Ato I, mas não **a** percebi.
  - g) Depois de ouvir Maria, a mãe perguntou- **lhe** se não tinha ouvido os tios.
  - h) Não li a peça de Frei Luís de Sousa. Não **a** encontrei no manual.
- A Teresa viu *o* João. -> A Teresa viu QUEM? -> o João.

9.1. Vamos olhar novamente para as frases do exercício e descobrir quais têm um Complemento Direto. **Todas**

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
Português – Gramática para alunos de língua estrangeira  
Ficha nº 5ªb  
prof.a Raquel Coelho



## Funções Sintáticas 2

### Vocativo

→ É o elemento que se refere à pessoa ou entidade **com quem se está a falar**.

Ex: *Alunos*, perceberam o que disse?

Não estou a perceber, *professora*.

### Predicado

→ É a função sintática do verbo.

Ex: Os alunos *ouvem*. -> **Predicado**

→ Além do verbo, pode incluir outras funções sintáticas: Complemento Direto, Complemento Indireto, Complemento Oblíquo, Predicativo do sujeito, modificadores.

Ex: Os alunos *ouvem o professor*. -> **Predicado** + **Complemento Direto**

### Complemento Direto

→ Faz parte **do grupo verbal**. Pode ser **substituído** pelos **pronomes pessoais átonos** *o, a, os, as* ou pelos **pronomes demonstrativos** *isso* ou *o*.

Ex: O João não ouve *o professor*. --> O João não **o** ouve.

Comi *um bolo de cenoura*. --> Comi-**o**.

Eles disseram *que tu vinhas*. --> Eles disseram-n**o** ou Eles disseram **isso**.

1. **Substitui** os constituintes sublinhados pelos **pronomes** corretos.  
Atenção: alguns constituintes são **Sujeito** outros são **Complemento Direto**.

a) A Maria emprestou o livro à mãe.

b) O Telmo observou a discussão.

c) As alunas levantaram as folhas.

---

→ O Complemento Direto também pode ser encontrado através da colocação da frase na **Voz Passiva**.

*Sujeito*                      *Complemento Direto*

Os alunos ouvem o professor.



O professor é ouvido pelos alunos.

*Sujeito*                      *Complemento Agente da Passiva*

**Nota:** Na transformação para a voz passiva, o Complemento Direto passa a Sujeito.

2. Experimenta utilizar o teste da **colocação na passiva** para as frases do exercício 1.

3. Observa agora as seguintes frases e substitui os constituintes sublinhados por pronomes. Que função sintática desempenham?

a) Telmo sabe que D. João vive.

b) D. Manuel enfrenta quem for preciso.

---

## Complemento Indireto

→ Faz parte do **grupo verbal**. Pode ser **substituído** pelos **pronomes pessoais átonos** *me, te, lhe, nos, vos, lhes*.

Ex: A Maria emprestou um livro *à mãe*. --> A Maria emprestou-*lhe* um livro.

→ O Complemento Indireto também pode ser identificado fazendo a pergunta "**A Quem?/ A Quê?**" ao verbo.

Ex: A Maria emprestou o livro à mãe.

--> A Maria emprestou o livro *a quem?* --> À mãe.

4. Utilizando os testes que aprendeste, identifica as funções sintáticas sublinhadas nas frases seguintes

g) “Que ele não morreu”

h) “Minha querida filha, tu dizes coisas!”

i) “O povo, coitado, imagina essas quimeras”

j) Frei Jorge dá conselhos a quem quiser.

5. Qual é a *diferença* sintática entre as duas frases abaixo?

e) Maria acredita no regresso de D. Sebastião.

f) Maria, acredita no regresso de D. Sebastião.

6. Completa as frases com os pronomes **o, a, os, as** ou com os pronomes **lhe, lhes**.

i) Alguns homens morriam na guerra. Diziam- \_\_\_\_\_ que podia acontecer.

j) Analisei a cena III do Ato I, mas não \_\_\_\_\_ percebi.

k) Depois de ouvir Maria, a mãe perguntou- \_\_\_\_\_ se não tinha ouvido os tios.

l) Não li a peça de Frei Luís de Sousa. Não \_\_\_\_\_ encontrei no manual.

## Complemento Oblíquo vs. Modificador do Grupo Verbal

❖ Vamos olhar para um novo grupo de frases. Há constituintes que já sabes identificar:

- Sujeito

- Complemento Direto

a) O professor abriu a porta cuidadosamente.

b) [Eu] Vi o telejornal em casa.

c) [Eu] Vim do Alentejo anteontem.

d) [Eu] Não fui ao cinema.

Qual será a função sintática dos constituintes sublinhados?

1. Pelo título “Complemento Oblíquo vs. Modificador do Grupo Verbal, podes ver que vamos falar desses dois constituintes.

→ Primeiro, vamos distinguir Complemento de Modificador.

1.1. Reescreve as frases retirando os constituintes sublinhados. No frase c) retira apenas “do Alentejo”.

1.1.1. O que aconteceu ao sentido das frases?

Os constituintes da frase que *não podem* ser retirados sem esta perder sentido designam-se complementos do grupo verbal; são selecionados pelo verbo.

Estes constituintes são os complementos \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Os constituintes que *podem* ser retirados da frase sem que esta fique agramatical designamos \_\_\_\_\_.

Não são selecionados pelo verbo, mas podem modificá-lo, como o  
\_\_\_\_\_.

**Vamos testar a aprendizagem dos laboratórios!**

Para cada frase, identifica as funções sintáticas dos constituintes sublinhados, utilizando os testes sintáticos que aprendeste.

→ O Romeu gosta de comer couve crua.

→ D. Afonso Henriques conquistou Lisboa aos Mouros.

→ Aquele de que falo é mais complexo.

→ A Teresa e a Francisca mudaram-se para Almada.

→ Só quero ir aonde eu não vou.

→ Francisco, na semana passada, comprei-te o novo álbum da Rihanna.

→ Ouvi atentamente o disco.

ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO  
Português – *Gramática para alunos de língua estrangeira*  
Ficha n.º 5b - Correção  
prof.a Raquel Coelho



Vamos testar a aprendizagem dos laboratórios!

Para cada frase, identifica as funções sintáticas dos constituintes sublinhados, utilizando os testes sintáticos que aprendeste.

→ O Romeu gosta de comer couve crua.  
Sujeito; Complemento Oblíquo

→ D. Afonso Henriques conquistou Lisboa aos Mouros.  
Complemento Direito; Complemento Indireto

→ Aquele de que falo é mais complexo.  
Sujeito

→ A Teresa e a Francisca mudaram-se para Almada.  
Complemento Oblíquo

→ Só quero ir aonde eu não vou.  
Complemento Oblíquo

→ Francisco, na semana passada, comprei-te o novo álbum da Rihanna.  
Vocativo; Modificador do Grupo Verbal

→ Ouvi atentamente o disco.  
Modificador do Grupo Verbal; Complemento Direto

# Conceitos-chave da literatura

## O que é a literatura?

É difícil definir o que é e o que não é literatura. Mas consideramos literatura uma forma de expressão através da escrita, como a pintura é uma forma de expressão através da tinta, ou a música através do som. Um texto literário é visto com grande valor artístico pelo seu uso da linguagem.

As obras literárias podem ser:

Em **prosa** - texto corrido, organizado em frases e parágrafos.

Em **poesia** - organizada em versos e estrofes.

**Texto dramático** - texto escrito para as peças de teatro, organizado em cenas e atos.

**Géneros textuais:** tipos de textos, podem ser **literários** (romance; poesia épica) ou **não literários** (notícia; discurso político).

**Géneros literários:** tipos de textos literários, definidos pelas suas características - conteúdo; organização interna; características linguísticas.

No 11º ano estudamos:

- **“Sermão de Santo António aos Peixes”** de **Padre António Vieira** - é um discurso político em prosa mas que, pela riqueza dos seus recursos expressivos e da linguagem é considerado literatura.
- **Frei Luís de Sousa, de Almeida Garrett** - é um texto dramático, uma peça de teatro.
- **Os Maias - episódios da vida romântica, de Eça de Queirós** - é um texto em prosa, o género literário é o **romance** (texto narrativo, ou seja, que conta uma história, de forma longa, com descrições de espaços, de personagens e acontecimentos).

- **Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco** - é um texto em prosa, o gênero literário é a **novela** (texto narrativo mais breve, entre o romance e o conto, com uma história que acontece em sequência, pela ordem de acontecimentos e que é apresentada de forma mais direta).
- **Poesia de Cesário Verde e de Antero de Quental** - textos de poesia **lírica** (esta poesia fala das emoções, sentimentos e estados de espírito do **sujeito poético** - a voz dentro do poema)

#### Quem é a voz dentro dos textos literários?

**Narrador:** voz que relata/conta os acontecimentos num texto narrativo, como o romance.

**Sujeito poético:** voz central num poema lírico, que expressa os seus sentimentos e ideias.

**Atenção!** Não confundir com o **Autor** - aquele/a que escreve e/ou assina o texto.

#### Uso da linguagem

**Recursos expressivos:** formas de utilizar a linguagem que dão ao texto uma forte expressividade, isto é, que enriquecem a comunicação e vão para além do sentido literal

**Sentido literal:** é o sentido que habitualmente damos a uma palavra

**Sentido figurado ou metafórico:** é o sentido alargado de uma palavra ou que depende do contexto em que é utilizada.

Exs: O João tem um burro - sentido literal (o animal)

O João é burro - sentido figurado (pouco inteligente, idiota)

Ela afogou-se na piscina - sentido literal

# “Sermão de Santo António aos Peixes”

Padre António Vieira

Materiais adaptados para alunos de língua estrangeira

## O que é um “sermão”?

É um género textual literária que consiste num discurso oral de carácter religioso. São comunicados num púlpito em locais religiosos.

### Características

- **Texto argumentativo** - apresenta argumentos para persuadir/convencer o público da verdade das ideias apresentadas.
- **Conceito predicável** - ideia que inspira o sermão, normalmente, uma citação bíblica.

Padre no púlpito

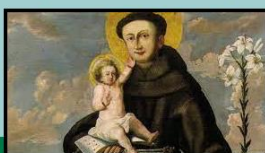


## Santo António e Padre António Vieira

### Santo António

Padre do século XII que foi tornado Santo.

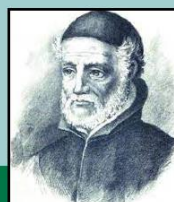
Ficou conhecido pela sua capacidade oratória e por ter dado um sermão aos peixes em Itália quando as pessoas não o quiseram ouvir.



### Padre António Vieira

Padre do século XVII que escreveu o sermão que estamos a estudar.

Ficou conhecido pela sua capacidade oratória e por ter defendido o fim da escravização dos povos índios.

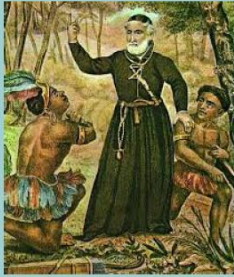


## Padre António Vieira e os índios do Brasil

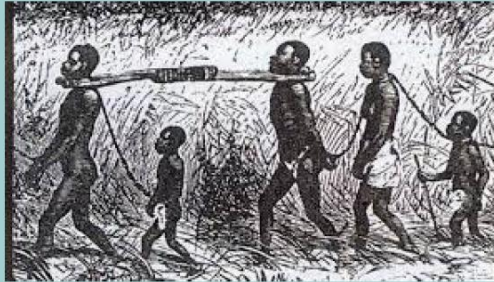
Os portugueses foram um dos principais povos a comprar e vender escravos e a utilizá-los para trabalho. Normalmente, utilizavam escravos africanos.

No Brasil, existiam leis que proibiam a escravização dos índios, mas a ambição dos colonos portugueses não impedia que isto acontecesse.

O Padre António Vieira foi para o Maranhão, no Brasil para criar aldeias de índios e as converter ao cristianismo, ou seja, espalhar a palavra de Deus pelo mundo. Começou, também, a combater a escravização destes povos.



Padre António Vieira  
a pregar aos índios -  
a espalhar a palavra  
de Deus



Escravos africanos

## Estrutura da obra

**Estrutura externa:** 6 capítulos (estrutura que se vê sem ler)

**Estrutura interna:** *Exórdio* (Introdução);  
*Exposição e Confirmação* (Desenvolvimento);  
*Peroração* (Conclusão)  
(estrutura da argumentação e do conteúdo do texto)

## Exórdio - Capítulo I

### Exórdio - Capítulo I

**Tema:** corrupção dos homens.

**Conceito predicável:** "Vós sois o sal da terra"



Citação bíblica utilizada como **metáfora**.  
O sal era utilizado para conservar os alimentos.  
Os **pregadores/padres** devem ser como o sal -  
conservar as almas, protegê-las da corrupção.

### Exórdio - Capítulo I

**Corrupção:** Na lei, a corrupção consiste em cometer atos ilegais quando se está num cargo, por exemplo, aceitar subornos.

No contexto do cristianismo e da moralidade, a corrupção dos homens é entendida como um afastamento da palavra de Jesus Cristo, do caminho de Deus. Quem não segue os princípios cristãos é considerado corrupto, ou a sua alma é corrupta.

## Exórdio - Capítulo I

**Santo António:** exemplo para Padre António Vieira



- Exemplo de grande capacidade oratória;
- Exemplo na dedicação - não desiste de pregar mesmo quando não o ouvem;
- Exemplo na mudança de público - também Santo António se virou para os peixes.

## Exórdio - Capítulo I

### Análise

Na introdução, é apresentado o tema a ser desenvolvido: a corrupção na terra. É elogiado Santo António como modelo e é invocada a Virgem Maria (mãe de Jesus) para ajudar na inspiração.

*«Isto suposto, quero hoje à imitação de Santo António voltar-me da terra ao mar, e já que os homens se não aproveitam, pregar aos peixes.»*

Como fez Santo António, Vieira vai mudar o seu público, que não o ouve, e falar para os peixes.

### Análise - A terra corrupta

Vieira refere que se a terra está corrupta é porque “o sal não salga” (pregadores) e/ou “a terra não se deixa salgar” (ouvintes)

#### “o sal não salga”

*Ou é porque...*

- Os pregadores não ensinam a doutrina;
- os pregadores não se comportam de acordo com a doutrina;
- os pregadores pregam por si mesmos e não pela mensagem cristã.

#### “a terra não se deixa salgar”

*Ou é porque...*

- Os ouvintes recusam a doutrina;
- os ouvintes imitam os comportamentos dos pregadores;
- Os ouvintes seguem os seus instintos e não a mensagem cristã.

### **Análise - A terra corrupta**

O que fazer com os maus pregadores e com os ouvintes que ignoram a mensagem cristã?

- Os pregadores devem ser desprezados e expulsos da comunidade

*“Se o sal perder a substância (...) é lançá-lo fora como inútil, para que seja pisado de todos”*

- Os ouvintes que ignoram os pregadores devem ser ignorados, por isso Vieira vira-se para os peixes

### **Exercício 1**

«Santo António foi sal da terra, e foi sal do mar. Este é o assunto, que eu tinha para tomar hoje. [...] Quanto mais, que o sal da minha doutrina, qualquer que ele seja, tem tido nesta terra uma fortuna tão parecida à de Santo António em Arimino, que é força segui-la em tudo.»

**Explica de que forma a fortuna de Padre António Vieira é parecida à do Santo.**

*Fortuna - sorte; destino (também aparece, em textos antigos, como Fado).*

## **Exposição e Confirmação**

### **Capítulo II**

### **Louvores aos peixes em geral**

### O que é um louvor?

Um louvor é um elogio a algo ou alguém

Neste capítulo, Padre António Vieira faz louvores aos peixes em geral, ou seja, a todos os peixes. Fala das suas qualidades.

### O que é a **alegoria**?

Padre António Vieira finge que fala aos peixes, com os seus louvores e as suas críticas. No entanto, está a falar com os Homens do Maranhão.

Os peixes representam simbolicamente as qualidades que os homens não têm e os defeitos/vícios que ele quer criticar. A alegoria esta forma indireta de criticar as pessoas através dos comportamentos dos peixes.

Fala dos peixes mas quer que os Homens entendam que fala sobre eles.

### Louvores aos peixes e Críticas aos Homens

*«Enfim, que havemos de pregar hoje aos peixes? Nunca pior auditório. Ao menos têm os peixes duas boas qualidades de ouvintes: ouvem e não falam.»*

*«[...] aquela obediência, com que chamados acudistes todos pela honra de vosso Criador e Senhor [...].»*

- Os peixes ouvem com **atenção e são obedientes** ---> Os colonos não ouvem e não obedecem a Deus.

*«Começando, pois, pelos vossos louvores, irmãos peixes, bem vos pudera eu dizer que entre todas as criaturas viventes, e sensitivas, vós fostes as primeiras, que Deus criou. [...] Entre todos os animais do mundo, os peixes são os mais, e os peixes os maiores.»*

- Os peixes foram **as primeiras criaturas** que Deus fez.

### Louvores aos peixes e Críticas aos Homens

*«[...] entre todos os animais se não domam, nem domesticam.»*

- Não se deixam domesticar.

*«Peixes, quanto mais longe dos homens, tanto melhor: trato e familiaridade com eles, Deus vos livre.»*

- Reforça a ideia de que os peixes são melhores do que os colonos. Nem os índios querem estar perto dos colonos corruptos.

### Argumentos de autoridade

Para convencer melhor quem o ouve, Padre António Vieira refere autores da Antiguidade Clássica (Grécia Antiga), passagens bíblicas e grandes padres da Igreja.

*«Falando dos peixes, Aristóteles diz que só eles entre todos os animais se não domam, nem domesticam.»*

*«No tempo de Noé sucedeu o Dilúvio, que cobriu, e alagou o mundo; e de todos os animais, quais livraram melhor?»*

*«Diz Santo Ambrósio: porque os outros animais como mais domésticos, ou mais vizinhos, tinham mais comunicação com os homens; os peixes viviam longe, e retirados deles.»*

### Objetivos da eloquência (p. 37 do manual)

**Eloquência:** Arte de bem falar.

**Movere** - Influenciar o comportamento dos ouvintes.

*«Peixes, quanto mais longe dos homens, tanto melhor: trato e familiaridade com eles, Deus vos livre.»*

*«Vede, peixes, quão grande bem é estar longe dos homens.»*

- Aconselha os peixes a estarem longe dos Homens.

### Recursos Expressivos

**Enumeração** - Sequência de palavras ou expressões; refere várias coisas.

*“o cão é doméstico, o cavalo tão sujeito, o boi tão serviçal”*

- Refere o comportamento de vários animais que contrasta com o dos peixes.
- Qual é o valor expressivo? Diz que os peixes não se deixam domesticar e depois refere que vários animais se deixaram domesticar, aumentando o seu louvor aos peixes.

## Exposição e Confirmação

### Capítulo II

## Louvores aos peixes em particular

### Louvores aos peixes e Críticas aos Homens

Neste capítulo apresentam-se as virtudes de quatro peixes em particular: o peixe de Tobias, a Rémore, o Torpedo e o Quatro-olhos.

#### Peixe de Tobias

- O peixe de Tobias tem o poder de, com as suas entranhas, curar a cegueira (o fel) e afastar os demónios (o coração). Representa a bondade e o poder purificador, no fundo, tem as virtudes do sal - conservar e preservar. É comparado a Santo António.

*«[...] o fel era bom para curar da cegueira e o coração para lançar fora os Demónios [...].»*

### Peixe de Tobias

- Santo António, à semelhança do peixe de Tobias, iluminava os ouvintes, curando-lhes a cegueira e afastando-os do demónio, ou seja, mostrava-lhes o caminho do Bem e da Virtude, afastando-os do Mal (pecados e vícios)

### Rémora

- A Rémora é um pequeno peixe que, quando se agarra ao leme do navio, tem força suficiente para impedir que ele navegue à sua vontade). De facto, este peixe tem a capacidade de evitar os naufrágios das naus, razão pela qual é referido, pois vai permitir ao Padre Vieira estabelecer um paralelo com o plano dos homens – também eles devem evitar o caminho do mal.



### Rémora

*«Quem haverá, digo, que não admire a virtude daquele peixezinho tão pequeno no corpo, e tão grande na força e no poder, [...] se houvera uma Rémora na terra, que tivesse tanta força como a do mar, [...]!»*

- O orador faz a analogia com Santo António, por causa da sua língua e da força do seu discurso. Deste modo, esta simboliza o poder da palavra do Pregador, que é guia das almas.

*«Se alguma Rémora houve na terra, foi a língua de Santo António [...]»*

### Torpedo

- O Torpedo é um peixe que produz descargas elétricas que fazem tremer o braço do pescador. Desta forma, o autor alerta os homens para a necessidade de temerem Deus e de não irem pelos caminhos do mal.

*«Está o pescador com a cana na mão, o anzol no fundo e a boia sobre a água, e em lhe picando na isca o Torpedo, começa a lhe tremer o braço.»*



### Quatro-Olhos

- O Quatro-olhos é um peixe que anda à superfície da água e tem dois olhos que veem para cima, protegendo-os das aves, e outros dois que veem para baixo e o protegem dos peixes maiores.
- É referido este peixe, para reforçar a necessidade de se saber distinguir o Bem do Mal - O Céu (em cima) do Inferno (em baixo)
- Simboliza, assim, o dever dos cristãos de afastarem os olhos da vaidade terrena, olhando, sim, para o Céu, sem esquecer a existência do Inferno.



### Objetivos da Eloquência (p. 37)

**Movere** - Influenciar o comportamento dos ouvintes.

**Docere** - Ensinar, neste caso, a doutrina cristã.

Ex: As referências aos Céu e ao Inferno **ensinam** sobre a doutrina cristã (*Docere*) e **influenciam** o comportamento dos ouvintes pois convencem-nos a mudar o seu comportamento para evitarem o Inferno e irem para o Céu (*Movere*).

### Recursos Expressivos

**Anáfora** - Repetição de palavras ou expressões.

«**Quantos** embarcados na Nau Vingança com a artilharia abocada, [...]?  
**Quantos** navegando na Nau Cobiça sobrecarregada até as gáveas [...]?  
**Quantos** na Nau [...]»

## Recursos Expressivos

**Interrogação Retórica** - Pergunta que não obtém resposta; é uma afirmação com efeito expressivo e emotivo.

«Pois a quem vos quer tirar as cegueiras, a quem vos quer livrar dos Demónios, perseguis vós?»

!

## O que é uma repreensão?

É uma crítica feita a alguém sobre o seu comportamento ou a sua pessoa.

As repreensões aos peixes têm como objetivo **agitar as consciências dos homens** e fazê-los refletir sobre os seus atos e, conseqüentemente, **corrigir os seus comportamentos**.

# Exposição e Confirmação

## Capítulo IV

### Repreensões aos peixes em geral

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

*«A primeira coisa, que me desedifica, peixes, de vós, é que vos comeis uns aos outros. [...] Não só vos comeis uns aos outros, senão que os grandes comem os pequenos.»*

- **1ª repreensão:** Os peixes comem-se uns aos outros. Pior ainda: os grandes comem os pequenos.
- Vieira questiona indiretamente os colonos do Maranhão sobre o modo como se deixam «pescar», ou seja, como são enganados.
- Assim, censuram-se os homens pela sua **ignorância**, visto que a sua **ambição por honrarias e títulos** os leva a arriscar e a perder, por vezes, a vida.

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

*«A primeira coisa, que me desedifica, peixes, de vós, é que vos comeis uns aos outros. [...] Não só vos comeis uns aos outros, senão que os grandes comem os pequenos.»*

- **1ª repreensão:** Os peixes comem-se uns aos outros. Pior ainda: os grandes comem os pequenos.

*«Parece-vos bem isto, peixes? Representa-se-me que com o movimento das cabeças estais todos dizendo que não; [...] vos estais pasmando de que entre os homens haja tal injustiça, e maldade! Pois isto mesmo é o que fazeis.»*

- Também os homens se comem, metaforicamente, uns aos outros.

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

Vieira aprofunda a **crueldade dos homens** em se comerem uns aos outros:

- são "os maiores que comem os pequenos"
- são os pequenos comidos "de qualquer modo"
- são os grandes aqueles "que têm o mando das cidades e das províncias, não se contenta a sua fome de comer os pequenos um por um, ou poucos a poucos, senão que devoram e engolem os povos inteiros"
- são os pequenos comidos como se fossem pão
- são os pequenos comidos em qualquer momento - "não só de dia, senão também de noite, às claras e às escuras, como também fazem os homens"

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

«[...] é aquela tão notável ignorância, e cegueira, que em todas as viagens experimentam os que navegam para estas partes.»

- **2ª repreensão:** Ignorância e cegueira; devido à sua ambição, os homens deixam-se ser “Enganados por um retalho de pano” e alguns perdem a vida.

«Vede o vosso Santo António, que pouco o pôde enganar o mundo com essas vaidades. Sendo moço, e nobre, deixou as galas, [...] trocou-as por uma loba de sarja, e uma correia de Cónego Regrante; e depois [...] trocou a sarja pelo burel, e a correia pela corda.»

- Refere, mais uma vez, Santo António como exemplo a seguir.

## Recursos expressivos

**Gradação** - sucessão de palavras ou expressões com um significado crescente ou decrescente.

«[...] em que os não **carreguem**, em que os não **multem**, em que os não **defraudem**, em que os não **comam**, traguem, e **devorem** [...]»

- Vai crescendo a gravidade: carregar, multar, defraudar, comer, devorar.

## Questões do manual resolvidas (p. 47)

**Explicita o que representa a circunstância de os peixes se comerem uns aos outros, tendo também em conta que “os grandes comem os pequenos”.**

R: A circunstância dos peixes representa, por analogia, o comportamento cruel dos homens que se maltratam uns aos outros. São, principalmente, “os grandes”, ou seja, com mais poder, que oprimem, exploram ou enganam “os pequenos”.

### **Questões do manual resolvidas (p. 47)**

#### **Contrasta a atitude de Santo António com o comportamento dos humanos descrito anteriormente (linhas 111-118)**

*R:* Ao contrário dos homens, Santo António não se deixou enganar, mesmo quando se tornou conhecido não alimentou a vaidade. Rejeitou sempre as futilidades do mundo terreno e dedicou-se a uma vida cristã, no caminho de Deus.

### **Exercícios**

#### **Identifica os objetivos da eloquência presentes nas seguintes expressões:**

- a) “Vede o vosso Santo António, que pouco o pôde enganar o mundo com essas vaidades”.
- b) Não é maior ignorância, e maior cegueiras, deixares-vos enganar, ou deixares-vos tomar pelo beijo com duas tirinhas de pano?”

## **Exposição e Confirmação**

### **Capítulo V**

#### **Repreensões aos peixes em particular**

### Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

Neste capítulo, Padre Vieira apresenta críticas a peixes em particular. Esta representam os vícios mais comuns entre os homens do Maranhão.

*«Descendo ao particular, direi agora, peixes, o que tenho contra alguns de vós.»*

#### Roncadores

Estes peixes são pequenos mas roncam muito alto (fazem muito barulho). Vieira compara-os aos que fazem o mesmo mas que, quando deviam agir, falar alto, não o fazem. Assim, critica a arrogância e a soberba dos homens.



### Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

*«[...] vendo o seu tamanho, tanto me moveram o riso, como a ira. [...] porque haveis de roncar tanto? Mas por isso mesmo roncais.»*

Para reforçar o seu argumento, e *movere* os ouvintes a mudarem de comportamento, dá **exemplos bíblicos**: Pedro, Caifás e Pilatos.

*«São Pedro, a quem muito bem conheceram vossos antepassados, tinha tão boa espada, que ele só avançou contra um exército inteiro de Soldados Romanos; e se Cristo lha não mandara meter na bainha, eu vos prometo que havia cortar mais orelhas, que a de Malco.»*

*«Caifás roncava de saber [...]. Pilatos roncava de poder: [...].»*

### Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

Como sempre, Santo António é o exemplo contrário, uma figura moralmente correta, que não demonstra vícios.

*«Mas o fiel servo de Cristo, António, tendo tanto saber, como já vos disse, e tanto poder como vós mesmos experimentastes, ninguém houve jamais que o ouvisse falar em saber ou poder, quanto mais brasonar disso.»*

Santo António falava do que devia, denunciava os vícios dos pecadores e espalhava a palavra de Cristo.

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

### Pegadores

Estes pequenos peixes agarram-se a outros maiores e alimentam-se dos restos da sua comida. Com este exemplo, Vieira critica o oportunismo e parasitismo dos homens (comportamento igual ao dos parasitas)

*«[...] sendo pequenos, não só se chegam a outros maiores, mas de tal sorte se lhes pegam aos costados, que jamais os desferram.»*

Aconselha os homens a aproximarem-se dos grandes como Santo António, mas não de outros que os arrastem consigo quando morrem.

*«Chegai-vos embora aos grandes; mas não de tal maneira pegados, que vos mateis por eles, nem morrais com eles.»*

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

Os homens devem apenas agarrar-se à palavra de Cristo e a D



*«Peguem-se outros aos grandes da terra, que eu só me quero pegar a Deus. Assim o fez também Santo António, e senão, olhai para o mesmo Santo, e vede como está pegado com Cristo, e Cristo com ele.»*

### Os voadores

Estes peixes têm barbatanas grandes que lhes permitem saltar alto para fora da água. Vieira critica-os por tentarem ser mais do que os outros peixes, logo, eles são a alegoria da presunção e ambição dos homens.

*«Dizei-me, Voadores, não vos fez Deus para peixes? Pois porque vos meteis a ser aves? O mar fê-lo Deus para vós, e o ar para elas. Contentai-vos com o mar, e com nadar, e não queirais voar, pois sois peixes.»*

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

Vieira aconselha estes peixes a serem como Santo António e a não serem mais do que a sua condição.



*«Voadores do mar (não falo com os da terra), imitai o vosso Santo Pregador.»*

--> Na verdade, Vieira está sempre a falar com o público que está na igreja, os colonos do Maranhão, mas usa a alegoria dos peixes para falar indiretamente dos seus comportamentos.

*«Quisestes ser melhor que os outros peixes, e por isso sois mais mofino que todos. Aos outros peixes do alto, mata-os o anzol ou a fisga; a vós sem fisga, nem anzol, mata-vos a vossa presunção, e o vosso capricho.»*

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

Polvo

O Polvo, único peixe criticado nomeado no singular, assemelha-se a um monge, a uma estrela, é brando e manso, o que sugere santidade e bondade. No entanto, são essas características que lhe permitem esconder-se e apanhar as suas presas. Este peixe simboliza também os falsos pregadores denunciados no Exórdio.

*«O Polvo com aquele seu capelo na cabeça parece um Monge, com aqueles seus raios estendidos, parece uma Estrela, com aquele não ter osso, nem espinha, parece a mesma brandura, a mesma mansidão. E debaixo desta aparência tão modesta, ou desta hipocrisia tão santa, [...] o dito Polvo é o maior traidor do mar. Consiste esta traição do Polvo primeiramente em se vestir, ou pintar das mesmas cores de todas aquelas cores, a que está pegado.»*

## Repreensões aos peixes e Críticas aos Homens

Vieira destaca a traição e a hipocrisia destes peixes, comparo-o a Judas.

Judas foi o seguidor de Jesus que o traiu, fazendo com que fosse crucificado.

*«Vê, Peixe aleivoso, e vil, qual é a tua maldade, pois Judas em tua comparação já é menos traidor.»*



## Recursos Expressivos

### Interrogação retórica

*«É possível que sendo vós uns peixinhos tão pequenos haveis de ser as roncas do mar?»*

**Antítese** - Contraste; apresentação de ideias contrárias.

*«[...] traçou a traição **às escuras**, mas executou-a muito **às claras** [...].»*

**Comparação** - Associação de dois elementos diferentes através de uma palavra: como, parece, assemelha-se.

*«O Polvo [...] parece um monge [...].»*

### Atos ilocutórios - exercício da p. 55

Identifica o tipo de ato ilocutório de cada enunciado

- a) "O muito roncar antes da ocasião é sinal de dormir nela"
- b) "ide-vos meter no fundo em alguma cova"
- c) É genial a forma como Vieira constrói a alegoria.
- d) Prometo lutar contra as injustiças que grassam no mundo.

Depois mostra o exercício resolvido ao professor de português.

## Peroração Capítulo VI

### Conclusão do Sermão

Este é o último capítulo do Sermão, em que Vieira faz o **resumo** dos factos e argumentos apresentados anteriormente.

Numa última tentativa de **levar o auditório a mudar os seus comportamentos**, faz o julgamento final dos peixes e que estes são melhores do que ele mesmo (o Padre António Vieira). Vieira quer **apelar às emoções** dos ouvintes e fazê-los mudar - movere.

*«Ah que quase estou por dizer que me fora melhor ser como vós [...]. E pois os que nascemos homens respondemos tão mal às obrigações do nosso nascimento, contentai-vos, Peixes, e dai muitas graças a Deus pelo vosso.»*

«Oh quantas Almas chegam àquele Altar mortas, porque chegam e não têm horror de chegar, estando em pecado mortal!»

Com esta **emotividade**, Vieira consegue mostrar que a mudança de comportamento é urgente para os homens, eles devem abandonar os pecados antes de morrerem e as suas almas serem julgadas.

Faz, também, um hino final de louvor a Deus, pois quer inspirar os homens do Maranhão a fazerem o mesmo - louvar Deus e seguir o seu caminho.

«Louvai, Peixes, a Deus, os grandes, e os pequenos [...]. Louvai a Deus, porque vos criou em tanto número. Louvai a Deus, que vos distinguiu em tantas espécies; louvai a Deus, que vos vestiu de tanta variedade [...] louvai a Deus, que vos habilitou de todos os instrumentos necessários para a vida; louvai a Deus, que vos deu um elemento tão largo [...] louvai a Deus [...] louvai a Deus, que vos sustenta, louvai a Deus, que vos conserva, louvai a Deus, que vos multiplica; louvai a Deus, enfim, servindo.»

### Recursos Expressivos

Desta vez, tenta identificar o recursos expressivos no excerto abaixo:

«**Louvai**, Peixes, **a Deus**, os grandes, e os pequenos [...]. **Louvai a Deus**, porque vos criou em tanto número. **Louvai a Deus**, que vos distinguiu em tantas espécies; **louvai a Deus**, que vos vestiu de tanta variedade [...]»

### Intenção persuasiva do Sermão

Exercício da p. 57 do manual

**Em cada par de palavras, escolhe a opção correta, de acordo com o que aprendeste sobre o sermão**

Quando mencionamos a intenção persuasiva no “Sermão de Santo António”, referimo-nos ao propósito do pregador de **convencer / censurar** os seus ouvintes. Para os levar a alterar os seus comportamentos, Vieira recorre a **ameaças / argumentos** convincentes que se fundavam em **exemplos / teorias** pertinentes. Para que a pregação tivesse o efeito desejado, a personalidade do orador devia ser **exemplar / alienada** e cheia de **criatividade / autoridade**. Vieira confirma a figura de Santo António como **crítico / modelo**, tendo em contas as suas qualidades éticas e cristãs.

**Planificação de aulas – 11º C – 2023/2024 – Amor de Perdição**

**Aula 1** (45min.+45min.)

<p><b>Objetivos no âmbito da inclusão/interculturalidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Promover a construção de conhecimento através do diálogo;</li><li>- Desenvolver competências de cooperação através do trabalho investigativo colaborativo.</li></ul>	<p><b>Grande tema:</b></p> <p>A posição da mulher na sociedade oitocentista</p>
<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b></p> <p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.</li><li>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li><li>- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</li></ul> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Realizar leitura crítica e autónoma.</li><li>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.</li><li>- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.</li></ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Analisar processos de coesão e de progressão do texto como a anáfora.</li></ul> <p><b>Oralidade (expressão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas</li></ul> <p><b>Oralidade (compreensão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Interpretar textos orais dos géneros exposição sobre um tema, discurso</li></ul>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Programa da Antena 2 “No tempo das Dália” sobre Ana Plácido.</li><li>- Capítulo IV de <i>Amor de perdição</i>, de Camilo Castelo Branco</li><li>- Excertos de <i>Luz coada por ferros</i>, de Ana Plácido (livro que a mulher de Camilo escreveu enquanto esteve presa por adultério)</li></ul>

político e debate, evidenciando perspectiva crítica e criativa.	
<b>Materiais:</b> material escolar dos alunos; sebenta de trabalho nº 1 (Anexo 1) Ficha de avaliação da compreensão oral em pdf (Anexo 2)	<b>Avaliação:</b> Observação direta Ficha de avaliação da compreensão oral.
<b>Perfil do aluno:</b> Comunicador (A, B, D, E, H); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); Questionador (A, F, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).	

#### Atividades:

- Avaliação da Compreensão Oral

#### Tarefas:

1. Audição do programa da Antena 2 para introduzir: Quem foi Ana Plácido? <https://www.rtp.pt/play/p5384/e410268/no-tempo-das-dalias>. Realização simultânea de uma ficha de avaliação da compreensão oral (projetada no quadro). (15 min)

#### Atividades:

- Análise do capítulo IV de *Amor de Perdição*, do texto “A mulher na sociedade oitocentista” e de excertos de *Luz Coada por Ferros*.

#### Tarefas:

1. Divisão da turma em pequenos grupos (cinco grupos de quatro). Indicação da página do manual em que está o capítulo IV, distribuição dos restantes textos e das fichas de orientação do trabalho.
2. Instruções para o trabalho: cada grupo deverá analisar atentamente os vários textos e colocá-los em diálogo, seguindo as questões levantadas pela ficha de orientação do trabalho. A questão central é: Qual era o papel da mulher na sociedade oitocentista? (50 min)

- Diferenciação pedagógicas nas tarefas e materiais: Para as alunas nepalesas será disponibilizada uma ficha com o capítulo dividido em várias partes, intercaladas por questões que permitam a compreensão progressiva do texto. Esta ficha será trabalhada na semana anterior,

durante a hora de trabalho semanal. Também os excertos de Ana Plácido serão trabalhados numa sessão anterior.

As alunas trabalham juntamente com os colegas, cada uma num grupo diferente. A professora, além de circular para observar a forma como os grupos analisam e discutem o texto, devem assegurar o desenvolvimento de estratégias de trabalho em grupo que promovam a inclusão e participação de todos os membros.

- Recolha de dados: é pedido às alunas que respondam à questão central colocada por escrito.

3. Apresentação das conclusões à turma feita por um porta-voz de cada grupo, selecionado pelo próprio grupo. A professora regista a informação no quadro e pode, se necessário, pedir clarificação ou aprofundamento das ideias. (25 min)

Alargamento da discussão: Que diferenças e semelhanças existem entre a posição da mulher na sociedade oitocentista e na sociedade do século XXI? Que diferenças e semelhanças na relação com os pais? E com os amantes?

Toda a turma é encorajada a comentar as conclusões de cada grupo, a questionar e a acrescentar. (20 min.)

## **Aula 2** (45min.+45min.)

<b>Objetivos no âmbito da inclusão:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar e valorizar diferentes heranças culturais;</li><li>- Promover diálogos interculturais positivos no grupo turma.</li></ul>	<b>Grande tema:</b> <p>A voz das mulheres na literatura mundial</p>
<b>Domínios:</b> <b>Educação Literária</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li><li>- Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.</li><li>- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</li></ul>	<b>Conteúdos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Poema “Eu sou um poster amarrotado” de Banira Giri.</li><li>- Poema “Com licença poética” de Adélia Prado.</li><li>- Poema “Sentimentos” de Qiu Jin.</li><li>- Poema “Corpo” de Neide Almeida.</li></ul>

<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar leitura crítica e autónoma.</li> <li>- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.</li> <li>- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.</li> </ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso (incluindo discurso indireto livre).</li> </ul> <p><b>Oralidade (expressão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas</li> </ul>	
<p><b>Materiais:</b> Material escolar do aluno; Sebenta de trabalho nº 1; Post its</p>	<p><b>Avaliação:</b></p> <p>Observação direta.</p>
<p><b>Perfil do aluno:</b>  Comunicador (A, B, D, E, H); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); Questionador (A, F, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).</p>	

**Atividades:**

- Análise de diferentes textos de autores femininas do Nepal, China e Brasil

**Tarefas:**

1. Audição do poema de Banira Giri e de Adélia Prado no Youtube e audição do poema de Qiu Jin por um dos alunos falantes de mandarim. (15 min)
2. Divisão da turma nos mesmos grupos da aula anterior. Instruções para a turma: À semelhança da aula passada, terão uma ficha de Orientação da Leitura para vos auxiliar na análise dos textos. Desta vez, cada grupo tem um texto diferente, para podermos alargar as nossas fontes e discutirmos como é a voz das mulheres na literatura mundial. (40 min)
3. Apresentação das conclusões à turma feita por um porta-voz de cada grupo, selecionado pelo próprio grupo. Acumulação das ideias discutidas:

Como vamos descrever a voz das mulheres na literatura mundial de forma a incluir tudo o que dissemos? (25 min)

- O que diz a minha voz?
1. Exercício de reflexão e partilha: cada aluno escreve num *post it* o que é ser homem e mulher nos dias de hoje, na sua experiência, no contexto em que se insere. Os *post its* são colados no quadro, de um lado a experiência masculina, do outro a experiência feminina. A professora permite espaço para uma discussão livre e partilhada daquilo que foi escrito. (10 min)

### Texto 1: A mulher na sociedade oitocentista

Na sociedade oitocentista, ser mulher era viver de acordo com uma ética. No seu quotidiano, era exigido às mulheres que deixassem transparecer nas suas condutas os modelos da sua generosidade, da sua integridade e do seu empenhamento familiar e social.

De facto, ancoradas a princípios normativos e a valores morais, as mulheres eram coautoras de uma sociedade que, todavia, as reprimia. Na verdade, na conceção idealizada da mulher angelicalmente perfeita, a sua existência definia-se em função do próprio homem e, por isso, a elas estava predestinado o papel secundário numa sociedade demarcada pelas histórias, sentimentos e pensamentos alheios ao sentir feminino. A configuração do modelo feminino de domesticidade oitocentista estava, assim, associada à ideia da inferioridade feminina em relação ao homem.

No universo familiar, geralmente, a mulher encontrava um papel que a circunscrevia à vida doméstica e às obrigações maternas. Na esfera privada do lar, o modelo familiar oitocentista adotava as conceções moralistas e conservadoras que atribuíam ao quotidiano feminino um conjunto de vivências/obrigações típico da condição feminina. Por outro lado, a organização coletiva da sociedade oitocentista tinha como fundamento basilar o discurso articulado da unidade familiar como suporte para a estabilidade social. Deste modo, sendo a mulher um ser subordinado ao homem, o casamento decorria na vida feminina como uma necessidade social e familiar, que visava a própria subsistência da mulher.

Nas suas práticas quotidianas, a mulher encarnava as premissas recorrentes ao discurso delimitador do espaço doméstico e de vivências exclusivas da esfera privada. No perfil de mulher ideal, a sociedade oitocentista entendia um conjunto de princípios e normas rigidamente vigentes, cuja aplicabilidade selecionaria as verdadeiras damas de acordo com o teor das suas frágeis condutas femininas e com os critérios derivados dos diferentes estatutos sociais. Assim, a mulher virtuosa e de perfil idealizado pelas sociedades europeias representava uma espécie humana de capacidades intelectuais inferiores e cujo percurso normal/exclusivo de uma vida seria casar, educar os filhos e dedicar-se às tarefas de casa e à família. Deste modo, a conceção feminina dominante em Oitocentos sublinhava a importância de a mulher ser

educada de acordo com a domesticidade inerente às suas funções maternas e familiares.

Em suma, nas suas condutas, as mulheres deveriam resplandecer, através da prática de um conjunto de virtudes e de “características físicas angelicais” naturalmente atribuídas ao seu sexo, como que espelhando o reflexo da sua própria condição que a sociedade de Oitocentos estabelecera.

Carlota Maria Conceição Aires Pedro, *Educação feminina no século XIX em Portugal: em busca de uma consciência*, in repositorio.ul.pt [adaptado e com supressões, consultado em novembro de 2021].

**Texto 2:** Excertos de *Luz coada por ferros* de Ana Plácido

“Aos quinze anos, há o acordar de um sonho angélico. Buscam nossos olhos ávidos a luz que os enfeitiça; rico de opulência desabrocha o coração, e em si recolhe máximas do bem que custam anos a destruir.

Nessa idade feliz, a primeira das virtudes é a obediência. Trespassam-te a um homem repulsivo, quando mal conheces a magnitude do sacrifício e o valor da mercancia.” (p. 65)

“No meio do caos, que me enluta o pensamento, radia a luz, e como Pitágoras, compondo a sua harmonia das esferas, entrego-me ao idealismo vago e indefinido, e encontro um mito só meu.

Venço o primeiro escolho, contrapondo-lhe a rara energia, o varonil esforço da minha ardente imaginação e vontade.

Acima da minha cabeça está a luz suprema e infinita que eu fito deslumbrada.

Essa luz compadecida convida-me a caminhar, apontando-me para um centro luminoso, cuja vista me torna febril.

É esta febre que as mulheres de Portugal apagam no regelo do coração, rebatendo assim o estímulo mais atraente da ambição da glória, a única que eu invejo e aprecio.

Fecha-se-lhes esse santuário esplêndido, e ei-las aí sem prestígio, sem outro brilho nos fastos contemporâneos, senão o de boas governantes de casa, e boas mães de família. A sua missão mais nobre é por certo esta, nem eu posso

contestá-la. Folgo até que me extremem no meio delas. Mas essa essência preciosa absorve todas as faculdades grandiosas da mulher? Não.”

Ana Plácido (1863). *Luz coada por ferros*. Sibila. 2022. pp. 84-85

### Ficha de Orientação de trabalho nº 1

**Depois de lerem atentamente os três textos, analisem-nos conjuntamente seguindo as orientações abaixo. Tomem nota das vossas conclusões.**

<b>1.</b> A relação de Teresa com o pai (normal na sociedade oitocentista) é muito diferente das vossas relações com os vossos pais?
<b>2.</b> Na sociedade oitocentista, como se posiciona a mulher nas suas relações amorosas?
<b>3.</b> Qual será o ideal esperado para uma mulher do século XIX?
<b>4. Desafio de gramática:</b> Identifiquem os antecedentes das expressões destacadas. Que mecanismos de coesão vos permitem perceber do que se está a falar?  “É esta febre que as mulheres de Portugal apagam no regelo do coração, rebatendo assim o estímulo mais atraente da ambição da glória, <b>a única</b> que eu invejo e aprecio Fecha-se- <b>lhes</b> esse santuário esplêndido, e ei- <b>las</b> aí sem prestígio, sem outro brilho nos fastos contemporâneos, senão o de boas governantes de casa, e boas mães de família. A <b>sua</b> missão mais nobre é por certo esta, nem eu posso contestá- <b>la</b> . Folgo até que <b>me</b> extremem no meio <b>delas</b> .”

**Texto 3:** “Eu sou um poster amarrotado” de Banira Giri

<https://www.youtube.com/watch?v=3PXbfgVkJV8&t=3s>

Homem, não varies os significados que dás às peças de frases estilhaçadas. Eu esqueci-me da minha história. Ao lado da lareira, a meio do inverno um homem velho conta uma história às crianças:  Parohang e Lempuhang descendem, e no olhar do homem velho parece que Ele é a Shiva do passado, que perdeu a deusa Sati no sacrifício de Daksha. Ele conta a história de Lal e Hira; ele afasta Lal no cavalo branco	Depois de séculos permaneço um conto popular, sobre um banco do Tempo, o meu tempo é esfarrapado e magro, sente as suas cicatrizes e as suas feridas. Os nossos pés deixam apenas impressões, em breve apagadas do seio do deserto, a fria brisa da montanha, como embriaguez, acrescenta mais dor quando abandona no dia seguinte, iluminação por um aborto
--	--

<p>de séculos passados, cujos cascos ainda dão ordens aos ouvidos do Tempo. Quão desamparados, esses homens, nós homens, Sobre quem conta o homem velho. Conspirou ele para soltar da força do Tempo as ordens do Tempo? Conseguiu ele quebrar/ Com o engano e descuido do Tempo? Como é que Moisés atravessou o oceano? Como é que ele separou os mares? Sim, aqui discuto assuntos da fé, da crença e da falta de crença. As minhas verdades, a minha, fé são vendidas, Leiloadas no Harischandra Ghat, até as minhas crenças caminham receosas agora Como um cão que vasculha o lixo. Estou amaldiçoada por este útero, estas flores, como uma panela partida, deitada fora, inútil, como uma uva sem sumo, seca, não comestível.</p>	<p>de crenças e sonhos, segurança, direitos. Caminhamos ousadas sobre corpos, a própria terra está sobre uma campaa, construímos as nossas casas, comemos os nossos banquetes, vivemos as nossas vidas sobre uma campaa, invocamos os corpos da campaa. Agora os noivados estão todos decididos pela Vénia de Shiva na corte do Rei Janak, hoje em dia até os filhos do Senhor Rama “flow past” (?) no lamacento Tukucha; a fé do Homem precisa de um sítio firme para estar, um lugar de repouso para descarregar o seu peso, alguma ligação se for para amar – se for para amar a sua morte. Uma vida de mais de cem anos! A vida é um inválido, só pensar é loucura; isto não é um comentário sobre uma epopeia, nem o começo de uma autobiografia, nem uma edição dos meus trabalhos, eu sopro esta vida por uma chaminé, e fervo uma panela de arroz, para um espelho expiro uma vida, e vejo o meu próprio rosto vagamente.</p> <p>Eu sou um poster amarrotado na parede do Tempo, Homem, não varies os significados que dás às peças de frases estilhaçadas. Eu esqueci-me da minha história.</p>
--	--

Banira Gira (1967). *Sajha Kavita* (versão inglesa em <https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft729007x1&chunk.id=d0e8862&toc.id=&brand=ucpress>) [tradução da professora]

**Texto 4:** “Com licença poética” de Adélia Prado

<https://www.youtube.com/watch?v=gvrS1zHhETk>

Quando nasci um anjo esbelto, desses que tocam trombeta, anunciou: vai carregar bandeira. Cargo muito pesado pra mulher, esta espécie ainda envergonhada. Aceito os subterfúgios que me cabem, sem precisar mentir. Não sou feia que não possa casar, acho o Rio de Janeiro uma beleza e ora sim, ora não, creio em parto sem dor. Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.	Inauguro linhagens, fundo reinos — dor não é amargura. Minha tristeza não tem pedigree, já a minha vontade de alegria, sua raiz vai ao meu mil avô. Vai ser coxo na vida é maldição pra homem. Mulher é desdobrável. Eu sou.
---	---

Adélia Prado (1976) in *Bagagem* [consultado em

<https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/11/11/com-licenca-poetica-adelia-prado/>]

**Texto 4:** “Sentimentos” de Qiu Jin

(versão original)

有怀

日月无光天地昏 沉沉女界有谁援？

钗环典质浮沧海 骨肉分离出玉门

放足湔除千载毒 热心唤起百花魂

可怜一幅鲛绡帕 半是血痕半泪痕

Sol e lua sem luz, céu e terra em densas trevas quem deste abismo ajudará a mulher a levantar-se? Empenhei as minhas jóias para atravessar o mar, apartada da família, sigo pela Porta de Jade.	Meus pés de mil venenos desenfaixo e a alma das mulheres clama, flores brancas em botão. Dói-me este pobre lenço de seda fina, metade de sangue manchado, metade em lágrimas ensopado.
--	---

**Texto 5:** “Corpo” de Neide Almeida

Meu corpo é um campo de solo revoltosob pés guiados por tambores. Meu corpo é um campo aberto, arena de muitas disputas.	Meu corpo é um campo de silenciosas batalhas atravessado por rios sinuosos alimentado por incontidas raízes.
Meu corpo é um campo sagrado habitado por ritmos de vida e de morte.	Meu corpo é um campo ocupado por séculos de rebeldia por cantos de liberdade.
Meu corpo é um campo marcado pelo movimento das águas pela força dos ventos.	

Neide Almeida (2018) in *Nós - 20 poemas e uma Oferenda*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial [consultado em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/2-uncategorised/1172-neide-almeida-corpo>]

**Ficha de orientação da leitura nº 2**

**Depois de lerem atentamente o texto do vosso grupo, sigam as instruções abaixo para o analisarem. Tomem nota das vossas conclusões.**

<b>1.</b> Quais são as especificidades culturais/históricas abordadas no poema?
<b>2.</b> Que tema é abordado no poema?
<b>3.</b> Como é representada a posição da mulher?
<b>4. Desafio de gramática:</b> Considerando uma análise semântica do texto, qual é o valor aspetual que mais se destaca? E qual é o valor modal?  Como é que esses valores se relacionam com o discurso apresentado?

## Anexo 11b Ficha de avaliação da compreensão oral



### Ficha de avaliação da Compreensão do Oral

Nome:	Classificação:
Turma:	

Ouve com atenção o episódio sobre **Ana Plácido** do programa “No Tempo das Dálias” da Antena 2. Responde às questões de acordo com o que ouviste.

1. Selecciona a opção que completa corretamente a afirmação.
  - 1.1. **O primeiro casamento de Ana Plácido foi**
    - a) destinado pelos pais e feliz.
    - b) destinado pelo amor e infeliz.
    - c) arranjado pelos pais e infeliz.
  
  - 1.2. **O filho de Ana Plácido é perfilhado pois**
    - a) sofria de demência.
    - b) a mãe tinha sido adúltera.
    - c) era muito preguiçoso e não trabalhava.
  
  - 1.3. **Chamados a julgamento, Camilo e Ana são**
    - a) ilibados e começam a viver juntos.
    - b) absolvidos e vão presos.
    - c) condenados e ficam internados.
  
  - 1.4. **Em relação ao destino trágico dos filhos de Plácido é dito que**
    - a) O filho do meio é acompanhado por especialistas na sua meningite.
    - b) O filho mais novo é problemático e incapaz de ter uma ocupação.
    - c) O filho mais velho sabe-se que morreu com meningite.
  
  - 1.5. **Depois de ter sido acusada de adultério pelo marido,**

- a) Ana Plácido não tem direito a receber a sua herança.
- b) Ana Plácido renuncia à herança e vai viver com Camilo.
- c) Ana Plácido administra a herança em nome do filho.

**1.6. No que concerne às informações sobre o segundo casamento podemos perceber que**

- a) a mulher assumiu um papel de cuidadora leal.
- b) a mulher continuou infeliz e voltou para a casa do ex-marido.
- c) a mulher sofreu com problemas de saúde mental.

**1.7. A descrição mais completa sobre o trabalho literário da escritora é de que**

- a) este inclui várias publicações para gazetas em Portugal e no Brasil.
- b) abrange os seus textos e publicações bem como os de Camilo Castelo Branco.
- c) passa pela sua obra, de Gastão Vidal, de Lopo de Sousa, e contribuição nas obras do marido.

**1.8. O slogan do programa – “Mulheres intemporais” – representa**

- a) a abordagem a figuras femininas da história da literatura portuguesa.
- b) a eternidade das figuras femininas da história da literatura portuguesa.
- c) o apelo a figuras femininas da história da literatura portuguesa.

**1.9. Em relação ao texto oral ouvido, podemos dizer que**

- a) Tem sequências maioritariamente expositivos, mas também algumas apreciativas.
- b) É completamente expositivo, sem outros géneros textuais.
- c) É maioritariamente descritivo, com alguns momentos apreciativos.

**2. O que pretendia mudar Manuel Pinheiro Alvós quando é dito: “esperançado de que isso mudasse o curso dos acontecimentos”?**

## Anexo 11c Correção

1. Selecciona a opção que completa corretamente a afirmação.
  - 1.1. **O primeiro casamento de Ana Plácido foi**
    - a) destinado pelos pais e feliz.
    - b) destinado pelo amor e infeliz.
    - c) **arranjado pelos pais e infeliz.**
  
  - 1.2. **O filho de Ana Plácido é perfilhado pois**
    - a) sofria de demência.
    - b) **a mãe tinha sido adúltera.**
    - c) era muito preguiçoso e não trabalhava.
  
  - 1.3. **Chamados a julgamento, Camilo e Ana são**
    - a) **ilibados e começam a viver juntos.**
    - b) absolvidos e vão presos.
    - c) condenados e ficam internados.
  
  - 1.4. **Em relação ao destino trágico dos filhos de Plácido é dito que**
    - a) O filho do meio é acompanhado por especialistas na sua meningite.
    - b) **O filho mais novo é problemático e incapaz de ter uma ocupação.**
    - c) O filho mais velho sabe-se que morreu com meningite.
  
  - 1.5. **Depois de ter sido acusada de adultério pelo marido,**
    - a) Ana Plácido não tem direito a receber a sua herança.
    - b) Ana Plácido renuncia à herança e vai viver com Camilo.
    - c) **Ana Plácido administra a herança em nome do filho.**
  
  - 1.6. **No que concerne às informações sobre o segundo casamento podemos perceber que**
    - a) **a mulher assumiu um papel de cuidadora leal.**
    - b) a mulher continuou infeliz e voltou para a casa do ex-marido.
    - c) a mulher sofreu com problemas de saúde mental.

**1.7. A descrição mais completa sobre o trabalho literário da escritora é de que**

- a) este inclui várias publicações para gazetas em Portugal e no Brasil.
- b) abrange os seus textos e publicações bem como os de Camilo Castelo Branco.
- c) passa pela sua obra, de Gastão Vidal, de Lopo de Sousa, e contribuição nas obras do marido.

**1.8. O slogan do programa – “Mulheres intemporais” – representa**

- a) a abordagem a figuras femininas da história da literatura portuguesa.
- b) a eternidade das figuras femininas da história da literatura portuguesa.
- c) o apelo a figuras femininas da história da literatura portuguesa.

**1.9. Em relação ao texto oral ouvido, podemos dizer que**

- a) Tem sequências maioritariamente expositivos, mas também algumas apreciativas.
- b) É completamente expositivo, sem outros géneros textuais.
- c) É maioritariamente descritivo, com alguns momentos apreciativos.

**2. O que pretendia mudar Manuel Pinheiro Alvos quando é dito: “esperançado de que isso mudasse o curso dos acontecimentos”?**

Pretendia mudar a relação adúltera da sua mulher com o escritor Camilo Castelo Branco, pondo-lhe um fim.



## Ficha de avaliação da Compreensão do Oral - Adaptada

Nome:	Classificação:
Turma:	

Ouve com atenção o episódio sobre **Ana Plácido** do programa “No Tempo das Dálias” da Antena 2. Responde às questões de acordo com o que ouviste.

1. Selecciona a opção que completa corretamente a afirmação.
  - 1.1. O primeiro casamento de Ana Plácido foi**
    - a) destinado pelos pais e feliz.
    - b) destinado pelo amor e infeliz.
    - c) arranjado pelos pais e infeliz.
  
  - 1.2. O primeiro marido de Ana Plácido era um**
    - a) Comerciante minhoto.
    - b) Português emigrado.
    - c) Um brasileiro com fortuna.
  
  - 1.3. Manuel Alves envia a sua mulher para um convento**
    - a) na esperança de que esta termine o seu relacionamento com Camilo.
    - b) porque ela não o ama e não quer continuar a viver um casamento infeliz.
    - c) pois tinha sido obrigado a casar com ela e queria que ela fosse freira.
  
  - 1.4. Depois de Camilo e Ana Plácido serem presos por adultério são**
    - a) absolvidos e começam a viver juntos.
    - b) Internados num convento por Manuel Alves
    - c) Fogem e ficam detidos.

**1.5. Em relação ao destino trágico dos filhos de Plácido é dito que**

- a) O filho do meio é acompanhado por especialistas na sua meningite.
- b) O filho mais novo é problemático e incapaz de ter uma ocupação.
- c) O filho mais velho terá morrido com meningite.

**1.6. Depois de ter morrido Manuel Alves**

- a) Ana Plácido não tem direito a receber a sua herança.
- b) Ana Plácido fica com o filho e vai para o Porto.
- c) Ana Plácido gere a herança em nome do filho.

**1.7. No segundo casamento podemos perceber que**

- a) a mulher assumiu um papel de cuidadora leal.
- b) a mulher continuou infeliz e voltou para a casa do ex-marido.
- c) a mulher sofreu com problemas de saúde mental.

**1.8. Gastão Vidal e Lopo de Sousa são**

- a) Amigos íntimos de Ana Plácido e Camilo.
- b) Nomes com que Ana assinava as suas obras.
- c) Os maridos da escrito Ana Plácido.

**1.9. O slogan do programa – “Mulheres intemporais” – representa**

- a) a abordagem a figuras femininas da história da literatura portuguesa.
- b) a eternidade das figuras femininas da história da literatura portuguesa.
- c) o apelo a figuras femininas da história da literatura portuguesa.

**1.10. Em relação ao texto oral ouvido, podemos dizer que é maioritariamente**

- a) Expositivo.
- b) Descritivo.
- c) Argumentativo.

## Anexo 11e Correção

1. Selecciona a opção que completa corretamente a afirmação.

**1.1. O primeiro casamento de Ana Plácido foi**

- a) destinado pelos pais e feliz.
- b) destinado pelo amor e infeliz.
- c) **arranjado pelos pais e infeliz.**

**1.2. O primeiro marido de Ana Plácido era um**

- a) **Comerciante minhoto.**
- b) Português emigrado.
- c) Um brasileiro com fortuna.

**1.3. Manuel Alves envia a sua mulher para um convento**

- a) **na esperança de que esta termine o seu relacionamento com Camilo.**
- b) porque ela não o ama e não quer continuar a viver um casamento infeliz.
- c) pois tinha sido obrigado a casar com ela e queria que ela fosse freira.

**1.4. Depois de Camilo e Ana Plácido serem presos por adultério são**

- a) **absolvidos e começam a viver juntos.**
- b) Internados num convento por Manuel Alves
- c) Fogem e ficam detidos.

**1.5. Em relação ao destino trágico dos filhos de Plácido é dito que**

- a) O filho do meio é acompanhado por especialistas na sua meningite.
- b) **O filho mais novo é problemático e incapaz de ter uma ocupação.**
- c) O filho mais velho terá morrido com meningite.

**1.6. Depois de ter morrido Manuel Alves**

- a) Ana Plácido não tem direito a receber a sua herança.

- b) Ana Plácido fica com o filho e vai para o Porto.
- c) Ana Plácido gere a herança em nome do filho.

**1.7. No segundo casamento podemos perceber que**

- a) a mulher assumiu um papel de cuidadora leal.
- b) a mulher continuou infeliz e voltou para a casa do ex-marido.
- c) a mulher sofreu com problemas de saúde mental.

**1.8. Gastão Vidal e Lopo de Sousa são**

- a) Amigos íntimos de Ana Plácido e Camilo.
- b) Nomes com que Ana assinava as suas obras.
- c) Os maridos da escrito Ana Plácido.

**1.9. O slogan do programa – “Mulheres intemporais” – representa**

- a) a abordagem a figuras femininas da história da literatura portuguesa.
- b) a eternidade das figuras femininas da história da literatura portuguesa.
- c) o apelo a figuras femininas da história da literatura portuguesa.

**1.10. Em relação ao texto oral ouvido, podemos dizer que é maioritariamente**

- a) Expositivo.
- b) Descritivo.
- c) Argumentativo.

## Amor de Perdição – capítulo IV

Versão adaptada

O coração de Teresa estava a mentir. Vão lá pedir sinceridade ao coração!

Para bons leitores, o diálogo do anterior capítulo definiu a filha de Tadeu de Albuquerque. É uma mulher varonil<sup>1</sup>, tem força de carácter, orgulho fortalecido pelo amor, desapego das vulgares<sup>2</sup> apreensões<sup>3</sup>, se são apreensões a renúncia que uma filha fez do seu poder de decisão às caprichosas vontades do pai<sup>4</sup>. Diz boa gente que não. Não será calúnia<sup>5</sup> atribuir-lhe [a Teresa] um pouco de astúcia, ou hipocrisia, se quiserem; perspicácia seria mais correto dizer. Teresa adivinha que a lealdade falha muitas vezes, e que os melhores fins se alcançam ignorando a sinceridade. Estes ardis<sup>6</sup> são raros na idade inexperiente de Teresa; mas a mulher do romance [como este] quase nunca é trivial<sup>7</sup>, e esta, de que falam os meus apontamentos, era distintíssima<sup>8</sup>. A mim me basta, para acreditar na sua distinção, a celebridade<sup>9</sup> que ela ganhou à conta da desgraça.

- *Como é que o narrador descreve a personagem de Teresa?*

Sobre a carta que ela escreveu a Simão Botelho, a crítica percebe que a menina de Viseu se acomodava<sup>10</sup> às decisões do pai, e olhava para o futuro, sem passar pela experiência desagradável do convento, nem cortar relações com o velho, por desobediência.

Mas não é esta ainda a carta que surpreendeu Simão Botelho.

Parecia bonançoso o céu de Teresa. Seu pai não falava em claustro<sup>11</sup> nem em casamento. Baltasar Coutinho voltara ao seu palacete em Castro Daire. A tranquila menina dava semanalmente estas boas novas a Simão, que,

---

<sup>1</sup> **Varonil:** característico do varão (homem) -> Teresa tinha postura e comportamento considerados masculinos.

<sup>2</sup> **Vulgares:** simples; comum.

<sup>3</sup> **Apreensões:** preocupações.

<sup>4</sup> **Caprichosas:** Vontades súbitas, determinadas.

<sup>5</sup> **Calúnia:** mentira; acusação falsa.

<sup>6</sup> **Ardis:** estratégias; manhas.

<sup>7</sup> **Trivial:** banal; vulgar

<sup>8</sup> **Distintíssima:** muito diferente das outras; destaca-se do grupo.

<sup>9</sup> **Celebridade:** fama.

<sup>10</sup> **Acomodava** (verbo *acomodar*): habituava-se à situação.

<sup>11</sup> **Claustro:** pátio no interior de um convento ou mosteiro.

juntando as felicidades do coração às riquezas do espírito, estudava sem parar e imaginava o futuro grandioso.

- *Quais eram as consequências da desobediência de Teresa em casar?*
- *Como estava Simão?*
- *Vamos analisar a expressão sublinhada.*

Ao início da manhã de um domingo de junho de 1803, Teresa foi chamada para ir com o seu pai à primeira missa da igreja paroquial. Vestiu-se assustada, e encontrou o velho na antecâmara a recebê-la, perguntando-lhe se ela tinha acordado bem-disposta para dar ao seu pai uma velhice feliz. O silêncio de Teresa era interrogador.

- Vais hoje dar a mão de esposa a teu primo Baltasar, minha filha. É preciso que te deixes levar cegamente pela minha decisão. Logo que deres este passo difícil saberás que a tua felicidade é daquelas que precisam ser impostas<sup>12</sup> pela violência. Mas vê, minha querida filha, a violência de um pai é sempre amor. Amor tem sido a minha condescendência<sup>13</sup> e brandura<sup>14</sup> contigo. Outro pai teria acabado com a tua desobediência com maus-tratos, com o convento, e talvez com o fim do teu património<sup>15</sup>. Eu não. Eu esperei que o tempo te desse juízo. Mas estou feliz de pensar que estás livre do maldito que acordou o teu inocente coração. Como boa filha, tu vais abraçar teu pai, e agradecer-lhe a prudência com que ele respeitou o carácter.

- *De que maneira o pai de Teresa lhe apresentou a sua decisão?*

Teresa não tirou os olhos do pai, mas estava **tão** distraída **que** mal lhe ouviu as primeiras palavras, e nada das últimas.

- Não me respondes, Teresa?! – tornou Tadeu, pegando-lhe nas mãos.

- Que **hei de** responder-lhe, meu pai? – balbuciou ela.

- Dás-me o que te peço? Enches de felicidade os poucos dias que me faltam?

- E será o pai feliz com o meu sacrifício?

- Não digas sacrifício, Teresa... Amanhã a estas horas verás que mudança se fez na tua alma. O teu primo tem todas as virtudes; nem a

---

<sup>12</sup> **Imposta:** obrigada.

<sup>13</sup> **Condescendência:** flexibilidade em aceitar o outro.

<sup>14</sup> **Brandura:** doçura; carinho; leveza.

<sup>15</sup> **Património:** os bens e valores que pertencem a uma pessoa ou grupo.

qualidade de ser um gentil moço lhe falta, como se a riqueza, a ciência e as virtudes não bastassem a formar um marido excelente.

- E ele quer-me, depois de eu ter recusado? – disse ela com amargura irónica.

- Se ele está apaixonado, filha!.. E tem bastante confiança em si para acreditar que tu **hás de** amá-lo muito!...

- E não será mais certo eu odiá-lo sempre?! Eu agora mesmo o abomino como nunca pensei que pudesse abominar<sup>16</sup>! Meu pai... - continuou ela, chorando, com as mãos levantadas – mate-me; mas não me obrigue a casar com o meu primo! É desnecessária a violência, porque eu não caso!...

- *Como tenta Tadeu convencer Teresa a casar com o primo?*
- *Qual é a reação de Teresa?*

Tadeu mudou de aspeto, e disse irado:

- **Hás** de casar! Quero que cases! Quero!.. Senão, serás amaldiçoada para sempre, Teresa! Morrerás num convento! Esta casa irá para teu primo! Nenhuma infame<sup>17</sup> há de aqui pôr um pé nas alcatifas<sup>18</sup> de meus avós. Se és uma alma vil<sup>19</sup>, não me pertences, não és minha filha, não podes herdar apelidos honrosos, que foram insultados pela primeira vez pelo pai desse miserável que tu amas! Maldita sejas! Entra nesse quarto, e espera que daí te arranquem para outro, onde não verás um raio de sol.

Teresa levantou-se sem lágrimas, e entrou serenamente no seu quarto. Tadeu de Albuquerque foi ter com o seu sobrinho, e disse-lhe:

- Não te posso dar a minha filha, porque já não tenho filha. A miserável, a quem dei este nome, perdeu-se para nós e para ela.

- *Como reagiu o pai de Teresa à sua recusa em casar?*
- *Como explicas que Teresa tenha entrado “serenamente” no quarto?*
- *Qual é o “outro [quarto], onde não verás um raio de sol”?*

---

<sup>16</sup> **Abominar:** Detestar; odiar.

<sup>17</sup> **Infame:** que tem má fama.

<sup>18</sup> **Alcatifas:** tapetes colados ao chão.

<sup>19</sup> **Vil:** má.

Baltasar, que, segundo o seu tio, era fantástico, tinha apenas um defeito: a absoluta falta de responsabilidade e dedicação. Malograda<sup>20</sup> a tentativa do seu amor de emboscada<sup>21</sup>, tornou para a terra o primo de Teresa, dizendo **ao velho** que ele o livraria do assédio em que Simão Botelho lhe tinha o coração da filha. Não aprovou a reclusão no convento. Aconselhou que a deixasse estar em casa, e esperasse que o filho do corregedor viesse de Coimbra.

**Ponderaram no ânimo do velho as razões de Baltasar.** Teresa maravilhou-se da quietação<sup>22</sup> inesperada de seu pai, e desconfiou da incoerência. Escreveu a Simão. Nada lhe escondeu do sucedido; nem as ameaças de Baltasar. Rematava<sup>23</sup> comunicando-lhe as suas suspeitas de algum novo plano de violência.

- *Porque é que Baltasar volta para a terra?*
- *Coloca os elementos da frase “Ponderaram no ânimo do velho as razões de Baltasar” na sua ordem mais comum.*

**O académico, chegando ao período das ameaças, já não tinha clara luz nos olhos para decifrar o restante da carta.** Era a arrogância que o enfurecia. Ir dali a Castro Daire e apunhalar o primo de Teresa na sua própria casa, foi o primeiro conselho que lhe segredou a fúria do ódio. Neste propósito saiu, alugou um cavalo, e vestiu-se. Sentiu saudades de Teresa e dos tempos em que imaginava a felicidade do seu amor. «E há de tudo acabar assim? – pensava ele, com a face entre as mãos, encostado à sua banca de estudo. – Ainda há pouco eu era tão feliz!... – Feliz! – repetiu ele, levantando-se de repente – quem pode ser feliz com a desonra dum ameaça impune<sup>24</sup>!... Mas eu perco-a! Nunca mais hei de vê-la. Fugirei como um assassino, e meu pai será o meu primeiro inimigo, e ela mesma há de horrorizar-se da minha vingança... A ameaça só ela a ouviu; e, se eu tivesse sido aviltado no conceito de Teresa, pelos insultos do miserável, talvez que ela os não repetisse...»

- *Como reage Simão à carta?*

Simão Botelho releu a carta duas vezes, e à terceira leitura achou menos insultuosas as palavras do fidalgo. As linhas finais desmentiam suspeitas que tinha sobre Teresa e Baltasar. Eram apenas expressões ternas, súplicas ao seu amor como recompensa dos passados e futuros desgostos, visões encantadoras do futuro novos juramentos de constância e frases de saudade.

---

<sup>20</sup> **Malograda:** falhada.

<sup>21</sup> **Emboscada:** cilada; esperar para atacar ou capturar alguém.

<sup>22</sup> **Quietação:** calma.

<sup>23</sup> **Rematava** (verbo *rematar*): Terminava; concluía; finalizava.

<sup>24</sup> **Impune:** sem punição; sem castigo.

- *O que nos demonstra o final da carta?*

Quando o arrieiro<sup>25</sup> bateu à porta, Simão Botelho já não pensava em matar o homem de Castro Daire; mas resolvera ir a Viseu, entrar de noite, esconder-se e ver Teresa. Faltava-lhe, porém, uma casa de confiança onde se esconder. Nas estalagens seria logo descoberto. Perguntou ao arrieiro se conhecia alguma casa em Viseu onde ele pudesse estar escondido uma noite ou duas, sem receio de ser denunciado. O arrieiro respondeu que tinha, a um quarto de légua de Viseu, um primo ferrador; e não conhecia em Viseu senão os estalajadeiros. Simão achou aproveitável o parentesco do homem, e ofereceu-lhe logo boas recompensas para o ajuda na sua aventura amorosa.

No dia seguinte, chegou o académico a casa do ferrador. O arrieiro disse ao seu parente do que vinha como estudante.

- *A quem se referem as expressões “académico” e “estudante”?*

---

<sup>25</sup> **Arrieiro:** homem que acompanhava os cavalos de aluguer.

## Planificação de aulas – 11º C – 2023/2024 – Cesário Verde

### Aula 1 (45min.+45min.)

<p><b>Objetivos no âmbito da inclusão/interculturalidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Promover a construção de conhecimento através do diálogo;</li><li>- Desenvolver competências de cooperação através do trabalho investigativo colaborativo;</li><li>- Desenvolver competências da disciplina com suporte que permite a aproximação progressiva aos textos.</li></ul>	<p><b>Grande tema:</b></p> <p>O sensacionismo na poesia de Cesário Verde</p>
<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b></p> <p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XIX.</li><li>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li><li>- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</li><li>- Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético.</li></ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.</li></ul> <p><b>Oralidade (expressão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas</li></ul> <p><b>Oralidade (compreensão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Interpretar textos orais do género exposição sobre um tema,</li></ul>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Curta-metragem “Breve” de Bruno Caetano;</li><li>- “O sentimento dum ocidental” de Cesário Verde</li></ul>

evidenciando perspectiva crítica e criativa.	
<b>Materiais:</b> Sebentas de trabalho 2A e 2B; PP do professor; Manual do aluno; post-its coloridos; computador; colunas; projetor.	<b>Avaliação:</b> Observação direta <b>Recolha de dados:</b> Observação direta
<b>Perfil do aluno:</b> Comunicador (A, B, D, E, H); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); Questionador (A, F, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).	

### Atividade

- Primeiro contacto com Cesário Verde - curta-metragem “Breve” de Bruno Caetano

### Tarefas

1. A professora solicita que os alunos tirem notas da curta-metragem a que vão assistir, destacando as seguintes questões no quadro para que não fiquem esquecidas:
  - a) Porque é colocada a questão “Pode o poeta ser só um livro?”
  - b) Em que mundo nasce/cresce Cesário?
  - c) Qual é a sua ligação ao campo?
  - d) O que se quer dizer com “De repente havia lugar em estrofe para calceteiros, retrosarias...”

2. Visionamento da mesma e partilha das notas.

- Diferenciação pedagógicas nas tarefas e materiais: Ao assistirem à curta-metragem, as alunas nepalesas terão disponível uma transcrição para que possam acompanhar a curta-metragem da mesma forma que os seus colegas e participarem na partilha.

### Atividade

- Primeira exploração do poema “Sentimento dum Ocidental”

### Tarefas

1. Leitura integral do poema feita pela professora.
2. Partilha das primeiras impressões do texto. Espera-se que estas sejam mais no campo estético e pessoal do contacto com o poema.

- Diferenciação pedagógicas nas tarefas e materiais: previamente, é entregue às alunas nepalesas uma versão em prosa, estrofe a estrofe, do poema em questão, que permite suportar a leitura como um “andaime”.

### **Atividade**

- Análise da 1ª parte do poema – “Ave-Marias”

### **Tarefas**

1. Leitura do poema feita por um aluno/a voluntário.
2. A professora sugere aos alunos que destaquem com diferentes cores as sensações apresentadas no poema: visuais (azul); auditivas (verde); olfativas (vermelho). Para o efeito, cada aluno terá um post-it de cada cor para colar no seu manual e transcrever os exemplos das sensações em questão.
3. Para terminar a análise conjunta a professora lança a questão: a partir desta 1ª parte do poema, como estão a imaginar a Lisboa da época de Cesário?
4. Divisão da turma em pares, responsabilizando cada um pela paráfrase de uma estrofe e sua análise. A paráfrase deve ser orientada pela colação das frases na ordem habitual em português (sujeito-verbo-objeto), ao contrário daquilo que acontece no poema.
5. Voltando novamente o trabalho para o grande grupo, constrói-se colaborativamente a análise do poema, através do diálogo, devendo o professor assegurar o aprofundamento das questões levantadas, o questionamento de assuntos desvalorizados, e a verificação da pertinência das observações.

**Tarefa para casa:** A professora lança o desafio dos alunos tirarem uma fotografia de algo que faça parte dos seus percursos habituais por Lisboa e que se destaque. Pode ser um grupo, uma característica... A professora salvaguarda que essas fotografias serão utilizadas para um trabalho na aula seguinte, pelo que as devem trazer consigo.

## Aula 2 (45min.+45min.)

<p><b>Objetivos no âmbito da inclusão/interculturalidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Promover a construção de conhecimento através do diálogo;</li><li>- Desenvolver competências de cooperação através do trabalho investigativo colaborativo.</li><li>- Fomentar o gosto pela poesia através da relação com o mundo de cada um.</li></ul>	<p><b>Grande tema:</b></p> <p>O real e o imaginário em Cesário Verde</p>
<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b></p> <p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XIX.</li><li>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li><li>- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</li><li>- Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético.</li></ul> <p><b>Oralidade (expressão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas</li></ul> <p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.</li><li>- Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.</li></ul>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- “O sentimento dum ocidental” de Cesário Verde</li><li>- “La grasse matinée” de Jacques Prévert</li><li>- Fotografias feitas pelos alunos</li></ul>
<p><b>Materiais:</b> Sebentas de trabalho 2A e 2B; PP do professor; Manual do aluno; computador; colunas; projetor; smartphones dos alunos.</p>	<p><b>Avaliação:</b> Observação direta</p> <p><b>Recolha de dados:</b> estrofes escritas pelas alunas; texto síntese da aula.</p>
<p><b>Perfil do aluno:</b></p>	

Comunicador (A, B, D, E, H); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); Questionador (A, F, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).

### Atividade

- Os nossos versos sobre Lisboa

### Tarefas

1. A professora pede aos alunos que partilhem as fotografias que registaram de Lisboa, no caso de terem tirado várias, pede que selecionem uma.
2. É dado o seguinte desafio: a partir da fotografia que tiraram, isto é, daquilo que decidiram capturar da vida da cidade, escrevem uma quadra, ao estilo de Cesário Verde sobre aquilo que quiseram destacar na fotografia.  
- Desafio extra: escrever todos os versos com a mesma estrutura métrica do poema de Cesário.

- Diferenciação pedagógica nas tarefas e materiais: a professora disponibiliza um exemplo de uma estrofe escrita por si a partir de uma fotografia. Esta ajuda serve para todos os alunos.

3. Partilha das estrofes e registo das mesmas num padlet criado para o propósito. A professora desafia os alunos a explorarem este exercício durante o fim-de-semana e a acrescentarem mais estrofes ao Padlet, bem como que coloquem um *like* na estrofe de que mais gostaram.

### Atividade

- Análise da 2ª parte do poema – “Noite Fechada

### Tarefas

1. Audição do poema por Mário Viegas.
2. A professora questiona os alunos sobre as suas primeiras impressões.
3. Desta vez, para desenvolver a análise, a professora pergunta aos alunos o que lhes deixa mais dúvidas, o que lhes causa estranhamente e/ou aquilo

que gostariam de aprofundar no poema. A análise será feita através do diálogo colaborativo, partindo das questões levantadas pelos alunos.

Perguntas chave que não podem ser descuradas:

- a) Como a observação do real leva à imaginação?
- b) Qual é o estado do sujeito poético?
- c) Qual é o propósito crítico da referência a Camões?

### Atividade

- Diálogos entre a cidade de Prévert e a de Cesário

### Tarefas

1. Leitura do poema de Prévert pela docente, primeiro em francês, depois em português. A leitura em francês tem o propósito de desenvolver a sensibilidade auditiva dos alunos para o ritmo da poesia e as diferenças existentes entre as diversas línguas, bem como refletir sobre a dificuldade da tradução.
2. Após a leitura, como sempre, a professora começa por pedir as primeiras impressões do grupo.
3. De seguida, questiona os alunos sobre a possibilidade de estabelecer relações entre os dois poemas e como.
4. Depois da discussão, é pedido aos alunos que registem, nalgumas linhas, aquilo que foi discutido nessa aula sobre a crítica presente na poesia de Cesário Verde e a sua relação com o poema de Jacques Prévert. A professora procura ler o maior número de textos em aula para perceber de forma mais abrangente como está a ser processado todo o trabalho em torno da poesia de Cesário.

### Aula 3 (45min.+45min.)

<b>Objetivos no âmbito da inclusão/interculturalidade:</b> - Promover a construção de conhecimento através do diálogo; - Desenvolver competências de cooperação através do trabalho investigativo colaborativo. - Fomentar o gosto pela poesia através da relação com o mundo de cada um.	<b>Grandes temas:</b> O olhar crítico de Cesário Verde.  O comportamento das funções sintáticas na frase.
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> <b>Educação Literária</b>	<b>Conteúdos:</b>

<p>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XIX.</p> <p>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</p> <p>- Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético.</p> <p><b>Oralidade (expressão)</b></p> <p>- Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas.</p> <p>-Preparar adequadamente as apresentações orais através de uma planificação cuidada.</p> <p><b>Gramática</b></p> <p>- Sistematizar o conhecimento dos diferentes constituintes da frase (grupo verbal, grupo nominal, grupo adjetival, grupo preposicional, grupo adverbial) e das funções sintáticas internas à frase. - Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.</p>	<p>- “O sentimento dum ocidental” de Cesário Verde</p> <p>- Funções Sintática: Complementos Direto, Indireto e Oblíquo, Modificador do Grupo Verbal.</p>
<p><b>Materiais:</b> Laboratório de Gramática II – Funções Sintáticas; PP do professor; Manual do aluno; computador; colunas; projetor</p>	<p><b>Avaliação:</b> Observação direta</p> <p><b>Recolha de dados:</b> Observação direta</p>
<p><b>Perfil do aluno:</b>  Comunicador (A, B, D, E, H); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); Questionador (A, F, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).</p>	

### Atividade

- Análise da 3ª parte do poema – “Ao gás”

## Tarefas

1. Leitura em “escadinha” do poema, por ordem de lugares na sala, cada aluno lê uma estrofe e assim sucessivamente até chegar ao final do poema.
2. Partilha das primeiras impressões.
3. Divisão da turma em quatro grupos de trabalho com as seguintes indicações:
  - Cada grupo deverá seguir o tema/questão que lhe corresponde, analisar o poema com recurso ao conhecimento de análise de texto poético que adquiriu e preparar uma breve apresentação à turma. Devem ter em consideração que o poema estará projetado no quadro e de deverão sublinhar, tirar notas e destacar excertos do texto.
    - Grupo 1: Caracterizar o estado de espírito do Sujeito. Como é que este se relaciona com o espaço?
    - Grupo 2: Caracterizar a relação entre a imaginação e a realidade.
    - Grupo 3: Explicitar a crítica social presente no poema.
    - Grupo 4: Existem recursos expressivos? Como são construídos o ritmo e o ambiente do poema?
4. Apresentações dos grupos à turma. Momento para que os colegas coloquem questões ou façam outro tipo de observações.

## Atividade

- Laboratório de Gramática II – Funções Sintáticas

## Tarefas

1. A professora distribui o guião do Laboratório de Gramática II para que os alunos trabalhem de forma autónomo, individualmente, a pares ou em grupo e esclarece qualquer dúvida que possa surgir. Na conclusão das tarefas é importante verificar com o aluno, o par ou o grupo a compreensão dos pontos-chave.

Nota: não é feita uma correção geral do Laboratório, pois pretende-se que o trabalho seja sempre acompanhado e verificado. Ainda assim, uma correção será colocada na Classroom da turma, na eventualidade de algum aluno faltar.

- Diferenciação pedagógica nas tarefas e materiais: as alunas têm um laboratório gramatical diferente, desenhado para um primeiro contacto com as Funções Sintáticas no geral, e com as que são abordadas em específico. No entanto, a lógica de trabalho autónomo e exploratório é a mesma.

#### **Aula 4** (45min.+45min.)

<p><b>Objetivos no âmbito da inclusão/interculturalidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a construção de conhecimento através do diálogo;</li> <li>- Desenvolver competências de cooperação através do trabalho investigativo colaborativo.</li> <li>- Fomentar o gosto pela poesia através da relação com o mundo de cada um.</li> </ul>	<p><b>Grande tema:</b></p> <p>A vida na cidade vs a vida no campo</p>
<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b></p> <p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XIX.</li> <li>- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> <li>- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</li> <li>- Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético.</li> </ul> <p><b>Oralidade (expressão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas.</li> </ul> <p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever textos de opinião.</li> </ul>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O sentimento dum ocidental” de Cesário Verde</li> <li>- “Em Petiz – De Tarde” de Cesário Verde</li> <li>- Pinturas do século XIX</li> <li>- Texto de Opinião</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.</li> <li>- Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.</li> <li>- Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.</li> </ul>	
<p><b>Materiais:</b> Sebentas de trabalho 2A e 2B; PP do professor; Manual do aluno; computador; colunas; projetor</p>	<p><b>Avaliação:</b> Observação direta; avaliação da escrita (critérios de correção do exame nacional de 12º)</p> <p><b>Recolha de dados:</b> Textos de opinião das alunas; questionário informal.</p>
<p><b>Perfil do aluno:</b>  Comunicador (A, B, D, E, H); Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I); Questionador (A, F, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).</p>	

### Atividade

- Exploração do binómio Campo – Cidade em Cesário Verde

### Tarefas

1. Leitura da 4ª parte do poema feita por um aluno voluntário.
2. Partilha de impressões e ideias.
3. Leitura do poema “Em Petiz” feita pela professora.
4. Exploração de pinturas do século XIX sobre o campo e sobre a cidade.
5. Discussão em torno da questão: O espaço-cidade e espaço-campo são representados de forma diferente por Cesário Verde?

- Diferenciação pedagógica nas tarefas e materiais: A cópia do poema “Em Petiz – De Tarde” disponibilizada às alunas nepalesas contém um glossário mais extensivo que a versão dos colegas.

### Atividade

- Escrita de um texto de opinião

## Tarefas

1. Escrita de um texto de opinião com o seguinte enunciado.

➔ Escreve um texto de opinião entre 220 e 300 palavras inspirado pelas leituras feitas nas últimas aulas. Deverás refletir sobre o tema da vida na cidade e na vida do campo. Podes falar dos dois lados desse binómio ou focar-te apenas numa perspetiva cidadina.

Não te esqueças de:

1. Fazer a planificação do teu texto;
2. Fazer a revisão da escrita;

Utiliza a Rubrica de Autoavaliação para fazeres uma revisão mais cuidada e consciente do texto.

- Diferenciação pedagógica nas tarefas e materiais: O texto de opinião tem um limite mínimo diferente (180 palavras) mas o enunciado é o mesmo. As alunas podem consultar o tradutor digital. A professora deverá acompanhar proximamente a planificação e construção do texto de modo que o conhecimento sobre o género textual se torne explícito para elas, aproveitando também para rever e consolidar conhecimento linguístico sobre articuladores do discurso (material de consulta, ver anexos); pontuação e divisão em parágrafos.

Sebenta de trabalho nº 2A

Prof.a Raquel Coelho



“A manhã gorda” de Jacques Prévert (tradução da professora)

<p>É terrível o pequeno barulho do ovo cozido partido num balcão de estanho ele é terrível esse barulho quando ele remói na memória do homem que tem fome a cabeça do homem que tem fome quando ele se olha às seis horas da manhã no vidro da grande loja uma cabeça cor de poeira não é a sua cabeça no entanto que ele olha na vitrine de Chez Potin ele está-se a lixar para sua cabeça o homem ele nem pense nela ele sonha ele imagina uma outra cabeça uma cabeça de veado por exemplo com um molho de vinagre ou uma cabeça de qualquer coisa que se coma ele remói lentamente a mandíbula lentamente e ele range os dentes lentamente porque o mundo se ri da sua cabeça e ele não pode nada contra esse mundo e ele conta com os dedos um dois três um dois três isso dá três dias que ele não come bem que se podem repetir estes três dias Isso não pode durar isso dura três dias três noites sem comer</p>	<p>e atrás dessas vidraças essas carnes essas garrafas essas conservas peixes mortos protegidos pelas latas latas protegidas pelas vidraças vidraças protegidas pelos bófiás bófiás protegidos pelo medo quantas barricadas por seis infelizes sardinhas... Um pouco mais longe o bistrot café creme e croissants quentes o homem vacila e no interior da sua cabeça um nevoeiro de palavras um nevoeiro de palavras sardinhas para comer ovo cozido café creme café pingado com rum café creme café creme café crime pingado com sangue!... Um homem muito respeitado no seu bairro foi degolado em pleno dia o assassino o vagabundo roubou-lhe dois francos ou seja um café pingado zero francos setenta duas torradas com manteiga e vinte e cinco centavos para a gorjeta do garçom. É terrível o pequeno barulho do ovo cozido partido num balcão de estanho ele é terrível esse barulho quando ele remói na memória do homem que tem fome</p>
--	--

### “Em Petiz – De tarde” de Cesário Verde

<p>I De tarde</p> <p>Mais morta do que viva, a minha companheira Nem força teve em si para soltar um grito; E eu, nesse tempo, um destro e bravo rapazito, Como um homenzarrão servi-lhe de barreira!</p> <p>Em meio de arvoredo, azenhas e ruínas, Pulavam para a fonte as bezerrinhas brancas; E, tetas a abanar, as mães, de largas ancas, Desciam mais atrás, malhadas e turinas.</p> <p>Do seio do lugar - casitas com postigos - Vem-nos o leite. Mas batizam-no primeiro. Leva-o, de madrugada, em bilhas, o leiteiro, Cujo pregão vos tira ao vosso sono, amigos!</p>	<p>Nós dávamos, os dois, um giro pelo vale: Várzeas, povoações, pegos, silêncios vastos! E os fartos animais, ao recolher dos pastos, Roçavam pelo teu "costume de percale".</p> <p>Já não receias tu essa vaquita preta, Que eu seguirei, prendi por um chavelho? Juro Que estavas a tremer, cosida com o muro, Ombros em pé, medrosa, e fina, de luneta!</p>
---	--

	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
<b>Género Textual</b>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explicita o seu ponto de vista;</li> <li>• fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos;</li> <li>• ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo;</li> <li>• formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;</li> <li>• produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).</li> </ul>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p> <p>OU</p> <p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo, mas apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação</p>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com um único exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p> <p>OU</p> <p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas apresenta falhas no conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro.</p> <p>OU</p> <p>Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.</p>

		neste parâmetro.		
<b>Tema e Pertinência da Informação</b>	Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes;</li> <li>• a progressão da informação de forma coerente;</li> <li>• o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade e comunicativa.</li> </ul>	Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa . OU Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).	Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.
<b>Organização e Coesão Textuais</b>	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente</li> </ul>	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.

	<p>proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• marca, corretamente, os parágrafos;</li> <li>• utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica;</li> <li>• mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas;</li> <li>• estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</li> </ul>	<p>pontuais em um ou dois dos aspectos em avaliação neste parâmetro.</p>	<p>avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspectos.</p>	
<b>Correção Linguística</b>	<p>Apresenta correção linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumpre as regras de pontuação;</li> <li>• Cumpre as regras de citação;</li> <li>• Cumpre as regras de sintaxe;</li> <li>• Apresenta um léxico adequado e diversificado.</li> </ul>	<p>Apresenta uma boa correção linguística, ainda que com pequenas falhas muito esporádicas, usando, em geral, um léxico adequado e diversificado.</p>	<p>Apresenta algumas falhas linguísticas, usando léxico adequado, mas sobretudo corrente e pouco diversificado.</p>	<p>Apresenta muitas falhas linguísticas, usando léxico redundante e limitado.</p>

**Anexo 12b** Sebenta de trabalho n.º 2b

**Sebenta de trabalho nº 2B**

**Prof.a Raquel Coelho**



### **Transcrição da curta-metragem “Breve”**

Pouco antes do último suspiro, o poeta disse que não queria nada, apenas que o deixassem dormir. Como a brisa cálida dos sonhos de criança, embalada pelo rebanho ao longe, que lhe desordenava o cabelo feito em páginas de um livro. Mas pode um homem, ainda que poeta, ser só um livro? Cesário Verde, que no fim não queria nada, passou pela vida a querer tudo, a sentir tudo e mais do que os outros.

Nasceu em 1855, numa Lisboa em desenvolvimento. Era o tempo dos comboios, dos telégrafos, das fábricas... e, também, da cólera e da febre amarela. A doença era sombria, quase palpável no ar da cidade. E tendo a família uma casa no campo, fizera dela refúgio, até ser seguro regressar. Dos verdes anos em Linda-a-Pastora, no concelho de Oeiras, Cesário semeara um olhar único sobre as coisas, enleado em Baudelaire e demais literatura. O sangue fervia pela escrita.

Mas o que o esperava na capital, era a loja de ferragens do pai. Entre os dias ao balcão, matriculou-se, por pouco tempo, no curso superior de letras. Vieram os primeiros poemas em jornais, o primeiro grande amigo António Silva Pinto e as primeiras vitórias com sabor a derrotas. É que a poesia da altura, fluía com ares de antiguidade clássica. Era sentimental, dramática e pouco dada a invenções. Havia palavras que não se usavam e temas quase proibidos, mas nada disso respeitava Cesário.

Os seus poemas eram simples, de observação do coração, daquele que trazia no peito e não de um igual aos outros. Preocupava-se com tudo ao seu redor, dedicando tanta atenção ao feio, ao sujo e à sombra como aos seus contrários. De repente havia lugar em estofe para calceteiros, retrosarias ou brilho amarelo dos candeeiros a gás, para o retrato, a impressão ou a crítica social. Nascia uma nova poesia do real e do concreto, precursora do modernismo. Mas não foi bem recebida e Cesário sofreu. Sentiu cada comentário hostil e cada porta que se fechou. Lisboa, figura central da sua obra, fazia dele um mero comerciante de ferragens, demasiado vulgar para ser grande, demasiado burguês para ser gente. Alguém sem tempo nem lugar.

O poeta morreria jovem, vítima de tuberculose e pouco depois algo de extraordinário aconteceu. Pela mão leal de Silva Pinto era publicado “O livro de

Cesário Verde”, numa edição limitada e discreta, sem impacto para a época, mas essencial para o futuro.

O homem nunca é só um livro, mas há livros assim, mesmo que breves como um suspiro, como a brisa que faz virar a página.

### Poema “O Sentimento dum Ocidental” de Cesário Verde em prosa

#### I – Ave-Marias [início da noite]

Nas nossas ruas, ao anoitecer, há tanta **soturnidade**, há tanta **melancolia**, que as sombras, o **bulício**, o Tejo, a **maresia**, me despertam um desejo **absurdo** de sofrer.

O céu parece baixo e de neblina, o gás **extravasado** enoja-nos, perturba, e os edifícios, com as chaminés e a **turba** cobrem-se de uma cor **monótona** e londrina.

Os carros de aluguer batem, ao fundo, levando à **via-férrea** os que se vão. Felizes! Lembro-me de exposições, países: Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!

As **edificações** apenas emadeiradas parecem gaiolas, com **viveiros**. Os mestres carpinteiros saltam de **viga** em viga como morcegos, ao cair das **badaladas**.

Os grupos de **calafates** voltam de **jaquetão** ao ombro, **enfarruscados**, secos. Meto-me, a **cismar**, por **boqueirões**, por becos, ou ando pelos cais a que se atracam **botes**.

E penso, então, nas crónicas navais: Mouros, **baixéis**, heróis, tudo ressuscitado! Luta **Camões** no Sul, salvando um livro, a nado! **Naus** que eu não verei jamais navegam.

E o fim da tarde inspira-me e incomoda-me! Os pequenos barcos de um navio de guerra inglês navegam e, em terra,

#### Glossário

**Soturnidade:** estado de espírito triste, sem alegria;

**Melancolia:** tristeza profunda;

**Bulício:** confusão, agitação;

**Maresia:** cheiro do mar;

**Absurdo:** ridículo;

**Extravasado:** que escapou;

**Turba:** multidão;

**Monótona:** uma só cor;

**Via-férrea:** caminhos de comboio;

**Edificações:** edifícios;

**Viveiros:** lugares onde se produzem animais;

**Viga:** Peça de madeira usada na construção;

**Badaladas:** som produzido pelos sinos;

**Calafates:** homens que trabalham na calafetagem dos barcos (trabalham com alcatrão);

**Jaquetão:** o caso do trabalho;

**Enfarruscados:** vêm sujos com o alcatrão do trabalho;

**Cismar:** pensar intensamente;

**Boqueirões:** ruas que vão dar ao cais;

**Botes:** barcos.

**Baixéis:** barcos;

**Camões:** o poeta mais conhecido da literatura portuguesa; há uma lenda que diz que ele salvou o seu livro Os Lusíadas no mar;

**Naus:** barcos utilizados pelos portugueses no período dos Descobrimentos;

num **tinir** de louças e talheres **flamejam**, ao jantar, alguns hotéis da moda.

Num pequeno comboio de praça discutem dois dentistas; um **arlequim** instável **braceja** numas **andas**; os **querubins** do lar flutuam nas varandas; os lojistas, sem chapéu, **enfadam-se** às portas das lojas.

Os armazéns e as oficinas esvaziam-se de pessoas; brilha, **viscoso**, o rio, apressam-se os trabalhadores; aparecem as **varinas** alegres e extraordinárias, num **cardume** negro, correndo com firmeza.

Vêm sacudindo as grandes ancas! Os seus troncos lembram-me **pilastras**; e algumas, à cabeça, embalam nas **canastras** os filhos que depois **naufragam** nas tormentas.

Descalças! Nas descargas de carvão, desde manhã à noite, a bordo dos barcos; e juntam-se num bairro onde miam gatas, e o peixe podre cria **focos de infeção**!

**Tinir:** Vibração de vidros e metais;  
**Flamejam:** brilham

**Arlequim:** personagem da comédia italiana (ver imagem no google)

**Braceja:** abana os braços;

**Andas:** Paus altos para caminhar;

**Querubins:** anjos;

**Enfadam-se:** aborrecem-se;

**Viscoso:** mole, pegajoso;

**Varinas:** vendedoras de peixe

**Cardume:** grupo de peixes (metáfora)

**Pilastras:** colunas;

**Canastras:** cesta baixa e larga onde traziam o peixe para vender;

**Naufragam:** morrem no mar;

**Focos de infeção:** lugares que provocam doenças.

## II – Noite fechada

Nas **cadeias**, bate-se nas grades. Som que **mortifica** e deixa umas loucuras mansas! O **aljube**, em que hoje estão velhinhas e crianças, raramente encerra uma **mulher de “dom”**.

E eu desconfio que tenho um **aneurisma**, tão doente me sinto, ao acenderem as luzes [da cidade]; ao olhar para as prisões, da velha sé, das cruces, chora-me o coração que se enche e que se esvazia.

Aos poucos, iluminam-se as casas, e as tascas, os cafés, as tendas, os quiosques espalham um lençol branco [de luz]; e a luz lembra o circo e os jogos de **malabarismo**.

Num saudoso largo, **duas igrejas lançam a nódoa negra e fúnebre do clero**: nelas imagino um solitário **inquisidor** rígido, pela história eu me aventuro e **alargo**.

## Glossário

**Cadeias:** prisões;

**Mortifica:** causa aflição;

**Aljube:** prisão para mulheres em Lisboa;

**Mulher de dom:** prostituta com riqueza;

**Aneurisma:** doença das artérias;

**Malabarismo:** jogos em que se equilibram objetos no ar e no corpo.

**Duas igrejas lançam a nódoa negra e fúnebre do clero:** As igrejas fazem-no pensar nos momentos negros da história da Igreja

**Inquisidor:** homens da igreja que julgavam e condenavam pessoas pelos seus pecados;

**Alargo:** demoro;

**Íngremes:** muito inclinadas;

**Monástico:** de mosteiro;

Na parte que caiu no terramoto, as construções são retas, iguais, crescidas; incomodam-me, no resto, as **íngremes** subidas, e os sinos com um toque **monástico e devoto**.

Mas, num recinto público e vulgar, com **bancos de namoro e pimenteiras** insignificantes, uma estátua de outros tempos ergue-se num pilar, brônzeo, **monumental**, de **proporções** guerreiras.

E eu sonho na **Cólera**, imagino a **Febre**, nesta acumulação de **corpos enfezados**; os soldados sombrios e fantasmagóricos retiram-se e brilha um palácio em frente de um **casebre**.

Dos arcos dos **quartéis**, que já foram conventos, partem patrulhas de cavalaria; Idade Média! A pé, outras pessoas, a passos lentos, espalham-se por toda a capital, que esfria.

Triste cidade! Eu temo que me dê uma paixão defunta! Aos lampiões distantes, põe-me de luto as tuas mulheres elegantes e curvadas a sorrir às montras dos ourives.

E mais: as costureiras, as floristas saem das lojas, causam-me **sobressaltos**; custa-lhes a levantar os seus pescoços altos e muitas delas são atrizes.

E eu, de luneta de uma lente só, eu encontro sempre assunto em quadros revoltados: entro na **brasserie**; às mesas de emigrados joga-se, alegremente e **ao gás**, o dominó.

**Devoto**: muito religioso;

**Bancos de namoro**: bancos de rua, onde as pessoas, às vezes, namoram;

**Pimenteiras**: arbusto;

**Monumental**: muito grande; enorme;

**Proporções**: dimensões, tamanho;

**Cólera/Febre**: a cólera era uma doença muito comum na época de Cesário Verde;

**Corpos enfezados**: encolhidos; corpos fracos;

**Casebre**: casa pequena e pobre;

**Quartéis**: lugar onde ficavam os soldados;

**Patrulhas de cavalaria**: grupos de soldados a cavalo que fazem vigilância;

**Defunta**: morta;

**Lampiões**: candeeiros de rua;

**Ourives**: vendedores de jóias;

**Sobressaltos**: surpresas; imprevistos;

**Brasserie**: restaurante, bar;

**Ao gás**: à luz de um candeeiro a gás.

### III – Ao gás

E saio. A noite pesa, esmaga. Nos passeios de **lajedo**, arrastam-se as **impuras**. Ó moles hospitais! Sai das ruas um sopro que arrepiava os ombros quase nus.

Cercam-me as lojas, mornas. Eu acho que vejo velas, filas de **capelas**, com santos e **fiéis**, andores, ramos, velas, numa **catedral** de um comprimento imenso.

As burguesinhas do catolicismo caem pelo chão minado pelos canos; e lembram-me, ao ouvir o chorar doente dos pianos, as **freiras histéricas** com o jejum.

Um **forjador** de avental maneja o martelo, num **cuteleiro**; e de uma padaria sai, ainda quente, o cheiro saudável e honesto a pão no forno.

### Glossário

**Lajedo**: passeios de pedras lisas;

**Impuras**: prostitutas;

**Capelas**: igrejas pequenas;

**Fiéis**: crentes, religiosos;

**Catedral**: igreja sede;

**Freiras**: mulheres religiosas de um convento;

**Histéricas**: com histeria, excitação incontrolável;

**Forjador**: aquele que trabalha com metal numa oficina;

**Cuteleiro**: oficina de facas e objetos parecidos;

Eu que, que penso num livro que **exacerbe**, quisera que o real e a análise mo dessem: casas de confeções e modas brilham; pelas **vitruines** olha um jovem ladrão.

Longas descidas! Não poder pintar com versos **magistrais**, **salubres** e sinceros os reflexos que vejo e a vossa **palidez** romântica e lunar!

Que grande cobra, a **lúbrica pessoa**, que escolhe uns **xailes** com estampado. Sua excelência atrai, magnética, entre o luxo que se amontoa nos balcões de **mogno**.

E aquela velha com o seu penteado! Por vezes, a cauda do seu vestido imita um **leque** antigo, aberto. Perto, os seus cavalos de **Mecklemburg** raspam no chão.

Desdobram-se tecidos estrangeiros; **plantas ornamentais** secam nos **mostradores**; flocos de **pós de arroz** pairam no ar e **sufocam**, e em nuvens de cetins seduzem os empregados de balcão.

Mas tudo cansa! Os **candelabros** apagam-se como estrelas, pouco a pouco; um solitário vendedor de lotaria anuncia com a voz rouca; as luzes brilhantes tornam-se **mausoléus**.

“**Dó da miséria!... Compaixão de mim!...**” Nas esquinas, calvo, eterno, sem descanso, um homenzinho idoso pedenos sempre **esmola** - o meu velho professor nas aulas de latim!

**Exacerbe**: um livro que agite, provoque, irrite;  
**Vitruines**: montras das lojas;

**Magistrais**: magníficos, perfeitos;  
**Salubres**: saudáveis;  
**Palidez**: que tem pouca cor ou nenhuma;

**Lúbrica pessoa**: pessoa lasciva, sensual;  
**Xailes**: lenço para tapar os ombros;  
**Mogno**: um tipo de madeira;

**Leque**: objeto para abanar;  
**Mecklemburg**: região na Alemanha;

**Plantas ornamentais**: plantas para decorar;  
**Mostradores**: balcões de lojas com os produtos;  
**Pó de arroz**: pó branco para pôr na cara;  
**Sufocam**: tiram o ar;  
**Candelabros**: iluminação de rua;  
**Mausoléus**: monumentos para enterrar os mortos;

“**Dó da miséria!... Compaixão de mim!...**”:  
O velho pede que tenham pena dele;  
**Esmola**: dinheiro que se dá aos pobres.

#### IV -Horas mortas

O oxigénio, o ar, entra ao comprido pelas janelas abertas nos telhados; vêm lágrimas de luz com **olheiras**, encantame a **quimera azul de transmigrar**.

Por baixo, que portões! Que **arruamentos**! Um parafuso cai nas lajes, às escuras: colocam-se **taipais**, rangem as fechaduras, e os olhos de um cavalo espantam-me, sangrentos.

E eu sigo, como as linhas de uma pauta, a **dupla correnteza das fachadas**; pois as **notas pastoris** infelizes e funestas de uma longínqua flauta sobem no silêncio.

#### Glossário

**Olheiras**: manchas escuras debaixo dos olhos;  
**A quimera azul de transmigrar**: a utopia, o sonho de mudar de um corpo para outro;

**Arruamentos**: organização dos edifícios na rua;  
**Taipais**: peças de madeira para tapar as janelas e portas das lojas;

**Dupla correnteza das fachadas**: rua com dois lados de edifícios; fachadas dos edifícios;

Se eu não morresse, nunca! E **eternamente** buscasse e conseguisse a perfeição das coisas! Esqueço-me a imaginar esposas dedicadas em mansões de vidro transparente!

Ó nossos filhos! Com sonhos **ágeis**. Eu quero as vossas mães e irmãs assustadas numas habitações **translúcidas** e frágeis.

Ah! Como a raça ruiva do futuro, e as **frotas** dos avós, e os **nómadas** ardentes, nós vamos explorar todos os continentes e seguir pelas **vastidões aquáticas**!

Mas se vivemos, os **emparedados**, sem árvores, no vale escuro das muralhas!... Julgo **avistar**, na treva, as **folhas das navalhas** e ouvir os gritos de socorro, estrangulados.

E os **ventres das tabernas** nauseiam-me nestes corredores sombrios. No regresso, com saudade, e a tropeçar nas pernas, cantam, de braço dado, uns tristes bêbados.

Eu não receio, todavia, os roubos; os caminhantes duvidosos afastam-se, à distância; os cães **ósseos**, febris, **errantes**, sem ladrar, parecem lobos.

E os guardas, que revistam as escadas, caminham de lanterna com as suas chaves. Por cima, os **imorais**, nos seus roupões ligeiros tossem, fumando nas varandas.

Nesta massa irregular de **prédios sepulcrais**, a enorme dor humana **busca** os amplos horizontes e tem marés, de fel, como um sinistro mar!

**Notas pastoris:** música do campo; a flauta é um instrumento associado à poesia sobre o campo;

**Eternamente:** para sempre, sem fim;

**Ágeis:** que se mexem facilmente;

**Translúcidas:** que deixam passar a luz, transparentes;

**Frota:** conjunto de navios de guerra;

**Nómadas:** pessoas que não têm casa fixa;

**Vastidões aquáticas:** refere-se ao tamanho dos oceanos;

**Emparedados:** entre paredes;

**Avistar:** ver ao longe;

**Folhas das navalhas:** lâminas das navalhas (facas);

**Os ventres das tabernas:** o interior das tabernas;

**Ósseos:** muito magros, só se veem ossos;

**Errantes:** vagabundos;

**Imorais:** sem moral, desonestos, as prostitutas e outros;

**Prédios sepulcrais:** compara os prédios aos sepulcros – campas para os mortos;

**Busca:** procura;

“A manhã gorda” de Jacques Prévert (tradução da professora)

<p>É terrível o pequeno barulho do ovo cozido partido num balcão de estanho ele é terrível esse barulho quando ele remói na memória do homem que tem fome a cabeça do homem que tem fome quando ele se olha às seis horas da manhã no vidro da grande loja uma cabeça cor de poeira não é a sua cabeça no entanto que ele olha na vitrine de Chez Potin ele está-se a lixar para sua cabeça o homem ele nem pense nela ele sonha ele imagina uma outra cabeça uma cabeça de veado por exemplo com um molho de vinagre ou uma cabeça de qualquer coisa que se coma ele remói lentamente a mandíbula lentamente e ele range os dentes lentamente porque o mundo se ri da sua cabeça e ele não pode nada contra esse mundo e ele conta com os dedos um dois três um dois três isso dá três dias que ele não come bem que se podem repetir estes três dias Isso não pode durar isso dura três dias três noites sem comer</p>	<p>e atrás dessas vidraças essas carnes essas garrafas essas conservas peixes mortos protegidos pelas latas latas protegidas pelas vidraças vidraças protegidas pelos bófiás bófiás protegidos pelo medo quantas barricadas por seis infelizes sardinhas... Um pouco mais longe o bistrot café creme e croissants quentes o homem vacila e no interior da sua cabeça um nevoeiro de palavras um nevoeiro de palavras sardinhas para comer ovo cozido café creme café pingado com rum café creme café creme café crime pingado com sangue!... Um homem muito respeitado no seu bairro foi degolado em pleno dia o assassino o vagabundo roubou-lhe dois francos ou seja um café pingado zero francos setenta duas torradas com manteiga e vinte e cinco centavos para a gorjeta do garçom. É terrível o pequeno barulho do ovo cozido partido num balcão de estanho ele é terrível esse barulho quando ele remói na memória do homem que tem fome</p>
--	--

**“Em Petiz – De tarde” de Cesário Verde**

<p>I De tarde  Mais morta do que viva, a minha companheira Nem força teve em si para soltar um grito; E eu, nesse tempo, um destro e bravo rapazito, Como um homenzarrão servi-lhe de</p>	<p>Nós dávamos, os dois, um giro pelo vale: Várzeas, povoações, pegos, silêncios vastos! E os fartos animais, ao recolher dos pastos, Roçavam pelo teu "costume de percale".  Já não receias tu essa vaquita preta,</p>
---	---

<p>barreira!</p> <p>Em meio de arvoredos, azenhas e ruínas, Pulavam para a fonte as bezerrinhas brancas; E, tetas a abanar, as mães, de largas ancas, Desciam mais atrás, malhadas e turinas.</p> <p>Do seio do lugar - casitas com postigos - Vem-nos o leite. Mas batizam-no primeiro. Leva-o, de madrugada, em bilhas, o leiteiro, Cujo pregão vos tira ao vosso sono, amigos!</p>	<p>Que eu seguirei, prenda por um chavelho? Juro Que estavas a tremer, cosida com o muro, Ombros em pé, medrosa, e fina, de luneta!</p>
---	---

## Exemplo de Texto de Opinião

### Para que serve o telemóvel na escola?

**Felizmente** há cada vez mais escolas a proibirem o uso do telemóvel. Mas ainda são uma minoria.

Em muitas escolas a partir do 2.º ciclo, os alunos, em vez de brincarem no recreio, de conversarem ou jogarem à bola, estão cada um com o seu telemóvel, [...] alheados do que os rodeia. Só não vê quem não quer este **preocupante e pobre** cenário. [...]

Isto sem falar da relação muitas vezes direta do telemóvel com o bullying. O filmar ou fotografar situações embaraçosas ou os atos de violência que se criam com o objetivo único de serem filmados e partilhados são uma realidade **hedionda**.

Posto isto, para que serve o telemóvel na escola, se as aulas servem para aprender, o recreio para conviver e este objeto inviabiliza ambos?

À partida **penso que** é sempre mais adequado sermos responsáveis pelos nossos atos e encaminhados nesse sentido do que recorrer a proibições, mas neste caso não consigo ver outra forma de acabar com esta **epidemia**. [...]

Por favor, limitem os telemóveis nas escolas. E já agora em casa, no carro e no trabalho também, ou sempre que haja alguém por perto que queira comunicar à moda antiga.

Filipa Chasqueira, in [www.sol.sapo.pt](http://www.sol.sapo.pt), (com supressões)

#### Estrutura:

- Título
- **Introdução:** apresentação do tema e do ponto de vista
- **Desenvolvimento:** apresentação dos argumentos e de exemplos, factos que os justificam
- **Conclusão:** reforçar a posição defendida no texto

#### Características:

- 1ª pessoa (sing. ou pl.)
- expressões que mostram opinião, juízos de valor
- destaca-se o presente do indicativo

### Rubrica de Autoavaliação do Texto de Opinião

(a partir dos critérios do Exame Nacional)

	<b>Muito Bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
<b>Género Textual</b>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explicita o seu ponto de vista;</li> <li>• fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos;</li> <li>• ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo;</li> <li>• formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;</li> <li>• produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).</li> </ul>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p> <p>OU</p> <p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo, mas apresenta falhas em um ou dois dos</p>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com um único exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro. OU</p> <p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas apresenta falhas no conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro.</p> <p>OU</p> <p>Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.</p>

		restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.		
<b>Tema e Pertinência da Informação</b>	Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes;</li> <li>• a progressão da informação de forma coerente;</li> <li>• o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade e comunicativa.</li> </ul>	Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa . OU Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).	Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.
<b>Organização e Coesão Textuais</b>	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta um texto constituído por</li> </ul>	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os

	<p>diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• marca, corretamente, os parágrafos;</li> <li>• utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica;</li> <li>• mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas;</li> <li>• estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</li> </ul>	<p>em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.</p>	<p>falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.</p>	<p>de forma inadequada.</p>
<p><b>Correção Linguística</b></p>	<p>Apresenta correção linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumpre as regras de pontuação;</li> <li>• Cumpre as regras de citação;</li> <li>• Cumpre as regras de sintaxe;</li> <li>• Apresenta um léxico adequado e</li> </ul>	<p>Apresenta uma boa correção linguística, ainda que com pequenas falhas muito esporádicas, usando, em geral, um léxico adequado e diversificado.</p>	<p>Apresenta algumas falhas linguísticas, usando léxico adequado, mas sobretudo corrente e pouco diversificado.</p>	<p>Apresenta muitas falhas linguísticas, usando léxico redundante e limitado.</p>

	diversificad o.			
--	--------------------	--	--	--

### Articuladores do Discurso

<b>Adicionar/ Enumerar/ Sequencializar</b>	e, ora, também, antes de mais, além disso, e ainda, não só... mas também, por um lado... por outro (lado)..., seguidamente, por fim, igualmente, finalmente, adicionalmente, depois, em primeiro lugar, do mesmo modo, pelo mesmo motivo/razão...
<b>Explicar/ Exemplificar</b>	visto que, pois, que, porque, por, pois que, por causa de, dado que, já que, uma vez que, porquanto, especificamente, nomeadamente, ou seja, quer dizer, em particular, sobretudo, por outras palavras, dito de outro modo, como se pode ver, isto é, por exemplo, ...
<b>Expressar consequência/ conclusão</b>	de tal modo, de tal forma que, de modo que, tanto... que, por tudo isto..., assim, portanto, logo, daí, por conseguinte, consequentemente, daí que, donde, então, deste modo, por esta razão; por isso; por este motivo; daqui se conclui que ...
<b>Expressar um fim/objetivo</b>	para; para que; com o intuito de; a fim de; com o objetivo de; com o propósito de...
<b>Expressar uma condição/ hipótese</b>	se, a menos que, a não ser que, nesse caso, assim, exceto se, supondo que, salvo se, ...
<b>Expressar tempo</b>	quando, após, antes, antes de, depois, depois de, enquanto, entretanto, durante, nessa altura, seguidamente, anteriormente, em seguida, mal, até que, por fim, então, simultaneamente, em simultâneo, ...
<b>Adicionar/ Enumerar/ Sequencializar</b>	e, ora, também, antes de mais, além disso, e ainda, não só... mas também, por um lado... por outro (lado)..., seguidamente, por fim, igualmente, finalmente, adicionalmente, depois, em primeiro lugar, do mesmo modo, pelo mesmo motivo/razão...
<b>Explicar/ Exemplificar</b>	visto que, pois, que, porque, por, pois que, por causa de, dado que, já que, uma vez que, porquanto, especificamente, nomeadamente, ou seja, quer dizer, em particular, sobretudo, por outras palavras, dito de outro modo, como se pode ver, isto é, por exemplo, ...

<b>Expressar consequência/ conclusão</b>	de tal modo, de tal forma que, de modo que, tanto... que, por tudo isto..., assim, portanto, logo, daí, por conseguinte, consequentemente, daí que, donde, então, deste modo, por esta razão; por isso; por este motivo; daqui se conclui que ...
<b>Expressar um fim/objetivo</b>	para; para que; com o intuito de; a fim de; com o objetivo de; com o propósito de...
<b>Expressar uma condição/ hipótese</b>	se, a menos que, a não ser que, nesse caso, assim, exceto se, supondo que, salvo se, ...
<b>Expressar tempo</b>	quando, após, antes, antes de, depois, depois de, enquanto, entretanto, durante, nessa altura, seguidamente, anteriormente, em seguida, mal, até que, por fim, então, simultaneamente, em simultâneo, ...
<b>Expressar oposição/ contraste</b>	mas, apesar de, no entanto, porém, contudo, todavia, por outro lado, pelo contrário, contrariamente, ainda assim, mesmo assim, em vez de, mesmo assim, embora, ainda que, mesmo que, em contrapartida, ...
<b>Sintetizar/ Concluir</b>	assim, em resumo, em suma, em síntese, em conclusão, ...
<b>Comparar</b>	do mesmo modo, tal como, mais ... (do) que, menos ... (do) que, melhor ... (do) que, pior ... (do) que, tão... como, assim como, ...

### Regras de Pontuação – alguns casos do uso obrigatório da vírgula

<b>Separar o vocativo</b>	<i>Marta, passa-me o azeite.</i>
<b>Separar o modificador apositivo do nome ou um elemento com valor explicativo</b>	<i>O João, que é muito simpático, emprestou-me os apontamentos.</i>
<b>Separar as orações subordinadas adverbiais</b>	<i>Quando cheguei a casa, fiz o jantar.</i> <i>Não ouvi, porque estava distraído.</i> <i>Se tiver tempo, escrevo um livro.</i>
<b>Separar os elementos de uma enumeração</b>	<i>Comprei frutas, vegetais, leite, pão e arroz.</i>
<b>Separar uma oração coordenada adversativa</b>	<i>Trouxeste o pão, mas esqueceste-te da manteiga.</i>

## “SENTIMENTO DUM OCIDENTAL” CESÁRIO VERDE



VARINAS NA VENDA AMBULANTE, LISBOA, 1909. NEGATIVO DE GELATINA E PRATA EM VIDRO FOTÓGRAFO, JOSHUA BENOLIEL - ARQUIVO MUNICIPAL DE LISBOA

ABRIL 2024

PROF.A RAQUEL COELHO

## AULA 1 O SENSACIONISMO NA POESIA DE CESÁRIO VERDE



THE STARRY NIGHT, VICENT VAN GOGH, 1889

### CURTA-METRAGEM “BREVE”

- a) Porque é colocada a questão “Pode o poeta ser só um livro?”
- b) Em que mundo nasce/cresce Cesário?
- c) Qual é a sua ligação ao campo?
- d) O que se quer dizer com “De repente havia lugar em estrofe para calceteiros, retrosarias...”



o homem vacila  
e no interior da sua cabeça  
um nevoeiro de palavras  
um nevoeiro de palavras  
sardinhas para comer  
ovo cozido café creme  
café regado com rum  
café creme  
café creme  
café crime regado com sangue!...  
Um homem muito respeitado no seu bairro  
foi degolado em pleno dia  
o assassino o vagabundo roubou-lhe  
dois francos  
ou seja um café regado  
zero franco setenta  
duas torradas com manteiga  
e vinte e cinco centavos para a gorjeta do  
garçom.

### AULA 3

## O ESPAÇO REAL E O ESPAÇO DA IMAGINAÇÃO EM CESÁRIO VERDE.



O HOMEM DAS LOUÇAS, EDUARDO VIANA, 1919

## TAREFA

Cada grupo deverá seguir o **tema/questão** que lhe corresponde, analisar o poema com recurso ao conhecimento de análise de texto poético que adquiriu e preparar uma **breve apresentação à turma**. Deverão sublinhar, tirar notas e destacar excertos do texto.

- **Grupo 1:** Caracterizar o estado de espírito do Sujeito. Como é que este se relaciona com o espaço?
- **Grupo 2:** Caracterizar a relação entre a imaginação e a realidade.
- **Grupo 3:** Explicitar a crítica social presente no poema.
- **Grupo 4:** Existem recursos expressivos? Como são construídos o ritmo e o ambiente do poema?

## AULA 4

### A VIDA NA CIDADE VS. A VIDA NO CAMPO



"EM PETIZ - DE TARDE", CESÁRIO VERDE

I  
De tarde

Mais morta do que viva, a minha companheira  
Nem força teve em si para soltar um grito;  
E eu, nesse tempo, um destro e bravo rapazito,  
Como um homenzarrão servi-lhe de barreira!

Em meio de arvoredos, azenhas e ruínas,  
Pulavam para a fonte as bezerrinhas brancas;  
E, tetas a abanar, as mães, de largas ancas,  
Desciam mais atrás, malhadas e turinas.

Do seio do lugar - casitas com postigos -  
Vem-nos o leite. Mas batizam-no primeiro.  
Leva-o, de madrugada, em bilhas, o leiteiro,  
Cujo pregão vos tira ao vosso sono, amigos!

Nós dávamos, os dois, um giro pelo vale:  
Várzeas, povoações, pegos, silêncios vastos!  
E os fartos animais, ao recolher dos pastos,  
Roçavam pelo teu "costume de percale".

Já não receias tu essa vaquita preta,  
Que eu seguirei, prenda por um chavelho? Juro  
Que estavas a tremer, cosida com o muro,  
Ombros em pé, medrosa, e fina, de luneta!



A CARRUAGEM DE TERCEIRA CLASSE, HONORÉ DAUMIER (1862)



FERRO E CARVÃO, WILLIAM BELL SCOTT (1855-1860)



EMBARÇAR CEBOLAS, JOSÉ MALHOA (1896)



A COLHEITA, VICENT VAN GOGH, 1888

## TEXTO DE OPINIÃO

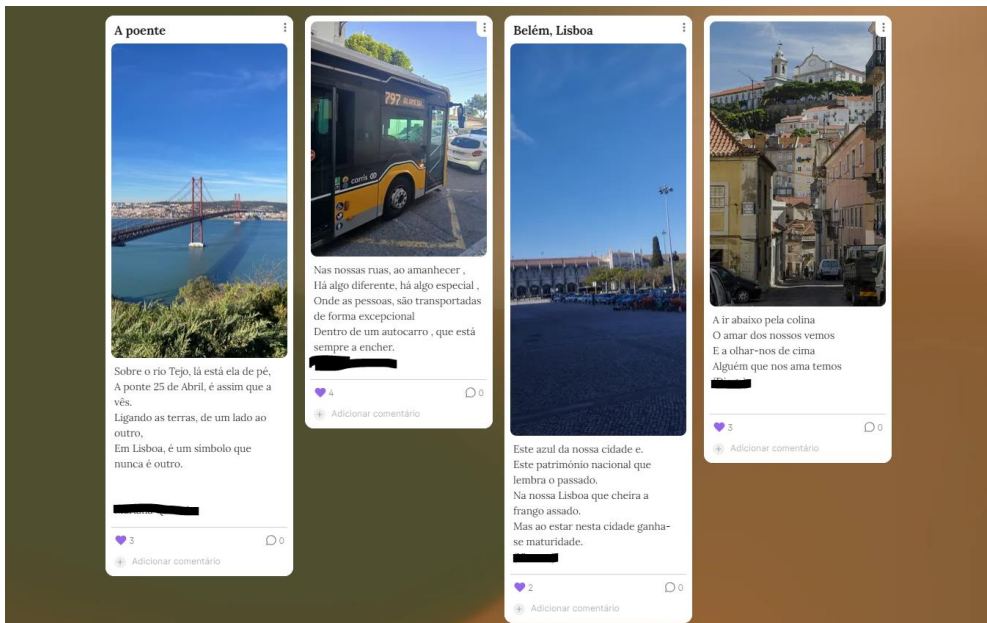
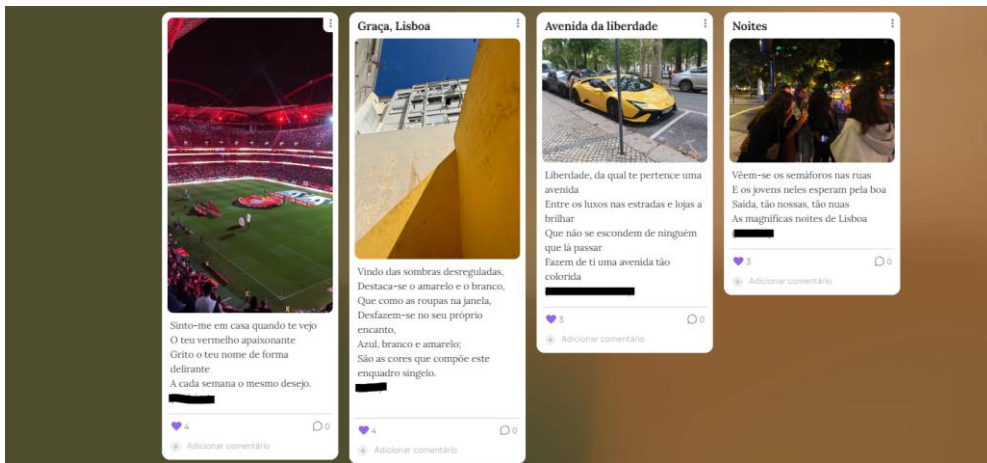
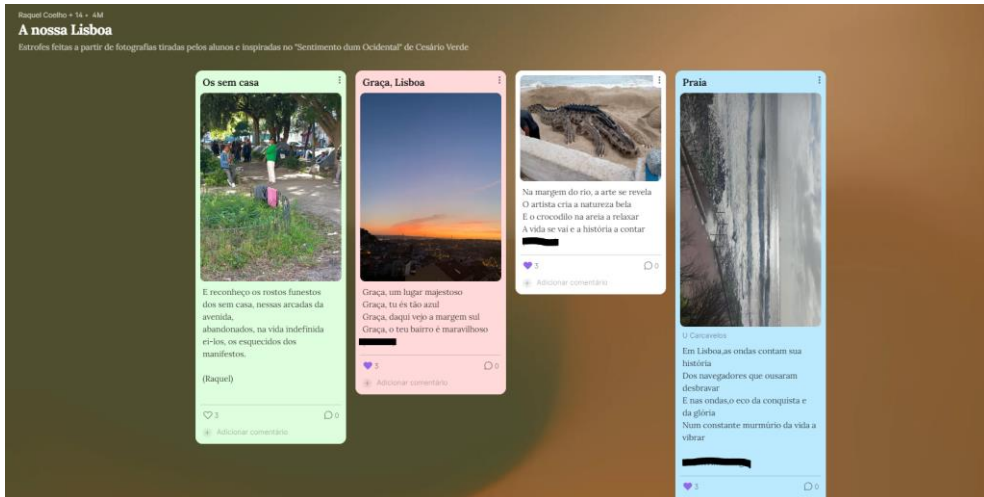
Escreve um texto de opinião entre **220 e 300 palavras** inspirado pelas leituras feitas nas últimas aulas. Deverás refletir sobre **o tema da vida na cidade e na vida do campo**. Podes falar dos dois lados desse binómio ou focar-te apenas numa perspetiva cidadina.

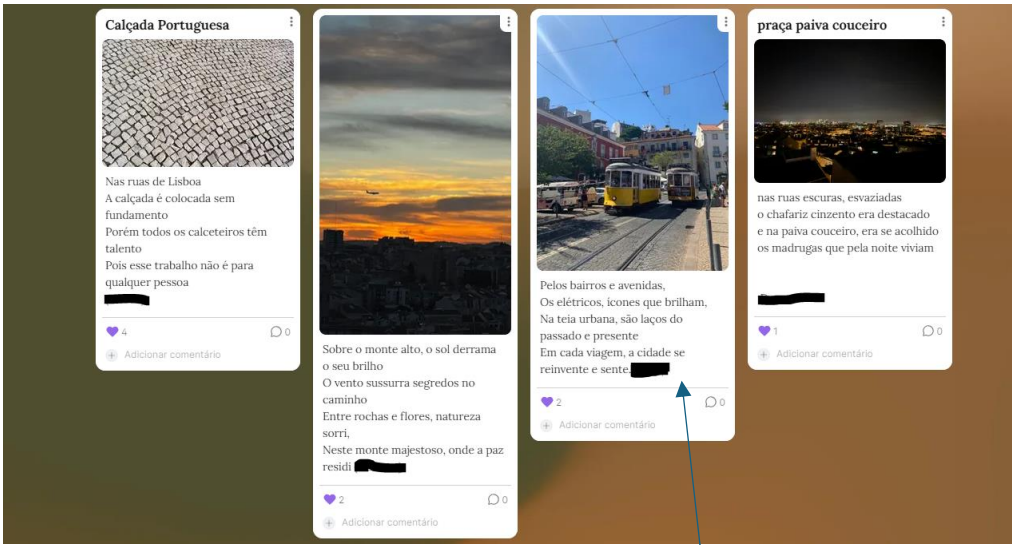
Não te esqueças de:

- 1.Fazer a **planificação** do teu texto;
- 2.Fazer a **revisão** da escrita;

Utiliza a **Rubrica de Autoavaliação** para fazeres uma revisão mais cuidada e consciente do texto.

## Anexo 13 Estrofes partilhadas no Padlet





**Aluna A**

## Laboratório Gramatical 1: Funções Sintáticas

### Sujeito

1. Repara nas seguintes frases.

- a) O Simão amava Teresa.
- b) Simão e Teresa escrevem cartas.
- c) As cartas eram bonitas.

1.1. Depois de identificares os **grupos nominais** em cada enunciado, experimenta substituí-los por um dos **pronomes pessoais** *ele/ela/eles/elas*.

1.1.1. Em que posição colocaste os pronomes?

1.2. Completa as afirmações.



O sujeito como grupo nominal pode ser substituído por \_\_\_\_\_ em posição \_\_\_\_\_.

2. Repara agora nas seguintes representações do **sujeito**.

O Artur  
Ele  
O leitor

Quem lê a obra

*gosta de novelas*

**2.1.** Nesta representação, com sujeitos diferentes para um mesmo predicado, identifica a **frase complexa**. Comprova que se trata de uma frase complexa.

**2.2.** **Classifica** a oração que desempenha a função de sujeito.


**3.** Atenta agora na seguinte frase.

a) É trágico que os dois morram no fim.

**3.1.1.** Procura utilizar o **Teste Sintático da Pronominalização** para encontrares o sujeito da frase?

**3.1.2.** A substituição por um pronome pessoal funcionou?

**3.1.3.** **Classifica** a oração que desempenha a função de sujeito.

 **Dica:** O Sujeito também pode ser substituído pelo pronome demonstrativo *isso*.

**4.** Repara nos próximos enunciados.

- a) Chegaram os colonos.
- b) É provável que alguns não tenham entendido o Sermão.
- c) Quem gostou da obra lembra-se melhor do conteúdo.
- d) Santo António e Padre António são duas pessoas diferentes.
- e) António Vieira e quem concordava com ele defendiam os índios.
- f) Acredita-se que é uma obra importante de estudar.
- g) Chovia muito no Maranhão.
- h) Há poucas obras assim.

**4.1.** Utiliza o **teste sintático da pronominalização** para encontrares a função sintática do Sujeito das frases. Quando não o encontrares, assinala com  $\varphi$ .

**4.2.** Verifica se os sujeitos dos enunciados são constituídos por **grupos nominais** ou por **orações**.

**4.2.1.** Recordas-te como designamos os sujeitos compostos por mais do que um grupo nominal ou por mais do que uma oração? Em que enunciados isso acontece?

**4.3.** Foca-te nos enunciados f), g) e h). Conseguiu identificar o sujeito com o teste sintático? Justifica.

**4.4.** Completa as afirmações



A função sintática do Sujeito pode ser desempenhada por um ou mais grupos \_\_\_\_\_ e/ou por uma ou mais \_\_\_\_\_.

Podemos identificar o Sujeito através do Teste Sintático da \_\_\_\_\_, substituindo o constituinte da frase por um pronome \_\_\_\_\_ ou pelo pronome demonstrativo \_\_\_\_\_.

O verbo concorda em número e em pessoa com o \_\_\_\_\_.

## **Anexo 14a** Correção

**1.1.** a) Ele amava Teresa – Ele amava ela é agramatical.

b) Eles escrevem cartas. – Eles escrevem elas é agramatical.

c) Elas eram bonitas.

1.1.1.No início da frase.

**1.2.** Pronome pessoal; inicial

**2.1.**“Quem lê a obra gosta de novelas” é uma frase completa, pois tem duas orações, cada uma agregada a um verbo: lê e gosta.

**2.2.** Oração subordinada substantiva relativa

**3.**

**3.1.1.** É trágico que eles morram no fim.

**3.1.2.** Sim, pois foi possível substituir o grupo nominal por um pronome pessoal e manter a gramaticalidade da frase.

**3.1.3.** Oração subordinada substantiva relativa

**4.**

**4.1.** a) Eles chegaram.

b) Isso é provável.

c) Ele/Ela lembra-se melhor do conteúdo.

d) Eles são duas pessoas diferentes.; Eles são elas (o sentido muda)

e) Eles defendiam os índios.

f) Ele acredita-se que é uma obra importante de estudar  $\phi$ ; Acredita-se que é ela de estudar  $\phi$ .

g) Ele chovia muito no Maranhão.  $\phi$ .

h) Ele há poucas obras assim.  $\phi$ .; Há elas assim.  $\phi$ .

**4.2.** Os sujeitos dos enunciados b) e c) são constituídos por orações, o sujeito de e) é constituído por grupo nominal e oração e os restantes enunciados são constituídos por grupos nominais.

**4.2.1.** Sujeito composto

**4.3.** Não consegui identificar o sujeito através do teste sintático indicado pois não foi possível substituir por um pronome.

**4.4.** nominais; orações; pronominalização; pessoal; isso; sujeito.

## Laboratório Gramatical 2: Funções Sintáticas

### Complemento Direto e Complemento Indireto

1. Repara nos seguintes enunciados:

- a) A Maria emprestou um livro à mãe.
- b) Ontem, D. Manuel incendiou o palácio.
- c) A Madalena viu o palácio a arder com os quadros.
- d) A família foi ao palácio de D. João.
- e) No palácio, Maria encontrou o Telmo.

1.1. Identifica os constituintes com a função sintática de **Complemento Direto** e **Complemento Indireto** através de testes sintáticos.

**Dica:** Para encontrares o **Complemento Direto** podes usar os seguintes testes:

- ❖ **Pronominalização:** substituir por um pronome pessoal átono *o/os, a/as* ou pelo pronome demonstrativo *isso*, depois do verbo.
- ❖ **Colocação na Passiva:** O complemento direto passa à posição de Sujeito.  
*Ex:* O cão deu o osso ao dono. > O cão deu-**o** ao dono.  
> O osso foi dado ao dono pelo cão.

**ATENÇÃO:** Recorda-te de que existem **verbos copulativos** que pedem a função sintática do **Predicativo do Sujeito**. Este comporta-se da mesma forma que o Complemento Direto.

**Dica:** Para encontrares o **Complemento Indireto** podes usar os seguintes testes:

- ❖ **Teste da Pergunta:** Pergunta A quem? ao verbo:
- ❖ **Pronominalização:** substituir pelos pronomes pessoais átonos me, te, lhe, nos, vos

Ex: O cão deu o osso ao dono. > O cão deu o osso *a quem?* Ao dono.  
 > O cão deu-**lhe** o osso.

## 2. Foca-te agora nestas frases

- c) Telmo sabe que D. João vive.
- d) D. Manuel enfrenta quem for preciso.
- e) Frei Jorge dá conselhos a quem quiser.

**2.1. Identifica** as funções sintáticas sublinhadas. Recorre aos Testes Sintáticos que aprendeste.

**2.2. Classifica** as orações que desempenham essas funções sintáticas.

## 7. Completa as afirmações.



**O Complemento Direto** pode ser encontrado através dos Testes Sintáticos \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

As orações \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ podem desempenhar a função sintática de Complemento Direto.

**O Complemento Indireto** pode ser encontrado através da colocação da pergunta \_\_\_\_\_ ao verbo e do teste da \_\_\_\_\_.

A oração \_\_\_\_\_ pode desempenhar a função sintática de Complemento Indireto.

## 4. Vamos explorar e aprofundar o comportamento das funções sintáticas:

- Ao chegar ao Palácio, Frei Jorge confundiu a Maria com a Madalena.
- Vamos utilizar o teste sintático da **Pronominalização**:
  - Ao chegar ao Palácio, **ele** confundiu-**a** com Madalena.
- Vamos utilizar o teste sintático da **Pergunta/Resposta**:
  - O que é que Frei Jorge fez?  
Ao chegar ao palácio, confundiu a Maria com a Madalena
- Vamos tentar incluir elementos da resposta na pergunta

*Tentativa #1:* O que é que fez Frei Jorge ao chegar ao palácio?

*R:* Confundiu a Maria com a Madalena

*Tentativa #2:* O que é que Frei Jorge fez a Maria?

*R:* Ao chegar ao palácio, confundiu com a Madalena.

*Tentativa #3:* O que é que Frei Jorge fez com a Madalena?

*R:* Ao chegar ao palácio, confundiu a Maria.

Quais dos pares de perguntas/respostas **não são gramaticais ou alteram o sentido da frase inicial?**

- Quando se faz a pergunta “O que fez o sujeito”, os complementos do verbo não podem ficar na pergunta, ou, por outras palavras, quando se faz essa pergunta, os complementos do verbo têm de ficar na resposta.

## Complemento Oblíquo e Modificador do Grupo Verbal

5. Vamos trabalhar o próximo grupo de frases.

- a) Nós entrámos calmamente na sala.
- b) Vi o telejornal em casa do meu irmão.
- c) Vim do Alentejo, anteontem.
- d) Não fui ao cinema por causa da greve.

5.1. **Reescreve** as frases retirando os constituintes sublinhados e verifica se são gramaticais e se estão completas em termos de sentido.

5.2. Usa o teste da **Pergunta/Resposta** para as frases c) e d) para verificares se esses constituintes podem aparecer na pergunta e na resposta ou apenas numa delas.

5.3. Completa as afirmações.



Os constituintes da frase que *não podem* ser retirados sem esta perder sentido designam-se complementos do grupo verbal, são seleccionados pelo verbo.

Estes constituintes são os complementos \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Quando utilizamos o teste sintático da Pergunta/Resposta, estes aparecem na \_\_\_\_\_.

Os constituintes que *podem* ser retirados da frase sem que esta fique agramatical designamos \_\_\_\_\_. Estes constituintes, no teste da Pergunta/Resposta, podem aparecer na \_\_\_\_\_ ou na \_\_\_\_\_.

## Vamos testar a aprendizagem dos laboratórios!

Para cada frase, identifica as funções sintáticas dos constituintes sublinhados, utilizando os testes sintáticos que aprendeste.

- O Romeu gosta de comer couve crua.
  
- D. Afonso Henriques conquistou Lisboa aos Mouros.
  
- Aquele de que falo é mais complexo.
  
- A Teresa e a Francisca mudaram-se para Almada.
  
- 
- Rapidamente mataram os inocentes!
  
- Só quero ir aonde eu não vou.

## Anexo 15a Correção

### Laboratório Gramatical 2: Funções Sintáticas - Correção

1.

1.1. *Exemplo* a) Complemento Direto: A Maria emprestou-**o** à mãe; **Um livro** foi emprestado pela Maria à mãe

Complemento Indireto: A Maria emprestou-**lhe** um livro; **A quem** emprestou a Maria um Livro? **À mãe**.

2.

2.1. a) Complemento Direto

b) Complemento Direto

c) Complemento Indireto

2.2. a) Oração subordinada substantiva completiva

b) oração subordinada substantiva relativa

c) Oração subordinada substantiva relativa

3. da Pronominalização; da colocação na passiva; subordinadas substantivas completivas e substantivas relativas; a quem?; pronominalização; subordinada substantiva relativa

4. Nenhum par é agramatical.

5.

5.1. a) Nós entrámos. – Incompleta

b) Vi o telejornal – Aparenta estar completa

c) Vim, anteontem – Incompleta

d) Não fui por causa da greve – Incompleta

(prevê-se discussão sobre a completude do sentido da frase quando analisamos enunciados isolados)

5.2. c) O que fiz anteontem? Vim do Alentejo

O que fiz do Alentejo? Vim, anteontem. (Agramatical)

d) O que fiz por causa da greve? Não fui ao cinema.

O que fiz ao cinema? Não fui por causa da greve. (Agramatical)

5.3. Direto; Indireto; Oblíquo; resposta; modificadores; pergunta; resposta.

### Vamos testar a aprendizagem dos laboratórios!

→ O Romeu gosta de comer couve crua.

Complemento Oblíquo

→ D. Afonso Henriques conquistou Lisboa aos Mouros.

Complemento Direto

Complemento Indireto

→ Aquele de que falo é mais complexo.

Sujeito

Predicativo do Sujeito

→ A Teresa e a Francisca mudaram-se para Almada.

Sujeito

Complemento Oblíquo

→ Rapidamente mataram os inocentes!

Modificador do grupo verbal

Complemento Direto

→ Só quero ir aonde eu não vou.

Complemento Oblíquo

## **Anexo 16** Guião de orientação para as entrevistas etnográficas

### **Entrevista Etnográfica**

Entrevistadas: Alunas A e B

Entrevistadora: Raquel Coelho

Duração: ~ 2 horas (uma hora para cada aluna)

Data, hora e local: (a definir)

**Objetivo:** Compreender de forma mais aprofundada a experiência de alunos nepaleses em Lisboa, na comunidade em que se inserem e na escola.

#### **Perguntas gerais:**

1. Podes descrever um dia normal na tua semana?
2. Podes descrever um fim-de-semana normal?
3. Que atividades gostas de fazer no teu dia-a-dia?
4. Que atividades não gostas de fazer ou são difíceis?
5. Vives com a tua família?
6. Quem deixaste no Nepal?

#### **Perguntas detalhadas e sobre a experiência**

1. Como foi a mudança para Portugal?
2. Sentes falta do teu país?
3. Como foi vir para esta escola ao início?
4. Como foi fazer novos amigos?
5. Como foi a relação com os professores?
6. Como é andar nesta escola agora?
7. Podes dar-me exemplos da tua experiência?
8. Consegues dizer-me quais são as medidas que a escola tem para a inclusão de alunos imigrantes?
9. Sentes que os professores adaptam as aulas para tu conseguires acompanhar?
10. Como achas que os teus colegas portugueses te veem?
11. Podes falar-me de algumas experiências na escola? Positivas e negativas.
12. Como vês o teu papel na sociedade/ em Portugal/ em Lisboa/ na tua comunidade?

13. Quais são os maiores obstáculos para pessoas nas tuas condições?
14. O que te tem ajudado a ultrapassar esses obstáculos?
15. Do que sentes falta neste processo de integração?
16. Podes falar-me um pouco sobre esta transição do PLNM para o português?
17. Achas que conseguiste acompanhar a disciplina?
18. Gostaste das aulas? Como te sentiste?
19. Como imaginas o teu futuro?
20. Como te sentas com esta entrevista?

## Transcrição das entrevistas

### Sistema de transcrição

A transcrição feita respeitou o uso de língua das alunas, não tendo sido feitas quaisquer correções ortográficas ou sintáticas. As traduções da comunicação feita em inglês surgem entre parênteses retos.

### Convenção utilizada

Pausa breve ...

Pausa longa [pausa]

Reações [risos]

Discurso direto ‘ ’ (aspas)

Referências anonimizadas [REDACTED]

### Bibliografia:

COSTA, Rosalina (2014). “Ridendo Castigat Mores. A Transcrição de Entrevistas e a (Re)Construção Social da Realidade”. In *Actas do VIII Congresso Português de Sociologia: “40 Anos de Democracia(s): Progressos, Contradições e Prospetivas”, ST ‘Teorias e Metodologias’*, Évora: Universidade de Évora. 14-16  
[http://www.aps.pt/viii\\_congresso/VIII\\_ACTAS/VIII\\_COM0622.pdf](http://www.aps.pt/viii_congresso/VIII_ACTAS/VIII_COM0622.pdf)

## Entrevista Aluna B – 21 de maio de 2024

**Professora:** Então, obrigada por aceites fazeres a entrevista. Como te estava a explicar vai ser gravada, mas vai ser sempre anónimo, está bem? Eu estou a gravar para depois conseguir fazer a transcrição para escrito do que tu me responderes. Então, olha, eu gostava de começar por te perguntar assim de uma forma mais geral como é que é o teu dia-a-dia? Como é um dia normal na tua semana.

**Aluna B:** Na semana? Ahh, é normal, mas tenho de acordar, acho que às 5 horas para fazer algumas coisas que nós fazemos com os deuses.

**P:** Sim.

**A:** Tenho de ... limpar a casa e depois eu vou para a escola. Alguma dificuldade com acordar mas consigo.

**P:** sim.

**A:** Depois quando fui à escola tenho de estar na escola para acho que as 5/6 horas, depois vou voltar no restaurante, tenho de estar no meu restaurante. Vou trabalhar... vou ajudar, um bocadinho para os meus pais. Depois acho que eu saí do restaurante às 9 ou 10 horas. Tenho de ir a casa e depois limpar outra vez e depois vou dormir. É só.

**P:** Okay, e consegues deitar-te cedo?

**A:** Cedo? Ahh, é ... acho que para mim às 1 ou 2 horas que tenho... eu gosto de uma atividade onde eu leio as novels ...

**P:** Sim, sim, gostas de ler...sim

**A:** São sobre... Agora eu estou a ler um novel é sobre uma menina... é como eu, parece eu! E gosto de ver os personagens que estão a enfrentar as coisas mesmo a mim. E acho que vou acabar...

**P:** Sim, e em que língua é que tu lês?

**A:** In english [em inglês]

**P:** okay, sentes-te mais à vontade a ler em inglês. Costumas ler na tua língua?

**A:** É muito difícil porque as letras são diferentes... como nós falámos os verbos são diferentes e ... há algumas palavras que também eu não sei que estou a ler

inglês para... acho que para a minha vida toda... estou a aprender português para 7 anos, não consigo falar muito, mas estou a aprender.

**P:** Sim, tu estás em Portugal há 7 anos?

**A:** Sim, o nepalês só consigo falar como o normal, como estou a falar com os meus, com as pessoas que estão mais velho, mas não consigo usar o sânscrito.

**P:** sim. E que atividades gostas de fazer quando tens tempo no meio dessas coisas todas?

**A:** Passatempo?

**P:** Sim!

**A:** É uma coisa que eu gosto de fazer, não é gosto, tenho de fazer por causa do meu pai. Eu tenho de cantar, muito, tenho de praticar canções porque eu depois vou ao Nepal... recordar algumas músicas que o meu pai quer. Gosto de aprender as línguas como o francês... agora estou a aprender o japonês

**P:** Ah, boa!

**A:** Mas muito difícil a escrever.

**P:** Sim, também é outro sistema de escrita diferente.

**A:** E gosto de dançar. Já estou dançar na escola muitas vezes, mas gosto muito de dançar é um dos meus... como diz... passion [paixão] E depois eu já diz que eu gosto de ler os novos e... gosto de ir com as minhas amigas mas... quando eu quero!

**P:** Sim, só quando te apetece! E o que não gostas nada de fazer?

**A:** de nada? ... Eu não gosto muito de falar com as outras pessoas. É um bocadinho difícil para mim.

**P:** Não gostas porque é difícil ou não gostas de mesmas de falar muito com pessoas?

**A:** Eu não gosto muito de falar com pessoas como os meus colegas na aula...

**P:** Pois...

**A:** Mesmo pessoas que estão andando na estrada não consigo falar.

**P:** pois, por causa da língua, não é?

**A:** Não é só a língua, eu tenho dificuldade a falar com elas.

**P:** Pois estou a perceber. Tu vives com a tua família, portanto?

**A:** hmm hmm

**P:** Só com a tua família?

**A:** sim, e a minha tia.

**P:** a tua tia. Tens irmãos?

**A:** Tenho um irmão, velho.

**P:** E quem é que deixaste no Nepal? Quem ficou lá da família?

**A:** Só os meus ... só a minha avó e a irmã da minha mãe e alguns primos e primas que vivem na mesma casa.

**P:** Como foi a mudança para Portugal quando vieste?

**A:** Foi muito diferente do Nepal ... Clima, a linguagem, como eles vestiram roupa, muito diferente. E quando eu fui aqui no 207 [2017] eu fui para Marinha das Ondas na Leiria e depois eu estudei tal para alguns meses, seis meses. Depois fui em Lisboa, estudei no [REDACTED] e depois estudei tal e desde quinto ano até nono, mas elas não tiveram décimo então eu fui para Luísa.

**P:** pois, e como foi para ti essa experiência de mudar de país? Como é que tu te sentiste na altura?

**A:** Primeiro foi muito difícil adaptar às coisas mas depois quando eu tinha alguns amigos do mesmo país ou pessoas que gostam de aprender a cultura eu decidi que 'ah estou no Portugal, então eu vou ajudar estas pessoas a aprender a minha cultura porque estou a aprender elas'.

**P:** Então na escola como é que foi a adaptação? Tinhas algumas pessoas que conhecias...

**A:** Ah não, primeiro não. No Leiria estava só portugueses, nenhum nepalês, só eu e meu irmão. Depois estava no quinto ano dali e há muitas pessoas que gostavam de aprender sobre o Nepal porque elas não sabiam que o Nepal existe e depois elas consigam falar inglês mas elas não conseguem porque estão no 5 ano, acho que estão a aprender um dois ainda. Só uma pessoa que consegue falar inglês muito bem, foi menino. E ele estava comigo acho que todo o dia. Estou a ir a casa ele foi comigo, depois estou acho que não tem nenhuma aula porque eu não tem de fazer os outros estão a fazer teste porque eu não consigo falar português então ele deixou o teste para ir comigo e meu irmão. Mas depois eu deixei escola porque os meus pais estão no Lisboa para trabalhar num restaurante. Depois eu ir aqui...

foi no 218 [2018]. Primeiro mês foi no janeiro e eu entrei na escola no fevereiro. E... a minha surpresa acho que toda a gente que viu de um outro país, nenhum portugueses na minha turma. Foi fácil para mim no primeiro ano. Nós temos de fazer teste em inglês ou nós vamos ter professoras que falam inglês e depois eu fui no sexto e ali estavam muitos portugueses e alguns indianos e alguns nepaleses. Estava com os meus colegas antigos, mas foi difícil.

**P:** Pois, claro... mas havia mais adaptações, é isso? Fazias os testes em inglês, havia mais pessoas a falar inglês...

**A:** Acho que inglês foi muito fácil para mim. E a professora foi um bocadinho chata, quando eu teve muito percentagem no inglês ela diz 'ah muito bem', e ela veio chatear porque 'ah ela está no outro país, ela já sabe falar inglês', e ficava muito chateada.

**P:** Pois, estou a ver a reação. E esta escola? Como foi quando vieste para a Luísa de Gusmão?

**A:** Primeiro dia eu não entendi nada que eles estavam a dizer [risos]

**P:** [risos]

**A:** Eu tem acho que, não foi no primeiro dia, foi um bocadinho de reunião, antes do primeiro dia da escola ... e ali foi nova escola, nova turma e novas pessoas e não sabia como vou adaptar porque eu não queria falar muito... e acho que não falei para os primeiros três meses. E depois um dos meus colegas falou comigo e perguntou sobre inglês e perguntou como é a vida aqui no Portugal e deste, daquele momento, estava com mais com muita confiança, 'ah eles gostam da minha cultura, então vou falar com elas também e elas gostaram de fazer as coisas que nós fazemos no Nepal'. Como as festas, como mehndi, a henna. E normalmente foi só para as meninas, algumas pessoas, alguns meninos também fazem, mas nesta, na Portugal, foi menino que perguntou-me que também queria fazer o henna. E depois eu diz 'okay' e depois há muitas pessoas que fazem o henna e eu ganhei muito dinheiro também.

**P:** Tu consegues agora ter amigos na escola que são portugueses que são de outras nacionalidades, não tens só amigos nepaleses?

**A:** ah, não... tenho amigos de outros países, do português, do nepalês, mas acho que com os nepaleses eu estou como um líder, como falo português do que elas, elas disseram que... ou se elas estiveram alguns problemas com professores ou pessoas que elas queriam falar com elas vêm para mim para mim e perguntam 'como vai fazer isto'. Mas com portugueses acho que sou como... uma bebezinho que não consegue falar nada.

**P:** Ainda tens esse problema da língua...

**A:** Mas há outros pois aqueles que conseguem falar comigo porque eles falam um bocadinho inglês com português e inglês. Tenho um colega na minha turma, ela senta comigo no inglês, ela fala comigo, ela tem alguma dúvidas, ela esclarece comigo, ou quando eu tinha dúvidas eu falar com ela.

**P:** E a relação com os professores?

**A:** ahhh... a parte com os estudos estou bem. Nos estudos estou muito inferior dos outros, dos portugueses, porque não consigo ouvir bem o que eles estão a dizer, porque falam muito rápido ou quando elas escreverem é muito diferente do Nepal, porque Nepal elas disseram que a escrita é um dos... strong weapons [armas fortes] para uma pessoa. Mas aqui não consigo muito bem.

**P:** Mas sentes que és bem recebida pelos professores da escola?

**A:** hmm hmm elas estão muito simpáticos é só que eles falam muito rápido e não consigo aprender nada.

**P:** Pois. E tu sabes se a escola tem alguma medida para a inclusão de alunos imigrantes? Se tem algum projeto...

**A:** não sei sobre o projeto, mas ... há uns atividades... como esta entrevista, há outros professores que querem fazer alguma coisa para os imigrantes, onde eles conseguem falar com os outros, como nós fizemos a dança na escola, foi um dos atividades que vem dizer que 'elas estão deste país, elas estão bem, elas vão falar muito bem consigo, estão a aprender português'... Nós fizemos este... eu ouvir que nós vamos ter o Erasmus, onde as pessoas que falam inglês podem participar.

**P:** Sim, sim, podem ir a outros países! E em relação às aulas, sentes que os professores fazem alguma coisa de diferente para tu conseguires acompanhar?

**A:** sim, agora nós podemos usar os computadores na aula, nós podemos traduzir as palavras que não conseguimos ler, ou um tema que não conseguimos, nós podemos pesquisar na net, nós podemos aprender com aquela parte. Mas é um bocadinho difícil porque como o professor vem explicar e como net vai explicar é muito diferente.

**P:** E a avaliação costuma ser igual?

**A:** Ahh não, são mesmo para toda a gente. Mas nós podemos usar tudo na aula nos testes, podemos usar dicionários ou telefones para traduzir. Antigamente nós só podemos usar um livro para história ou para ciência. Para matemática e inglês nós temos de escrever.

**P:** Sim, depois há essas diferenças entre as disciplinas. Como é que tu achas que os teus colegas te veem?

**A:** Qual portugueses?

**P:** Os portugueses.

**A:** ahh estou bem... é só que algumas pessoas que não gostam de imigrantes, como na aula, há muitas pessoas que não gostam.

**P:** tu sentes isso?

**A:** aham.. porque quando nós queremos falar ou nós perguntamos alguma coisa elas estão... parece que elas estão chateado... eles olham para nós assim [imita uma expressão facial de desagrado]

**P:** sim, como olham...

**A:** e eu, como eles estão a falar muito devagarinho com os colegas outros, parece que estão a falar sobre nós, e nós sentimos alguma dificuldade de falar com eles por causa destes que ... os nepaleses ou algumas pessoas de outros país não consigam falar com os outros, não queriam falar.

**P:** Sim, mas dos professores nunca sentiste isso?

**A:** Alguns [risos]... é um bocadinho diferente... como as regras são diferentes aqui e no Nepal. Porque no Nepal se tens algum problema com escrita ou com falar eles vão fazer bater a nós.

**P:** ah sim, okay, aqui não há isso.

**A:** humm humm aqui não há nada. Acho que por isso alguns nepaleses não conseguem aprender, porque eles têm um hábito. Quando alguém bater eles, eles vão aprender [risos].

**P:** [risos] pois, estão habituados a outra maneira de ensino, estou a perceber... mas tu achas bem essa forma de ensino?

**A:** ah, do Nepal não, até agora não... porque... se alguém queres nós podemos fazer assim, mas há outros problemas que nós chateamos com nossos amigos ou nós estamos a falar ou explicar alguma coisa a professora vai diz que 'estás a falar na minha aula, anda aqui vou bater-te'.

**P:** Não, realmente... Em Portugal também se fazia isso, no passado. Os meus pais ainda levaram muitas reguadas, batia-se com a régua.

**A:** Régua? Nós temos que ... com um bambu. Ai dói muito!

**P:** um pau de bambu? Pois, imagino! Tu ainda tiveste isso quando fazias a escola lá no primeiro, segundo ano?

**A:** Até agora eles fazem isto. Nós temos de andar na tua escola para 30 minutos sem parar. E onde eu estudei há muito calor, acho que até 40 graus. Nós temos que andar naquele sol.

**P:** Pois, é um grande castigo! Então fala-me de experiências positivas que tenhas tido aqui na escola.

**A:** Nesta?

**P:** Sim, na Luísa.

**A:** Quando nós dançamos. É um bocadinho, muito... que estou confortável.

**P:** sentes-te confortável com isso, com mostrares a tua cultura aqui?

**A:** Gosto muito da minha cultura! É como um pride [orgulho]

**P:** orgulho, sim! E achas que é importante esse tipo de atividades aqui na escola? Até para esse tipo de colegas de que estavas a falar que não gostam de imigrantes, achas que essas atividades ajudam a mudar a mentalidade deles?

**A:** ah... não. Eles gostam de ver o dança, mas há outras pessoas que estão a falar sobre nós, que 'eles estão a dançar assim, que estão a dançar com esta forma, vai

no seu país, aqui é Portugal, não dança assim?... eles falam isso, nós estamos estamos.

**P:** O que é que achas que podia mudar essa maneira de pensar que eles têm?

**A:** depende da pessoa... se eles não gostaram é para aquela pessoa, não é nossa culpa, se eles gostarem gostaram, senão não queremos saber.

**P:** não querem saber, pois, não te preocupas com isso. Quais é que achas que são os maiores obstáculos que tens encontrado aqui?

**A:** Portugal? Primeira coisa é a linguagem, a segunda é vida e a terceira é roupas. Nós não conseguimos vestir a roupa que nós normalmente vestimos no Nepal. Se nós vestirmos a coisa, as roupas que nós vestimos no Nepal, toda a gente vai odiar. E é um bocadinho assustado, que eles estão a ler a nós.

**P:** pois, então tu sentes que gostavas de usar outras roupas, tu querias estar com outra roupa aqui neste momento.

**A:** Porque é muito confortável.

**P:** sim, e faz parte da tua cultura, não é.

**A:** Sim, porque o tipo de fabric [tecido]...

**P:** o tecido, sim

**A:** é muito confortável. Há para calor... se nós vestirmos aquela roupa nós não vamos sentir o calor nem frio, nós podemos ir sem casaco, só vestimos, só vemos a roupa, nós podemos andar no inverno, ou na primavera ou qualquer clima. Nós não vamos sentir nem frio nem calor. É um bocadinho confortável.

**P:** achas que algum dia vai ser possível usares essas roupas em Portugal sem que as pessoas julguem?

**A:** Consigo vestir estas roupas mas só nas minhas festas ou quando eu tenho de ir no templo ou quando tenho danças, consigo vestir a roupa todo o dia.

**P:** Mas achas que daqui a alguns anos os teus colegas mais novos vão poder usar essas roupas na escola?

**A:** é esta coisa. As pessoas que vinham nos 217 [2017] ... entre 217 e 2021, elas consigam usar a roupa com muita confiança, elas estão dizer 'é a minha cultura, eu vou vestir, e ninguém consigo dizer nada', mas as pessoas que são mais novas aqui elas estão a dizer que 'ah estão no Portugal, como nós vamos vestir, não é pela cultura, nós estamos aqui, temos de aprender a cultura deles'. É que nós temos que aprender a cultura dele, mas não é que nós podemos esquecer sobre a nossa.

**P:** Claro... então os que estão cá há menos tempo têm menos vontade de... adaptam-se só à cultura portuguesa e os que estão há mais tempo já estão confiantes com as duas culturas, é isso?

**A:** sim, mas elas vestiam se nós vestimos.

**P:** pois, aquele papel de líder que estavas a falar há bocado, não é?

**A:** Eu consigo vestir as roupas no dia a dia, mas há alguns dias como eu estou menina vou ter período eu consigo vestir a roupa, e vai ser confortável para mim também, porque não tenho de usar as roupas que estão mais modernizada e mais confortável do que aquelas roupas.

**P:** Sentes que te tratam de uma forma diferente quando tens as roupas da tua cultura?

**A:** sim, quando eu estou a vestir a minha roupa, da minha cultura, estou com muito muito confiança e consigo andar com muito orgulho.

**P:** Sim, isso é muito engraçado tu dizeres isso. Apesar da reação dos outros a confiança que tu sentes é muito interessante.

**A:** sim, é muito confortável para mim. Meu pai é um bocadinho diferente dos outros também e quando eu vesti alguma roupa ele me perguntar 'ah estás a vestir isto hoje? Ah muito bonita! Anda com orgulho como estás a vestir, filha!' Ele vai rir comigo, ele vai brincar comigo.

**P:** ele apoia-te, isso é bom também. Então agora para terminarmos, queria focar-me nesta mudança, que estavas em PLNM no ano passado e agora vieste parar ao Português. Como é que foi? Estavas ainda a falar comigo há bocado antes da entrevista.

**A:** É este que quando eu comecei a aprender português, no primeiro ano, eu estava só com uma professora e com o meu irmão e com os nepaleses que vieram depois, e nós tínhamos de ir para aí depois de escola até 7 horas, nós temos de aprender português e a professora não consegue falar inglês, é um bocadinho difícil, mas nós aprendemos a dizer o nosso nome, a nossa idade, e viemos de onde. E depois foi na Patrício Prazeres quando eu comecei A1 no 6º ano... foi no 5º, mas a professora ela deixou a nós, ah eles não consigam falar, não vou para a aula.

**P:** okay... exato.. desistiu de vocês?

**A:** Ela veio para aula, só vem só tipo para 10 minutos e vai sair e nós estamos a falar ou a dançar, cantar, ou vamos ter um bocadinho de jogo que nós jogamos no Nepal.

**P:** okay... mas isso foi o ano todo?

**A:** sim! Para um ano nós fizemos. Mas no 6º nós temos PLNM pela primeira vez e eu estava no A1 com os outros e eu aprendi algumas coisas, como os verbos simples ser, ter, estar. Depois no 7º foi no A1, só no meio do nível A1/A2 é que consigo adaptar muito na linguagem. E a professor foi muito bem, ela não consigo falar inglês mas ela tentar usar português conosco para nós saber, para nós percebermos. Depois com o suporte dela eu fui no A2 no 8º, e para três anos, para dois anos, estava no A2. Estava com os mesmo colegas para dois anos e depois mudou. E depois no 9º eu estava no B2 [B1] Primeira vez eu tenho de escrever ensaios sobre o meu país, sobre a minha infatibilidade [infância], como foi, sobre a minha escola antigas e depois no Luísa agora estava no A1, não...

**P:** no B1? No 10º ano...

**A:** Sim, mas foi muito diferente do B1 na [REDACTED], porque na [REDACTED] nós devemos de aprender muitos vocabulários, nós temos que escrever vocábulos novos, nós temos de aprender palavras novas. No 10º a professora fala inglês, há pessoas que estavam no A1, muitas pessoas que estavam no A1 ou A2 e nós não aprendemos nada porque a stora estava só a ...

**P:** a falar para eles.

**A:** Sim, porque nós tínhamos de ajudar eles.

**P:** Porque na [REDACTED] vocês tinham por nível? Havia uma turma para A1...

**A:** Não.

**P:** Estavam todos misturados?

**A:** Sim, misturados, com minha amiga [aluna A], nós somos do mesmo ano, do mesmo sala para 5 anos, até agora.

**P:** isso é bom!

**A:** Ela estava no A1 quando eu estava no A2, foi primeiro ano dela também. Agora estou no Português no mesmo tempo. E eu ia no Portugal dois anos antes dela e agora estamos no mesmo nível e nós ficamos na aula de Português agora, não sei como porque depois de B1 nós temos de aprender mais, não é? Mas agora estamos no Português, temos de falar sobre poemas ou sobre histórias, nós temos que modernizar as palavras que nós vimos nos poemas ou histórias, e há vocabulários muito diferentes, como nós vimos a história a primeira vez, acho que foi sobre Os Maias. E nós tentamos a ler, 90% das palavras nós não conseguimos entender nada.

**P:** Não conseguiram perceber.

**A:** Como a palavra “orgulhos” só aprendi agora.

**P:** sim, pois, ainda por cima Os Maias é uma obra antiga, está escrita num português mais antigo, não é?

**A:** É difícil para português, muito difícil para português, então para nós muito muito.

**P:** E é difícil acompanhar as aulas?

**A:** Sim, porque é que... No Nepal nós não conseguimos falar quando os professores estão a falar e é um bocadinho difícil porque quando nós nascemos até agora nós temos de aprender... etiqueta...

**P:** Sim, regras de etiqueta.

**A:** Um dos etiquetas foi que nós não podemos falar quando os velhos estão a falar.

**P:** pois, estou a perceber, e aqui os colegas interrompem muito.

**A:** Muito! Nós estamos chocado que eles estão a falar assim. Ou quando é que nós não podemos tocar as pessoas muito, que estão... que nós não... estrangeiras...

**P:** Estranhas? Pessoas que nos são estranhas.

**A:** Sim, e nós não conseguimos tocar elas porque vai ser um bocadinho do mau etiqueta. E nós temos de... a regra mais importante foi sobre os deuses, sobre os velhos. Porque eles disseram que os deuses e os velhos são os mesmos para nós. Porque a mãe vai dar a vida, e o pai vai ajudar na nossa vida. E os professores elas vão dar... esqueci a palavra... conhecimento! E como elas estão dar conhecimento para nós... a mãe e o pai vão dar conhecimento na vida, como vamos vestir, como vamos comer, como vamos andar... os professores vão conhecimento que vai ajudar a nós na vida, para fazer trabalho, para aprender mais. Então por causa isto, no meu país, eles disseram que os professores são os nossos segundos pais, por causa disto nós não conseguimos falar muito com eles.

**P:** Pois, estou a perceber... veem-nos como deuses? Isso é muito bonito [risos]

**A:** [risos] sim.

**P:** pois, e ainda por cima aqui tens o problema da língua, é difícil acompanhar o que os professores estão a dizer, essa aprendizagem, também para o trabalho como estavas a falar... mas gostaste da disciplina? Ou seja, passaste a ter uma disciplina nova, a estudar literatura portuguesa, achas que conseguiste aproveitar alguma coisa?

**A:** Desde que nós podíamos ir na escola ensinam a inglês, mas nós temos de escolher o português porque é vontade para nós, só aprendemos mais linguagens, é melhor para nós. E como nós estamos a aprender português para desde 5º até 9º, achamos que isto vai a ajudar a nós para nossa vida.

**P:** sim, mas gostaste de português este ano?

**A:** É um bocadinho difícil, mas nós conseguimos aprender novas coisas. Como nós sabemos que há muitas histórias, em português está popular... eu vi sobre Os Maias na minha escola antiga, no Nepal, já sabia que fui Português.

**P:** Já tinhas ouvido falar?

**A:** Acho que ouvi sobre duas pessoas... acho que não foi casados, acho que namoraram... e a menina tinha uma filha. Acho que foi sobre Carlos Maia, Carlos e Maria Eduarda.

**P:** A Maria Eduarda, sim ela tinha uma filha.

**A:** Na história aí, não disseram Maria Eduarda, disseram Mary Edward, e eu ah acho que já ouvi esta história, e ela acho que não... eu tenho uma livro do Nepal que eu liguei para a minha irmã que está no Nepal e eu diz para ela por favor, porque aqui não há muitos livros em inglês e eu vi só um texto, um texto muito... E então estava escrevendo Charles, não escreveu Maia, só Charles e Mary Edward, acho que foi semana passada que eu vi, ah isto é a história dos Maias.

**P:** É a mesma história [risos]

**A:** Acho que foi a mesma que nós fizemos exercício com minha amiga, sobre o jogo de amor e aquelas questões. Foi o mesmo texto.

**P:** Era o mesmo texto. Já percebi que Os Maias foi o livro que te chamou mais a atenção este ano todo, foi aquele que gostaste mais de estudar?

**A:** sim, é um bocadinho difícil, muito difícil , mas é muito interessante também.

**P:** O que é que achaste mais difícil de todas as obras?

**A:** As letras.

**P:** Mas dos livros que estudámos, qual achaste pior, qual é que achaste que a linguagem era mais complicado?

**A:** Foi sobre o Sermão.

**P:** Ah o primeiro, o sermão aos peixes.

**A:** Sim, porque não sei se é amor antigo... ah amor perdido. Acho que foi sobre o sermão.

**P:** O sermão é aquele que ele está a falar com os peixes.

**A:** não, não, foi outra que com S...

**P:** O Amor de Perdição do Camilo?

**A:** aquele primeiro, antes de estudarmos o Amor de Perdição, foi um bocadinho...

**P:** o do teatro? Do Frei Luís de Sousa?

**A:** Um personagem foi nome de S, não foi Sermão, acho que foi Simão.

**P:** ah esse é o Amor de Perdição. Pois...

**A:** Porque estão a dizer alguma coisa no primeiro parágrafo e no segundo estão a dizer outra, então nós não conseguimos aprender se foi sobre amor ou foi uma história triste.

**P:** E a parte da gramática, de escrever?

**A:** hmm, muito difícil, porque há palavras que nós não ouvimos nenhum vez na nossa vida toda. Antigamente nós aprendemos a linguagem porque algumas palavras foram semelhante do inglês com o sânscrito. Mas depois, agora, com o português foi diferente, nós não conseguimos conectar a inglês e português.

**P:** pois, porque as palavras são diferentes não dá para fazer essa ligação.

**A:** E como os portugueses disseram poemas com maneira diferente, muito diferentes dos inglês, porque no inglês eles disseram a mesma coisa, mas com muito maneira diferente, uma maneira que nós conseguimos entender. Mas português está outra coisa.

**P:** O inglês é mais fácil para ti.

**A:** Nós no Nepal temos de estudar inglês todas as aulas, só foi aula de Nepalês e de Belhare, que nós temos de aprender em nepalês, então para acho que ... espera, quantos eu tenho... 14 anos aprender em inglês, então é mais fácil para mim.

**P:** claro, muito mais do português que tens... portanto, estás cá há 7 anos, mas só tens o nível B1.

**A:** sim, há 7 anos, mas conseguia falar português depois de 3 anos. Mas minha português foi muito ... não conseguimos aprender mais, então falamos como estou a falar inglês, mas foi muito diferente. Nós não conseguimos falar, então algumas vezes nós vamos usar o tradutor, temos de traduzir para as nossas

colegas e mostrar o que é que nós queremos dizer. Mas por causa de isto, na [REDACTED], os meus colegas começaram a aprender inglês para nós.

**P:** Isso é bom!

**A:** Algumas pessoas elas estão aprender nepalês para nós. E elas vão para nós e elas disseram uma frase em nepalês, e nós vamos corrigir para elas. Porque no tradutor ele vai mostrar hindi, não em nepalês.

**P:** pois, há pessoas que não sabem essa diferença, não é? Misturam as culturas todas.

**A:** até agora, no Portugal, nós acho que só conseguimos ensinar namaste, dhanyavaad e Ghita, é só. Mas as pessoas que sabem para sobre o Nepal elas disseram olá ou obrigada em nepalês. E é um bocadinho muito... feliz para nós.

**P:** Sim, tu gostas disso, não é? De ensinar a cultura, e que também vejam a tua cultura.

**A:** Algumas pessoas que queriam vestir como nós, que queriam falar a mesma língua. Há um produtos que são diferentes de portugueses, que nós usamos na pele, no nosso corpo, no cabelo... eles perguntaram ah usaram este, compramos onde? Ah no Nepal. Ahh não consigo ir no Nepal. [risos] Agora é muito famoso em Portugal também a comida nepalesa e indiana, as pessoas elas usam o mapa para vir ao restaurante nepaleses ou indianos. Primeira vez quando eu estava no Portugal, acho que foi o kebab que estava muito famoso, agora são os cariles, são os arroz frito do Nepal.

**P:** os momos... muito famosos.

**A:** Em todos os restaurantes há momos, se os nepaleses abriam um restaurante de chinês ou japonês mas há momos. É que, primeira vez, no Nepal, os momos são comida que eles vendem nas estradas, mas agora estão no restaurante.

**P:** pois é, aqui estão no restaurante.

**A:** É como a nossa comida muito gordurosa, como... acho que como tradicional, as pessoas gostam.

**P:** Sim... eu gosto muito pelo menos! Então agora para terminar, como é que tu imaginas o teu futuro?

**A:** ahh, não Portugal, acho que vou acabar depois do 12º.

**P:** Queres ir embora?

**A:** sim, quero ir à Dinamarca.

**P:** Para a Dinamarca? Okay, porquê a Dinamarca?

**A:** Há muitas universidades onde eles ensinam hospitalismo, é como hotelaria e turismo, eu gosto de aprender isso, porque consigo falar diferentes linguagens, consigo ver outras culturas, as comidas, ou como as pessoas trabalham. Eu trabalho, eu comecei a trabalhar desde 12 anos, no meu restaurante, acho que foi sozinha para dois anos e eu consegui fazer. Eu consigo balancear escola e o meu trabalho.

**P:** trabalhas com os teus pais no restaurante?

**A:** hmm hmm e até agora eu trabalho, como depois desta entrevista vou trabalhar também. Agora não trabalho muito por causa de ... como diz... por causa da saúde, por causa agora estou no 11º, tenho de aprender mais, tenho dificuldade, então meus pais disseram que se não queres trabalhar, não trabalhas, mas tens de comer, tu estás a aprender ou qualquer coisa, não queremos saber, mas tu tens de comer.

**P:** E estudar.

**A:** hmm hmm porque eles disseram que se nós não comermos nós não vamos aprender nada, vai ser difícil para nós [risos]. É um tipo de coisa que as pessoas do Nepal disseram, que se o estômago está...

**P:** vazio.

**A:** hmm hmm vazio, vai ser... ai posso dizer em inglês? É muito difícil de dizer (riso) Empty stomach will leave a devil inside you [Um estômago vazio deixa entrar o diabo].

**P:** [risos] oh okay! Um diabo!

**A:** [risos] E se está diabo, nós não conseguimos aprender nada.

**P:** Então tu imaginas que vais estudar para fora, para a Dinamarca talvez, hotelaria, turismo... e depois ficas a viver lá fora também?

**A:** Não, na universidade vou adicionar nas músicas, nas companhias de músicas, porque também quero ser como o meu pai. O restaurante estou a fazer só para a minha mãe, o estudo de economia aqui estou a fazer só para o meu restaurante, para a minha mãe... E a canção estou a fazer para o meu pai.

**P:** Também gostavas de cantar?

**A:** O meu pai foi um dos grandes ... como diz... pessoa que canta.

**P:** músico?

**A:** hmm hmm um dos grandes pessoas que fazem música no Nepal. E depois nós viemos a Portugal trabalhar como as pessoas normais.

**P:** Ele deixou de... ele já não canta nem toca?

**A:** Ele canta mas quando... como dizer... quando não há ninguém no restaurante, ele canta comigo.

**P:** E tu gostavas de fazer música também?

**A:** Gosto muito, sim. Desde o nascimento eu gosto. Mas é difícil para mim também.

**P:** Então não imaginas a tua vida em Portugal?

**A:** Imagino, mas só até 12º.

**P:** Pois, estou a perceber.

**A:** Vou tentar ensinar as pessoas inglês. Não sabia, primeira vez, mas meu pai disse que há muitas pessoas que queriam falar inglês que queriam aprender inglês ou que queriam aprender sobre a cultura delas, com agora os nepaleses, crianças. Eles não sabem nada sobre a nossa cultura, sobre as canções, ou canções de deuses, eles não sabem nada. Para nós foi... nós temos de fazer, porque é a nossa cultura. Agora os nepaleses crianças não conseguem falar nepalês também.

**P:** Pois não, claro eles não aprenderam na escola.

**A:** Nem com os pais deles. Eles falam inglês com os filhos deles! Isto que não entendo e meu pai diz que até 12º eu posso fazer, posso ensinar as pessoas. Ok, vou ganhar muito dinheiro [risos].

**P:** E gostavas de fazer isso, não é? Transmitir a tua cultura.

**A:** A minha cultura tenho muito orgulho que... ah eu tenho esta cultura, tenho roupas tradicionais que pessoas usam até agora, e vai usar para muitos muitos anos. Ou a nossa comida, que são diferente do Portugal, mas é a minha cultura, que tenho muito orgulho.

**P:** Tens muitas saudades do Nepal também?

**A:** Acho que não fui no Nepal para 7 anos, nem para visitar.

**P:** Pois, e gostavas de lá ir outra vez?

**A:** Sim, gosto muito de ir, mas não consigo agora. Mas acho que vou para Nepal este ano... meu pai diz, mas não sei o que ele vai fazer.

**P:** E gostavas de viver lá no futuro?

**A:** Não, mas quero fazer uma casa para os meus pais [risos]. Para eles viverem sem dívidas, e vou trabalhar, abrir mais restaurantes e fazer música, vou ganhar muito dinheiro para os meus pais, eles vão viver sem dívidas. Hm... é que as casas no Portugal são muito caras, no Nepal acho que nós podemos, não é comprar, mas fazer uma casa... como diz...

**P:** construir.

**A:** Sim, construir uma casa só para 40 mil, do Portugal.

**P:** Pois, é uma diferença muito grande [risos].

**A:** E é muito grande as casas também. E as casas também são muito diferentes daqui, aqui eu vi que há... como diz...roof

**P:** O telhado

**A:** são vermelhos! (riso). No Nepal não há nada, há uma varanda em cima da casa, onde nós dormiu, com o sol, ou nós comemos ali, nos Invernos, quando há sol. Aqui não consigo fazer isto.

**P:** pois não, porque são maneiras de viver diferentes, não é? Que também tiveste de mudar quando vieste para cá.

**A:** Sim, e as casas bloqueiam o sol também, no Nepal não é isto, há sol, muito sol.

**P:** sim, e mais natureza também...

**A:** E sabe muito bem. Eu tenho duas casas no Nepal, uma casa é da minha mãe, e outra do meu pai. A minha mãe acho que vive numa cidade, uma cidade mas parece o campo. O meu pai vive no campo. E ... acho que eu gosto do campo mais.

**P:** pois é, nós tínhamos falado disso nas aulas também, tu gostas muito do campo. Da natureza...

**A:** Não é só a natureza, porque eu tenho cabras também (riso). Eu tenho acho que 50 cabras.

**P:** uau!

**A:** Eu tenho 50 cabras e 20 cabritos.

**P:** E quem é que toma conta deles?

**A:** Não sei porque... não sei como diz português... porque no Nepal nós dizemos twomommy wich means like ... ai estou a falar inglês... que traduzir mãe grande.

**P:** avó?

**A:** Não, é irmã do meu pai ou da minha mãe.

**P:** Ah tia?

**A:** Sim, não sabia é esta coisa também no português eles dizer tia tio para toda a gente, mas para nós há diferentes maneiras a dizer o irmão velho do meu pai vai ser [palavra em nepalês] como pai grande.

**P:** pois, já percebi, porque é o irmão mais velho.

**A:** O irmão mais novo vai ser o uncle... o tio.

**P:** Então os teus tios mais velhos tomam contam dos animais?

**A:** hmm hmm é que ... é que porque eu sou mais... não sou mais nova, mas pareço mais nova na minha line, the clan (linhagem, o clã)... can I speak in english? (posso falar em inglês?)

**P:** Sim, diz em inglês.

**A:** I am the youngest who will get the heritage in the line. I am the youngest, I should get, I am the last in line, but since I was, before I was born, there was a saying from the one who named me, the one who gave me my maiden name, he said that ‘if a girl is born by my mother’s belly, she will be a great leader or something, and the place should belong to her’, so my grandfather said okay, and agreed to it for no reason [risos] When I was born, they thought I was going to be a boy, but when I was born, I was a girl ... I was supposed to be a boy, if I was a boy it would be easier for me, you know, to get the line, but I was born a girl, so, despite of me being a girl, my grandfather said ‘I don’t care, if it is a granddaughter or grandson, she will take my heritage’. So, right now he’s dead, he died five years ago, and it’s already in my name, but my big dads are looking for it, they are taking of the whole village for me. [Eu sou a mais nova que vai receber a herança na linhagem. Eu sou a mais nova, devo receber, sou a última da linhagem, mas desde que fui, antes de ter nascido, havido uma profecia daquele que me deu o nome, que me deu o nome de solteira, ele disse que ‘se nascesse uma rapariga da barriga da minha mãe, ela será uma grande líder ou alguma coisa, e o lugar deverá pertencer-lhe’ então o meu avô disse okay e concordou sem motivo [risos]. Quando eu nasci, eles pensaram que eu ia ser um rapaz, mas quando eu nasci, era uma rapariga... era suposto eu ter sido rapaz, se eu fosse rapaz seria mais fácil para me, sabes, para conseguir a linhagem, mas nasci rapariga, então, apesar de ser rapariga, o meu avô disse ‘não quero saber, se é uma neta ou neto, ela ficará com a minha herança’. Então, agora ele está morto, morreu há cinco anos, e já está em meu nome, mas os meus tios tomam conta dele, estão a tomar conta de toda a vila por mim]

**P:** sim, das tuas cabras, por isso é que são mesmo tuas!

**A:** Não só tenho cabras, tenho muitos animais.

**P:** Muitos animais! E há bocado estavas a dizer que também já és uma líder aqui no teu grupo, com as outras nepalesas.

**A:** Não sei porquê, nós temos diferença na idade também, para mim é muito diferente com pessoas do Nepal, porque eu tenho outra cultura também, dentro do nepalês.

**P:** pois, tu falaste-me disso nas aulas já... podes-me lembrar que eu já não me lembro qual é que é...

**A:** É Tamang.

**P:** Exatamente! Tu trouxeste uma roupa específica da tua cultura uma vez, que eu lembro-me, sim...

**A:** O meu nome aqui no Portugal eu estou... posso dizer o nome?

**P:** Podes, eu depois vou riscar, não te preocupes, podes-me dizer a mim.

**A:** okay como eles não vão saber o nome eles não vão saber nada [risos].

**P:** Pois... mas tens um nome diferente, é isso?

**A:** É muito diferente acho que é como os únicos nomes dos nepaleses. Por causa da escrita.

**P:** okay...

**A:** Aqui no passaporte escrevi [REDACTED] ... mas o meu nome real, como no meu tribo (tribo) eles disseram [REDACTED].

**P:** okay, boa...

**A:** muito longe [risos]. Eles disseram que... é um tipo de dizer no Nepal, que o nome do pai, a filha vai ser conhecido por o nome do pai. Elas disseram a filha de este pai. E... ou sobre o nome dele ou por o nome do avô. E não visitei muito para o campo quando estava no Nepal, eu estudei no Catmandu. Quando eu nasci, acho

que estava 5 meses, fui no Catmandu. Desde 206 (2016), estudei até ali, e vamos ver. Eu visitei casa da minha mãe, muito. Nós temos casa, eu sou segundo da linha, e é muito difícil. [risos] Porque agora estou num país diferente, eles estão... they have a big expectation about me, 'oh she's gone to another country, she'll become rich, she'll become'... no! [eles têm uma expectativa grande sobre mim, 'oh ela foi para outro país, vai ficar rica, vai ficar'... não!]

**P:** Pois, era isso que estávamos a falar, de facto é um desafio muito grande.

**A:** It's like of the nepali people they say if a person goes to another country they'll become rich. [É tipo das pessoas nepalesas elas dizem que se uma pessoa vai para outro país vai ficar rica]

**P:** [risos] Exato, acontece!

**A:** No [risos], we're not rich, we work really hard. [Não, nós não somos ricos, nós trabalhamos muito]

**P:** sim, trabalham muito, muito. Aliás, é isso que estavas a falar, o teu dia-a-dia é muito diferente dos teus colegas.

**A:** We have balance our stuff and on top of that we have to send money to the nepal people [Temos de equilibrar as nossas coisas e por cima disso temos de enviar dinheiro para os nepaleses]... é muito difícil. Nós temos de encontrar dinheiro, nós temos de trabalhar muito. Nós trabalhamos 7 dias, então nós trabalhamos 363, por ano. Os dois dias... o primeiro dia... não, o primeiro feriado nós vamos ter no ano novo, do Tamang, não é do Nepal, mas do nosso, porque nós também temos diferente calendários dos nepaleses, acho que é o mesmo com os chineses, na mesma data, porque a nossa pessoas elas foram de Tibete. Agora está com China, mas primeiro foi independente. Não sei como está na China agora [riso]. Nós temos uma linguagem diferente, temos vestidos diferentes, e com um estilo de vida também diferente. E no Nepal... aqui, eu vi que quando as pessoas morreram elas são like burried underground, and we have to burn the body, I don't know why [sussurra] [tipo enterradas no subsolo, e nós temos de queimar o corpo, não sei porquê]

**P:** Sim... Nós também fazemos isso. Fazemos as duas coisas. Há pessoas que querem ser enterradas, há pessoas que querem ser queimadas.

**A:** Mas... when you burn the body you put the ashes, right? [quando queimam o corp metem as cinzas, certo]

**P:** Guardamos...

**A:** Yes... we don't do that. [Sim... nós não fazemos isso]

**P:** ou então, às vezes, metemos na terra.

**A:** We also do the same thing, like we put it on the earth and we make a structure out of it, resembling the body of the person. [Nós fazemos a mesma coisa, tipo metemo-las na terra e fazemos uma estrutura delas, assemelhando-se ao corpo da pessoa]

**P:** a sério? Uau okay!

**A:** I have my grandmother's at the entrance of our... campo. So when we get up to the place, where the head family lives, you'll be in the entrance, there is the structure of my grandmother and my grandfather, so when we go there we, first of all, you know, make our first greetings to them, after we enter the village. Because the head right now is dead, he passed away 5 years ago, my grandfather, so right now... my grandmother passed away before him... so my big dads and my big aunts they are looking after the place. I thought that my cousin brother would look after it, but he is busy, busy making girlfriends, making vídeos on tik tok [risos]. I scolded him yesterday, I scould him a lot on the phone, and he actually cried [risos] because of me. [Eu tenho a da minha avó à entrada do nosso... campo. Então quando subimos ao sítio, onde a família vive, vais estar na entrada, está a estrutura da minha avó e do meu avô, então quando lá chegamos, primeiro que tudo, cumprimentamo-los, depois de entrar na vila. Como o chefe de família morreu, morreu há 5 anos, o meu avô, então agora... a minha avó morreu antes

dele... então os meus tios e tias estão a tomar conta do lugar. Eu pensei que o meu primo iria tomar conta dele, mas ele está ocupado a fazer namoradas, a fazer vídeos no tik tok [risos]. Eu ralhei com ele ontem, eu ralho muito com ele ao telefone e ele chorou mesmo]

**P:** [riso] és mesmo a líder, portanto.

**A:** He's older than me! I changed... I've changed a lot since I moved to Portugal. [Ele é mais velho do que eu! Eu mudei... Mudei muito desde que vim para Portugal] Quando eu estava no Nepal eu estava muito quieta, não falei muito...

**P:** Também eras mais nova.

**A:** Estão a fazer as coisas que os velhos querem fazer, mas aqui consigo falar para mim e por causa tenho o hábito a falar assim e por causa do meu pai também, ele suporta muito, não sei porquê, ele suporta. E aqui as pessoas fazem namorados numa idade muito nova. Eu tenho uma amiga ela disse que teve o primeiro namorado quando ela teve 6 anos. Sabes quando idade tens, perguntei ela, disse sim, eu tinha 6. Estava muito chocada e eu diz as coisas para minha amiga e ela diz 6 anos? Como? Quando nós estávamos 6 nós estávamos a jogar com os barbies. [risos]

**P:** [risos] Exato, não pensávamos em namorar. Olha [REDACTED], muito obrigada pela entrevista. Como é que tu te sentes, com esta entrevista, com...

**A:** Eu gosto de falar assim! [risos]

**P:** Gostaste de falar?

**A:** É que nós não conseguimos... nós não falamos com as outras pessoas sobre a nossa experiência, então quando alguém pergunta é muito, muito ... como diz... excited! [entusiasmante]

**P:** Também foi para mim, a sério. Foi muito bom e estou-te muito grata. Obrigada!

### **Entrevista Aluna A – 28 de maio**

**Professora:** Então, como eu já te tinha explicado vou gravar a entrevista e vai ficar anónimo depois, não vai aparecer o teu nome e só eu é que vou o ver o áudio, está bem?

**Aluna A:** sim, está bem.

**P:** Vou-te fazer assim algumas perguntas mas tu vais falando à vontade daquilo que te vier à cabeça e que tiveres vontade de partilhar.

**A:** Okay.

**P:** Então, eu começava por te perguntar se podias descrever como é que é um dia normal na tua semana?

**A:** hmmm, um dia...

**P:** Um dia, como é que é?

**A:** Primeiro eu acordo, e depois lavo os meus... o meu cara, e depois, lavar os dentes, e depois, como alguma coisa e depois get ready for the ... (suspiro) okay... get ready e ... posso dizer em inglês?

**P:** Podes.

**A:** Okay... I get ready and ... I don't know...[Eu preparo-me e ... não sei...]

**P:** You go to school? [Vais para a escola?]

**A:** yeah, yeah... some day different but some day same... If I have some test then I will read before going to school... go to school and my class finishes at 5 or some day 1 pm, so I get home in the lunch time or ... and then I ... no, I don't go home after the school, I go to pick up my brother everyday... e, depois, vou casa. [Sim, sim... alguns dias diferente mas alguns dias igual... Se tive algum teste então eu leio antes de ir para a escola... ir para a escola e a minha aula acaba às 5 ou alguns dias às 13h, então eu chego a casa à hora de almoço ou... e depois eu... não, eu não vou para casa depois da escola, eu vou buscar o meu irmão todos os dias...]

**P:** Sim, e ficas a tomar conta do teu irmão?

**A:** Diga?

**P:** you take care of him, ficas a tomar conta.

**A:** yeah, sim.

**P:** Que idade é que ele tem?

**A:** 12.

**P:** E anda aqui na mesma escola do agrupamento?

**A:** Não, é no [REDACTED]

**P:** Portanto, tu depois em casa consegues... tens tempo só para ti, para fazeres coisas que gostas?

**A:** Sim.

**P:** E o que é que tu gostas de fazer quando não estás na escola?

**A:** Hmmmm... em casa?

**P:** Sim.

**A:** Brincar com os meus irmãos e... talk with my parents [falar com os meus pais]... e cozinhar e é só.

**P:** Quantos irmãos é que tens?

**A:** Dois.

**P:** E vives com os teus pais e com os teus irmãos?

**A:** Pais, sim.

**P:** E vives com mais alguém?

**A:** Não, é só família.

**P:** Só vocês. E o fim-de-semana, o que é que vocês fazem?

**A:** Vou para parque ou jardim... é só... Brinco com os meus irmãos e é só.

**P:** E os teus pais estão a trabalhar?

**A:** Não, mãe não.

**P:** A tua mãe não trabalha? Okay. Só o teu pai?

**A:** Sim.

**P:** Ele tem um negócio... trabalha para alguém?

**A:** Hmm é, trabalha no restaurante.

**P:** Que é dele?

**A:** Não, não é.

**P:** Okay... O que é que tu não gostas nada de fazer ou que é muito difícil mas tens de fazer?

**A:** hmm estudar (risos).

**P:** Pois, não gostas de estudar (risos).

**A:** Gosto, mas... quando eu estudo, não consigo concentrar e... o português é mais difícil.

**P:** Quando é que tu vieste para Portugal?

**A:** No 2019.

**P:** Okay... portanto, estás cá há cinco anos só... Tu vieste mais tarde do que a tua colega, do que [aluna B].

**A:** Sim...

**P:** E como é que foi quando deixaste o Nepal? Quando vieste para cá, como é que foi?

**A:** Fiquei triste e ... para mim ficar tudo diferente, a cultura, a ... como diz... herança, heritage...culture, ritual... and, in this school, people used to treat me bad for the first time. There was a one girl in this school... I came for the first time, the first day of the school, the girl bullied me, and I was like... I dunno, that time I was like innocent, but now I understand a little bit from the before. [cultura; ritual e, nesta escola, as pessoas costumavam tratar-me mal pela primeira vez. Havia uma rapariga nesta escola... Eu vim pela primeira vez, o primeiro dia de aulas, a rapariga fez-me bullying, e eu fiquei tipo... Não sei, nessa altura eu era tipo inocente, mas agora eu percebo um pouco melhor do que antes]

**P:** Isso foi quando?

**A:** 2019.

**P:** Estavas no... sexto?

**A:** No sétimo.

**P:** No sétimo ano... e o que é que ela fez? Queres-me contar?

**A:** Nós tivemos Educação Física e não sabia como é que diz desculpa e no Educação Física... eu enganei, puxar, puxei ela e depois ela... she started talking about me behind my back, and she said that 'she doesn't know how to speak portuguese' and... I dunno what happened... I felt very bad that time and the

people here are... some people are very rude and... I think yeah, that's it. [ela começou a falar sobre me nas minhas costas, e ela disse que 'ela não sabe como falar português' e ... não sei o que aconteceu... senti-me muito mal nessa altura e as pessoas aqui são... algumas pessoas são muito rudes e... eu acho que sim, é isso]

**P:** Portanto ainda sentes isso, ainda acontece.

**A:** Primeiro dia foi horrível.

**P:** Pois, foi o pior... Mas agora tens amigos, conseguiste fazer amigos.

**A:** Sim, sim.

**P:** Mas tens amigos só nepaleses ou tens amigos também portugueses.

**A:** Português... mais ou menos.

**P:** Mais ou menos... Mas com os nepaleses tens uma boa relação, são muitos próximos e ajudam-se.

**A:** Sim.

**P:** Tu deixaste muita família lá no Nepal e amigos?

**A:** É só nós que...

**P:** Só vocês é que vieram... E tu tens saudades do teu país?

**A:** hmmhmm

**P:** Gostavas de voltar para lá?

**A:** Sim, claro (suspiro), quero ir!

**P:** Queres ir para lá outra vez... Tu moravas mais de campo, não era, tinhas-me dito... já não me lembro...

**A:** Sim, campo e ... city and village, mixed, yeah. [cidade e campo, mistura, sim]

**P:** Pois... estás-me a contar essas coisas... foi mesmo difícil de fazer amigos ao início?

**A:** Sim, foi difícil e ... não sei... estava nervosa e ... no primeiro dia, toda a gente ... como diz... they cared about me in the first day of school and I didn't know anyone, but I had a brother from my aunt, and he helped me a lot in that school, so I felt very easy after that.[eles preocuparam-se comigo no primeiro dias de aulas e eu não conhecia ninguém, mas tinha um irmão da minha tia e ele ajudou-me muito nessa escola, então eu senti muito fácil depois disso]

**P:** Isso foi na [mesmo escola onde andou a aluna B]?

**A:** Sim.

**P:** E começaste logo a ter PLNM?

**A:** Sim.

**P:** E começaste a aprender português... mas demorou até conseguires falar?

**A:** Diga.

**P:** Demorou... it took some time... para começares a falar.

**A:** Sim, eu estava na A1 e depois esta escola a stora não... I was in A2 and then suddenly they put me in Portuguese, I don't know how... and I don't speak very though... I speak... hmm... ok, that's it.[Eu estava no A2 e depois de repente puseram-me no Português, não sei como... eu não falo muito, no entanto... Eu falo...hmm...ok, é isso]

**P:** Consegues o suficiente, enough...

**A:** Sim, mais ou menos... Quando... Quando é preciso eu falo, sim, mas...

**P:** Tu o ano passado estavas no A2? É isso que me estás a dizer?

**A:** A2, sim.

**P:** Okay, e depois, secalhar, mudaram-te para o B1 a meio do ano...

**A:** Sim.

**P:** Hmm. Okay. E como é que é a relação com os professores?

**A:** Professores é bom, toda a gente é.

**P:** Eles tratam-te bem...

**A:** Sim.

**P:** E como é que andar agora nesta escola? Este ano, como tem sido?

**A:** How do I come school? [Como eu venho para a escola?]

**P:** Não, como é que tem sido a experiência? A relação com os colegas, com a turma...

**A:** Esta escola é diferente do que escola anterior... Aqui está toda a gente mais...estrito... strict! Yeah, pois algumas alunas ou alunos não falam e... I heard that hmm 9º... they were gossiping about us, I don't know about what, but they told that... I had a one friend in this school, and she's still here and she was like new, and we used to help her in everything and they were like 'she smells so bad and... she dunno how to take care of herself', and the teachers also, the teachers said that... 'she dunno how to take care of herself' and something like that, and I used to think 'why do they think like that?' Hmm yeah, like this. But in the previous school it wasn't like this, they were all friendly, everyone, no gossiping, I didn't heard one gossip in that school. Esta escola é muito diferente, tantas. [Eu ouvi que... hmm 9º.. eles estavam a fofocar sobre nós, não sei sobre o quê, mas eles disseram que... eu tinha uma amiga nesta escola, e ela ainda cá e ela era tipo nova, e nós costumávamos ajudá-la em tudo e eles estavam tipo 'elas cheira tão mal e...ela não sabe como cuidar de si mesma', e os professores também, os professores disseram isso... 'ela não sabe tomar conta de si' e algo assim, e eu costumava pensar 'porque é que eles pensam assim? Hmm sim, como isto. Mas na escola anterior não era assim, eles eram todos simpáticos, todos, sem fofocas, nunca ouvi uma fofoca naquela escola].

**P:** Porque é que achas que é diferente?

**A:** Hmm.. porque... I think it's because of the grade... yeah, yeah... I think in this school the students, the higher class students are more mature and...[Eu acho que é por causa do ano...sim, sim... Eu acho que nesta escola, os alunos dos anos mais acima são mais maduros e...] alguns não falam porque... não sei... hmm, nós queremos falar, mas eles não... noone seems to talk with us... like... like they don't care about us, like sometimes, in front of the teacher they help but when there's no teacher they don't care.[ninguém parece falar connosco...tipo...tipo eles não

querem saber de nós, tipo algumas vezes em frente aos professores eles ajudam mas quando não há professor eles não querem saber]

**P:** E sentes isso na tua turma?

**A:** Turma... yeah.

**P:** Também são assim? Não falam contigo?

**A:** Não.

**P:** Mas achas que te tratam mal ou...

**A:** Não, assim não.

**P:** Tu conheces alguma medida, algum projeto que haja na escola, que exista na escola para acolher, para receber, alunos imigrantes?

**A:** Não entendi a questão.

**P:** If you are aware of... activities, projects or measures to help integrate migrant students? [Se estás a par de...atividades, projetos ou medidas para ajudar a integrar alunos migrantes?]

**A:** I don't understand either... can you... [também não entendi... pode...]

**P:** If you are aware, if you know if this school has measures or projects or activities...[Se estás a par, se sabes se esta escola tem medidas ou projetos ou atividades...]

**A:** Oh yeah, yeah. I ...is.

**P:** And what does it have? What does it do? [E o que tem? O que faz?]

**A:** From this school... Esta escola ajuda, ajuda nós... para mostrar a nossa cultura e...

**P:** Com as danças, não é?

**A:** Sim.

**P:** Mas nas aulas, sentes que ajuda o suficiente?

**A:** Sim...

**P:** O que é que os professores fazem nas aulas para tu conseguires acompanhar?

**A:** Alguns professores não falam inglês por isso... não é difícil mas eu entendo, eu entendo mas... quando... eu esqueci o que é que estava a dizer... [pausa longa]. Não é muito difícil para entender mas... uma coisa... as gramáticas e palavras que portugueses dizem é muito difícil para pronunciar e...

**P:** Mas usas dicionário, tradutor...

**A:** Sim.

**P:** E a avaliação é igual? Os testes são iguais aos teus colegas?

**A:** Não...

**P:** Tens testes diferentes? Os professores dão testes diferentes?

**A:** Sim...

**P:** Em todas as disciplinas?

**A:** Não, não... Não, não, é tudo igual. Agora é igual, porque estou no Português, por isso.

**P:** E nas outras disciplinas também, em história, economia...

**A:** Hmm hmm

**P:** E como é que foi vires para o Português?

**A:** Não sei, não sei muito português e estou... como diz... it's still difficult to understand, the main thing is I don't understand the grammars... It's so many, oh my god, I can't even explain. And [ainda é difícil perceber, o principal é que eu não entendo as gramáticas... São tantos, oh meu deus, nem consigo explicar] as palavras difíceis... e... ya.

**P:** Portanto tu achas que devias estar em PLNM ainda?

**A:** Sim, acho que sim.

**P:** Conseguiste aprender alguma coisa este ano em Português?

**A:** Sim.

**P:** Percebeste aqueles livros...

**A:** Sobre o Portugal e história...

**P:** Mas na disciplina de Português, com o prof. [REDACTED]

**A:** [nome de professor] ...

**P:** No Português, que estivemos a dar aqueles livros todos, a poesia... Sentes que conseguiste aprender?

**A:** Consigo... mas... o problema é ... as palavras, é só. Mas entendo.

**P:** E percebes quando os professores estão a falar?

**A:** Sim, sim, mas o stor fala muito rápido, por isso...

**P:** É mais difícil de acompanhar... Consegues dar-me exemplo positivos da tua experiência aqui na escola? Coisas boas que tu achas que foram importantes para ti na escola, que foram importantes na tua integração.

**A:** Os professores são... tratam bom e... [pausa longa] e mais... não sei mais nada.

**P:** Nada que ajude... Tu sentes-te bem aqui na escola?

**A:** Sim, porque tenho amigas nepalesas...

**P:** Sim, e é mais fácil falar com elas, não é.

**A:** hmm hmm

**P:** Tu também não estás confortável com o inglês, mas tens um bom nível.

**A:** Bom nível, sim.

**P:** Vocês falam em nepalês umas com as outras?

**A:** Sim, nepalês, e com as nossas amigas de aula falamos inglês. Elas também falam inglês com nós, então...

**P:** Claro, é a língua em comum. Como é que tu achas que os teus colegas portugueses te veem?

**A:** Eu? Acho que estou uma pessoa tímida, shy, so... I think because of that they don't want to speak very much, but when they need they do [Acho que por causa disso eles não querem falar muito, mas quando precisam eles falam]... não sei... [pausa longa]... estou muito nervoso.

**P:** Não faz mal. Quando eles precisam, eles falam contigo?

**A:** hmm hmm.

**P:** E achas que eles te aceitam?

**A:** Sim?

**P:** Não sentes que as coisas são diferentes porque és imigrante, porque vens de outro país?

**A:** hmm?

**P:** Não sentes que te tratam de forma diferente?

**A:** Não, não.

**P:** Quais é que são os maiores obstáculos, as maiores dificuldades que as pessoas como tu têm? What are the biggest obstacles for migrants like you in Lisbon?

**A:** Difficulties?

**P:** Sim.

**A:** Difficulties... Para compreender as culturas diferentes e... quando nós falamos... é diferente level, so some people think that... I think that [nível, então algumas pessoas pensam que... eu penso que...]... [pausa longa] Scuse me, stora. [Desculpe]

**P:** Não faz mal, está tudo bem... You have a difficult time understanding our culture? [É difícil para ti entender a nossa cultura?]

**A:** In the beginning yes, now I understand more than enough so... It's more easy. [No início sim, agora eu entendo mais do que suficiente então... é mais fácil]

**P:** What has been helpful to overcome those difficulties? [O que tem sido útil para ultrapassar essas dificuldades?]

**A:** helpful... helpful... acho que...

**P:** You already said so... the students being nice, have a nepali culture in school...[Tu já disseste então... os estudantes serem simpática, ter cultura nepalesa na escola...]

**A:** In school right? [Na escola, certo?]

**P:** In school but also outside life. [Na escola mas também na vida fora]

**A:** okay... about our culture or? [Okay... sobre a nossa cultura ou?]

**P:** Everything, everything that affects your life. [Tudo, tudo o que afeta a tua vida]

**A:** We can teach other to... how to... okay... how to... como diz... teach others to... como diz... to learn about our culture to... [ Nós conseguimos ensinar outros a... como...okay... como... como diz... ensinar outros a... como dia... a aprender a nossa cultura para...]não sei isto.

**P:** [aluna B] talked about that a lot too, she said it was very importante for her to talk about her culture, to show her culture. Is it importante for you too? [A aluna B também falou muito disso, ela disse que era muito importante para ela falar da sua cultura, de a mostrar, também é importante para ti?]

**A:** It is. And we also talk about to many persons in school so... yeah.[Sim, é. E também falamos sobre isso para muitas pessoas na escola então...sim]

**P:** And you feel comfortable with that, you think... [E sentes-te confortável com isso, tu achas...]

**A:** Yeah, yeah, I do. When someone talk about our culture we feel very good, like proud. And some teachers also talk about our culture and everything, we feel very good about that, yeah. [Sim sim, sinto. Quando alguém fala da nossa cultura nós

sentimo-nos muito bem, tipo, orgulhosas. E alguns professores também falam da nossa cultura e tudo, sentimo-nos muito bem com isso, sim]

**P:** Are you from the same tribe as her? [És da mesma tribo que ela?]

**A:** No.

**P:** No, what is your tribe? [Não, qual é a tua tribo?]

**A:** She's different, her ancestors are from Mongolia... [Ela é diferente, os antepassados dela são da Mongólia...]

**P:** Tibet? She said Tibet. [Tibete? Ela disse do Tibete]

**A:** Yeah, Tibet. So... It's kind mixed mongolian and tibetan. We are from... our ancestors pure nepali, pure nepali so... I'm Bhramin, that means pure nepali so... my sisters are all nepali. [Sim, Tibet. Então... São meio misturados os mongóis e os tibetanos. Nós somos de... os nossos antepassados são nepaleses puros, nepaleses puros então... Eu sou Bhramin, significa nepalês puro então... as minhas irmãs são todas nepalesas]

**P:** You were always in the same land? [Estiveram sempre na mesma terra?]

**A:** yeah, that's right. [Sim, é isso]

**P:** What are your hopes for the future, now that you are here? [Quais são as tuas esperanças para o futuro, agora que estás cá?]

**A:** I think I can learn more and have knowledge of what I do the course about, I took economics, and it help me a lot to understand financial stages and about marketing and I think... Yeah, I think it will help me in the future, this course...[Eu

acho que posso aprender mais e ter conhecimento sobre aquilo em que tiro o curso, eu tirei economia, e ajudou-me muito a perceber estádios financeiros e sobre marketing e eu acho... sim, eu acho que me vai ajudar no futuro, este curso...]

**P:** What do you want to do after finishing highschool? [O que queres fazer quando terminares o secundário?]

**A:** Highschool... this school... I want to study. [Secundário...esta escola... eu quero estudar]

**P:** You want to go to university? In Portugal? [Queres ir para a universidade? Em Portugal?]

**A:** No, in Denmark. [Não, na Dinamarca]

**P:** In Denmark as well. And you want to study... what? [Na Dinamarca também. E tu queres estudar... o quê?]

**A:** Something like that, financial... something about market... [Algo do género, finanças... algo sobre o mercado...]

**P:** And your parents support you? [E os teus pais apoiam-te?]

**A:** yeah! [Sim!]

**P:** And they encourage you to go... Are you excited about going to Denmark? [E eles encorajam-te a ir... Estás entusiasmada para ir para a Dinamarca?]

**A:** Yeah... I am... but I also don't want to leave Portugal because it's like, it's like my home, I feel like... So, I'm living here for 5 years so there are some nepalese and I

feel like it's Nepal. [Sim...estou... mas também não quero deixar Portugal porque é tipo, é tipo a minha casa, eu sinto tipo... Então, eu estou a viver aqui há 5 anos então há alguns nepaleses e eu sinto que é o Nepal]

**P:** Yes, that's good, because you have community time... and you can practice your religion too, you have temples in Lisbon already? [Sim, isso é bom, porque tens tempo em comunidade... e também consegues praticar a tua religião, já tens templos em Lisboa?]

**A:** Yes! [Sim!]

**P:** So you have those spaces to feel like home... What do you think it's missing to help you have a better integration in Portugal? Not just for you as a students, but for you as an immigrant, think about your family aswell. [Então tens esse espaços para te sentires em casa... O que achas que está a fazer falta para vos ajudar a ter uma melhor integração em Portugal? Não só para ti enquanto aluna, mas também para ti enquanto imigrante, pensa na tua família também]

**A:** hmm... missing... I think, in my opinion... [hmm... a faltar... eu acho, na minha opinião...] [pausa longa] the nepali people, the nepali people... [os nepaleses, os nepaleses...] [pausa longa] ai, fogo!

**P:** É difícil? Ou é porque estás nervosa?

**A:** Acho que é muito difícil para dizer porque... também não estou... I can't remember in my language too, so... You said missing right? [Também não me lembro na minha língua, então... disse a faltar, certo?]

**P:** Yes.

**A:** I think it's nothing... but I want to tell you is... [eu acho que não é nada... mas o que lhe quero dizer é...] [pausa longa] esqueci as palavras...

**P:** Não faz mal, estás à vontade. We have time.[Temos tempo]

**A:** The nepali people here don't take this... the situation here in Portugal of nepalese are being very difficult and they think that, in my opinion, in my opinion, they are not in same level, but some people think that Portugal is... como diz... Portugal is just for... (pausa longa) [Os nepaleses aqui não levam isto... a situação aqui em Portugal dos nepaleses está a ser muito difícil e eles pensam que, na minha opinião, na minha opinião, eles não estão no mesmo nível, mas algumas pessoas pensam que Portugal é... como diz... Portugal é só para...]

**P:** So the nepalese people here in Portugal they think they are here just for... [Então os nepaleses aqui em Portugal pensam que estão aqui apenas para...]

**A:** [suspiro]...

**P:** They are only focused on something... is that it? [Eles estão apenas focados em algo... é isso?]

**A:** yeah, kind of like that... but they want something but... [Sim, mais ou menos isso... mas eles querem algo mas...]

**P:** What is it they want to do? [O que é que eles querem fazer?]

**A:** [pausa longa]

**P:** They want to have a better life, is it something like that? [Eles querem ter uma vida melhor, é algo assim?]

**A:** yeah, but after coming here, after coming here... they don't want to live here, far away in Portugal, they want to do some better in other country... yeah and... [Sim, mas depois de virem para cá, depois de virem para cá... eles não querem viver aqui, longe em Portugal, eles querem fazer algo melhor noutra país... sim e...]

**P:** Because they see that life is not that much better? [Porque eles veem que a vida não é muito melhor?]

**A:** Yeah, I have heard like this. [Sim, eu ouvi assim]

**P:** And for your family is it the same? [E para a tua família é igual?]

**A:** I don't think so, some people are different here... that's right. [Eu acho que não, algumas pessoas são diferentes aqui... é isso]

**P:** But you feel that your life has gotten better from Nepal? [Mas tu sentes que a tua vida melhorou em relação ao Nepal?]

**A:** Yeah...

**P:** So your parents want to stay? [Então os teus pais querem ficar?]

**A:** Hmm my parents want to stay but my father just got the Cidadão... last week, and his passport yesterday so he's planning to go to another country. [hmm os meus pais querem ficar, mas o meu pai conseguiu agora o Cidadão... na semana passada, e o seu passaporte ontem então ele está a planear ir para outro país]

**P:** Oh yeah, claro.

**A:** But he also don't want to leave Portugal. [Mas ele também não quer deixar Portugal]

**P:** Because you like to live here? [Porque vocês gostam de viver aqui?]

**A:** hmm hmm.

**P:** So you are imagining going to Denmark, getting your course... [Então está a imaginar ir para a Dinamarca, tirar o teu curso...]

**A:** yeah, just for study, or I can do work, just part-time. So that I can... focus on myself and focus on my career so... [Sim, apenas para estudar, ou posso trabalhar, só em part-time. Para que eu possa... focar-me em mim e na minha carreira então...]

**P:** Have you worked already? [Já trabalhaste?]

**A:** No, I just worked in [aluna B]'s restaurant, just for 2 days, she asked me to do so... [Não, só trabalhei no restaurante da [aluna B], só dois dias, ela pediu-me então...]

**P:** Yeah, to help? [Sim, para ajudar?]

**A:** Just to experience myself... [Só para eu experimentar...]

**P:** okay! What was it like? [Okay! Como foi isso?]

**A:** It was good because I usually go to her restaurant, it feel... not that bad. [Foi bom porque eu costumo ir ao restaurante dela, foi..não foi assim tão mau]

**P:** Okay, let me see about something you talked before... about that first experience with that colleague, when you went to the previous school, that bullying situation, did it happen after that? [Okay, deixa-me ver sobre algo que falaste anteriormente... sobre aquela primeira experiência com aquela colega, quando foste para a escola antiga, a situação de bullying, voltou a acontecer depois?]

**A:** hmm no, after that no.[hmm não, depois disso não]

**P:** Never again, you never felt that again. And outside school, you never felt mistreated? [Nunca mais, nunca mais sentiste isso. E fora da escola, nunca sentiste que foste maltratada?]

**A:** No... In this school it happened three times, I think so... but not that bad as before so... there was a one girl, the... como... the seniour girl... have you seen her? She teased me out of reason, she was like... doing this to my face [abana a palma da mão junto da cara], in front of my face, so I felt very, very... I just cursed in portuguese... I feel bad that time, that's kind of bullying so... [Não... nesta escola aconteceu três vezes, eu acho... mas não tão mau quanto antes então... havia uma rapariga, a... como... a rapariga mais velha... já a viu? Ela provocou-me sem razão, ela estava tipo... a fazer isto na minha cara, à frente da minha cara, então eu senti-me muito, muito... Só disse palavrões em português... Senti-me mal dessa vez, isso é tipo bullying então...]

**P:** It is, it is bullying... Now it's me who forgot what I was going to say... I was going to say, so the experience this year with Portuguese was very hard, changing courses... you had mostly the same evaluations, you could use the dictionary a lot to write... [É sim, é bullying... Agora fui eu que me esquece do que ia dizer... Ia a dizer, então a experiência este ano com o Português foi muito difícil, mudar de disciplinas... tiveste basicamente as mesmas avaliações, pudeste usar muito o dicionário para escrever...]

**A:** Just to take the palavras. [Só para ver as palavras]

**P:** yeah... you only use to take words? You don't use for full texts? [Sim... só usas para ver as palavras? Não usas para textos inteiros?]

**A:** No.

**P:** And when you use translation you translate from english, you don't use nepali? [E quando estás a traduzir tu traduzes do inglês, não usas o nepalês?]

**A:** No, nepali doesn't make sense... because from sanskrit it's different, it translates from hindi. [Não, o nepalês não faz sentido... porque o sânscrito é diferente, traduz do hindi]

**P:** Hindi, yes, that's right... And your mind is always thinking about the three languages, right? [Hindi, sim, é isso... E a tua cabeça está sempre a pensar em três línguas, certo?]

**A:** hmm, sometimes english... and portuguese too... When I think in portuguese I can't think in nepali, I prefer portuguese more, and I want to learn more about it.[hmm, às vezes inglês... e em português também... Quando eu penso em português eu não consigo pensar em nepalês, eu prefiro mais o português, e quero aprender mais sobre ele]

**P:** yeah... but now you don't have portuguese classes, you have to learn by yourself... And next year you have to do the portuguese exam... [Sim... mas agora não tens aulas de português... tens de aprender sozinha... e no próximo ano tens de fazer exame de português...]

**A:** next year... yeah [no próximo ano... sim...]

**P:** What do you think of it? [O que pensas disso?]

**A:** I think I will not... I will not be here... next year? I think yea. [Eu acho que não vou... não vou estar aqui... no próximo ano? Acho que sim]

**P:** you're changing schools? [Vais mudar de escola?]

**A:** No! To Denmark! I will go to Denmark... no, I don't know where my dad goes, after that... if my dad goes rather than Denmark, not to Denmark... but after 18 I will go to Denmark. [Não! Para a Dinamarca! Eu vou para a Dinamarca... não, eu

não sei onde o meu pai vai, depois disso... se o meu pai for ao invés da Dinamarca, não para a Dinamarca... mas depois dos 18 eu vou para a Dinamarca]

**P:** But you need to finish highschool to go to university.[Mas tu precisas de terminar o secundária para ir para a universidade]

**A:** Yeah, I know. [sim, eu sei]

**P:** But maybe you'll finish in another country? [Mas talvez vás concluir noutra país?]

**A:** Yeah, I think so. [Sim, acho que sim]

**P:** Maybe you'll have to learn another language [riso] [Talvez tenhas de aprender outra língua?]

**A:** true [suspiro] [verdade]

**P:** It's very challenging... but are you hopeful about the future? [É muito desafiante... mas estás esperançosa para o futuro?]

**A:** yeah.

**P:** yes... and you think you'll have a better life in Europe? [Sim... e achas que vais ter uma vida melhor na Europa?]

**A:** yeah.

**P:** But someday you still want to go back to Nepal... and live there... [Mas um dia ainda queres voltar ao Nepal... e viver lá...]

**A:** hmm true... not to live, but to visit. I want to live in Europe. [hmm verdade... não para viver, para visitar. Eu quero viver na Europa]

**P:** Why don't you want to live in Nepal? [aluna B] said the same thing, and I was very curious about that...[Porque não queres viver no Nepal? [aluna B] disse o mesmo e eu fiquei muito curiosa com isso...]

**A:** Because it's really different, the government systems are really different... In Europe, it's like to high, that's right... and Nepal is not a developed country, so it's kind of hard to face the situation in Nepal, and in Europe is kind of easy for family, and for myself... that's right. [Porque é muito diferente, os sistemas do governo são muito diferentes... Na Europa, é tipo muito alto, é isso... e o Nepal não é um país desenvolvido, então é algo difícil encarar a situação no Nepal, e na Europa é algo fácil para a família, e a para mim... é isso]

**P:** You think after sometime you'll be better, now it's challenging but it will get better. [Achas que depois de algum tempo estarás melhor, agora é desafiante mas ficará melhor]

**A:** If you know english, if you don't know english then it's... it will be the problem, if you know english or some languages it will be more easy. [Se souberes inglês, se não souberes inglês então é... será um problema, se souberes inglês ou algumas línguas será mais fácil]

**P:** Some of your colleagues here don't even speak english... Nepali most of them always speak english because you have english in Nepal, but some students from Bangladesh don't speak english, or from China... It's very very hard for them. [Alguns dos teus colegas aqui nem falam inglês... a maioria dos nepaleses costuma falar inglês porque vocês têm inglês no Nepal, mas alguns estudantes do Bangladesh não falam inglês, ou da China... é muito muito difícil para eles]

**A:** yes, I've seen them. [Sim, eu já os vi]

**P:** Do you mingle with other cultures, do you have friends from Bangladesh, Pakistan...? [Interages com outras culturas, tens amigos do Bangladesh, Paquistão...?]

**A:** I had, I had indian friends, Bangladeshi friends, pakistani friends, but in this school I just have two or three. [Eu tive, eu tive amigos indianos, amigos bangla, amigos paquistaneses, mas nesta escola só tenho dois ou três...]

**P:** You keep more separated... [Mantém-se mais separados...]

**A:** yes, there are more nepali so we can focus on our culture. [Sim, há mais nepaleses então podemos focar-nos na nossa cultura]

**P:** yeah... and because you have different tribes is that a problem between you? [sim... e porque tens diferentes tribos isso é um problema entre vocês?]

**A:** No, but there is racism in... kind of [aluna B]'s cast and our, because we are different, and they are different, they think our culture is higher, because we are the ancestors from before, so it's kinda hard. I lived in a community as like her, but it's different, same as her tribe, but different, and we also had different cast culture... and in my community it was not that bad, it was totally okay, everyone treated well... [Não, mas há racismo na...mais ou menos entre a casta da [aluna B] e a nossa, porque somos diferentes, e eles são diferentes, eles acham que a nossa cultura é superior, porque somos os antepassados do antigamente, então é algo difícil. Eu vivia numa comunidade como ela, mas é diferente, como a tribo dela, mas diferente, e também tínhamos uma cultura de casta diferente... e na minha comunidade não era assim tão mau, era totalmente okay, toda a gente tratava bem...]

**P:** Can you talk to me about that culture? What you want to share about it, what is it like, your cast. [Podes falar-me dessa cultura? O que queres partilhar sobre ela, como é, a tua casta]

**A:** My cast is like... you know Brahmin, right? I'm Brahmin, so that... I feel more comfortable about [aluna B]'s cast... and... some people are different because I've seen some people here telling cast is important and... so that... (pausa longa) sometimes [aluna B] tells about her culture and she knows my culture so, but it's kind different, we share the same... the festivals and... [A minha casta é tipo... conhece Brahmin, certo? Eu sou Brahmin, então... Eu sinto-me mais confortável com a casta da [aluna B]...e... algumas pessoas são diferentes porque eu vi algumas pessoas aqui dizerem que casta é importante e... então isso...às vezes a [aluna B] fala da cultura dela e ela conhece a minha cultura então, mas é algo diferente, nós partilhamos os mesmos... os festivais e...]

**P:** The same religions aswell? [A mesma religião também?]

**A:** yeah, she's mixed so I don't know... and... we prefer hinduism, so her parents prefer budhism so... I think because of that... that makes sense because... also Budha was born in Nepal, and sometimes other people say that Budha was not born in Nepal, they search in Google, Wikipedia, and wikipedia there is just falsification... [Sim, ela é mistura então não sei... e... nós preferimos o hinduísmo, então os pais dela prefere budismo então... eu acho que por causa disso... isso faz sentido porque... e também o Buda nasceu no Nepal, e às vezes outras pessoas dizem que Buda não nasceu no Nepal, elas pesquisam no Google, Wikipedia, e na Wikipedia só há falsificações...]

**P:** When you are in Portugal, inside your community do you still practice the same things you did in Nepal? And you have the same cast organization when you are here? [Quando estás em Portugal, dentro da tua comunidade ainda praticas as mesmas coisas que praticavas no Nepal? E tens a mesma organização de casta de quando lá estavas?]

**A:** yeah.

**P:** so you have different hierarchies, different roles? [Então têm diferentes hierarquias, diferentes papéis?]

**A:** Different roles, yes. She have her own main festival, that's celebrated in february, and we have our big festival in... october. And... but we both celebrated, but her culture I don't celebrate it, because it's in the place of budhism, so that's right. [Diferentes papéis, sim. Ela tem o seu próprio festival principal, que é celebrado em fevereiro, e nós temos o nosso grande festival em... outubro. E... mas as duas celebrámos, mas a cultura dela eu não celebrou porque está no lugar do budismo, então é isso]

**P:** Okay... What about expressing your culture here, you said you feel very comfortable and you like it... Is there something that you cannot do here because people don't accept it? Something you have to hide about your culture... [Okay... Então e sobre expressar a tua cultura aqui, tu disseste que te sentias muito confortável e que gostavas disso... Há algo que não possas fazer aqui porque as pessoas não aceitam Algo que tenhas de esconder sobre a tua cultura...]

**A:** I don't have nothing to hide, but when someone tells... something about our country... once time our economic's teacher said that nepal is colonized, because it's not... it's not colonized so I was curious, I don't know why, but I still want to talk him about it, but I don't feel like... I'm just curious why he said that... [Eu não tenho nada a esconder, mas quando alguém diz... algo sobre o meu país... uma vez o nosso professor de economia disse que o nepal é colonizado, porque não é... não é colonizado então eu fiquei curiosa, não sei porquê, mas ainda quero falar com ele sobre isso, mas eu não sinto vontade... Só estou curiosa de saber porque o disse...]

**P:** About the colonization... yeah, I don't think it was ever, well I don't know everything about Nepal's history... well, Nepal participated in China's wars in the past... but I don't think it was ever colonized by China. [Sobre a colonização...sim, Eu acho que nunca foi, bem, eu não sei tudo sobre a história do Nepal... bem, o Nepal participou nas guerras da China no passado... mas acho que nunca foi colonizado pela China]

**A:** It's not, not even by british... not even by... I think chinese yeah, because after the war, the refugees from Tibet came to Nepal, that's why [aluna B] is here...[Não está, nem pelos ingleses... nem pelos... Eu acho que chineses sim, porque depois da guerra, os refugiados do Tibete vieram para o Nepal, é por isso que a [aluna B] está cá...]

**P:** That's right, some of the cultures are from Tibet... Is there anything else you would like to share, that's importante for me to understand your reality? [É isso, algumas das culturas são do Tibete... há mais alguma coisa que gostasses de partilhar, que seja importante para eu perceber a tua realidade?]

**A:** hmm...I don't have to say much... but... I feel like if... if someone says... or... says something good about our culture and supports our culture and wants to know about our and... it's kind of good and I feel good about it... [pausa longa] [hmm, eu não tenho de dizer muito... mas... eu sinto tipo se... se alguém disser... ou... disser algo bom sobre a nossa cultura e apoiar a nossa cultura e quiser saber sobre a nossa e ... é algo bom e eu sinto-me muito bem sobre isso...]

**P:** What do you think we teachers need to know so that we can be better teachers for you? [O que achas que nós professores precisamos de saber para que possamos ser melhores professores para vocês?]

**A:** They try to communicate more to us, so that we can understands more portuguese, but you do! Other teacher... I don't think... and our sports teacher too, she also loves our culture, and I feel very good. [Eles tentam comunicar mais conosco, para que consigamos entender mais português, mas vocês sim! Outros professores... Eu não acho... e a nossa professora de Educação Física também, ela também adora a nossa cultura, e eu sinto-me muito bem.

**P:** Which teacher? [Que professora?]

**A:** Sports... yeah, that's right. When se talk to other portuguese students, after that she also translates us the thing to understand so... it's kind of easy... not just because of [aluna B] and me, we have other friend... [Educação Física... sim, é isso. Quando ela fala com outros alunos portugueses, depois disso ela também traduz para nós entendermos então... é algo fácil... não só pela {aluna B} e por mim, temos outra amiga...]

**P:** Yes, but she's still in PLNM. [Sim, mas ela ainda está em PLNM]

**A:** yeah.

**P:** How do you feel about this interview? [Como te sentes com esta entrevista?]

**A:** I feel nervous, very nervous, I sometimes... I sometimes forget to tell the english words, portuguese... I forgot to speak in portuguese... [Eu sinto-me nervosa, muito nervosa, Eu às vezes... às vezes esqueço-me de dizer as palavras inglesas, portuguesas... Eu esqueci-me de falar português...]

**P:** It's fine, don't worry, I'll translate. Why do you feel nervous, you think? [Sem problema, não te preocupes. Eu vou traduzir. Porque achas que te sentes nervosa?]

**A:** I don't know [riso]... just to talk about myself... but I don't feel that nervous, I don't feel like, but I do. [Eu não sei...só por falar de mim... mas não me sinto assim tão nervosa, não me sinto assim, mas sinto]

**P:** Okay, so I think we are done and I thank you much, really, I'm very grateful that you accepted, and it's going to be very important for me to study this. [Okay, então eu acho que acabámos e agradeço-te muito, a sério, estou muito grata por teres aceiteado e vai ser muito importante para mim estudar isto]

**A:** My pleasure. [O prazer foi meu]

Anexo 18 Síntese das alunas A e B da 1.ª aula da planificação de Camilo

Na sociedade Oitocentista, as mulheres ~~estão~~  
~~em~~ ~~posições~~ ~~inferiores~~ ocupam posições  
~~de~~ subordinadas nas relações. As culturas  
são diferentes e tinham dificuldades na  
liberdade.

Aluna A

na sociedade oitocentista, as mulheres ocupavam posições  
subalternas. Esperava-se que fossem virtuosas e obedientes, não  
podiam trabalhar, só tiveram que ficar na casa como uma  
decoração ou ir à Igreja como uma ~~mulher~~ mulher de um homem  
nobre. [REDACTED]

Aluna B

Anexo 19 Post-its "Ser mulher" e "Ser homem"

Ser mulher é ser  
resiliente.

é ser a sorte, a fortuna,  
o poder e o amor da  
família.

Ser mulher é ter  
Responsabilidades

É uma pressão  
diária.

É ser subestimada.

Cada vez ~~mais~~ mais  
próxima da igualdade  
mas nunca será, pois  
somos diferentes.

Ser mulher representa  
o poder e responsabilidade  
que temos.

A construção da Igualdade  
de ~~conforme~~ a mudança dos  
tempos e dos mentes.

Ser  
mulher  
é...

ser homem é ser inteligente e ter uma perspectiva diferente do mundo.

Ser Homem é ser Responsável e ser educado.

Ser homem é <sup>ser</sup> preocupado

Ser ~~ser~~ homem é ser trabalhador

liberdade

Ser ambicioso, respeitoso e resiliente.  
~~Ajuda sempre com medo~~  
Seguir sempre em frente, mesmo estando com medo ou incerto.

Cada vez mais falta de igualdade entre mulher e homem, mas ainda muito longe da igualdade.

É ser responsável e trabalhar.

Ser homem é não ser fraco.

Ser homem é ter mais responsabilidades

Ser homem é ser cuidador

Ser homem é...

Aluna B

## A vida na cidade e a vida no campo

A vida na cidade e a vida no campo são diferentes mas têm os seus próprios encantos. Há muitas pessoas que preferiam viver na cidade, porque queriam trabalhar nas companhias grandes; queriam estudar nas escolas com boa educação; ou gostariam de viver onde podiam ver edifícios enormes. Mas também há pessoas que preferiam viver no campo, onde a natureza está em todo lugar.

Na minha opinião, prefiro de viver no campo, onde eu posso fazer agricultura, onde eu posso respirar bem, onde consigo ver diferentes animais, árvores, plantas, rios. Gosto da vida no campo mas também gosto da vida na cidade, porque há edifícios grandes, diferentes culturas, estilo da vida diferentes, sítios bonitos com museus, palácios e jardins.

Em conclusão, não se importa se queriam viver na cidade ou campo porque ~~no campo~~ os dois têm vantagens e desvantagens, ~~os seus~~ os seus próprios estilo da vida.

142 palavras

185 palavras

A vida na cidade e na vida no campo.

- Há muitas diferenças na cidade e no campo. Muitas pessoas vivem na cidade porque têm muitas instalações e há algumas pessoas que preferiam para viver no campo porque é calmo mas também tem natureza para ver.

- No meu ponto de vista, ~~é mais completo~~ ~~para os campos~~ ~~o campo~~ ~~é~~ É claro, até ~~os campos~~ ao longo das estradas, são diferentes, por isso há muita variedade. São muito diferente do que nos acham. Na minha opinião, eu ~~vi~~ vivi no campo e na cidade, eu ~~espero~~ não tinha ~~esta~~ dificuldade para viver porque ~~a~~ a cidade foi perto da minha casa. E eu ~~considero~~ considero que eu vivi nas duas parte, ~~mas~~ ~~agora~~ agora eu ~~prefiro~~ vivo na cidade, Mas ~~eu~~ prefiro viver no campo porque as casas são maiores que os apartamentos urbanos, com

vários cômodos e pátio. As casas são limpas e bem mobiliadas. As pessoas geralmente comentam com a vida é muito mais pobre e difícil do que nas cidades, mas em muitos aspectos, a vida nos campos é muito mais boa.

Em ~~uma~~ conclusão, ~~as~~ duas são iguais mas a questão é como você vive e trabalha. É assim que você percebe que os lugares são bons para você ou não.

## Anexo 21 Guião de revisão dos textos de opinião

### Guião de revisão do Texto de Opinião: A vida na cidade e a vida no campo

1. Começa por ver as **correções** que a professora fez no teu texto;
2. Esclarece com a professora as **dúvidas** que tiveres sobre as correções e sobre os critérios de avaliação;
3. Faz a **planificação** do teu texto por tópicos e parágrafos:
  - 1º parágrafo – **Introdução**: Apresentação do tema + o meu ponto de vista geral sobre o tema;
  - 2º parágrafo – **Desenvolvimento**: 1º argumento que defende o meu ponto de vista e exemplo/justificação;
  - 3º parágrafo – **Desenvolvimento**: 2º argumento que defende o meu ponto de vista e exemplo/justificação;
  - 4º parágrafo – **Conclusão**: Reforço o que defendi no meu texto.
4. Procura melhorar a **coesão do texto**: utiliza **articuladores** do discurso que ajudam a construir a coesão do que dizes.
  - ✓ Por exemplo, para apresentar uma **ideia de contraste** podes usar “*mas*” ou “*por outro lado*”.
  - ✓ Para **acrescentares** uma ideias podes usar “*além disso*” ou “*também*”.
5. Revê as **regras do uso obrigatório da vírgula** que estão na sebenta e revê o teu texto para verificares que as seguiste.
6. Tem cuidado com os **tempos e modos verbais**.
  - ✓ Por exemplo, se disseres “As pessoas **viviam** na cidade”, transmites a ideia de que *já não vivem*. Por outro lado, se disseres “As pessoas **vivem** na cidade”, o Presente do Indicativo mostra que *é uma realidade atual*.

- 7. Lê o teu texto em voz alta** para detetares algum erro de correção linguística (como as concordâncias de género e número) mas, também, para veres se o teu texto faz sentido, se não te repetes (ou repetes muitas vezes a mesma palavra) e se os teus argumentos são fortes.

## Anexo 22 Critérios de correção do texto de opinião 3.º período

### Critérios de correção do texto de opinião

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
<p><b>Género Textual</b></p> <p>45-35-25-15</p>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explicita o seu ponto de vista;</li> <li>• fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos;</li> <li>• ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo;</li> <li>• formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;</li> <li>• produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).</li> </ul>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p> <p>OU</p> <p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo, mas apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com um único exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p> <p>OU</p> <p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.</p>	<p>Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas apresenta falhas no conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro.</p> <p>OU</p> <p>Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.</p>
<p><b>Tema e Pertinência da Informação</b></p> <p>45-35-25-15</p>	<p>Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes;</li> <li>• a progressão da informação de forma coerente;</li> <li>• o recurso a um repertório lexical e a um</li> </ul>	<p>Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.</p> <p>OU</p> <p>Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).</p>	<p>Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.</p> <p>OU</p> <p>Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.</p>	<p>Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.</p>

	registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.			
<b>Organização e Coesão Textuais</b>  45-35-25-15	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;</li> <li>• marca, corretamente, os parágrafos;</li> <li>• utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica;</li> <li>• mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas;</li> <li>• estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</li> </ul>	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.
<b>Correção Linguística</b>  65-55-40-25	Apresenta correção linguística: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumpre as regras de pontuação;</li> <li>• Cumpre as regras de citação;</li> </ul>	Apresenta uma boa correção linguística, ainda que com pequenas falhas muito esporádicas, usando, em geral, um léxico adequado e diversificado.	Apresenta algumas falhas linguísticas, usando léxico adequado, mas sobretudo corrente e pouco diversificado.	Apresenta muitas falhas linguísticas, usando léxico redundante e limitado.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumpre as regras de sintaxe;</li> <li>• Apresenta um léxico adequado e diversificado.</li> </ul>			

114 palavras

Aluna A

Dois desafios que Portugal atualmente enfrenta

- Portugal enfrenta desafios complexos que fixaram soluções inovadoras e colaborativas para serem superados com sucesso.

Em primeiro lugar, a crise climática representa uma ameaça urgente que necessita de atenção prioritária. Portugal deve adotar políticas ambientais, ~~promover~~ investir em energias renováveis e promover práticas sustentáveis.

- Em segundo lugar, a crise ~~e~~ económica e social agravada pela pandemia revelou a necessidade de reforçar a coesão social e combater as desigualdades. Para ultrapassar este desafio, ~~é~~ garantir o acesso equitativo dos serviços. ~~Um~~ Um exemplo relevante seria a implementação de programas de formação profissional.

adaptado as necessidades ~~de~~ do mercado de trabalho atual.

Em ~~uma~~ suma, Portugal enfrenta o desafio de que o progresso económico concilie com a sustentabilidade ~~de~~ ambiental e a coesão social.

Através de medidas concretas e um compromisso firme, Portugal poderá superar essas obstáculos ~~e~~ para um caminho mais promissor para o futuro.

Portugal, um país rico em história, enfrenta dois desafios contemporâneos: a estagnação económica e o declínio demográfico. Abordar estas questões é crucial para a prosperidade e sustentabilidade futuras do país.

Em primeiro lugar, a estagnação económica de Portugal continua a ser uma preocupação premente. Apesar das melhorias pós-crise financeira de 2008, o crescimento económico tem sido morno. As elevadas taxas de desemprego, especialmente entre os jovens, e a dependência de sectores com baixos salários impedem progressos substanciais. Por exemplo, embora o ~~proprietário de um pequeno~~ boom do turismo nos últimos anos tenha proporcionado um impulso temporário, não é uma solução sustentável. Para superar esta situação, Portugal precisa de diversificar a sua economia, ~~em~~ investindo em tecnologias e inovações. Iniciativas como o ~~State~~ Startup Portugal, que visa promover em ecossistema tecnológico vibrante, são ganhos na direcção certa.

Em segundo lugar, Portugal enfrenta uma grave crise demográfica caracterizada por baixas taxas de natalidade e pelo envelhecimento da população. Para enfrentar esta situação, Portugal deve implementar políticas abrangentes e favoráveis à família. A oferta de licenças parentais substanciais, cuidados infantis acessíveis e incentivos à habitação para famílias jovens poderia encorajar taxas de natalidade mais elevadas.

Em conclusão, o caminho de Portugal para superar os desafios económicos e demográficos reside na promoção de inovação e na criação de um ambiente