



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Carla Ivone da Costa Diogo

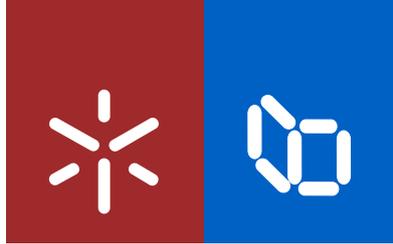
**Relatório de Atividade Profissional
Estratégias de leitura na sala de aula**

**Relatório de Atividade Profissional
Estratégias de leitura na sala de aula**

Carla Ivone da Costa Diogo

UMinho | 2016

outubro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Carla Ivone da Costa Diogo

Relatório de Atividade Profissional Estratégias de leitura na sala de aula

Mestrado em Teoria da Literatura e Literaturas Lusófonas

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Rita Patrício

Estratégias de leitura na sala de aula

Resumo

Este trabalho pretende sintetizar o meu percurso profissional relacionado com a docência da língua materna, refletindo sobre algumas das atividades mais relevantes por mim desenvolvidas ao longo de vinte e um anos de prática docente.

O relatório centrou-se no trabalho realizado relativamente às estratégias de leitura implementadas em sala de aula, como formas de desenvolver de forma abrangente a competência da leitura do texto literário. Destaca-se também o papel fundamental do professor na tomada de decisões, na seleção de estratégias, e na avaliação das aprendizagens. Assim, foram analisados materiais, por mim construídos, de apoio à leitura de textos literários, assim como materiais de avaliação em formato de teste, usados como instrumentos de avaliação formativa.

Palavras chave: leitura, guiões de leitura, leitura literária, avaliação da leitura

Estratégias de leitura na sala de aula

Abstract

The aim of the present report is to summarize my professional career as a mother-tongue teacher, reflecting on some of the most relevant activities I have developed over my 21 years of teaching practice.

It focuses on the reading strategies used in the classroom to comprehensively develop students' literary competence. It also highlights teachers' key role in decision-making, in the selection of the strategies and in the learning assessment. Therefore, teaching materials to support the reading of literary texts and assessment materials in test format, used as formative assessment tools, both created by me, were studied.

Key words: Reading, reading guides, literary reading, reading assessment

Índice

1. Introdução	6
2. Descrição crítica da formação e do percurso profissionais	9
2.1. Formação profissional	9
2.1.1. Formação inicial	9
2.2.1. Formação contínua	12
2.2. Percurso profissional	15
2.2.1. Prática docente	15
2.2.2. Coordenação de projetos	22
2.2.3. Outras funções técnico-pedagógicas	24
2.2.4. Integração em projetos científicos e de divulgação	25
2.2.4.1. Projetos científicos	25
2.2.4.2. Outros Projetos	27
3. Estratégias de leitura em sala de aula	31
3.1. Materiais de treino de leitura e de promoção da educação literária	33
3.1.1. <i>O Cavaleiro da Dinamarca – Percurso de leitura de um excerto</i>	33
3.1.2. <i>O Cavaleiro da Dinamarca – guião da obra completa</i>	45
3.2. Materiais de avaliação produzidos com formato de teste	55
4. Conclusão	62
Referências Bibliográficas	64
Anexos	

1. Introdução

No presente relatório começo por descrever criticamente as atividades mais relevantes desenvolvidas durante vinte e um anos de prática docente, entre os anos de 1994 e 2015, enquanto professora de Português no ensino público nacional. Depois, a minha reflexão incidiu sobre o trabalho produzido no âmbito das estratégias de leitura em sala de aula, resultantes da necessidade de desenvolver, de forma abrangente, a competência de leitura de modo a assegurar a compreensão do texto literário.

Num primeiro momento, apresento uma síntese crítica da experiência no ensino da disciplina de Português no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, assim como das restantes atividades desenvolvidas no âmbito profissional, nomeadamente a participação em estruturas educativas da Escola, o exercício de funções técnico-pedagógicas no Instituto de Avaliação Educativa e a autoria de materiais didáticos de apoio ao professor.

Num segundo momento, centrei-me na análise crítica de algumas das estratégias que fui adotando na minha prática letiva.

Embora consciente dos currículos formais inerentes ao ensino da leitura e da literatura, em constante reformulação, tentei flexibilizar a minha prática, adaptando-a a distintos objetivos, tendo sempre em conta a diversidade de jovens com quem trabalho, alguns com características particulares, decorrentes de um acesso fraco ao livro e à leitura. Este esforço de adaptação consistiu sobretudo em desenvolver, ao longo dos anos, atividades diversificadas, não padronizadas, mas adequadas ao contexto, ao público, com vista a preparar os alunos para os desafios futuros.

Sendo impossível, no âmbito do presente relatório, dar conta de forma exaustiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos anos, optei por apresentar, a título exemplificativo, atividades com objetivos distintos, muitas vezes desenhadas tendo em vista públicos diversificados. Por esse motivo, apresento materiais com formato de guião, destinados a treinar competências de leitura ativadas no âmbito da leitura literária, e materiais de avaliação de leitura.

Assim, a segunda parte do relato dividiu-se em dois pontos, de acordo com os materiais em análise, nomeadamente materiais de treino de leitura e de promoção da educação literária e materiais de avaliação produzidos com formato de teste.

2. Descrição crítica da formação e do percurso profissionais

À distância de vinte e um anos, refletindo sobre o meu percurso profissional, procurando as causas e as motivações que resultaram na escolha de uma profissão que ainda hoje não ponho em causa, mas que questiono diariamente, concluo que a decisão de enveredar pela docência da Língua Materna e da Literatura resultou efetivamente da experiência individual enquanto aluna e do papel crucial que determinados professores de Português e os pares desempenharam, pois tiveram a capacidade de fazer surgir uma necessidade constante de ler, dentro e fora do espaço da escola. O exemplo do professor leitor e mediador, que estabelece a ponte entre os livros e os alunos, que ajuda a desenvolver a competência da leitura do texto literário e não literário, que permite expandir as visões do mundo e alargar o imaginário, foi determinante na minha formação enquanto aluna leitora. Foi esse exemplo que determinou a opção por um caminho profissional semelhante.

2.1. Formação profissional

2.1.1. Formação inicial

A determinação em seguir um percurso profissional ligado à docência do Português, que resultou da vivência do ensino secundário e do privilégio de ter sido aluna de profissionais verdadeiramente motivados para ensinar, com uma influência similar ou superior à família, levou-me à obtenção da Licenciatura em

Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 1994. Dois anos mais tarde, concluí o Ramo de Formação Educacional, na mesma Faculdade.

A formação inicial, sobretudo a Licenciatura de quatro anos em Línguas e Literaturas Modernas, não só através da frequência das aulas, do estudo individual, mas também da partilha e das discussões com os colegas de curso sobre a língua e a literatura foi fundamental para perceber qual seria a linha orientadora do meu trabalho futuro enquanto professora: a necessidade constante de atualização, de estudo, de discussão permanente com os pares e sobretudo a interrogação diária sobre as práticas.

Se a frequência das disciplinas pedagógicas do Ramo de Formação Educacional durante o quinto ano me permitiu estabelecer uma ponte entre o conhecimento científico adquirido na Licenciatura e a prática da docência iniciada em 1994/1995, foi sobretudo o ano de estágio, em 1993/1994, que determinou verdadeiramente as opções metodológicas que guiariam a minha prática futura.

O estágio realizado na Escola D. João de Castro em Lisboa, com duas colegas com quem trabalhara já na Licenciatura, e orientado por uma professora com uma grande experiência profissional, foi determinante para ajudar a definir o perfil de professor que iria perseguir. Para além da lecionação de Português a duas turmas, de 9.º e 10.º ano respetivamente, a assistência quase diária às aulas das colegas e da orientadora, para além dos seminários, onde se avaliavam formativamente as aulas assistidas, permitiu perceber a importância de pensar

diariamente sobre a prática e de nos interrogarmos permanentemente. Por outro lado, foi determinante a construção dos materiais de suporte à lecionação, obrigando-nos a refletir efetivamente, com base nos normativos legais, a planificar para cada domínio e sobretudo a reformular permanentemente as atividades em função de uma avaliação formativa constante, em que o aluno está no centro do processo, sendo interrogado permanentemente sobre a sua aprendizagem, e ao professor cabe a tarefa de ponderar e encontrar um caminho (cf. Azevedo, 2016). O ano de estágio resultou na certeza de que o investimento do professor no processo de ensino-aprendizagem tem de ser constante, não pode ser solitário, sendo fundamental apostar na formação continuada, com vista à melhoria da qualidade do ensino e evitando a estagnação. A melhoria das práticas de aprendizagem pode efetivamente corresponder ao desenvolvimento das competências dos alunos, e o espaço de sala de aula, repleto de diversidades socio-afetivas, deve ser um local onde o professor aja de modo a levar os alunos a «adotar um processo de aprendizagem rigoroso, que devem aplicar de modo sistemático» (*idem*, 2014: 45).

2.1.2. Formação contínua

Considero que a profissão docente se deve sustentar numa atualização permanente que auxilie o professor a refletir criticamente sobre as suas práticas, de forma a potenciar a melhoria das mesmas.

Assim, procurei atualizar-me ao longo dos anos, quer através de formação realizada, quer mantendo-me informada relativamente à minha área disciplinar, assim como face às políticas educativas.

De entre a formação realizada, destacaria a ação frequentada no âmbito da implementação dos Novos Programas de Português no Ensino Básico (2009), durante o ano letivo de 2009-2010. Nestas sessões, foi desenvolvido um trabalho colaborativo, que resultou em reflexões individuais sobre os programas bastante produtivas para a compreensão de um programa inovador e extenso, obrigando o docente a uma reflexão aturada, que não se revelou fácil face ao número de solicitações que a vida escolar impõe.

No final do ano letivo seguinte, frequentei a Oficina de Formação para os Novos Programas de Português do Ensino Básico, de forma a dar continuidade ao estudo iniciado nas sessões, tendo produzido materiais diversos centrados nas diversas competências previstas no programa, com aplicabilidade nas aulas de Português. Esta atividade permitiu refletir criticamente e aplicar os conhecimentos resultantes da discussão realizada na formação e também desenvolver a capacidade de construir materiais adaptáveis às aulas que leciono.

Destacaria ainda a frequência de algumas cadeiras do Mestrado em Didática da Língua da Universidade de Lisboa, que acabei por não concluir por incompatibilidade com o desempenho de funções na Escola, mas que muito contribuiu para o aprofundamento dos conhecimentos.

Listo, em seguida, as ações de formação contínua mais significativas.

2015/2016

Workshop - «O que nos dizem os resultados?» - outubro de 2015, IAVE, I.P

2014/2015

Oficina de Formação «Web2 – Novas plataformas, estratégias e práticas no contexto educacional» – Centro de Formação de Escolas dos Concelhos do Barreiro e Moita.

«Curso de Formação *eTwinning*» - Direção Geral da Educação (25 horas – classificação de Excelente – 9,8 valores).

2011/2012

«Oficina de Formação para os NPPEB» - Oficina de Formação – Centro de Formação de Escolas dos Concelhos do Barreiro e Moita.

2009/2010

Curso de Formação – «Entre - Línguas: Ensino do Português como Língua não materna», Centro de Formação Associação de Professores de Português.

2008/2009

Ação de Formação – «Formação e-learning – CPCJ – Conhecer a Aplicação (e-learning)», no âmbito do desempenho das funções de professora-tutora na comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Moita.

2007/2008

Oficina de formação - «Caminhos de Educação Inclusiva», Centro de Formação de docentes da Moita, formadora do Alto Comissariado para a integração e Diálogo Intercultural.

Ação de Sensibilização à utilização da Plataforma Moodle, Escola Básica 2,3 do Vale da Amoreira.

«Ação de Formação do projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa», Instituto de Linguística Teórica e Computacional.

2006/2007

Ação de Formação – Inovação e tradição no Ensino do Português: «A terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.» Departamento de Linguística Geral e Românica da Universidade de Lisboa.

Ação de Formação – Nova Terminologia Linguística dos Ensinos Básico e Secundário, Escola Secundária Augusto Cabrita.

2004

Sessão de Formação «O Projeto Curricular de turma – Sugestões para a sua Elaboração e Realização», dinamizada pelo Agrupamento Vertical de Escolas José Afonso.

2.2. Percurso profissional

2.2.1. Prática docente

No primeiro ano do ramo de formação educacional, tive a oportunidade de lecionar latim a um pequeno grupo de alunos dos 10.º e 11.º anos, mas o primeiro grande desafio enquanto professora, entre os anos de 1996 e 2002, surgiu após a colocação na Escola Secundária Augusto Cabrita no Barreiro.

Ao longo dos vinte e um anos de carreira docente, lecionei Português desde o 5.º ano ao 12.º, Literatura Portuguesa, para além das disciplinas de Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

No domínio da docência, nos primeiros anos de carreira, para além da leção das disciplinas de Língua Portuguesa, Português A e B, dos cursos gerais e profissionais a turmas de 7.º, 10.º, 11.º e 12.º anos, assim como a turmas CEF (Cursos de Educação e Formação), surgiu a oportunidade de desempenhar os cargos de diretora de turma, coordenadora dos diretores de turma e vogal do órgão de gestão, o que permitiu encarar a escola, desde muito cedo, numa perspetiva global e perceber que a intervenção das estruturas intermédias nos estabelecimentos de ensino e sobretudo as decisões das lideranças são determinantes para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A permanência na mesma escola nos primeiros quatro anos de ensino, o que só voltaria a acontecer em 2006, e o facto de estar integrada num grupo de professores com uma dinâmica de trabalho cooperativo bastante consolidada,

proporcionou-me o desenvolvimento de atividades muito diversas no domínio da disciplina de Português, para além da participação noutros grupos de trabalho ligados à gestão ou às estruturas intermédias. A diversidade de anos e de ciclos, assim como o contacto com alunos de origens sócio económicas distintas, permitiram-me o desenvolvimento de atividades muito diversas, dentro e fora do espaço da aula, mas tornaram sobretudo evidente a necessidade de o professor se comprometer com a aprendizagem dos diversos grupos de alunos, independentemente do ciclo de escolaridade ou dos seus pré-requisitos. Assim, tive, desde logo, a preocupação constante de os alunos serem conhecedores dos objetivos implícitos à sua aprendizagem e de desenvolver estratégias que os auxiliassem a comprometer-se com ela.

O trabalho de planificação das aprendizagens, para cada um dos domínios da disciplina, independentemente do quadro normativo em vigor, era, nessa altura, determinante, e constitui-se ao longo dos anos como um dos fatores chave na gestão da sala de aula, muitas vezes repleta de trinta alunos, que necessitam da mediação do professor constantemente. Assim, tornou-se evidente que ao professor caberia: tornar claros os objetivos da aprendizagem; ligá-los entre si; construir exercícios para desenvolver o trabalho autónomo; promover o trabalho cooperativo e sobretudo verificar as aprendizagens com regularidade e dar espaço aos alunos para mostrarem o que aprenderam (cf. Azevedo, 2014).

Esta metodologia, que se foi alterando ao longo dos anos, com base na experiência, na partilha e na formação contínua, despertou-me para a importância

de avaliar sistemática e regularmente as aprendizagens dos alunos, não só como forma de lhes transmitir informação constante, mas também como instrumento de regulação do ensino do professor. Por outro lado, tornou evidente que as estratégias escolhidas são fundamentais no processo de ensino aprendizagem. Daí a escolha do tema do presente relatório.

Consequentemente, estes quatro primeiros anos foram privilegiados, não só pela estabilidade proporcionada por poder estar numa mesma escola, de poder acompanhar turmas do 10.º ao 12.º ano (o que em 20 anos só voltou a repetir-se aos 16 anos de serviço), de estar envolvida em funções e projetos muito diversos, de poder trabalhar efetivamente em parceria, mas sobretudo pelas dificuldades enfrentadas face à diversidade de desafios, que nos obrigam a adaptar-nos a novas situações desconfortantes, mas impeditivas de estagnação.

Relativamente aos projetos construídos em parceria com os pares, destaco a elaboração de uma antologia para o 12.º ano, que substituiu o manual escolar; adaptação para teatro com uma turma CEF do conto de Sophia de Mello Breyner Natal, apresentada a diversas instituições de solidariedade social e a coordenação em parceria com colegas do grupo de uma folha volante elaborada pelos alunos no âmbito do estudo de *Os Lusíadas*.

No ano de 2002 e 2003, fui colocada numa escola TEIP, Territórios de Intervenção Prioritária, no bairro da Bela Vista em Setúbal, e iniciou-se uma nova etapa e uma nova experiência, a lecionação em Escolas integradas em territórios de intervenção prioritária, que viria a repetir entre 2006 e 2009, no Agrupamento

de Escolas do Vale da Amoreira. Nestes territórios foi difícil por vezes não esquecer que sou acima de tudo professora de Português, mas foi também aqui que esta consciência tomou novos contornos. Estes são realmente territórios de dificuldade, de desconforto, pelos contextos sócio económicos desfavorecidos dos alunos, e porque a gestão da sala de aula tem de ser conquistada dia a dia. Mas foi neste contexto escolar que o papel do professor de língua materna e de literatura assumiu uma importância mais evidente. Tornou-se urgente contribuir para que os alunos melhorassem as suas competências de leitura e de escrita e despertar o desejo de continuar a ler pela vida «visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente» (Silva, et al, 2009: 5). Também aqui, neste espaço de multiculturalidade mas também repleto de obstáculos sociais muito diversos, a literatura, em que a realidade e a ficção dialogam, permitiu criar em sala de aula um espaço de fuga onde o prazer no ato de ler, mesmo que momentâneo no início, se impunha perante uma realidade demasiado limitativa e difícil. Relembre-se a este propósito Manuel Gusmão:

Mas as turmas são crescentemente multiculturais e virtualmente multilíngues, insiste a mesma voz da experiência. Por que não aproveitar tal facto e a abertura já existente nos actuais programas para integrar em certos módulos programáticos textos das diferentes literaturas que se fazem da língua portuguesa, a brasileira e a africana? (Gusmão, 2011: 189)

Nestas escolas, como mais tarde na Escola Secundária de Casquilhos, com turmas muito difíceis no domínio do comportamento, recusei-me a aceitar o que

Joaquim Azevedo denominou «Percurso-não». Foi sempre uma convicção minha que «a criação de percursos educativos de qualidade para cada um e para todos constitui o grande desafio da escola» (Azevedo, 2014: 39). Assim, o trabalho com textos literários muito diversos permite o confronto com outros olhares «e a convalidação de valores que garantem, numa perspetiva dinâmica de Futuro, a coesão social.» (Silva, et al, 2009: 5). Nestas escolas, desenvolvi o projeto de biblioteca de turma e foi aí que iniciei em área de Projeto, no 8.º ano, uma atividade que os alunos intitularam «Biblioteca Imaginária» e que fui aperfeiçoando ao longo dos anos, e que explicitarei no ponto «Outros Projetos».

É importante destacar que ao longo de vinte e um anos de serviço, muitos e diversos foram os normativos legais e as mudanças de paradigma subjacentes à profissão docente. Perante este facto, não posso deixar de destacar a capacidade de adaptação e de resiliência de muitos docentes. Não é possível para um professor ignorar as condicionantes que a mobilidade constante impõe, impedindo, por vezes, um trabalho de continuidade, interrompendo projetos, inviabilizando a formação contínua, mas também obrigando o docente a desenvolver uma prática de adaptabilidade, quase camaleónica, muito benéfica na construção do seu perfil.

No domínio da docência entre 2010 e 2013, voltei a ter a oportunidade de permanecer três anos no mesmo estabelecimento de ensino, onde foi possível acompanhar duas turmas entre o 7.º e o 8.º e do 10.º ao 12.º ano, preparando

esta última para as provas de avaliação externa, assim como uma turma de Literatura Portuguesa.

No primeiro ano do triénio de 2007/2010, no Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira, a par da docência de turmas do 7.º e 8.º anos, o meu horário contemplava treze horas letivas de substituição a turmas com ausência de professor, independentemente da disciplina ou do ciclo de ensino.

No ano seguinte, para completar horário exerci funções de professora tutora na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Moita, no âmbito do desenvolvimento e dinamização de projetos de prevenção do absentismo e abandono escolar, em associação com todas as Escolas e Agrupamentos do Concelho da Moita. O objetivo principal subjacente a esta função consistia na articulação com todos os agrupamentos do Conselho da Moita relativamente a alunos sinalizados na CPCJ. No caso do Agrupamento de Escolas Vale da Amoreira, onde lecionava, a articulação era feita por mim, em colaboração com uma Equipa Multidisciplinar de Intervenção social, EMIS. Este foi um desafio completamente novo, e uma das grandes dificuldades associadas a esta função consistiu no número de agrupamentos implicados no trabalho de articulação, que dependiam apenas de um elemento articulador a representar todo o concelho, o professor tutor, sendo o tempo manifestamente insuficiente para uma resposta eficaz e sobretudo atempada. Por outro lado, era muito difícil conciliar, no mesmo dia, as aulas com um trabalho com moldes muito diferentes da prática em sala de aula, em que todas as ações eram de muita urgência, pois tratava-se de crianças

e jovens em perigo, seja por abandono escolar ou acentuada falta de assiduidade, comportamentos desviantes, negligência ou maus-tratos

Como pontos menos positivos associados a esta função, sublinharia a falta de objetividade na conceptualização da função de professor-tutor por parte da tutela. Por exemplo, num concelho como o da Moita, onde o número de Agrupamentos acompanhados pela CPCJ era significativo, para além da existência de dois bairros com características sociais preocupantes, era designado apenas um professor tutor que, em dezassete horas do seu horário, de acordo com a legislação, deveria desenvolver um trabalho de prevenção e articulação com todas as Escolas do concelho, deslocando-se por meios próprios. Por outro lado, sublinharia a parca resposta social, por exemplo no domínio dos projetos, essenciais ao acompanhamento às famílias, de forma a ser possível desenvolver competências sociais que permitissem efetivamente inverter as situações de perigo a que são expostos os menores. Como pontos fortes do trabalho realizado durante o desempenho desta função na CPCJ, destacaria, à distância de alguns anos, a aprendizagem efetuada no "terreno" devido ao trabalho direto com outros técnicos (psicólogos, sociólogos, psiquiatras, Tribunal de menores) e ao desempenho de funções que permitiram uma perceção muito mais abrangente dos contextos em que se movimentam os nossos jovens, nomeadamente entrevistas, visitas domiciliárias, visitas a instituições, entre outras.

2.2.2. Coordenação de projetos

Entre os anos 2000 e 2002, fui coordenadora de dois Cursos de Educação e Formação, Tipo 3, de auxiliar de Infância. Esta oferta formativa era dirigida a jovens a partir dos 15 anos, com habilitações escolares inferiores ao 3.º ciclo. Os Cursos de Educação e Formação (CEF) têm como objetivo a conclusão da escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos interesses dos alunos, conferindo-lhes uma qualificação profissional e permitindo o acesso ao prosseguimento de estudos em cursos profissionais. No entanto, a ausência nas escolas de formadores especializados, sobretudo em determinadas áreas como o auxiliar da infância, constitui um obstáculo real a uma qualificação profissional de qualidade. Este facto poderá ser contrariado através de parcerias entre as escolas públicas, as escolas profissionais e os centros de formação.

Em 2013 e 2014, no Agrupamento de Escolas Álvaro Velho, um grupo de escolas com projeto de autonomia, onde estou integrada pelo quarto ano, desempenhei a função de coordenadora do projeto Fénix.

Este projeto surgiu no Agrupamento Campo Aberto, em Beiriz, e posteriormente foi aplicado a diversas escolas, com o apoio do Ministério da Educação. O projeto resultou da necessidade de proporcionar as mesmas oportunidades a alunos com dificuldades em determinadas disciplinas, investindo no sucesso das aprendizagens. Assim, em horário simultâneo ao do grande

grupo, criaram-se ninhos em determinadas disciplinas, sobretudo nas disciplinas de Português e de Matemática, onde são temporariamente integrados alunos que precisam recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado. Quando atingido o sucesso, os alunos regressam ao grande grupo.

Para além da coordenação, desempenhei também funções docentes, em turmas ninho e presentemente sou professora da turma mãe, de 9.º ano, tendo tido o privilégio de acompanhar estes alunos desde o 7.º.

Enquanto coordenadora do projeto, que está integrado no plano de melhorias da escola, destacaria o facto de esta metodologia de ensino diferenciado viabilizar o respeito pelos ritmos de aprendizagem e implementar o ensino individualizado, como é evidente no Anexo 1, num documento produzido pela Psicóloga do nosso Agrupamento para todos os professores envolvidos.

Por outro lado, esta prática promove efetivamente o trabalho de equipa e de partilha, pois é imprescindível articular estratégias, metodologias e partilhar materiais entre professores, conclusões que sistematizei no relatório final do projeto (Anexo 2).

Sendo o número de alunos por turma um dos obstáculos apontados pelos professores ao sucesso escolar, o projeto Fénix revelou-se uma mais-valia, na medida em que permite efetivamente fomentar o trabalho cooperativo e o trabalho autónomo e aplicar estratégias de avaliação formativa que contribuem para o sucesso dos alunos.

No entanto, a colocação tardia de professores é por vezes um obstáculo ao desenvolvimento pleno desta metodologia, porque nem sempre os professores da turma-ninho são colocados no início do ano.

2.2.3. Outras funções técnico-pedagógicas

Ao longo dos anos tenho colaborado com as estruturas educativas das escolas onde lecionei e desempenhado diversas funções, dentro e fora do espaço escolar, entre as quais destacaria as funções técnico-pedagógicas no Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), correspondentes a 24 horas semanais, que exerço desde o ano de 2014, assim como o cargo de professora-tutora na CPCJ da Moita.

Por outro lado integrei diversas equipas, nas diversas escolas, das quais destacaria as seguintes:

- Classificadora de Exames nacionais – 9.º ano e 12.º anos – Português A e B, entre os anos 2000 e 2007.
- Elemento da Equipa de Horários em 2005-2006.
- Elemento do secretariado de exames em 2004-2005.
- Elemento da equipa de Turmas, em 2003-2004.
- Coordenadora do Secretariado de Provas Globais em 2001-2002
- Coordenadora dos Diretores do Turma do secundário, entre 2000 a 2003.
- Cooordenadora do Programa Enes – Programa informático dos Exames do Ensino Secundário entre 1997-1999.

Órgãos de gestão

Entre os anos letivos 1996/1997 a 2001/2002, na Escola Secundária Augusto Cabrita, Barreiro, fui Vogal do Conselho Executivo; e, para além de Diretora de Turma, Coordenadora dos Diretores de Turma.

Entre 2011 e 2013, na Escola Secundária dos Casquilhos, Barreiro, voltei a integrar um órgão de gestão, como assessora da Direção e posteriormente como adjunta do Diretor.

2.2.4. Integração em projetos científicos e de divulgação

2.2.4.1 Projetos científicos

Entre 1995 e 1999, a par da docência, fiz também parte das equipas de dois projetos de investigação científica na área da linguística computacional no Instituto de Linguística Teórica e Computacional - Projeto RECTIS – Retificação de Erros Sintáticos do Português e Projeto CORRIGE-M, experiência que muito contribuiu para o desenvolvimento profissional e para a formação continuada. Neste contexto, tive a oportunidade de colaborar com equipas de outros países.

As publicações que se seguem decorrem da participação nesses projetos:

DIOGO, Carla; GASPAR, Ana Luísa; SANTOS, Ana Lúcia (1996)

"Inovação lexical nos textos de Mia Couto". Revista Internacional de Língua Portuguesa Nº xx, Lisboa: RILP

HAGÈGE, C., A. MEIRELES, B. TRINDADE, C. DIOGO e F. LEITE (1997)

"A Construção de um Analisador Morfossintático do Português: A Implementação de Verbos e Clíticos". Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: APL.

LEITE, F., C. HAGÈGE, A. MEIRELES, B. TRINDADE & C. DIOGO (1997)

"Analisador Morfossintático do ILTEC», ILTEC Working Paper nº32, Lisboa: ILTEC.

LEITE, F., C. HAGÈGE, A. MEIRELES, C. DIOGO, N. BARÃO & P. COTOVIO
(1998)

"Desambiguador de Etiquetagem Dirigido por Regras Linguísticas». Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: APL.

LEITE, F., C. HAGÈGE, A. MEIRELES, C. DIOGO, N. BARÃO & P. COTOVIO
(1999)

"Desenvolvimento de uma Gramática de Superfície do Português», XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: APL.

2.2.4.2. Outros projetos

Biblioteca imaginária

O projeto "Biblioteca Imaginária" consistia na construção de um produto final: a capa de um livro imaginário da autoria de cada aluno. Esta atividade integrava-se na modalidade de trabalho projeto, pois era realizada durante um período longo e previa o cumprimento de uma série de etapas (cf. Guião da tarefa – Anexo 3), que eram avaliadas pelo professor, até chegar ao produto final. Este projeto foi sendo desenvolvido por mim e em diversas escolas e melhorado através da colaboração com professores das áreas artísticas. Por exemplo, em 2003 -2004, desenvolvi o projeto em área de projeto com os alunos de uma escola TEIP e posteriormente com uma turma de artes visuais.

O objetivo principal do projeto era o desenvolvimento da competência da leitura, mas sobretudo destacar a importância do livro enquanto objeto dinâmico.

Ao longo dos anos, este foi um projeto com muita receptividade por parte dos alunos, assim como das escolas, porque, para além da visibilidade que assume, através de uma exposição final dos trabalhos, permite explorar a criatividade. Por outro lado, os alunos desenvolvem as competências da escrita e da leitura já que o produto final pressupõe inúmeras etapas de trabalho de reescrita. A colaboração entre as diversas áreas disciplinares é também uma mais valia desta atividade.

Os trabalhos construídos pelos alunos da Escola Secundária de Casquilhos, tanto das áreas científica como artística, foram expostos em diversos locais, nomeadamente na Biblioteca Municipal do Barreiro, por solicitação da Câmara.



Projeto Comenius

Na Escola Secundária de Casquilhos, tive a oportunidade de colaborar com duas colegas de Inglês e de Biologia, Cristina Ramalho e Isabel Lopes, coordenadoras de dois projetos Comenius, intitulados «Human Rights and Digital Literacy for Young Europeans» e «Different cultures, different ideas, the same human rights in the voice of young people» em parceria com vários países

européus. A participação nestes projetos foi uma das experiências mais enriquecedoras do meu percurso profissional, porque possibilitou a oportunidade única de trabalhar em parceria com professores e alunos de diversas nacionalidades e a participação em atividades em três países europeus, para além de envolver efetivamente a comunidade educativa, nomeadamente pais e alunos.

Construção de materiais

A par da docência e da profissão docente, tenho vindo a produzir, desde 2011, materiais de apoio para os Manuais da Texto Editora P5, P6, P7, P8 e P9 e *Palavra Mágica* da autoria de Ana Santiago e Sofia Paixão, atividade que muito tem contribuído para o meu desenvolvimento profissional.

Efetivamente, tenho sido responsável pela autoria da planificação a médio prazo e dos planos de aula para os manuais P5, P6, P7, P8 e mais recentemente para o *Palavra Mágica*. Sou, também, autora de todos os testes associados aos diversos projetos elencados, que são disponibilizados ao professor em formato digital. Os livros de testes integram um ou dois testes por unidade, dependendo do projeto, assim como testes de compreensão do oral e propostas de solução. Todos os testes incluem cotações.

Para o projeto P7, de 2011, construí algumas atividades de leitura e escrita a partir das ilustrações do manual da autoria de António Jorge Gonçalves. (Anexo 4). Estes materiais permitem uma exploração autónoma em sala de aula e têm

como objetivo desenvolver competências nos domínios da leitura e da escrita, através da escrita planificada.

Em 2014, fui convidada pelas autoras, Ana Isabel Santiago e Sofia Paixão, e pela editora, Texto Editores, a reformular o manual P7, de acordo com o documento Metas curriculares, publicado em 2012. Este convite surgiu na sequência do trabalho de colaboração com as autoras desde 2011, que implicou um conhecimento profundo dos manuais, não só pela operacionalização de alguns deles em sala de aula, mas sobretudo porque a construção de testes implica perceber a fundamentação implícita à concetualização das atividades, o conhecimento dos exercícios e fazer uma sistematização dos conteúdos e descritores presentes em cada unidade.

Com efeito, a participação neste projeto permitiu um trabalho colaborativo muito enriquecedor. Este implicou perceber qual a identidade destes manuais, com os quais me identifico muito enquanto docente, para que os materiais produzidos correspondessem ao projeto traçado e fossem de encontro aos objetivos inicialmente delineados.

Na verdade, são alguns materiais da minha autoria, que construí no âmbito da colaboração com as autoras dos manuais, e utilizados com os meus alunos, que serão alvo de uma descrição crítica nos pontos seguintes. Deste modo, em primeiro lugar, escolhi os guiões de leitura para a obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, integrados no manual P7, ponto 3.1. Em segundo lugar, fiz uma breve abordagem

a alguns itens de leitura, incluídos nos livros de testes, utilizados como materiais formativos.

3. Estratégias de leitura em sala de aula

Neste ponto do relatório descrevo algumas das estratégias desenvolvidas no âmbito do exercício da profissão, no domínio da aprendizagem da leitura do texto literário (e não literário).

Ao longo de vinte anos de serviço, diversos foram os normativos em vigor, tendo-se assistido a mudanças de paradigma, determinadas pelas mudanças na documentação normativa, nomeadamente:

- . Programa de Língua *Portuguesa para o 3º ciclo*, 1991. ME: DGEBS.
- . *Programa de Português para o Ensino Secundário*, 1991. ME: DGEBS.
- . *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, 1997. ME: DEB.
- . *Programa de Português do Ensino Básico*, 2009, ME: DGIDC.
- . *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, 2015, MEC.

Tendo em conta diferentes modelos educativos e os quadros normativos vigentes, implementei diversas estratégias em sala de aula, de modo a assegurar aquilo que, afinal, é objetivo comum a qualquer destes documentos: levar os alunos a querer ler e a ler melhor.

Assim, embora consciente dos currículos formais inerentes ao ensino da leitura e da literatura, mais ou menos normativos, tentei flexibilizar a minha prática, adaptando-a a distintos objetivos, tendo sempre em conta a diversidade de jovens com quem trabalho, alguns com características particulares, decorrentes de um acesso fraco ao livro e à leitura. Este esforço de adaptação consistiu sobretudo em desenvolver, ao longo dos anos, atividades diversificadas, não padronizadas, mas adequadas ao contexto, ao público, com vista a preparar os alunos para os desafios futuros. Sendo impossível, no âmbito do presente relatório, dar conta de forma exaustiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos anos, opto por apresentar, a título exemplificativo, atividades com objetivos distintos, muitas vezes desenhadas tendo em vista públicos diversos. Assim, apresento materiais com formato de guião destinados a treinar competências de leitura ativadas no âmbito da leitura literária e materiais de avaliação de leitura.

O relato dividir-se-á, pois, em dois pontos, de acordo com os materiais em análise, nomeadamente:

3.1. Materiais de treino de leitura e de promoção da educação literária, que incluem:

3.1.1. Um percurso de leitura do excerto inicial de *O Cavaleiro da Dinamarca de Sophia de Mello Breyner* (Anexo 5);

3.1.2. Guião de Leitura da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* (Anexo 6)

3.2. Materiais de avaliação produzidos com formato de teste (Anexo 7)

3.1. Materiais de treino de leitura e de promoção da educação literária

3.1.1. *O Cavaleiro da Dinamarca* – Percurso de leitura de um excerto

A necessidade de desenvolver de forma abrangente a competência de leitura, de forma a assegurar a possibilidade de compreender o texto literário, tornou-se uma evidência através da avaliação de diagnóstico, formal ou informal, feita ao longo dos anos com turmas do ensino básico, fase em que a competência de leitura se encontra em desenvolvimento.

Assim, na perspetiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subsequentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz. 1997: 28)

Tendo presentes estes princípios, este ponto centrar-se-á em algumas atividades preparadas no âmbito do estudo de *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Melo Breyner. Estas atividades estão incluídas em dois materiais: um percurso de leitura de um excerto inicial da obra (Anexo 5) e um Guião de Leitura do texto integral (Anexo 6). Estes materiais são uma subparte dos materiais por mim concebidos e agora integrados no manual *P7*, da autoria de Ana Santiago e

Sofia Paixão. No ano de 2014, colaborei, a convite das autoras e da editora, na reformulação do manual para adaptação às Metas Curriculares. Os guiões de trabalho que aqui menciono e que comentarei sucintamente foram por mim testados em sala de aula.

Em primeiro lugar, importa definir de que forma entendo o papel dos guiões de leitura de um texto literário, independentemente de se centrarem num excerto da obra ou na obra completa. Entendo-o como organizador de um percurso (veja-se a designação “Percurso 1” no material no Anexo 5) em que cada passo pode ser ponto de partida para novas possibilidades de leitura e em que o professor mantém a liberdade de atuação enquanto promotor da interação entre os alunos e o texto. Na conceção deste guião, como aliás na conceção de diferentes atividades de leitura de texto literário, tomei como ponto de partida as palavras de Gusmão, 2011:

O ensino deve privilegiar a leitura das obras, o múltiplo contato com elas, consideradas enquanto ações verbais e transverbais, desencadeadoras de efeitos estéticos, estímulos de imaginação e catalisadores de conhecimento; elevar os estudantes, tanto quanto possível, à condição de sujeitos, protagonistas da sua própria aprendizagem. Estes dois objetivos só podem ser alcançados se o professor puder reconquistar o seu papel de ator que promove a interação entre os outros dois atores – textos e leitores – libertando-se da tutela de manuais que tendem a substituí-lo quase por completo. (Gusmão, 2011: 188)

Na verdade, o papel de ator do professor é fundamental, em primeiro lugar na escolha criteriosa das atividades e na leitura crítica dos manuais escolares e de todos os recursos disponíveis, que, ainda assim, poderão constituir uma mais-valia num contexto educacional por vezes muito adverso e mutável, sem poderem, em qualquer circunstância, substituir o papel do professor enquanto mediador:

A leitura e a interpretação dos textos literários devem ser para os alunos uma viagem guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguísticos-literários. (Aguiar e Silva, 2010: 29)

Os materiais em análise (Anexos 5 e 6) foram concebidos tendo em conta esta perspetiva e aquilo que, no documento *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, são os descritores de desempenho ao nível da leitura e da educação literária. Estes materiais foram desenvolvidos considerando as necessidades formativas identificadas previamente, em função da avaliação de diagnóstico, tendo sido aplicados em sala de aula, intercalados com outras tarefas previstas para esta unidade.

Na altura, em função das características da turma, decidi trabalhar esta obra em dois momentos. Um primeiro momento consistiu na leitura de um excerto em sala de aula, em grupo turma, com um acompanhamento mais orientado por parte da professora, com vista a desenvolver capacidades específicas de análise

textual ("Percurso 1", correspondente ao Anexo 5). Posteriormente, promoveu-se o trabalho cooperativo, realizando as atividades previstas no guião de leitura em trabalho de grupo ("Guião de leitura" da obra integral, correspondente ao Anexo 6).

Note-se que se visa nas atividades previstas descritores da leitura e da educação literária selecionados em função do texto literário, mas tendo em conta atenção as habilidades competências já adquiridas pelos alunos e as que seria necessário potenciar.

Começo, portanto, pelo comentário ao percurso de leitura de um excerto inicial da obra (Anexo 5), primeira parte do trabalho em aula. No desenvolvimento das atividades, tive em conta as palavras de Gusmão (2011: 189):

Os textos, insiste a voz de certa experiência, estão muito longe dos universos de referência dos jovens. Tem-se tentado superar ou reduzir essa distância através de procedimentos de familiarização e de contextualização. São operações indispensáveis se praticadas para abrir vias de acesso aos textos. Requerem, contudo, a agilidade necessária para não soterrarem o vivo dos textos sob a informação secundária, nem os banalizarem de tal forma que se apague o seu efeito de estranhamento, ou o elemento de surpresa que faz parte do seu potencial de sedução e fascínio. (Gusmão, 2011: 189)

Deste modo, numa primeira fase, foi explicitado aos alunos o objetivo da leitura, ler um excerto de uma narrativa de uma autora portuguesa, para «Ler e interpretar textos literários», através do recurso a estratégias de leitura variadas. A

leitura pretendia destacar o universo descrito, através da análise de aspetos relacionados com o espaço, o tempo e as personagens e convocaria alguns conhecimentos prévios, de forma a introduzir a obra que seria estudada em aula na íntegra. Deste modo, as atividades previam três tipos de abordagem do texto com objetivos específicos: antecipar o assunto; compreender o sentido do texto através de tarefas como a ordenação de sequências, levantamento de vocabulário e questionamento do próprio texto orientado pelo professor; por fim, problematizar e interpretar, realizando uma atividade de escrita.

Num primeiro momento, e após uma atividade prévia à leitura, concorrente para a compreensão da localização espacial da ação (ponto 1 do Percurso, Anexo 5), sucedem-se várias tarefas que, permitindo uma leitura muito próxima da sequência descritiva inicial do texto, concorrem para a caracterização do espaço físico em que decorre a ação nesta primeira parte da narrativa. Essa descrição contida nos parágrafos iniciais do excerto permite um percurso que se desloca de um espaço mais alargado (a Dinamarca, no Norte da Europa) para espaços sucessivamente mais circunscritos (a floresta) – que se caracterizará ela própria de acordo com um ciclo de eventos e ações associados às diferentes estações do ano – e, finalmente, a casa do cavaleiro, dentro da floresta, que é o local onde, num tempo específico e com uma carga simbólica importante, a noite de Natal, ocorrerá o evento desencadeador da ação (a decisão de partida do cavaleiro como peregrino). As atividades 2 a 4 focam-se, assim, na descrição inicial. Dada a relevância da descrição de um ciclo de eventos (os eventos associados à mudança

de estações) neste excerto inicial, explora-se desde logo a capacidade de compreensão literal revelada na reconstrução da ordenação cronológica de eventos a partir da leitura do texto (exercício 3, Anexo 5).

Para além disso, e já num momento de leitura de um passo posterior do texto, foram realizados diversos exercícios, que envolviam processos cognitivos de natureza diversa, ou seja, com grau de complexidade superior, e prevendo trabalho capaz de levar os alunos a atingir um desempenho que pode ser descrito como «Fazer deduções e inferências, justificando» (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015: 75). São disso exemplo as atividades 7 e 5.1 do guião reproduzidas de seguida.

A partida

7. «Por isso a mulher do Cavaleiro ficou aflita e inquieta com a notícia.» (linhas 78-79). Como justificas os sentimentos desta personagem?

5.1. Indica a característica do Cavaleiro da Dinamarca visível a partir da forma como se festejava o Natal na sua casa.

Por outro lado, o conhecimento explícito da língua implicado na leitura foi recorrentemente convocado em exercícios que previam a identificação de classes de palavras, valores de tempos verbais ou conteúdos de natureza lexical (observem-se os pontos 4.1 e 8 do guião, reproduzidos de seguida).

4.1. Lê a seguinte afirmação:

Na descrição predominam os verbos no presente e no pretérito imperfeito do indicativo e os adjetivos qualificativos.

Esta afirmação pode aplicar-se aos quatro primeiros parágrafos desta narrativa? Justifica a tua resposta através de quatro exemplos.

- 8.** Lê o artigo de dicionário e indica a aceção da palavra «peregrino» que, na tua opinião, é usada na afirmação: «Mas não tentou convencer o marido a ficar, pois ninguém deve impedir um **peregrino** de partir.» (linhas 79-80).

No caso do exercício em 4.1., pretendia-se levar os alunos a identificar características típicas de sequências descritivas (uso de presente e pretérito imperfeito do indicativo; expansão do grupo nominal, nomeadamente recorrendo a adjetivação) – para uma discussão dos elementos caracterizadores de sequências descritivas, veja-se Bassols & Torrent (1996). Essa observação contrastará forçosamente com a identificação do pretérito perfeito do indicativo numa sequência narrativa, no ponto 10 do percurso de leitura (Anexo 5). Espera-se que o professor, na exploração deste exercício, saliente precisamente este contraste facilmente identificado pelos alunos, construindo assim progressivamente a consciência das diferenças entre sequências descritivas e narrativas (veja-se ainda Bassols & Torrent, 1996).

Salienta-se o facto de estes exercícios terem sido operacionalizados recorrendo a estratégias diversificadas, como a realização individual da tarefa pelo aluno, o trabalho de pares ou a consecução das tarefas com a orientação do professor em grupo turma, havendo sempre lugar à correção das mesmas, através

de intervenções em voz alta, registo no quadro ou confronto com as respostas dos colegas.

O objetivo de diversificação de estratégias e de conjugação dos diversos domínios de trabalho no ensino do português como língua materna resultou na prática da escrita em articulação com a leitura. Com efeito, «Sabe-se que a atividade da escrita gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão (metacognição ou tomada de consciência) a que obriga. Enquanto que a atividade de ler não implica escrever, toda a atividade de produção escrita contém e integra em si a leitura.» (Niza et al.,2011: 15)

Entre outras tarefas realizadas no âmbito do estudo da obra, tendo em conta estratégias que potenciam a escrita (cf. Niza. 2011:22), foram desenvolvidas pelos alunos duas atividades de escrita, que implicavam descritores de desempenho diferentes, mas com a mesma finalidade, a saber *melhorar a competência da escrita*, nomeadamente: ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto; organizar a informação, fazendo a marcação de parágrafos; dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando as características do género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.

São propostas duas atividades de escrita, a primeira relativa à elaboração de uma carta (pp. 104-5) e a segunda ao relato de uma história na primeira pessoa (p. 107).

Na primeira atividade proposta, escrita de uma de duas cartas (a carta do cavaleiro à família ou a carta da mulher do cavaleiro ao cavaleiro relatando o que tem acontecido na sua ausência e os seus sentimentos), estão já contidas duas atividades de escrita com uma relação distinta com a leitura: se, no caso da escrita da carta do cavaleiro, os alunos se devem apoiar na compreensão literal do texto que leram, construindo, ainda assim, um texto autónomo, no caso da escrita da carta da mulher ou familiar do cavaleiro o peso da inferência é maior.

Pretendendo trabalhar a escrita de forma a obter um produto textual autónomo, pretendi conduzir a atenção dos alunos para os diferentes subprocessos envolvidos no processo de escrita: planificação, textualização e revisão (p. 105). Isto é, pretendo reconduzir a atenção dos alunos do texto como produto final para o processo de produção (o processo de escrita) que condiciona o resultado final da escrita – para uma reflexão sobre a relevância dos modelos processuais de escrita para a investigação sobre escrita e a sua aprendizagem, veja-se Grabe & Kaplan (1996) ou Pereira (2000).

A escrita é um processo cognitivo complexo, que pressupõe a compreensão crítica, implica um pensamento estratégico e até a extrapolação a contextos amplos, pois obriga o aluno a percorrer um conjunto de etapas até chegar ao resultado final (Webb et al. 2006). Consequentemente, o simples cumprimento de regras formais não pode ser a sua primeira preocupação, com o risco de o carácter punitivo subjacente a esta consciência comprometer a fluência do discurso.

Por isso, é fundamental, na minha perspectiva, propor tarefas de escrita que passem pela etapa da revisão, que sejam alvo de reescrita e melhoramento e posteriormente de partilha. Quando, na aula, lemos um texto de um aluno, na sua versão mais definitiva, já após ter sido revisto pelo próprio, pelo colega e/ou pelo professor, e alvo de várias reescritas, sem revelar o autor, e os alunos se apercebem de que se trata de um texto bem escrito da autoria de um colega por vezes visto como alguém com dificuldades de escrita ou mesmo de aprendizagem, a reação do auditório é de aclamação e de espanto. Por outro lado, a autoconfiança do «aluno-autor» cresce significativamente e passamos a ouvir frequentemente a pergunta: “quando é que é a aula de partilha de escritos, professora?”

Recorde-se:

Antes da escrita, ainda não se tem escrita. Quando percebem que o professor respeita e incentiva que a sua intenção comunicativa se materialize num discurso, as crianças, os adolescentes produzem, antes de conhecerem explicitamente todas as convenções. E esse é o caminho para vir a dominá-las (...). (NIZA et al. 2011: 25).

Optei por propor esta primeira atividade de escrita desenvolvida no âmbito da abordagem de *O Cavaleiro da Dinamarca* (atividade nas páginas 104-5 do Anexo 5) para realização em trabalho de pares, pressupondo ainda que a turma, dividida ao meio, escrevesse a carta do cavaleiro à mulher e o restante grupo a respetiva carta de resposta. Por outro lado, organizei de forma explícita a

atividade em etapas, passo a passo, correspondendo estas etapas aos diferentes subprocessos integrados no processo de escrita, como é confirmado pelo excerto do exercício (Anexo 5, pp. 104-5).

1. Em trabalho de pares, escreve uma narrativa, com a forma de uma carta.

A turma divide-se em dois grupos. Metade da turma escreverá a carta enviada pelo Cavaleiro da Dinamarca à sua família, em que este narra o que aconteceu em Jerusalém e descreve os seus sentimentos.

A outra metade redigirá a carta da mulher do Cavaleiro (ou de outro familiar ou amigo), em que esta narra o que tem acontecido na ausência do esposo e descreve os seus sentimentos.

Veja-se de seguida, e como exemplo, as instruções orientadoras da atividade de planificação.

1.º Passo

Planificar

- ▶ **Grupo 1:** Relê o texto e regista as informações relativas à viagem e à estadia do Cavaleiro em Jerusalém.
- ▶ **Grupo 2:** Regista a forma como decorria o Natal na casa do Cavaleiro para poderes descrever esta festa na ausência do protagonista.

A partir dessas informações, esquematiza os momentos da história que vais contar e os sentimentos das personagens.

O último passo desta atividade pressupunha a partilha das cartas entre os pares. Antes dessa troca, os textos foram revistos formativamente pela professora, através da utilização de um código de correção, e de comentários descritivos no final do texto. Neste contexto, um dos textos foi aperfeiçoado no quadro, em grande grupo, para que os alunos pudessem interiorizar estratégias de autocorreção e se apropriassem das regras de morfologia e sintaxe. Construía-se

assim o conhecimento do processo de revisão que se esperava que os alunos aplicassem posteriormente aos seus próprios textos.

Este percurso de leitura de um excerto de *O Cavaleiro da Dinamarca* concluiu-se com uma nova atividade de escrita, o relato de uma história na primeira pessoa (p. 107), atividade em que o aluno se distancia mais claramente da leitura, passando para o seu universo pessoal, mas esperando-se que o faça reinvestindo na escrita o que aprendeu com a experiência de escrita de sequências narrativas (na carta), no âmbito da atividade anteriormente descrita.

No entanto, este primeiro percurso de leitura, centrado num excerto da obra, contempla ainda um outro momento de distanciamento relativamente ao texto de partida. Foi proposta uma atividade de intertextualidade com o poema «História Antiga», de Miguel Torga, de modo a identificar relações de sentido, e criando redes intertextuais (Anexo 5, pp. 106-7). Neste caso, a proposta permite ao aluno conduzir o texto não para o seu próprio universo mas para outros textos. Reproduz-se aqui o excerto inicial desta atividade (consulte-se o anexo para o desenvolvimento da atividade).

1. Lê o poema seguinte, da autoria de Miguel Torga.

Estabelece as relações temáticas possíveis com o excerto de *O Cavaleiro da Dinamarca*.

História Antiga

Era uma vez, lá na Judeia, um rei¹.

Feio bicho, de resto:

Uma cara de burro sem cabresto

O desenvolvimento de atividades estereotipadas, que conduzam o aluno a uma atitude passiva, não permite que estes atinjam outros patamares de leitura. Assim, inferir qual a relação entre textos, independentemente de serem exemplo de géneros diferentes, permite ao aluno experienciar processos cognitivos complexos, que surgem, por exemplo, em momentos de avaliação formal, como as provas de avaliação externa, e que devem ser desencadeados em sala de aula. Atividades desta natureza correspondem a momentos de leitura crítica e exigem habilidades complexas como a dedução e a inferência.

3.1.2.O Cavaleiro da Dinamarca – guião da obra completa

Como referi inicialmente, este percurso de leitura de um excerto de *O Cavaleiro da Dinamarca* (Anexo 5) completa-se com o trabalho de leitura integral da obra, que se desenvolveu a partir de um guião de leitura, com recurso ao trabalho cooperativo (Anexo 6).

Como afirmam Rui Castro e Lourdes Dionísio «No contexto português, tipicamente, o texto que é "lido" e "interpretado" na sala de aula está incluído num livro didático *stricto sensu*» (Castro & Dionísio, 2003: 331). Daí a importância da presença de livros de autores nesse espaço, que os alunos podem manusear, abrir ao acaso, lendo passagens, espreitando o final, «enfrentando» o texto no seu todo, sem o constrangimento dos excertos e das atividades associadas à leitura.

Consequentemente, o segundo momento do estudo de *O Cavaleiro da Dinamarca* foi realizado com base na presença da obra em sala de aula. Para tal, recorreremos a exemplares dos alunos e aos existentes na Biblioteca escolar. Convém salientar o papel determinante das bibliotecas escolares, que são aliadas da aula de Português, na medida em que se tem investido na compra de diversos exemplares de obras de referência nas metas e nos programas curriculares.

Optei, então, por operacionalizar o guião da obra completa *O Cavaleiro da Dinamarca* (Anexo 6) em trabalho de grupo, como explicitarei adiante. Motivados pela leitura do excerto inicial, que permitiu criar expectativa e possibilitou a antecipação sobre a narrativa no seu todo, a maioria dos alunos leu a obra na íntegra em casa, após as atividades descritas em 3.1.1., o que possibilitou a abordagem seguinte.

Se observarmos o guião, (Anexo 6), verifica-se que as tarefas estão divididas em função das sequências narrativas e do espaço físico e são identificadas por uma citação e pelas páginas correspondentes, de acordo com o exemplo:

..... Páginas 10 a 12

**Na primavera, o Cavaleiro deixou a sua Floresta...
[...] chegou muito antes do Natal às costas da Palestina.**

1. As afirmações apresentadas correspondem a ações do Cavaleiro desde a partida da sua casa, na primavera, até ao dia de Natal, na Palestina.

Escreve a sequência de letras que corresponde à **ordem cronológica dos acontecimentos**. Inicia a sequência pela letra **b**).

a) Pediu aos Anjos que o guiassem na viagem de regresso.

b) Na primavera, embarcou e chegou às costas da Palestina muito antes do Natal.

Esta opção permite aos alunos localizar facilmente a sequência narrativa e ir reconhecendo o contexto temporal e espacial da ação. Veja-se o exemplo de algumas citações introdutórias das tarefas. (cf. Anexo 6)

..... Páginas 10 a 12

«Na primavera, o Cavaleiro deixou a sua **Floresta...**
[...] chegou muito antes do Natal às costas da **Palestina.**»

..... Páginas 13 a 14

«Depois, em fins de fevereiro, despediu-se de **Jerusalém** e, na companhia de outros peregrinos, partiu para o Porto de Jafa. [...] pu**deram chegar** ao **porto de Ravena...**»

Recuperando as informações espaciais presentes nas citações introdutórias, no final do guião, os alunos reconstituíram o percurso do cavaleiro e preencheram o seguinte mapa (cf. Anexo 6, p. 165).



Também nesse momento, e já a partir das informações temporais, analisei com a turma a disparidade entre o tempo cronológico e o tempo do discurso,

sem usar esta metalinguagem, mas destacando a forma como o narrador organiza a narrativa. Essa análise amplifica o trabalho proposto no guião de leitura (Anexo 2). Recorde-se:

Estudar a ordem temporal de uma narrativa é confrontar a ordem de disposição dos acontecimentos ou segmentos temporais no discurso narrativo com a ordem de sucessão desses mesmos acontecimentos ou segmentos temporais na história. (Genette, 1995:33)

Se observarmos o guião, concluímos que a maioria das sequências foi organizada em função dos espaços, que no todo perfazem o percurso do protagonista: Veneza; Florença; Génova, Antuérpia, por exemplo.

Na conceção do guião tive em conta a possibilidade de este ser trabalhado na íntegra ou de serem selecionadas as sequências/atividades que o professor considerasse mais adequadas em função dos contextos.

Note-se que neste guião não se pretendia de forma alguma abordar exaustivamente todas as categorias da narrativa em cada excerto, mas sim destacar os elementos mais significativos de cada passagem textual.

Uma vez que os alunos já tinham trabalhado a sequência inicial em aula, optei por selecionar para as atividades de grupo apenas as sequências presentes entre as páginas 13 a 34 e 36 a 47 (Anexo 6), tendo selecionado exercícios específicos em alguns casos (nas atividades mais extensas).

Assim, cada uma destas sequências centrou-se em descritores de desempenho na leitura e da escrita, que a seguir sintetizo.

A. O Cavaleiro - partida de Jerusalém e chegada a Ravena (pp. 13 a 14) (Guião no Anexo 6, pp. 159-160)

- Identificar pontos de vista e universos de referência.
- Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos.
- Ler e escrever para fruição estética.
- Utilizar, com progressiva autonomia, estratégias de planificação.

B. O Cavaleiro em Veneza - «Vanina e Guidobaldo» (pp. 15 a 22) (Guião no Anexo 6, pp. 160-161)

- Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários.
- Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens.
- Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos.

C. O Cavaleiro em Florença - «Giotto e Cimabué» (pp. 22 a 34) (Guião no Anexo 6, pp. 161-162)

- Reconhecer valores culturais presentes nos textos.
- Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo.
- Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.

D. O Cavaleiro em Florença - «Dante» (pp. 22 a 34) (Guião no Anexo 6, pp. 161-162); -
Reconhecer valores culturais presentes nos textos.

- Reformular enunciados ouvidos com recurso ao reconto ou à paráfrase.
- Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.

E. O Cavaleiro em Antuérpia – (pp. 36 a 47) (Guião no Anexo 6, pp. 163-164);

- Identificar pontos de vista e universos de referência.- Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos.
- Utilizar, com progressiva autonomia, estratégias de planificação.

Construí estas atividades convicta de que, efetivamente, o contacto com os textos literários, para além de potenciar a possibilidade de desenvolver a competência linguística, desenvolve a consciência do património cultural e promove o sentido estético dos alunos.

A leitura de textos literários, com um bom trabalho de mediação assumido pelo professor (...) permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa; trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá razão à vida. No texto literário convivem modelos simbólicos de uma cultura que interpela o leitor, sujeito que não pode alhear-se do seu estatuto de ser social e, conseqüentemente, de agente de transformações. (Silva, E et al, 2011: 15-6)

Retome-se, por outro lado, a imagem do professor mediador evocada no *Guia de implementação da Leitura*, pois é ele o responsável pela escolha das estratégias de abordagem dos textos. Com efeito, o trabalho de mediação está associado não só à seleção ou conceptualização dos materiais de apoio à leitura mas também à seleção criteriosa das abordagens pedagógicas.

Leia-se, a este propósito, Ana Cadima:

A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na atividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados. (Cadima, 1996: 27)

Na verdade, a escolha da metodologia subjacente a esta atividade resultou da frequência de uma formação realizada em 2008, dinamizada pelo ACIDI, o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, intitulada «Caminhos da educação inclusiva», que teve efeitos significativos nas minhas práticas.

Na minha perspetiva, a diversificação de modos de trabalho, nomeadamente a prática do trabalho cooperativo, pode ter consequências efetivas nas aprendizagens, tendo em conta que se trata de uma metodologia ativa, que pressupõe que os alunos assumam papéis, como, por exemplo, o de facilitador ou o de cronometrista, fomentando o sentido de responsabilidade e a troca dinâmica.

Na sequência da frequência desta ação, uma das metodologias de trabalho cooperativo que passei a implementar nas aulas foi o método do JIGSAW, que, segundo Bessa & Fontaine (2002: 61), é «utilizado com alunos a partir do quinto ano de escolaridade, em matérias relacionadas com as ciências, os estudos sociais e a literatura». Esta técnica começou a ser desenvolvida no Texas, nos Estados Unidos, em 1971, com o objetivo de combater a segregação social.

Foi este método que escolhi para operacionalizar as atividades do guião de leitura do Cavaleiro, e que a seguir descrevo.

Etapa 1: na sala de aula, os alunos são distribuídos por grupos heterogêneos de quatro a seis elementos. A divisão é feita através da distribuição de cartões de várias cores, que também contêm símbolos, que são necessários num segundo momento. (Por exemplo, cinco cores, cinco símbolos) Em seguida, são formados

os grupos a partir das cores dos cartões. Entretanto são atribuídos papéis aos alunos, decididos pelo professor. No caso da presente atividade, foram atribuídas as funções de cronometrista (que geria o tempo da atividade), de facilitador (que harmonizava o grupo, regulando as intervenções) e de especialista da escrita (alunos com maior à vontade em determinado domínio assumem um papel importante para desenvolver a tarefa).

Etapa 2: É explicada a atividade a realizar em grupo. Neste caso, consistia, numa primeira fase, na realização de tarefas do guião de leitura (Anexo 6), distribuídas por mim. Os alunos eram alertados para o objetivo final da tarefa: transmitir as aprendizagens aos colegas. Consequentemente, tinham de encontrarem uma estratégia funcional para apresentarem os resultados da tarefa e todos teriam de ser capazes de o fazer.

Etapa 3: Acabado o tempo de elaboração das tarefas, que implicou diversas aulas, os grupos reorganizam-se, agora pelo símbolo presente no cartão. Nesse momento cada novo grupo incluía a presença de elementos de cada um dos grupos originais. Esta é a metodologia Jigsaw.

Etapa 4: Todos os grupos partilharam entre si as aprendizagens realizadas nos grupos iniciais.

Mais do que garantir a passagem de conteúdos, pretendeu-se com esta atividade que os alunos se envolvessem em diversas tarefas, que lhes permitiram

conhecer a obra em estudo e preparar a apresentação aos colegas do novo grupo.

A avaliação formativa desta atividade foi operacionalizada através de um espaço de partilha, onde os alunos, sem se identificarem, registaram num post-it o seu parecer sobre o texto e sobre a atividade de uma forma informal. Estas informações foram registadas por mim, sendo fundamentais para a regulação da prática. Recordem-se as palavras de Vítor Aguiar Silva:

Na educação estético-literária, é indispensável alcançar o que alguns especialistas da ciência cognitiva designam por «conhecimento quente» (hot cognition), ou seja, um conhecimento que está profundamente ligado às emoções e aos afetos. As emoções não são um fator de perturbação ou um resíduo impuro da experiência estético-literária, pois constituem a resposta natural e insubstituível do leitor às representações do mundo, da vida e do homem que o texto literário lhe proporciona. Nesta perspetiva, as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do mundo e da vida e do conhecimento de si próprio que o texto literário possibilita e desenvolve no leitor. (Aguiar Silva, 2010: 30)

As atividades finais do guião (Anexo 6, pp. 164-5) foram realizadas em grande grupo ou individualmente. Por exemplo, a atividade de escrita sobre o comentário ao comportamento das personagens na história de Pero Dias, na p. 164, foi alvo de um exercício individual, após o modelo de escrita ter sido trabalhado em aula, através da construção de um texto coletivo.

-Talvez tenham tido medo por ver que nós somos muitos e eles são poucos – disse um português chamado Pêro Dias.

6. Lê atentamente a narrativa protagonizada por Pêro Dias e pelo indígena africano (páginas 42 a 45).



ESCRITA

Escreve um comentário sobre o comportamento das duas personagens ao longo deste episódio, manifestando a tua opinião sobre o seu desfecho.

Etapa 1

Planifica o texto, registando tópicos sobre: o contexto em que se dá o encontro; as atitudes iniciais do português e do africano; a forma como o entendimento entre ambos foi progredindo; o acontecimento que deu origem ao desenlace.

Etapa 2

Escreve o texto, ilustrando-o com exemplos.

Trazendo para a sala de aula, mais uma vez, a escrita por etapas, tentei pôr em prática a proposta de Niza, I. et al (2001), estabelecendo a ligação entre a escrita e a obra literária.

O aluno deve ser desafiado a escrever a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo a que, seguindo o fluxo discursivo e a “voz” que lhe dá corpo, possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita. (Niza, I. et al: 2011:5)

O processo de ensino da leitura literária é também um caminho de escolhas, de divisão, de encontro mas sobretudo de procura. Recordem-se as palavras de Sophia de Mello Breyner Andresen:

Este é o reino que buscamos nas praias de mar verde, no azul suspenso da noite, na pureza da cal, na pequena pedra polida, no perfume do orégão. Semelhante ao corpo de

Orpheu dilacerado pelas fúrias este reino está dividido. Nós procuramos reuni-lo, procuramos a sua unidade, vamos de coisa em coisa. (Andresen, S. , 2010: 838)

3.2. Materiais de avaliação produzidos com formato de teste

De entre os instrumentos de avaliação, formativa e sumativa, que utilizo com as minhas turmas, nomeadamente o portefólio, diários de escrita dialogados com o professor, entre outros, destacarei neste ponto os materiais de avaliação em formato de teste, centrando-me nas atividades de avaliação da leitura e da educação literária.

De acordo com o referido no ponto 2., produzi para os manuais *P*, da autoria de Ana Santiago e Sofia Paixão, seis livros de testes do 5.º ao 9.º ano, para além de ter adaptado os testes do *P6* e do *P7* às *Metas Curriculares*, que entretanto entraram em vigor. Este ano, fui responsável pela construção de catorze testes para o Manual de 5.º ano, *Palavra Mágica*, das mesmas autoras. A título de exemplo, anexo o livro de testes do manual *P9*, destacando alguns exercícios de leitura que usei formativamente em sala de aula.

Por outro lado, elaborei também quatro provas-modelo, de preparação para a prova final de ciclo de 6.º ano, em 2012, de acordo com os pressupostos presentes na Informação IAVE. Nesta data, a prova final de ciclo correspondia ao momento de avaliação externa, que permitiria a conclusão do 2.º ciclo do ensino Básico. Entretanto, esta prova foi substituída pela avaliação aferida, que entrou

em vigor em 2016, a título experimental, e que este ano será aplicada a todos os alunos do 8.º ano na disciplina de Português, entre outras.

Sobre avaliação, Anabela Neves e Antonieta Ferreira questionam:

Avaliar é preciso? Sim, é necessário, diríamos mesmo incontornável. (...) Será preciso? Exato? Com cálculo e cartografias certas? Pensamos que não. O que significa que não devemos conhecer bem os apetrechos e que não procuremos todos os dias representar melhor, para melhor decidir (Neves, A. C. e Ferreira, A. L., 2015: 21)

Na verdade, durante o meu percurso docente, fui sempre construindo materiais de avaliação para aferir as aprendizagens dos alunos. No entanto, reconheço que o trabalho de construção dos testes para os manuais e as leituras e discussões que daí resultaram em muito contribuíram para a melhoria dos recursos de avaliação que disponibilizo às minhas turmas.

Considero, por outro lado, que os materiais associados aos manuais escolares, nomeadamente os testes, poderão constituir um recurso importante para o professor, como instrumento de avaliação formativa. Contudo, é essencial recuperarmos a figura do professor que reconquista o seu papel de ator (cf. Gusmão, 2011:188), porque é a ele que cabe o papel decisor de selecionar os exercícios ou de os alterar, de acordo com as características das turmas, com o planeamento, mas sobretudo com as aprendizagens efetuadas pelos seus alunos.

Só se pode avaliar o que se ensina. E quando me refiro «ao que se ensina», não quero apenas identificar os conteúdos, mas sobretudo as competências treinadas. E esse treino deve ser feito em sala de aula, orientado pelo professor, de acordo com os documentos de referência em vigor. Quando um professor constrói ou seleciona um instrumento de avaliação, deve assegurar que são testados processos cognitivos de complexidade diversa, desde o reconhecimento e raciocínio básico ao pensamento estratégico ou à extrapolação a contextos mais amplos. (cf. Weeb et al, 2006).

Um teste deve ser construído com base numa matriz, que assegure a seleção equilibrada de conteúdos e descritores de desempenho, nos diversos domínios da língua materna, a leitura, a educação literária, a gramática e a escrita.

Note-se que, apesar de os testes que construí se basearem nos modelos dos exames nacionais ou das provas finais, incluindo a avaliação nos diversos domínios, nada impede que estes sejam avaliados em momentos diferentes em sala de aula. Na minha perspetiva, é fundamental assegurar o desenvolvimento das diversas competências e possibilitar aos alunos momentos de treino formativo. Isso permite-lhes resolver tarefas que impliquem processos cognitivos de complexidades diferentes, ou seja, nos domínios do conhecimento factual, conceptual, processual ou metacognitivo.

Na construção dos itens de leitura dos testes, que exemplifico no Anexo 7, foi necessário ter em conta diversos aspetos:

- A. a construção de uma matriz específica para cada teste, para que a informação recolhida fosse significativa das aprendizagens;
- B. a relevância da informação recolhida;
- C. os referenciais programáticos (Programa, Metas...);
- D. a qualidade dos textos selecionados, literários e não literários;
- E. a necessária diversidade de itens, de seleção ou de construção.

Por outro lado, é aconselhável que se construam os critérios de correção simultaneamente aos itens, uma vez que, ao simularmos o cenário de resposta, percebemos se a pergunta é clara e se corresponde aos objetivos pretendidos.

Na minha prática, utilizei os testes formativamente para aferir o estado da aprendizagem dos alunos e utilizo como exemplo alguns exercícios dos testes do manual P9. Os testes por mim concebidos são disponibilizados em formato digital, para que o professor possa selecionar os exercícios.

Os testes em causa incluem textos de natureza diversa, literários e não literários, em função dos documentos de referência e do ano de escolaridade. (cf. Anexo 7). Optei por testar formativamente atividades em função do objetivo de leitura, praticando com os alunos estratégias explícitas. Para tal, selecionei exercícios dos diversos testes que construí, que apenas exemplifico.

Uma estratégia de apoio à leitura importante para recolher informação é «varrer o texto», tirar notas, sublinhar (cf. Silva, E. et al, 2011:9) ou ativar

conhecimentos prévios sobre a estrutura do texto ou sobre textos lidos anteriormente, através de perguntas que podem ser colocadas pelo professor.

O texto informativo presente nas páginas 2 e 3 do Anexo 7, «A volta ao mundo em 80 livros», foi utilizado para testar estratégias de leitura dessa natureza. O formato do texto e a diversidade de informação implicavam alguma destreza de leitura.

Treinámos a resposta a alguns itens, no exemplo um item de associação, mas que implicava diversos processos cognitivos: o reconhecimento de informação factual, alíneas b) e f), assim como a inferência e a identificação de implícitos, alíneas c) ou g).

- 1.** Associa cada elemento da **coluna A** ao elemento da **coluna B** que lhe corresponde, de acordo com o sentido dos textos e de modo a identificares as afirmações de cada um dos autores. Os números poderão ser usados mais do que uma vez. (5 pontos)

Coluna A	Coluna B
a) Alusão a uma obra que poderá tornar-se uma referência literária futura.	1. Afonso Cruz
b) Listagem de viagens ainda por realizar.	
c) Convicção de que o número de seres humanos que nunca viajaram, dentro ou fora de si próprios, é muito reduzido.	2. Carlos Vaz Marques
d) Referência ao centenário da morte do autor de um livro de viagens.	
e) Livro em que o autor, apesar de estrangeiro, revela um profundo conhecimento do país para onde viajou.	3. Hélia Correia
f) Menção explícita a um livro com características poéticas.	
g) Defesa da ideia de que o universo é um vasto espaço de viagem.	4. José Eduardo Agualusa
h) Obra ainda por publicar que, na opinião do crítico, provocará riso no leitor.	
i) Referência ao autor que viajou para a Europa numa época politicamente conflituosa.	
j) Obra que não está acessível ao público em geral.	

As práticas diversificadas de trabalho, que envolvam processos cognitivos de diferentes complexidades e exercitem capacidades diversas, permitem desenvolver o processo de compreensão dos textos. Exercícios desta natureza, mas aplicados ao texto literário, foram igualmente treinados. Recorde-se:

Enquanto árbitro, o professor deve chamar a atenção para as regras do “jogo” de leitura, sobretudo as inerentes ao próprio texto, que pode validar ou não as hipóteses interpretativas em presença, organizando uma avaliação da qualidade e da pertinência das respostas dadas; reformulando, se necessário, e sintetizando ou apoiando a elaboração de sínteses interpretativas. (Silva, E. et al, 2009: 13)

Por exemplo, a partir da crónica de António Lobo Antunes, incluída no Teste 1, p. 14, explicitarei os objetivos da leitura implicados no exercício seguinte, que envolve um processo cognitivo complexo, pois pressupõe interpretação e a análise.

Parte C

10. Depois de terem lido este texto na aula, a Eva e o Francisco fizeram os comentários seguintes:

Eva: *Parece-me que este texto transmite uma mensagem sobre a importância do afeto.*

Francisco: *Quanto a mim, o texto contém uma mensagem sobre a importância da viagem na vida do ser humano.*

Escreve um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, em que, de entre os dois comentários, defendas aquele que te parece mais adequado ao sentido do texto da Parte B.

O teu texto deve incluir uma parte de introdução, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão.

Organiza a informação da forma que considerares mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir:

- Indicação do comentário que, na tua opinião, é mais adequado ao sentido do texto.
- Justificação da escolha desse comentário através de uma transcrição que evidencie a ideia que estás a defender.
- Explicitação do ponto de vista do narrador em relação à sua viagem com o avô.
- Referência às características psicológicas do narrador e do avô.
- Apresentação do teu ponto de vista sobre a relação do narrador com o avô e a importância da viagem a Itália.

Para a resposta ao item foi necessário percorrer várias etapas, pois o item pressupunha interpretar informação inferencial; tomar uma decisão e encontrar argumentos que a fundamentassem.

Numa turma de 9.º ano, em grupos, os alunos foram desenvolvendo a tarefa, orientados por mim e registrando informalmente as estratégias que usavam para chegar às respostas. No final da atividade, discutimos as estratégias de leitura utilizadas, sintetizando-as: definir os objetivos de leitura; reparar em aspetos da estrutura do texto; antecipar o que se segue; tomar decisões; questionar o sentido do que lê.

Em suma, um treino efetivo das estratégias de leitura, que permita a avaliação formativa das aprendizagens, pode auxiliar os alunos a dominar progressivamente processos de leitura mais complexos, mas sobretudo implica-os na leitura do texto literário. E é essa implicação que pode formar leitores que saibam e gostem de ler.

4. Conclusão

No momento em que termino este percurso de reflexão pessoal, porque os caminhos da reflexão são longos e sinuosos, retomo a ideia de que a profissão docente se deve sustentar numa atualização permanente, que obrigue o professor a interrogar-se e a refletir criticamente sobre o seu desempenho. Este relatório permitiu sobretudo perceber o quanto é importante encontrar esse tempo de introspeção sobre a prática, que obriga a fazer necessariamente melhor.

É também esse tempo que temos de dar aos nossos alunos e aos professores. A «cultura de rigor e de excelência» preconizada no Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico só se concretiza com tempo. Tempo de discutir entre os pares; tempo de construir materiais; tempo de interrogar as práticas; tempo de folhear livros, tempo de escrever, tempo de rescrever, tempo de ouvir todos os alunos; tempo de aprender e tempo de ensinar.

Foi tempo o que este relatório me proporcionou. Um tempo curto mas muito importante para perceber que é essencial ser flexível na profissão docente e construir, em conjunto mas também solitariamente, porque o professor tem necessariamente de tomar decisões.

Um dos maiores perigos da profissão é não considerar a diversidade de alunos com quem trabalhamos, com competências de leitura muito diferentes, resultantes das suas experiências pessoais, mas também da sociedade atual que

obrigará necessariamente o professor a adaptar-se a distintos objetivos. Outros dos riscos são a ausência de atualização, de discussão científica, o ficarmos parados no tempo.

Para a reflexão proporcionada por este relatório, optei por descrever alguns materiais concebidos por mim, destinados a treinar competências de leitura ativadas no âmbito da leitura literária e materiais de avaliação de leitura.

Com efeito, tentei refletir sobre algumas estratégias de leitura que desenvolvo em sala de aula, tendo concluído que é necessário avaliar formativamente as aprendizagens de forma constante e treinar estratégias de leitura diversificadas para, deste modo, formar alunos leitores que correspondem ao desafio de imergir no texto literário.

Referências Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M.. (2010). Língua materna e sucesso educativo. In *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Aguiar e Silva, V. M.. (2010). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. In *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Andresen, S. M. B. (s. d.). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Figueirinhas
- Andresen, S. M. B. (2010). *Obra Poética*. Edição de Carlos Mendes de Sousa. Alfragide: Caminho
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado et al. (orgs) *Melhorar a Escola* Porto: Universidade Católica Editora. Pp. 39-54.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: ASA.
- Cadima, A. (1996). Diferenciação: No Caminho de uma Escola Para Todos. In Noésis, Outubro-Novembro/1996. Lisboa: IIE.
- Castro, Rui Vieira de; Dionísio, Maria de Lourdes (2003). A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003. Pp. 329-355.
- Genette, G. (1995). *Discurso da Narrativa*. Lisboa: Veja.
- Grabe, W. & R. Kaplan (1996). *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.

Gusmão, M. (2011). "O cânone no ensino do português». In *Uma razão dialógica: ensaios sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa, Edições Avante. Pp.183-190

Neves, A. C. e Ferreira, A. L. *Avaliar é preciso*. Lisboa. Guerra e Paz.

Niza, I., et al. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Escrita*. Lisboa: DGIDC-ME.

Pereira, M. Luísa Álvares (2000) *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Santiago, A. & Paixão, S. (2013). *P9, Português - 9.º ano*. Alfragide: Texto Editores.

Silva, E., et al. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Leitura*. Lisboa: DGIDC-ME.

Webb, N. (2005). Depth-of-Knowledge levels for four content areas. Presentation to the Florida Education Research Association, 50th Annual Meeting. Miami, Florida.

Documentos Oficiais de referência

Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo, 1991. ME: DGEBS.

Programa de Português para o Ensino Secundário, 1991. ME: DGEBS.

A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho, 1997. ME: DEB.

Programa de Português do Ensino Básico, 2009, ME: DGIDC.

Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2012, MEC.

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, MEC.

Anexos

Anexo 1



Projeto Fénix

O programa Mais Sucesso – Projeto Fénix, parte do pressuposto que a promoção de mais sucesso escolar e educativo obriga a repensar as formas tradicionais de organização do agrupamento de alunos, gestão dos tempos, dos espaços e das metodologias. De algum modo, o programa segue a mudança de um paradigma do apoio pedagógico acrescido para outras formas mais integradas, diferenciadas e sistemáticas de gerar mais aprendizagens em todos os alunos.

As aprendizagens devem ser:

ACTIVAS, envolvendo dinamicamente os alunos em termos de manipulação experimental, descoberta, etc. A definição de situações de aprendizagem que contemplem e promovam a experimentação parece extremamente potente do ponto de vista pedagógico, pois tenderá a permitir:

- a emergência de problemas e não de soluções;
- o estímulo à interpretação de dados e elaboração de conclusões;
- a organização e partilha de resultados;
- a integração de processos de planeamento;
- a realização de atividades diversificadas;

SIGNIFICATIVAS – levando em consideração as experiências escolares e não escolares de cada um, bem como os interesses e as motivações;

DIVERSIFICADAS – possibilitando por exemplo utilização de materiais variados;

INTEGRADAS, promovendo a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas;

SOCIALIZADORAS – promovendo as trocas culturais, a circulação partilhada de informação, cooperação, etc.



Atendendo às características dos alunos envolvidos no Projeto Fénix, sugerem-se algumas **estratégias**:

- Potenciar as capacidades de cada um (é preciso **acreditar que todos podem aprender** ainda que em ritmos diferentes);
- Prova curta de 5 minutos no início de ~~cada~~ aula. Serve para consolidar aprendizagens e fixar a atenção dos alunos para que a aula possa começar;
- Falar menos, para que os alunos pensem mais (o professor é um arquiteto das oportunidades de aprendizagem);
- Utilizar o método socrático para colocar perguntas: “*O que queres dizer com...*”
- Pedir aos alunos para avaliar o trabalho dos colegas, mediante grelhas previamente definidas;
- Utilizar cadernos de aprendizagem (**com 2 colunas: conteúdos das aulas/pensamentos a propósito**);
- Consciencializá-los dos progressos (o que sabem antes e depois);
- Organizar debates sobre a matéria;
- Criar ambientes de aprendizagem motivadores, de acordo com os interesses dos alunos (a organização externa conduz à organização interna);
- Promover atividades diversificadas;
- Começar por tarefas fáceis para depois trabalhar as mais difíceis;
- Relacionar sempre que possível, os conteúdos escolares com a vida diária de cada um;
- Sempre que possível, Inovar nos materiais utilizados na aula;
- Criar oportunidades para que os alunos demonstrem as suas capacidades;
- Estabelecer objetivos com os alunos e explicitar as formas de os conseguir
- A utilização do trabalho cooperativo, como meio privilegiado de comunicação entre os alunos e os alunos e o professor; (promove a troca de conhecimentos)
- A linguagem utilizada na sala de aula deve ser compreendida por todos os alunos, atendendo ao quotidiano de cada um;
- Desenvolver uma atitude de permanente atenção ao que se passa na aula;
- Programar atividades de modo a evitar “tempos mortos” entre atividades;



Avaliação

- A avaliação deve ser ajustada aos objetivos estabelecidos para estes alunos e não comparados com o grupo etário e ano de escolaridade;
- Os dispositivos de avaliação devem ser diversificados, na sua forma e natureza;
- Os dispositivos de avaliação devem decorrer de práticas na sala de aula, isto é devem incidir sobre processos, competências e aquisições regularmente trabalhadas;
- Evitar acentuar os aspetos negativos, ou seja referir preferencialmente” é competente a ...” em vez de “ não adquiriu...”

Práticas educativas negativas

- Punir os erros e não reforçar os sucessos;
- Não respeitar os ritmos pessoais: precisamos de tempos diferentes, de materiais diferentes e de metodologias diferentes;
- Privilegiar apenas os testes escritos;
- Fazer comparações com os outros alunos;
- Persistir nos fracassos e nas dificuldades em vez de reforçar os pequenos êxitos.

A Psicóloga

Ana Rainho
(Psicóloga Educacional)

Anexo 2

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁLVARO VELHO
Escola Básica 2.º e 3.º ciclos de Álvaro Velho

Metodologia Fénix — Relatório de Coordenação — 2.º e 3.º ciclos

2013-2014



Contextualização

Durante o ano letivo 2013-2014, com base na experiência anterior do projeto no Agrupamento, foi implementada a metodologia Fénix numa turma do 2.º ciclo e em três turmas do 3.º, nomeadamente os 6.º F, 7.ºF, 8.º F e 9.º F.

Com vista à melhoria do processo de ensino aprendizagem e visando o cumprimento de alguns pressupostos do plano de melhorias da Escola, o projeto tinha como principais desafios:

- Respeitar os ritmos de aprendizagem.
- Implementar o ensino diferenciado e individualizado com os alunos.
- Valorizar as aprendizagens significativas.
- Diversificar atividades recursos e formas de avaliação.
- Articular estratégias, metodologias e materiais entre professores.
- Promover o trabalho de equipa e de partilha.

Deste modo, as turmas fénix integraram alunos que no ano transato tivessem apresentado níveis de proficiência baixos nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Físico-Químicas e Inglês.

Tendo em conta a disponibilidade de crédito horário do Agrupamento, foi possível criar turmas ninhos às disciplinas de Português, Matemática e CFQ em todas as turmas abrangidas pela metodologia.

Funcionamento

Com base nos testemunhos dos professores que lecionaram estas turmas, assim como dos alunos, foi possível verificar que, apesar de todas as turmas concentrarem alunos com dificuldades de aprendizagem em diversos domínios, nomeadamente no que concerne à língua materna e à matemática, e todos os alunos terem usufruído da possibilidade de transitar da turma-mãe para o ninho, de forma a colmatar as dificuldades, os resultados foram muito diversos e o funcionamento dos ninhos alterou-se, tendo em conta o perfil da turma. Enquanto as turmas do 6.º, 7.º e 8.º funcionaram

num regime mais flexível, no 9.º ano os ninhos foram mais fixos, uma vez que foi necessário ajustar a prática às características do grupo.

Se na maioria das turmas, apesar dos constrangimentos associados às dificuldades dos alunos, sobretudo quando o grupo funciona em bloco, foi possível contornar os obstáculos e atingir resultados muito positivos, o mesmo não aconteceu no 7.º ano. Todos os docentes deste conselho de turma foram consensuais em considerar que as estratégias desenvolvidas pelos professores não se revelaram eficazes devido a uma série de fatores, como o desfasamento entre as aprendizagens adquiridas por alguns alunos (ao nível do 1.º ciclo) e as exetáveis para o 1.º ano do 3.º ciclo; mas sobretudo pela acentuada falta de empenho na realização da generalidade das atividades escolares; a grande resistência face às orientações dadas pelos professores, independentemente da diversidade das atividades e das estratégias operacionalizadas, nomeadamente a coadjuvância em algumas disciplinas que não beneficiavam da existência da turma-mãe, turma-ninho. Foram também determinantes para o insucesso os comportamentos totalmente desajustados e avessos à aprendizagem, tendo havido lugar a diversos procedimentos disciplinares.

Após a leitura dos relatórios dos docentes destas turmas e a participação no Workshop «Partilha de práticas» foi possível verificar que, de uma forma geral, nestas turmas, foi privilegiado a diversificação de estratégias, o trabalho em parceria e a partilha de materiais e estratégias de operacionalização entre os docentes das turmas mãe e ninho. Concluiu-se, também, que a existência dos ninhos permite efetivamente desenvolver um trabalho mais próximo de cada aluno e recuperar aprendizagens, o que se revela mais eficaz no 2.º ciclo, visto as dificuldades não estarem tão sedimentadas, como, por exemplo, no 9.º ano.

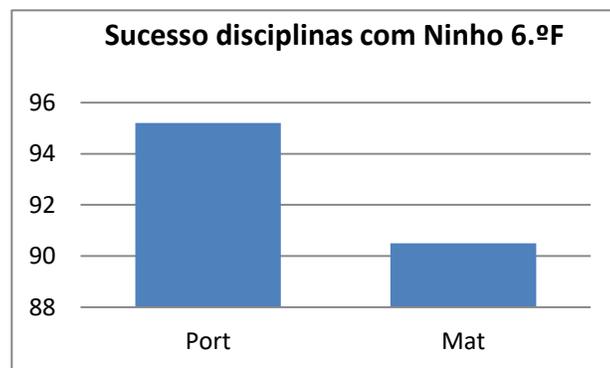
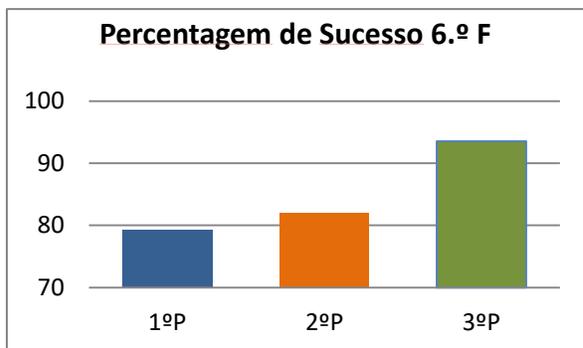
Resultados

Foi efetuada a análise dos resultados nestas turmas, verificando-se a evolução do aproveitamento ao longo dos três períodos, sendo o balanço francamente positivo nas turmas 6.º F, 8.º F e 9.º F.

Deste modo verifica-se que, no **6.º ano**, o aproveitamento geral era de 79% no primeiro período e de 94.% no 3.º período. Destaca-se, o sucesso da disciplina de Português e Matemática, que se refletiu nos resultados da avaliação externa.

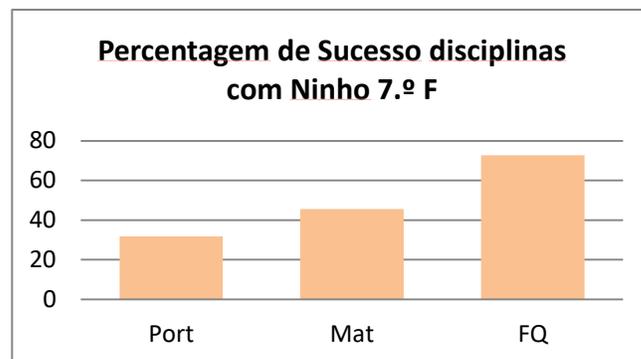
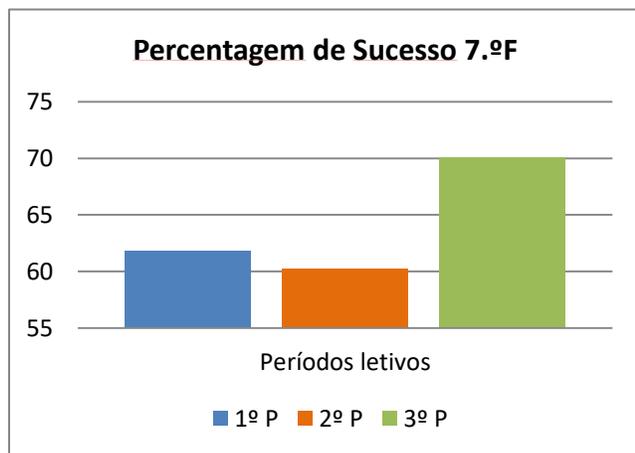
Assim, transitaram 20 em 21 alunos e na avaliação externa:

- . 14 alunos obtiveram positiva a Português e 2 a Matemática.
- . 19 alunos obtiveram positiva na CIF de Português e 17 na CIF de Matemática.



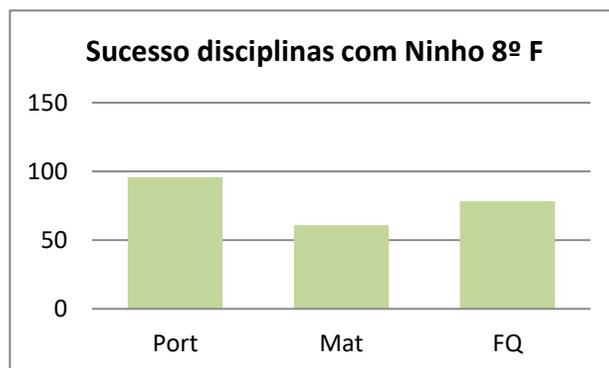
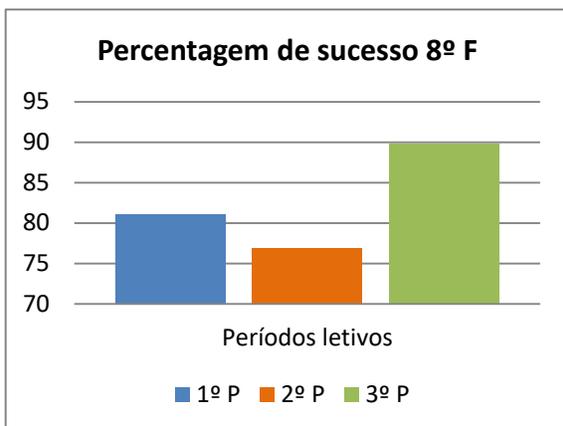
Relativamente ao **7.º ano**, o aproveitamento geral era de 62% no primeiro período e de 70.% no 3.º período. Destaca-se, no entanto, o insucesso nas disciplinas de Português e Matemática, respetivamente de 31% e 45,5 %, justificados pelos constrangimentos acima expostos.

Assim, transitaram 13 em 21 alunos e apenas um aluno não apresenta níveis inferiores a três.



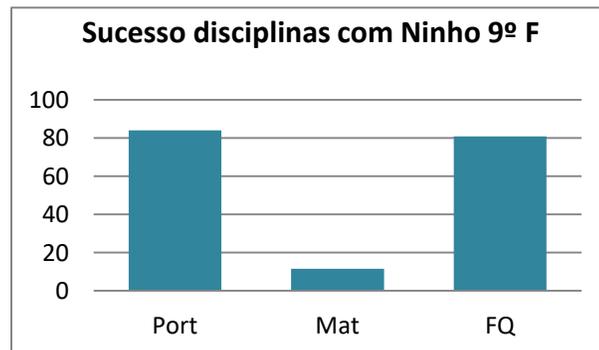
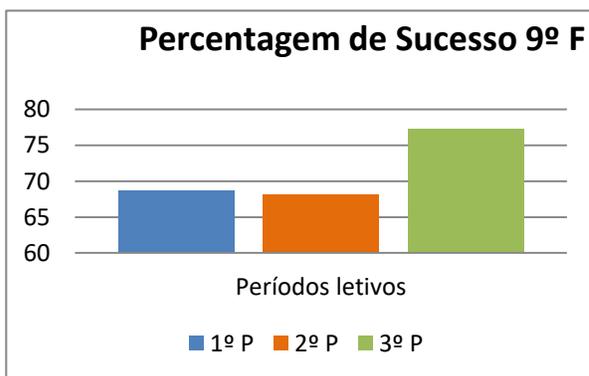
Relativamente ao **8.º ano**, o aproveitamento geral era de 81% no primeiro período e de 90.% no 3.º período.

Transitaram 24 em 25 alunos, destacando-se o clima de estabilidade nesta turma que, apesar das acentuadas dificuldades manifestadas, permitiu implementar as estratégias diferenciadas de forma mais eficaz.



Por fim, o 9.º ano revelou-se uma turma com dificuldades mais sedimentadas e por vezes relutante ao trabalho efetivo. O aproveitamento geral era de 69% no primeiro período e de 77.% no 3.º período. Apesar de nenhum aluno ter obtido positiva no exame de Matemática e o sucesso da disciplina ser de apenas 11%, os discentes mantiveram a CIF na disciplina de Português o que permitiu a progressão da maioria.

Transitaram 21 em 27 alunos.



Dificuldades, estratégias implementadas

As principais dificuldades encontradas:

- Presença de alunos com comportamentos muito desajustados e destabilizadores.
- Acentuada falta de concentração e empenho nas tarefas independentemente da diversidade das mesmas por parte de alguns alunos.
- Resistência face às orientações do professor.
- Concentração na mesma turma de muitos alunos com dificuldades.
- Baixa auto-estima por parte dos alunos e presença de problemáticas sócio-afetivas.

Para contornar os obstáculos foram desenvolvidas as seguintes estratégias:

- Trabalho de cooperação entre professores.
- Articulação entre o diretor de turma alunos/pais e E.E e docentes.
- Coadjuvância/Assessoria entre turma mãe ninho.
- Coadjuvância noutras disciplinas.
- Flexibilização e diversificação de estratégias em todas as disciplinas.
- Responsabilização dos encarregados de educação.
- Adequação do funcionamento dos ninhos às características das turmas: ninhos fixos; ninhos flexíveis.
- Investimento nas competências sociais dos alunos nomeadamente na disciplina de Educação para a cidadania.
- Diversificação e adaptação dos dispositivos de avaliação.
- Envolvência do Gabinete de Psicologia e orientação.

No futuro

Tendo em conta os resultados positivos resultantes da implementação do projeto, no âmbito do Plano de Melhorias e com base nos testemunhos dos diversos docentes que lecionaram estas turmas e dos alunos, será fundamental no próximo ano letivo, caso a metodologia continue a ser aplicada na Escola:

- Articular com outros técnicos
- Formar os professores envolvidos
- Possibilitar, se possível, a presença de um professor coadjuvante nas disciplinas sem ninho (quando necessário)
- Encontrar «espaço» para reuniões de trabalho com vista à partilha de estratégias e materiais
- Disponibilizar um tempo comum semanal no horário para o trabalho entre professores ninho e turma titular
- Refletir sobre o método de seleção dos alunos a integrar no ninho
- Evitar a integração de alunos com problemas de comportamento nas turmas
- Avaliar (sistematicamente) o envolvimento dos diversos intervenientes
- Atribuir horas de coordenação ao projeto, se possível a uma coordenação em parceria, para que seja possível monitorizar sistematicamente a implementação da metodologia.

25 de julho de 2014

A coordenadora do projeto

Carla Diogo

Anexo 3



Trabalho Projeto – 7.º ano

Biblioteca Imaginária

Roteiro

Imagina que eras um escritor e te possibilitavam a publicação de um dos teus livros. Propomos-te que imagines e construas a capa e a contracapa da tua obra. A partir das capas construídas teremos a nossa **Biblioteca Imaginária**.

Para tal, deves desenvolver as tarefas e entregá-las dentro das datas previstas

TAREFA 1 – ROTEIRO DE TRABALHO

O teu trabalho deverá conter:

Capa

- Nome do autor (podes usar o seu ou imaginar um pseudónimo).
- Título do seu livro (subtítulo, não obrigatório).
- Editora (deves inventar o nome e o símbolo).
- Coleção (opcional).



Contracapa

- Sinopse da obra (poderás imaginar um pequeno resumo ou mesmo um excerto do teu livro. Deverá ser apelativo, para despertar a curiosidade do leitor).
- Pequena biografia do autor (podes inventar uma pequena biografia e até colocar a tua fotografia).

Lombada

- Contém, normalmente, o nome do autor, o título e o símbolo da editora.

Badana

- Por vezes, a sinopse biográfica surge na badana. Esta também pode conter os títulos de outras publicações do autor.

TAREFA 2

- Clica na tarefa n.º 2 do CLASSROOM e observa o POWERPOINT através do qual poderás aprender a constituição das diferentes partes do livro.

TAREFA 3

- Clica na tarefa n.º 3 do CLASSROOM para preencheres o formulário e verificares se aprendeste a matéria.

TAREFA 4

- Clica na tarefa n.º 4 do CLASSROOM para visionares bibliotecas imaginárias construídas por colegas teus.

TAREFA 5

- Clica na tarefa n.º 5 do CLASSROOM para visionares um vídeo sobre o livro.
- Apresenta a súmula da tua história, assim como a sugestão do título e regista-a no powerpoint.

TAREFA 6

Escolha do nome do autor;
Escolha a editora e respectivo símbolo;

- **NOTA:** Deverá apresentar um texto sucinto onde justifique as suas escolhas.
- **3ª Fase**
 - Apresentação do ante-projecto já com o esboço da apresentação gráfica.

Anexo 4

ATIVIDADES A PARTIR DE IMAGENS

Atividade Ponto de partida – Pré-leitura e escrita⁵

Ilustração de António Jorge Gonçalves - Capa



⁵ Atividade com base no GIP – Leitura (DGDIDC)

Pistas de Leitura

Antes da escrita

1. A partir da imagem da capa do manual vais construir um conto.
2. Antes de iniciares a atividade de escrita, vais observar com o teu colega do lado a imagem.
3. Deves seguir as perguntas, de forma a estruturares a observação:
 - A imagem está dividida?
 - Quais as cores que se destacam? São semelhantes ou contrastam entre si? O que significarão?
 - Que personagens se encontram na imagem? Quem serão?
 - Que espaços se encontram representados?
 - Que outros elementos sobressaem no cenário?

Pistas de Escrita

4. Agora, em trabalho de pares, preencham o quadro que se segue:

No conto que vais escrever...

Personagens	Quem são as personagens?
	Quais as suas características?
Ambiente	Em que espaço/ambiente se desenvolve a história?
	Como se caracteriza esse espaço?
Ação	O que acontece às personagens. Com que conflitos se deparam?
	Quais os objetivos dos protagonistas?
	Que obstáculos têm de superar?
Final	Qual o desenlace da história?
Moral da história	Que lição nos transmite?

5. Com base nas informações que registaram, escrevam agora o vosso conto.

Após a escrita

6. Agrupem-se com outro par, de forma a reverem o texto.

Releiam o texto e discutam se:

- a história foi escrita de forma a chamar a atenção do leitor? O início é cativante? O final fica na memória?
- a narrativa está completa, tem princípio, meio e fim?
- foram incluídos elementos que permitam a caracterização do espaço e do ambiente?
- as personagens foram caracterizadas de forma a despertar simpatia ou antipatia no leitor?
- foram introduzidos diálogos entre as personagens?

- a história está organizada em parágrafos, que estruturam os vários momentos da ação?
- foram incluídos adjetivos, comparações e metáforas adequados?
- foram respeitadas as regras de escrita?
- tem título?

7. Registem as vossas conclusões.

Tabela de registo – Expressão escrita		
Aspetos positivos	Aspetos a melhorar	Sugestões para resolver os problemas identificados

8. Rescrevam o texto a partir dos elementos assinalados.

Atividade 1 – Oficina de escrita

Ilustração de António Jorge Gonçalves



Antes da escrita

Observa atentamente a paisagem noturna, iluminada pela Lua. Também tu te encontras escondido atrás de uma árvore a observar o movimento de todos os seres que circulam à tua volta. Ouvem-se sons indecifráveis e assustadores. Discretamente, deslocam-se personagens bem conhecidas, que povoam o teu imaginário.

Também tu és um dos habitantes desse mundo encantado: uma bruxa, uma fada, um duende, um gnomo, um lobisomem, uma menina com poderes especiais...

Já viveste muitos anos e resolves escrever a história da tua vida. Quando terminares o teu relato, regressarás à floresta e continuarás a maravilhar-nos com as tuas aventuras.

Segue as pistas de escrita.

Pistas de escrita

1. A história deve ser escrita na 1.^a pessoa.
2. A ação deve iniciar-se no espaço presente na imagem.
3. Planifica a história: título, introdução, desenvolvimento, conclusão.
4. Introduce uma descrição da personagem que escolheste ou/e do espaço onde habita.
5. Relê a história e verifica se:
 - tem título;
 - é uma história completa, com princípio, meio e fim;
 - usaste alguns adjetivos, comparações e metáforas adequados;
 - respeitaste as regras de escrita.

Descrição da atividade

- Esta atividade pode ser desenvolvida em trabalho cooperativo (grupos de quatro):

Material

- Cartões de cores diferentes, com símbolos distintos.
- Aula Digital: projeção da **atividade a partir de imagens n.º 1**.

Desenvolvimento da atividade

- Projeção da atividade através da Aula Digital.
- Divisão da turma em grupos de quatro, de acordo com as diversas cores dos cartões.
- Desenvolvimento da atividade projetada por cada um dos grupos de trabalho.
- Cada um dos elementos do grupo deve registar o trabalho numa folha à parte.
- Após a conclusão do trabalho de escrita, formação de novos grupos, agora, através dos símbolos presentes nos cartões.
- Cada elemento do novo grupo lerá o texto realizado pelo seu primeiro grupo, garantindo-se assim a partilha das histórias.
- Criação de um espaço de partilha através de uma cartolina colada na parede. Os alunos registam num **post-it** a opinião anónima sobre a atividade (gostei porque...), que será colado nesse espaço.

Atividade 2 – Antecipação da leitura

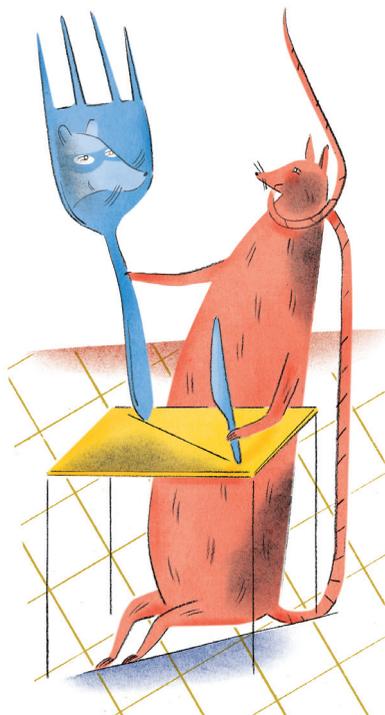
Ilustração de Daniel Lima

«Conto do rato e da doninha», páginas 66-67, manual.

Imagem A



Imagem B



Pistas de leitura

1. Lê o título do texto das páginas 66 e 67 do manual.
2. Observa a imagem A:
 - Que personagens estão representadas na imagem?
 - O que fazem as personagens?
 - As personagens estão paradas ou em movimento? Por que razões?
3. Observa a imagem B:
 - Quem será a personagem que ocupa toda a imagem?
 - De quem é o rosto que está representado no garfo?
 - O que simbolizará a expressão do rosto espelhado?
4. Imagina que terias de divulgar este conto.
Em trabalho de grupo, a partir das imagens imaginem o conto.
5. Preparem um parágrafo de apresentação onde resumam o conto, de forma a aliciar um grupo de leitores.
6. O porta-voz do grupo deve ler o parágrafo que construíram em voz alta.

Descrição da atividade

Antes da leitura – Antecipar o assunto de um texto:

- Apresentação do título do texto das páginas 66 e 67, «Conto do rato e da doninha», chamando a atenção para as personagens referidas.
- Análise das duas imagens que ilustram o conto, partindo das questões presentes nas pistas.
- Discussão oral a partir das diversas opiniões.
- Depois da leitura das imagens, os alunos poderão antecipar o que vai acontecer no conto.
- Em seguida, os alunos listam cinco acontecimentos que poderiam fazer parte da ação do conto ilustrado.
- Os alunos, divididos em grupos, preparam um parágrafo de apresentação do que poderia ser uma pequena sinopse do conto.

Atividade 3 – Leitura e oralidade

Ilustração de Bernardo Carvalho

«Nós chorámos pelo Cão Tinhoso», Ondjaki, páginas 90-93, manual.

Imagem A



Pistas de leitura

1. Lê o conto de Ondjaki «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso», páginas 90-93.
2. Observa atentamente a ilustração do conto para preparares a descrição oral.
3. Regista as informações sobre:
 - o ambiente envolvente e os elementos que o compõem;
 - as diversas personagens no centro da imagem, destacando a posição em que se encontram, as suas roupas, os gestos, as expressões...;
 - as cores da imagem;
 - a relação entre a imagem e o conto que leste.
4. Ao elaborares a descrição, deves recorrer a expressões como: **no plano geral observamos...; ao centro destaca-se...; no plano inferior...**
5. Prepara a descrição oral, registando-a no teu caderno.
6. Apresenta a descrição à turma.
7. Elege, com os teus colegas, as descrições mais organizadas.

Imagem B



Pistas de leitura e oralidade

1. Lê o conto de Ondjaki «Nós chorámos pelo Cão Tinhoso».
2. Observa atentamente a imagem B do conto, para preparares a descrição oral.
3. Regista as informações sobre:
 - o local onde decorre a ação e os elementos que o compõem;
 - a personagem em primeiro plano na imagem, destacando a posição em que se encontra, as suas roupas, a expressão, a sua função no contexto...;
 - as personagens que estão colocadas no plano de fundo, destacando a posição em que se encontram, as suas roupas, as expressões, a função no contexto...;
 - as cores da imagem;
 - a relação entre a imagem e o conto que leste.
4. Ao elaborares a descrição, podes recorrer a expressões como: **em primeiro plano observamos...; no plano de fundo destacam-se...**
5. Prepara a descrição oral, registrando-a no teu caderno.

6. Apresenta a descrição à turma.

7. Elege, com os teus colegas, as descrições mais organizadas.

Descrição da atividade

- O professor poderá dividir a turma em grupos. Metade dos grupos desenvolve a atividade a partir da imagem A e a outra metade, partindo da imagem B.
- No final, todos os grupos apresentam oral mente as descrições.

Atividade 4 – Pré-leitura e escrita

Ilustração de Daniel Lima

«O tombo da Lua», Mário de Carvalho, páginas 134-137, manual.



Pistas de leitura

Antes da leitura – Antecipar o assunto de um texto

1. Observa atentamente a imagem, e detém-te nos diversos pormenores.
2. Diz qual será a relação da imagem com o texto de Mário de Carvalho, tendo em conta que este se intitula «O tombo da Lua».

Pistas de escrita

Após a leitura

Agora que já conheces o conto «O tombo da lua», vais desenvolver a seguinte atividade de escrita.

1. Imagina que és uma das personagens que habita no Beco das Sardinheiras (Zé Metade; mulher do Andrade; mãe do Zé Metade; presidente da Junta; filha do Andrade) e presenciaste a discussão desenvolvida a partir de tão estranho acontecimento: o Andrade engolira a Lua.
2. Face ao insólito acontecimento, decides escrever uma carta familiar dirigida a um amigo que trabalha no jornal da associação do bairro, onde contas o sucedido. O teu principal objetivo é convencer o teu amigo a colocar a notícia na primeira página da edição do próximo jornal.
3. Recorda o modelo da carta familiar e observa os exemplos:

- Local/Data (***Marte, 20 de outubro de 2005***)
- Fórmula de saudação (***Estimados terráqueos / Querido pai / Caro amigo***)
- Corpo da carta:
 - introdução (objetivo da carta)
 - desenvolvimento (narração dos diversos assuntos)
 - conclusão (encerramento da carta)
- Fórmula de despedida (***O teu sincero amigo / Com um abraço / Com cumprimentos à família***)
- Assinatura

4. Escreve uma carta dirigida ao teu amigo jornalista, onde:
 - contes o episódio insólito que levou o Andrade a engolir a Lua;
 - refiras as diversas peripécias derivadas deste acontecimento;
 - solicites que a notícia seja primeira página da próxima edição do jornal.

Atividade 5 – Leitura e escrita

Ilustração de António Jorge Gonçalves



És um poeta-pintor e estás sentado em frente à janela do teu quarto, aberta de par em par. Tens um caderno em branco no colo e, à tua frente, a paisagem que observas na imagem. Sem te preocupares com a organização dos elementos, escreve frases soltas no caderno, como se estivesses a pintar um quadro, descrevendo tudo o que vês.

Pistas de escrita

1. Regista, sem preocupação, tudo o que vês, «ouves» e «cheiras» na paisagem luminosa que observas.
2. Nesta primeira fase, não te preocupes se as palavras estiverem desorganizadas.
3. Lê o excerto do poema «Saudades da terra» de António Gedeão que se segue.
Repara que este poema se constrói a partir da enumeração de frases que descrevem tudo o que o poeta observa e lhe deixa saudades.
4. Volta ao teu caderno e faz, agora, a enumeração dos elementos que registaste, enriquecendo-os com adjetivos, verbos, dando-lhes cor, brilho, som, cheiro...
Dessa enumeração resultará o teu poema descritivo ou o teu texto em prosa poética.
5. Revê o teu texto.
6. Treina a leitura em voz alta e apresenta o teu poema à turma e ao professor.

Saudades da Terra

(...)

Gostei muito da luz. Gostei de vê-la de todas as maneiras, da luz do pirilampo à fria luz da estrela, do fogo dos incêndios à chama das fogueiras. Gostei muito de a ver quando cintila na face de um cristal, quando trespassa, em lâmina tranquila, a poeirenta névoa de um pinhal, quando salta, nas águas, em contorções de cobra, desfeita em pedrarias de lapidado cetro, quando incide num prisma e se desdobra nas sete cores do espetro.

Também gostei do mar. Gostei de vê-lo em fúria quando galga lambendo o dorso dos navios, quando afaga em blandícias de cândida luxúria a pele morna da areia toda eriçada de calafrios.

E também gostei muito do Jardim da Estrela

com os velhos sentados nos bancos ao sol e a mãe da pequenita a aconchegá-la no carrinho e a adormecê-la e as meninas a correrem atrás das pombas e os meninos a jogarem ao futebol. A porta do Jardim, no inverno, ao entardecer, à hora em que as árvores começam a tomar formas estranhas, gostei muito de ver erguer-se a névoa azul do fumo das castanhas.

Também gostei de ver, na rua, os pares de namorados

que se julgam sozinhos no meio de toda a gente, e se amam com os dedos aflitos, entre cruzados, de olhos postos nos olhos, angustiadamente. **E gostei de ver as laranjas em montes, nos mercados,** e as mulheres a depenarem galinhas e a proferirem palavras grosseiras, e os homens a aguentarem e a travarem os grandes camiões pesados, e os gatos a miarem e a roçarem-se nas pernas das peixeiras. Mas ... saudade, saudade propriamente, essa tenaz que aperta o coração

e deixa na garganta um travo adstringente, essa, não.
Saudade, se a tivesse, só de Aquela
que nas flores se anunciou,
se uma saudade alguém pudesse tê-la
do que não se passou.
De Aquela que morreu antes de eu ter nascido,
ou estará por nascer - quem sabe? - ou talvez ande
nalgum atalho deste mundo grande
para lá dos confins do horizonte perdido.
Triste de quem não tem,
na hora que se esfuma,
saudades de ninguém
nem de coisa nenhuma.

António Gedeão, *Obra Completa, Relógio de Água*, (2-733)

Atividade 6 – Leitura e escrita

Ilustração de António Jorge Gonçalves

«História trágico-marítima», Jorge Sousa Braga, página 176, manual.



História trágico-marítima

Era a segunda vez que se fazia ao mar. Era a segunda vez que uma traineira o recolhia a dois quilómetros da costa. O cisne é um palmípede que vive na água doce. Vem nos livros. Porque havia um cisne de se fazer ao mar? O seu lugar era a água doce. Um lago qualquer, com meninos de calção e mamãs a dizerem: – Olha um cisne! Era a segunda vez que se fazia ao mar... O guarda do parque foi ameaçado de despedimento. Caso a sua fuga se concretizasse, constituiria um lamentável precedente... Era a segunda vez que se fazia ao mar. Era a segunda vez que uma traineira o recolhia a dois quilómetros da costa.

Jorge de Sousa Braga, **O poeta nu**, Assírio & Alvim

Pistas de escrita

1. Observa atentamente a ilustração, reparando:

- nas cores;
- no movimento e forma das linhas;
- nos elementos representados.

2. Lê o texto em prosa poética novamente.

3. ***Era a segunda vez que se fazia ao mar e era recolhido por uma traineira, a quilómetros da costa. Não será, certamente, a última vez que o cisne, um palmípede que vive na água doce, se aventurará nas ondas salgadas.***

4. Dá continuidade ao texto em prosa poética, começando-o por «Era a segunda vez...» e narra as novas aventuras deste cisne que queria viver muito para além das margens do lago.

Atividade 6.1 – Escrita

Ilustração de António Jorge Gonçalves
«Formigas», Jorge Sousa Braga, página 176, manual.

Pistas de escrita

1. Observa atentamente a ilustração.
2. Repara no símbolo formado pelo movimento das formigas, semelhante a um número teu conhecido. A partir desta pista, procura saber qual o significado desse símbolo
3. Em seguida, imagina que és um poeta e vais escrever um «haiku» a partir da imagem e da realidade que ela transmite.
4. Observa atentamente a informação sobre esta forma de poesia e escreve o teu próprio poema.
5. Apresenta o teu *haiku* à turma.



O *haiku* é uma forma de poesia tradicional japonesa:

- É escrito no presente do indicativo, como se o poeta presenciasse naquele momento a cena que descreve.
- A temática mais recorrente destes poemas é a natureza (as plantas, os animais, a chuva, o sol, a lua, os jardins...).
- Tem apenas uma estrofe, composta por três versos.
- Os versos devem ter no seu conjunto 17 sílabas, distribuídas do seguinte modo:
 - cinco sílabas no primeiro verso;
 - sete sílabas no segundo verso;
 - cinco sílabas no terceiro verso.

Atividade 7 – Escrita e oralidade

Ilustração de António Jorge Gonçalves



Pistas de leitura

1. Observa atentamente a ilustração onde «habitam» inúmeras caricaturas de personagens que fazem parte da realidade que nos envolve.
2. Em grupo, escolham quatro personagens presentes na imagem.
3. Em conjunto, imaginem a caracterização de cada uma das personagens que escolheram (quem são, traços físicos e psicológicos, profissão...).
4. A partir das personagens construídas, escrevam duas cenas de um texto dramático. No vosso texto devem incluir:
 - as personagens que escolheram e caracterizaram;
 - uma indicação cénica inicial que introduza o espaço e as personagens;
 - pelo menos três indicações cénicas no corpo do texto.
5. Após a escrita, cada um dos elementos do grupo deve encenar um dos papéis e apresentar as cenas imaginadas à turma.

Atividade 8 – Oralidade

Ilustração de António Jorge Gonçalves
Leandro, Rei de Helíria, Alice Vieira, páginas 214-218.



Pistas de leitura

1. Observa atentamente a ilustração.
2. Tu és o Rei de pé ao centro da mesa e encontras-te perante uma assembleia constituída pelos teus súbditos, conselheiros e amigos. Todos aguardam ansiosamente que tomes a palavra.
3. Imagina que vais fazer o discurso mais importante do teu reinado, do qual depende a estabilidade do reino e dos seus habitantes.
4. Escreve esse discurso de uma forma organizada, a partir dos passos seguintes:
 - lança no papel as principais ideias que queres transmitir à audiência;
 - organiza as ideias numerando-as segundo a ordem de importância;
 - escreve um parágrafo inicial de forma a prenderes a atenção da audiência;
 - escreve o corpo do teu discurso, apresentando três argumentos para convenceres os ouvintes;
 - conclui o texto, iniciando o parágrafo com uma expressão conclusiva (Em suma; Em conclusão; Por fim...).
5. Prepara a leitura encenada do teu discurso.
6. Apresenta o discurso à turma.
7. Procedam à eleição do melhor discurso.



Anexo 5

Este manual, editado pela primeira vez em 2011, foi revisto científica e pedagogicamente por Joaquim Segura.

Em 2013 foi reformulado de acordo com as Metas Curriculares de Português, e alvo de certificação pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Título
P7
Português – 7.º Ano

Autoras
Ana Santiago
Sofia Paixão

Colaboração na Reformulação para as Metas Curriculares
Carla Diogo

Coordenação Editorial
Rogério Teles de Oliveira
Andreia Vieira Hugger

Editor
Texto, Lda.

Design da Capa
Texto, Lda.

Design Gráfico
Nuno Cartaxo

Ilustração
António Jorge Gonçalves
Bernardo Carvalho
Daniel Lima
João Fazenda
Teresa Cortez

Pré-impressão
LEYA, SA

Impressão e Acabamentos
EIGAL

Autoras

Ana Santiago
Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Franceses, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professora do Quadro de Escola do Grupo 300.

Sofia Paixão

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Ingleses, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Mestre em Estudos Anglo-Portugueses, pela mesma faculdade, com dissertação na área da Literatura Portuguesa. Professora do Quadro de Escola do Grupo 300.



©2013
Texto, Lda
Lisboa, 2014 • 2.ª Edição • 2.ª Tiragem

Tiragem
6800 Exemplares
ISBN 978-972-47-4791-0
Depósito Legal n.º 359 354/13

LEITURA

Excerto narrativo

Descrição
Espaço
Tempo

GRAMÁTICA

Determinante relativo

Determinante
interrogativo

ESCRITA

Carta

EM SEQUÊNCIA

LEITURA

Poema

ESCRITA

Narrativa



LEITURA

1. Lê o excerto de *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Recorre a um mapa e verifica onde fica o país referido no título.

O Cavaleiro da Dinamarca

A Dinamarca fica no Norte da Europa. Ali os invernos são longos e rigorosos com noites muito compridas e dias curtos, pálidos e gelados. A neve cobre a terra e os telhados, os rios gelam, os pássaros emigram para os países do Sul à procura de sol, as árvores perdem as suas folhas. Só os pinheiros continuam verdes no meio das florestas geladas e despidas. Só eles, com os seus ramos cobertos por finas agulhas duras e brilhantes, parecem vivos no meio do grande silêncio imóvel e branco.

Há muitos anos, há dezenas e centenas de anos, havia em certo lugar da Dinamarca, no extremo Norte do país, perto do mar, uma grande floresta de pinheiros, tílias, abetos e carvalhos. Nessa floresta morava com a sua família um Cavaleiro. Viviam numa casa construída numa clareira rodeada de bétulas. E em frente da porta da casa havia um grande pinheiro que era a árvore mais alta da floresta.

Na primavera as bétulas cobriam-se de jovens folhas, leves e claras, que estremeciam à menor aragem. Então a neve desaparecia e o degelo soltava as águas do rio que corria ali perto e cuja corrente começava a cantar noite e dia entre as ervas, musgos e pedras. Depois a floresta enchia-se de cogumelos e morangos selvagens. Então os pássaros voltavam do Sul, o chão cobria-se de flores e os esquilos saltavam de árvore em árvore. O ar povoava-se de vozes e de abelhas e a brisa sussurrava nas ramagens.

Nas manhãs de verão verdes e doiradas, as crianças saíam muito cedo, com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo e iam colher flores, morangos, amoras, cogumelos. Teciam grinaldas que poisavam nos cabelos ou que punham a flutuar no rio. E dançavam e cantavam nas relvas finas sob a sombra luminosa e trémula dos carvalhos e das tílias. Passado o verão o vento de outubro despia os arvoredos, voltava o inverno, e de novo a floresta ficava imóvel e muda presa em seus vestidos de neve e gelo.



No entanto, a maior festa do ano, a maior alegria, era no inverno, no centro do inverno, na noite comprida e fria do Natal.

Então havia sempre grande azáfama em casa do Cavaleiro. Juntava-se a família e vinham amigos e parentes, criados da casa e servos da floresta. E muitos dias antes já o cozinheiro amassava os bolos de mel e trigo, os criados varriam os corredores, e as escadas e todas as coisas eram lavadas, enceradas e polidas. Em cima das portas eram penduradas grandes coroas de azevinho e tudo ficava enfeitado e brilhante. As crianças corriam agitadas de quarto em quarto, subiam e desciam a correr as escadas, faziam recados, ajudavam nos preparativos. Ou então ficavam caladas e, cismando, olhavam pelas janelas a floresta enorme e pensavam na história maravilhosa dos três reis do Oriente que vinham a caminho do presépio de Belém.

Lá fora havia gelo, vento e neve. Mas em casa do Cavaleiro havia calor e luz, riso e alegria.

E na noite de Natal, em frente da enorme lareira, armava-se uma mesa muito comprida onde se sentavam o Cavaleiro, a sua mulher, os seus filhos, os seus parentes e os seus criados.

Os moços da cozinha traziam as grandes peças de carne assada e todos comiam, riam e bebiam vinho quente e cerveja com mel.



Terminada a ceia começava a narração das histórias. Um contava histórias de lobos e ursos, outro contava histórias de gnomos e anões. Uma mulher contava a lenda de Tristão e Isolda e um velho de barbas brancas contava a lenda de Alf, rei da Dinamarca, e de Sigurd. Mas as
55 mais belas histórias eram as histórias do Natal, as histórias dos Reis Magos, dos pastores e dos Anjos.

A noite de Natal era igual todos os anos. Sempre a mesma festa, sempre a mesma ceia, sempre as grandes coroas de azevinho penduradas nas portas, sempre as mesmas histórias. Mas as coisas tantas vezes
60 repetidas, e as histórias tantas vezes ouvidas pareciam cada ano mais belas e mais misteriosas.

Até que certo Natal aconteceu naquela casa uma coisa que ninguém esperava. Pois terminada a ceia o Cavaleiro voltou-se para a sua família, para os seus amigos e para os seus criados, e disse:

65 – Temos sempre festejado e celebrado juntos a noite de Natal. E esta festa tem sido para nós cheia de paz e alegria.

Mas de hoje a um ano não estarei aqui.

– Porquê? – perguntaram os outros todos com grande espanto.

70 – Vou partir – respondeu ele. – Vou em peregrinação à Terra Santa e quero passar o próximo Natal na gruta onde Cristo nasceu e onde rezaram os pastores, os Reis Magos e os Anjos. Também eu quero rezar ali. Partirei na próxima primavera. De hoje a um ano estarei em

Belém. Mas passado o Natal regressarei aqui e de hoje a dois anos estaremos, se Deus quiser, reunidos de novo.

75 Naquele tempo as viagens eram longas, perigosas e difíceis, e ir da Dinamarca à Palestina era uma grande aventura.

Quem partia poucas notícias podia mandar e, muitas vezes, não voltava. Por isso a mulher do Cavaleiro ficou aflita e inquieta com a notícia. Mas não tentou convencer o marido a ficar, pois ninguém
80 deve impedir um peregrino de partir.

Na primavera o Cavaleiro deixou a sua floresta e dirigiu-se para a cidade mais próxima, que era um porto de mar. Nesse porto embarcou, e, levado por bom vento que soprava do Norte para o Sul, chegou muito antes do Natal às costas da Palestina. Dali seguiu com outros
85 peregrinos para Jerusalém.

Visitou um por um os lugares santos. Rezou no Monte do Calvário e no Jardim das Oliveiras, lavou a sua cara nas águas do Jordão e viu, no luminoso inverno da Galileia, as águas azuis do lago de Tiberíade. Procurou nas ruas de Jerusalém, no testemunho mudo das pedras, o
90 rasto de sangue e sofrimento que ali deixou o Filho do Homem perseguido, humilhado e condenado. E caminhou nos montes da Judeia, que um dia ouviram anunciar o mandamento novo do amor.

Quando chegou o dia de Natal, ao fim da tarde, o Cavaleiro dirigiu-se para a gruta de Belém. Ali rezou toda a noite. Rezou no lugar
95 onde a Virgem, São José, o boi, o burro, os pastores, os Reis Magos e os Anjos tinham adorado a criança acabada de nascer. E, quando na torre das Igrejas bateram as doze badaladas da meia-noite, o Cavaleiro julgou ouvir, num cântico altíssimo cantado por multidões inumeráveis, a oração dos Anjos:

100 «Glória a Deus nas alturas e paz na terra aos homens de boa vontade».

Então desceu sobre ele uma grande paz e uma grande confiança e, chorando de alegria, beijou as pedras da gruta.

105 Rezou muito, nessa noite, o Cavaleiro. Rezou pelo fim das misérias e das guerras, rezou pela paz e pela alegria do mundo. Pediu a Deus que o fizesse um homem de boa vontade, um homem de vontade clara e direita, capaz de amar os outros. E pediu também aos Anjos que o protegessem e guiassem na viagem de regresso, para que, daí a um ano, ele pudesse celebrar o Natal na sua casa com os seus.

SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN, *O Cavaleiro da Dinamarca*,
Porto, Figueirinhas, s.d., pp. 5-12



**SOPHIA DE MELLO
BREYNER ANDRESEN**

Porto, 1919 — Lisboa, 2004

Para além de poetisa, escreveu vários contos infantis e juvenis. A sua escrita revela um forte empenhamento político e social. *A menina do mar*, *O cavaleiro da Dinamarca*, *Dual* e *O nome das coisas* são algumas das suas obras.

As estações do ano

2. Localiza o início da ação no tempo e no espaço.

2.1. Descreve o espaço físico onde vivia o Cavaleiro e a sua família.

3. As afirmações apresentadas correspondem a elementos descritos nos quatro primeiros parágrafos do texto, relacionados com as estações do ano na Dinamarca.

Escreve a sequência de letras que corresponde à **ordem cronológica** dos elementos descritos, começando pelas referências à primavera. Inicia a sequência pela letra **a**).

- a) As bétulas ficavam repletas de folhas novas, verdes e claras.
- b) Logo de manhã, as crianças iam colher morangos, flores e cogumelos.
- c) No centro do inverno, chegava o dia de Natal.
- d) O gelo desaparecia e as águas do rio voltavam a deslizar entre as plantas e as pedras.
- e) O ar enchia-se de sons diversos: vozes, zunidos e sussurros das ramagens.
- f) As crianças punham grinaldas nos cabelos, dançavam e cantavam.
- g) A neve cobria a floresta imóvel e silenciosa.
- h) O vento despia os arvoredos.
- i) Por toda a floresta, cresciam cogumelos e morangos selvagens.
- j) Os pássaros regressavam e as flores povoavam o solo.

4. Legendada cada uma das imagens com uma frase retirada dos três primeiros parágrafos.



A



B



C

4.1. Lê a seguinte afirmação:

Na descrição predominam os verbos no presente e no pretérito imperfeito do indicativo e os adjetivos qualificativos.

Esta afirmação pode aplicar-se aos quatro primeiros parágrafos desta narrativa? Justifica a tua resposta através de quatro exemplos.

4.2. Associa cada frase da coluna **A** a um dos recursos expressivos presentes na coluna **B**.

A	B
a) «[...] voltava o inverno, e de novo a floresta ficava imóvel e muda presa em seus vestidos de neve e gelo. »	1. Uso expressivo do adjetivo
b) « Só eles , com os seus ramos cobertos por finas agulhas [...], parecem vivos no meio do grande silêncio [...].»	2. Enumeração
c) «Passado o verão o vento de outubro despia os arvoredos... »	3. Personificação
d) «as crianças saíam muito cedo, com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo e iam colher flores, morangos, amoras, cogumelos. »	4. Metáfora
e) «...os invernos são longos e rigorosos com noites muito compridas e dias curtos, pálidos e gelados. »	5. Comparação

O Natal

5. «[...] a maior festa do ano, a maior alegria, era no inverno,[...] na noite comprida e fria do Natal.» (linhas 31-32).

Quem participava na festa na casa do Cavaleiro da Dinamarca?

5.1. Indica a característica do Cavaleiro da Dinamarca visível a partir da forma como se festejava o Natal na sua casa.

5.2. Transcreve as formas verbais no pretérito imperfeito que traduzem a azáfama e alegria dos preparativos nesta época festiva.

5.3. Transcreve um exemplo para cada uma das sensações utilizadas para descrever o modo como decorria esta festa:

- a) sensação auditiva; c) sensação olfativa; e) sensação visual.
b) sensação gustativa; d) sensação tátil;

5.4. Caracteriza o ambiente durante a ceia de Natal.

6. Indica o facto que veio alterar os acontecimentos na noite daquele Natal na casa do Cavaleiro.

A partida

7. «Por isso a mulher do Cavaleiro ficou aflita e inquieta com a notícia.» (linhas 78-79). Como justificas os sentimentos desta personagem?
8. Lê o artigo de dicionário e indica a aceção da palavra «peregrino» que, na tua opinião, é usada na afirmação: «Mas não tentou convencer o marido a ficar, pois ninguém deve impedir um **peregrino** de partir.» (linhas 79-80).

Peregrino *adj.* (do lat. peregrina-), Que peregrina. // Estrangeiro, não indígena. // Raro, extraordinário, excepcional, excelente. // Estranho, alheio ao assunto. // *n.m.* O que anda ou viaja por terras longínquas. // O que vai em romaria ou peregrinação; romeiro.

JOSÉ PEDRO MACHADO, *Grande dicionário da língua portuguesa*, vol. VIII, Lisboa, Ediclube, 1990, p. 610 (adaptado)

Jerusalém

9. O narrador relata a viagem de ida do Cavaleiro entre as linhas 81 a 85. Indica os marcos temporais da partida da Dinamarca e da chegada à Palestina.
10. Completa os espaços com os verbos que permitem enumerar as ações praticadas pelo Cavaleiro em Jerusalém.
 - ▶ A um por um os lugares santos.
 - ▶ B no Monte Calvário e no Jardim das Oliveiras.
 - ▶ C a sua cara nas águas do Jordão.
 - ▶ D as águas azuis do lago de Tiberíade.
 - ▶ E no testemunho mudo das pedras, o rasto de sangue e sofrimento de Jesus Cristo.
 - ▶ F nos montes da Judeia.
- 10.1. Qual é o tempo verbal utilizado para narrar as ações do protagonista?
11. Explicita os sentimentos do Cavaleiro no dia de Natal, na gruta de Belém.
12. No parágrafo final, o discurso do narrador surge marcado pela repetição. Relaciona o uso deste recurso com o estado de espírito do protagonista.
13. Transcreve uma passagem do último parágrafo que exprima o desejo do Cavaleiro, após ter cumprido a sua promessa.

Como identifico um determinante relativo?

1. Lê as frases.
 - a) O cavaleiro **cuja** origem era a Dinamarca partiu em peregrinação.
 - b) O cavaleiro **que** era oriundo da Dinamarca partiu em peregrinação.
- 1.1. Indica o nome que se segue a uma das palavras destacadas.
- 1.2. Identifica qual das palavras destacadas é um pronome e qual é um determinante.
- 1.3. Diz qual o antecedente desse determinante e desse pronome.
- 1.4. Completa os espaços, usando agora o determinante relativo **cujo** e o pronome relativo **os quais**.
 - ▶ Os amigos e parentes do Cavaleiro, A ansiavam por notícias suas, tinham muitas saudades do amigo, B paradeiro exato desconheciam.
- 1.5. Completa e conclui.
 - ▶ O A estabelece uma ligação entre o nome que antecede e um outro nome já introduzido antes no discurso. O B substitui a expressão nominal à qual se refere. Ambos introduzem orações subordinadas relativas.

Para que servem os determinantes interrogativos?

1. Lê as frases.
 - a) **Quais** os lugares visitados pelo Cavaleiro?
 - b) **Quem** viajou até à Palestina?
- 1.1. Indica o grupo nominal que se segue a uma das palavras destacadas.
- 1.2. Identifica qual das palavras destacadas é um pronome e qual é um determinante.
- 1.3. Em qual dos casos é possível identificar o constituinte sobre o qual se interroga?

1.4. Lê, agora, as seguintes frases.

- a) **Que** notícias trazem?
- b) **Que** é que o Cavaleiro fez em Jerusalém?

Identifica qual das palavras destacadas é um pronome e qual é um determinante. Justifica.

1.5. Completa e conclui.

- ▶ O **A** identifica o que é interrogado em frases interrogativas.
- ▶ O **B** acompanha um nome em frases interrogativas e permite identificar o constituinte interrogado.

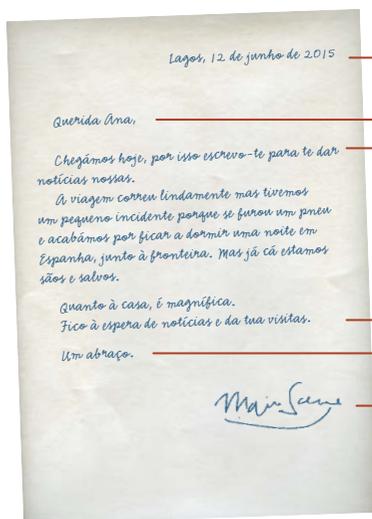


ESCRITA

1. Em trabalho de pares, escreve uma narrativa, com a forma de uma carta.

A turma divide-se em dois grupos. Metade da turma escreverá a carta enviada pelo Cavaleiro da Dinamarca à sua família, em que este narra o que aconteceu em Jerusalém e descreve os seus sentimentos.

A outra metade redigirá a carta da mulher do Cavaleiro (ou de outro familiar ou amigo), em que esta narra o que tem acontecido na ausência do esposo e descreve os seus sentimentos.



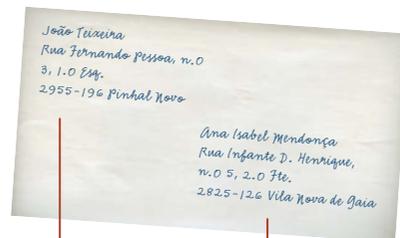
Local e data

Saudação

Corpo da carta
com introdução,
desenvolvimento
e conclusão

Despedida

Assinatura



Remetente
(a pessoa
que escreve)
Nome e morada
completa

Destinatário
(a pessoa
a quem se destina)
Nome e morada
completa

1.º Passo

Planificar

- ▶ **Grupo 1:** Relê o texto e regista as informações relativas à viagem e à estadia do Cavaleiro em Jerusalém.
- ▶ **Grupo 2:** Regista a forma como decorria o Natal na casa do Cavaleiro para poderes descrever esta festa na ausência do protagonista.

A partir dessas informações, esquematiza os momentos da história que vais contar e os sentimentos das personagens.

2.º Passo

Escrever

Escreve a carta sem te esqueceres de:

- ▶ utilizar a primeira pessoa;
- ▶ ordenar os acontecimentos de forma organizada;
- ▶ utilizar advérbios e expressões de tempo (hoje, ontem, amanhã, naquele dia, nunca, etc.) e de lugar (aqui, na floresta, em Jerusalém, na Dinamarca, lá, cá, etc.);
- ▶ respeitar o formato da carta.

3.º Passo

Rever e reescrever

- ▶ Relê e corrige o teu texto, verificando se a ortografia está correta, se as frases fazem sentido e se não há muitas repetições.

4.º Passo

Partilhar

- ▶ Coloca a carta dentro de um envelope corretamente preenchido e troca-a com os colegas da turma de um grupo diferente do teu.



LEITURA

1. Lê o poema seguinte, da autoria de Miguel Torga.
Estabelece as relações temáticas possíveis com o excerto de *O Cavaleiro da Dinamarca*.

1 «Um rei»: Herodes, o grande – rei da Judeia (entre 37 e 4 a.C.) – impôs o seu poder brutal e é referido como o responsável pelo «Massacre dos Inocentes». Segundo um episódio bíblico, teria ordenado a execução de todos os meninos da vila de Belém para evitar perder o trono para o recém-nascido “Rei dos Judeus” (Jesus), cujo nascimento fora revelado pelos Três Reis Magos.

História Antiga

Era uma vez, lá na Judeia, um rei¹.

Feio bicho, de resto:

Uma cara de burro sem cabresto

E duas grandes tranças.

- 5 A gente olhava, reparava, e via
Que naquela figura não havia
Olhos de quem gosta de crianças.

E, na verdade, assim acontecia.

Porque um dia,

- 10 O malvado,
Só por ter o poder de quem é rei
Por não ter coração,

Sem mais nem menos,

Mandou matar quantos eram pequenos

- 15 Nas cidades e aldeias da Nação.

Mas,

Por acaso ou milagre, aconteceu
Que, num burrinho pela areia fora,
Fugiu

- 20 Daquelas mãos de sangue um pequenito
Que o vivo sol da vida acarinhou;
E bastou

Esse palmo de sonho

Para encher este mundo de alegria;

- 25 Para crescer, ser Deus;
E meter no inferno o tal das tranças,
Só porque ele não gostava de crianças.

MIGUEL TORGA, *Diário I*, Poesia completa,
Lisboa, D. Quixote, 2000, p. 105



2. Elabora o retrato físico e psicológico do rei que vivia «Lá na Judeia», a partir do ponto de vista de quem o observava.
3. Indica a expressão que confirma as suspeitas da «gente» que «olhava».
4. Qual a atitude do rei que melhor comprova as suas características psicológicas?
5. Que característica possuía a personagem que lhe permitiu dar a ordem referida na segunda estrofe?
6. Transcreve a palavra que introduz um contraste e que permite dividir o poema em duas partes.
7. Consideras que o rei conseguiu concretizar o seu objetivo?
8. Identifica dois recursos expressivos presentes nos versos seguintes.
«Fugiu
Daquelas mãos de sangue um pequenito
Que o vivo sol da vida acarinhou;».
9. Na tua opinião, qual é a mensagem presente na última estrofe?



ESCRITA

1. Recorda uma história que tenhas ouvido na infância e narra-a na primeira pessoa.
 - ▶ Identifica e caracteriza as personagens intervenientes.
 - ▶ Localiza as ações no espaço e no tempo.
 - ▶ Sequencia corretamente as ações.
 - ▶ Lê o texto e partilha a tua história com os colegas.

Anexo 6

O Cavaleiro da Dinamarca

de SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

ANTES DA LEITURA

1. Antes de iniciares a leitura do livro:
 - a) Indica as informações que encontras na capa, na contracapa e na última página do livro.
 - b) Observa as ilustrações presentes na capa e ao longo do livro e destaca aquela de que mais gostaste, justificando a tua opção.
 - c) Partilha com os teus colegas as informações que conheces sobre Sophia de Mello Beyner Andresen e refere outros títulos da sua autoria.

Deves ler o livro na íntegra antes de realizares as atividades do guião de leitura da obra.

LEITURA

..... Páginas 5 a 10

**A Dinamarca fica no Norte da Europa. Ali os invernos são longos e rigorosos [...]
Nessa floresta morava com a sua família um Cavaleiro.**



1. Nos quatro primeiros parágrafos são descritas as estações do ano na Dinamarca.
Transcreve uma frase que caracterize cada uma das estações desse país do norte da Europa.
 - 1.1. Procura uma imagem que possa ilustrar cada uma das estações descritas pelo narrador.
 - 1.2. Através da utilização de um grau superlativo do adjetivo, um dos elementos da paisagem é destacado na descrição inicial. Identifica-o.

No entanto, a maior festa do ano, a maior alegria, era [...] na noite comprida e fria do Natal.

2. Transcreve excertos do texto que ilustrem a presença das seguintes características durante a festa de Natal na casa do Cavaleiro:
 - a) alegria;
 - b) expectativa;
 - c) confraternização;
 - d) movimento;
 - e) partilha.
3. Durante a noite de Natal, narravam-se histórias diversas. Enumera-as

Até que certo Natal aconteceu naquela casa uma coisa que ninguém esperava. [...]

4. O Cavaleiro queria partir rumo à palestina. O que o motivou a querer empreender esta viagem?

4.1. Indica o tempo previsível da ação, a partir das palavras do Cavaleiro.

4.2. Como eram as viagens no tempo do Cavaleiro?

..... Páginas 10 a 12

**Na primavera, o Cavaleiro deixou a sua Floresta...
[...] chegou muito antes do Natal às costas da Palestina.**

1. As afirmações apresentadas correspondem a ações do Cavaleiro desde a partida da sua casa, na primavera, até ao dia de Natal, na Palestina.

Escreve a sequência de letras que corresponde à **ordem cronológica dos acontecimentos**. Inicia a sequência pela letra **b**).

- a) Pediu aos Anjos que o guiassem na viagem de regresso.
- b) Na primavera, embarcou e chegou às costas da Palestina muito antes do Natal.
- c) Visitou os lugares onde passaram os exércitos da Babilónia e as legiões romanas.
- d) À meia-noite, julgou ouvir a oração dos Anjos.
- e) Percorreu as ruas de Jerusalém que guardavam a memória do sofrimento de Cristo.
- f) Na noite de Natal, rezou toda a noite na gruta de Belém.
- g) Despediu-se de Jerusalém e partiu para o porto de Jafa.
- h) Rezou no Monte do Calvário, onde Cristo fora crucificado.
- i) Acompanhado de outros peregrinos, seguiu para Jerusalém.
- j) Orou pela paz e pela alegria entre os homens.

..... Páginas 13 a 14

**Depois, em fins de fevereiro, despediu-se de Jerusalém e,
na companhia de outros peregrinos, partiu para o Porto de Jafa.
[...] puderam chegar ao porto de Ravena...**

1. Identifica os recursos expressivos presentes nas seguintes passagens.

- a) «Os mastros e os cabos estalavam e gemiam»;
- b) «O navio ora virava todo para a esquerda, ora virava todo para a direita...».

2. O que mais impressionou o Cavaleiro na cidade de Ravena?



ESCRITA

Neste momento da viagem, o Cavaleiro trava amizade com o Mercador de Veneza. Os peregrinos são obrigados a esperar pelo bom tempo para partir novamente rumo ao porto de Ravena. Durante a viagem, o barco é assaltado por uma tempestade.

Escreve o relato que o Cavaleiro teria feito desse acontecimento, para depois contá-lo à família.

Etapa 1

Faz uma listagem dos acontecimentos durante a tempestade, a partir da leitura das páginas 14 e 15.

Etapa 2

Escreve o relato começando por uma expressão temporal e utilizando expressões que te permitam transmitir a ideia de ordenação: Uma noite... Depois... Em seguida... Por fim...

Etapa 3

Concluído o texto, verifica se respeitaste os acontecimentos narrados. Relê e corrige o teu texto, verificando se a ortografia está correta, se as frases fazem sentido e se não há muitas repetições.

..... Páginas 15 a 22

O Cavaleiro aceitou o conselho do Mercador e seguiu para Veneza. [...] construída à beira do mar Adriático sobre pequenas ilhas e sobre estacas, era nesse tempo uma das cidades mais poderosas do mundo.

- Associa cada elemento da coluna **A** ao elemento da coluna **B** que lhe corresponde, de acordo com o sentido do texto.

Escreve as letras e os números correspondentes. Utiliza cada letra e cada número apenas uma vez.

A	B
1. A cidade	a) eram canais repletos de barcos finos.
2. Os palácios	b) cresciam das águas.
3. As águas dos canais	c) pousava sobre as águas verdes.
4. Os homens e as mulheres	d) enchiam o ar da tarde.
5. As ruas	e) vestiam-se elegantemente.
6. As estátuas	f) construídas em bronze, solenes.
7. As vozes, os risos, as canções	g) refletiam as colunas dos palácios.



Canaletto, Veneza – vista de entrada para o Arsenal (1732)

2. Vais agora fazer uma viagem virtual por Veneza.
Destaca três elementos que te impressionaram nessa viagem e partilha a tua opinião com os teus colegas.

Agora ali só mora Jacob Orso com seus criados, mas antes também ali morou Vanina, que era a rapariga mais bela de Veneza.



3. Relê a história que o Mercador de Veneza contou ao Cavaleiro e refere:

- a) as personagens e o seu papel na ação;
- b) por que razão Vanina vivia fechada no palácio;
- c) duas características de cada personagem.

- 3.1. Transcreve um exemplo de caracterização:

- a) direta que permita caracterizar Vanina.
- b) indireta que permita caracterizar Guidobaldo.

- 3.2. Sintetiza o final desta narrativa.

4. Pesquisa informação sobre outros pares românticos que ficaram célebres na História e partilha-a com a turma.

..... Páginas 22 a 34

E daí a três dias, montado num belo cavalo que o Mercador lhe oferecera, o dinamarquês deixou Veneza... E no princípio de maio chegou a Florença.

1. Qual era o destino inicial do cavaleiro? Porque razão se desviou para sul?
2. Identifica os locais percorridos desde Veneza até Florença e o tempo despendido nesse caminho.
3. Transcreve uma frase que traduza o ponto de vista do Cavaleiro relativamente à cidade de Florença.
4. Consulta a hiperligação que representa a cidade de Florença em 3D e identifica dois elementos descritos pelo Cavaleiro identificáveis no vídeo.

**Procurou a casa do banqueiro Averardo.
Mas agora, ali, naquela sala os homens discutiam os movimentos do Sol e da luz, e os mistérios do céu e da terra».**

5. «Parecia que toda a sabedoria da Terra estava reunida naquela sala.»
Completa os espaços em branco, de forma a identificares alguns dos temas das conversas entre o Banqueiro Averardo e os seus amigos.

- ▶ Discutiam A e B .
- ▶ Falavam de C , D , E e F .

6. A determinada altura o Cavaleiro da Dinamarca pergunta quem é Giotto, um pintor que terá vivido em Florença até 1337.

Repara na resposta do banqueiro e a partir dessa informação localiza a ação do Cavaleiro da Dinamarca no tempo.

- 6.1. Prepara o reconto oral da história de Giotto e Cimabué.

– Quem era Dante? – perguntou o Cavaleiro.

7. Por que razão Dante é uma personalidade de relevo?
8. Qual foi o grande «tormento de Dante»?
9. Completa o quadro de forma a enumerares aquilo que Dante viu na viagem pelo mundo dos mortos.

Inferno	Purgatório	Paraíso
aqueles que...	as almas que...	as almas...
os que...
os que...
os...

10. Forma um campo lexical relacionado com o Paraíso através do levantamento de cinco palavras
11. Após o regresso ao reino dos vivos, o que fez Dante?

..... Páginas 34 a 36

E três dias depois o Cavaleiro deixou Florença. Viajava agora com presas para embarcar no porto de Génova... mas no fim do caminho... adoeceu.

1. Distingue as afirmações **verdadeiras** das afirmações **falsas**. Corrige as afirmações falsas.
- a) Quando deixou Florença, o Cavaleiro pretendia embarcar no porto de Génova.
- b) O Cavaleiro adoeceu no início do caminho para Génova.
- c) Ou o sol ou a água que bebeu motivou a doença do peregrino.
- d) Os frades que acolheram o Cavaleiro salvaram-no com facilidade.
- e) Nos sonhos, durante a doença, o Cavaleiro via-se a regressar à sua casa.
- f) Quando começou a melhorar, os frades não o deixaram partir devido ao seu estado de fraqueza.
- g) Durante a sua estadia no claustro, o Cavaleiro sentiu uma grande paz.



Arquitetura de Florença

O Cavaleiro dirigiu-se para Antuérpia e aí procurou o negociante flamengo, para o qual o banqueiro Averardo lhe tinha dado uma carta.

1. O que aconteceu quando o Cavaleiro chegou finalmente ao porto de Génova?
 - 1.1. Faz o levantamento dos verbos que indicam as ações do Cavaleiro durante o percurso Génova-Antuérpia.
 - 1.2. Transcreve uma frase que permita localizar temporalmente a ação, no momento em que o protagonista chega à Flandres.
2. O que levou o negociante flamengo a afirmar que o cavaleiro conhecia mal o mundo novo?

– Então, a pedido do negociante, o capitão começou a falar das suas viagens...

3. Classifica o narrador que irá contar as viagens marítimas quanto à participação na ação.
4. O capitão irá descrever o que viu quando se alistou nas expedições portuguesas durante os Descobrimentos. Concentra-te na descrição da página 40 e identifica:
 - a) o plano geral com que se inicia a descrição.
 - b) o plano seguinte , após dobrarem o cabo Bojador;
 - c) o primeiro plano aproximado, junto ao Cabo Branco.
 - d) o plano geral a seguir, após retomarem a viagem.
 - e) o plano aproximado, após o visionamento das florestas.
5. Como eram recebidos os portugueses nas terras africanas?
 - 5.1. Qual era o principal obstáculo ao pleno entendimento entre os povos?

– Talvez tenham tido medo por ver que nós somos muitos e eles são poucos – disse um português chamado Pêro Dias.

6. Lê atentamente a narrativa protagonizada por Pêro Dias e pelo indígena africano (páginas 42 a 45).



A comédia iluminando Florença – fresco de Domenico di Michelino (1417-1491), Florença, catedral de Santa Maria del Fiore, c. 1465



ESCRITA

Escreve um comentário sobre o comportamento das duas personagens ao longo deste episódio, manifestando a tua opinião sobre o seu desfecho.

Etapa 1

Planifica o texto, registando tópicos sobre: o contexto em que se dá o encontro; as atitudes iniciais do português e do africano; a forma como o entendimento entre ambos foi progredindo; o acontecimento que deu origem ao desenlace.

Etapa 2

Escreve o texto, ilustrando-o com exemplos.

7. Ouve com atenção a gravação do poema «Lágrima de Preta», de António Gedeão, e refere:
 - a) o que fez o sujeito poético no início do poema.
 - b) as três fases da experiência efetuada pelo sujeito.
 - c) a conclusão a que o sujeito chegou.

- 7.1. Quando os companheiros de Pêro Dias chegaram à praia, após o desenlace da história, um deles afirmou: «... o sangue deles é exatamente da mesma cor.»

Relaciona esta afirmação com a parte final do poema «Lágrima de Preta» e diz qual é, na tua opinião, a mensagem aí presente.

..... Páginas 47 a 58

No dia seguinte o Cavaleiro disse ao negociante que queria seguir por mar para a Dinamarca.

– Estamos em Novembro [...] Creio que não acharás tão cedo um navio que te leve à tua terra.

[...] Farei a viagem por terra e partirei amanhã.

1. Refere a oferta feita pelo flamengo e a reação do Cavaleiro.
2. Indica três dos obstáculos encontrados pelo Cavaleiro no regresso.
3. Finalmente, o protagonista chega a uma povoação próxima da sua Floresta.
Explicita de que forma é visível a persistência neste momento da ação.



ORALIDADE

1. Em grupos de três, prepara a leitura expressiva do final da narrativa. Podem utilizar sons de fundo para simular os sons da natureza ou os sentimentos da personagem principal durante a fase final da viagem.

Etapa 1

Distribuem os papéis: Cavaleiro; velho de grandes barbas e narrador.

Etapa 2

Preparem muito bem a leitura, a partir do texto, considerando os seguintes aspetos: entoação, ritmo, volume e tom.

Etapa 3

Apresentem à turma a vossa leitura do texto.

2. Como conseguiu o Cavaleiro chegar à sua casa na Floresta?
3. Observa o mapa e, a partir das indicações que foste encontrando ao longo da narrativa, reconstrói o percurso de regresso do Cavaleiro da Dinamarca.



DEPOIS DA LEITURA

1. Escreve uma narrativa, com 200 a 250 palavras, em que uma personagem escolhida por ti viva uma aventura fantástica, à semelhança do Cavaleiro da Dinamarca, e visite um local surpreendente, real ou imaginário. Inclui a descrição desse local na tua história.

Anexo 7

Teste 1

Unidade 1 – Crónicas e Contos

GRUPO I

Parte A

Lê os textos seguintes.

A volta ao mundo em 80 livros – parte 1

A volta ao mundo em 80 livros. Conheça aqui as escolhas de Afonso Cruz e Carlos Vaz Marques.

Afonso Cruz

- *Anatomia da Errância*, de Bruce Chatwin
- *Um Bárbaro na Ásia*, de Henri Michaux
- *Do Monte Sinai à Ilha de Vénus*, de Nikos Kazantzakis
- *Diários de Viagem*, de Eduardo Salavisa (org.)
- *O Caminho Estreito para o Longínquo Norte*, de Matsuo Basho

Carlos Vaz Marques

- *A Viagem dos Inocentes*, de Mark Twain
- *Jerusalém, Ida e Volta*, de Saul Bellow
- *Viagem de autocarro*, de Josep Pla
- *Caminhar no Gelo*, de Werner Herzog
- *O Colosso de Maroussi*, de Henry Miller

O universo é sobretudo espaço entre as coisas. O motivo é óbvio: o universo foi feito para viajar. Há muitas estrelas, mas, entre elas, há pouquíssimos lugares para se ser sedentário. Há uns planetas, verdade, onde se encontra a melhor hotelaria, mas pouco mais. E nessa vastidão anda tudo a errar, exceto alguns homens que nunca viajam, nem para fora deles mesmos, nem para dentro deles mesmos, são como aqueles pássaros que não fogem quando lhes abrem a gaiola. É sobre isto que fala Kazantzakis.

Ao ser-me pedida uma lista de cinco livros de viagens de que gosto especialmente, hesitei entre as viagens já realizadas e as viagens ainda por fazer. Lembrei-me de imediato dos dez já publicados na coleção que coordeno para a Tinta-da-china e de como, por razões diferentes, gosto de cada um deles à sua maneira. Mas esses estão aí disponíveis para quem quiser descobri-los. Sendo assim, a minha lista é uma lista de viagens futuras. Cinco livros de que também gosto particularmente e que, mais tarde ou mais cedo (alguns deles, muito em breve), vão ter edição portuguesa. Se tiver de destacar um, desculpem o cliché, mas é o próximo. É sempre o próximo. E o próximo é *A Viagem dos Inocentes*, com as gargalhadas que Mark Twain nos faz dar até a respeito de nós próprios, os portugueses, nesta extraordinária viagem à Europa. O facto de 2010 ser ano de centenário de Twain acrescenta um aspeto comemorativo a esta edição, naturalmente. Mas essencial é descobrir como está vivo (e nos faz sentir tão vivos) este escritor extraordinário que morreu há precisamente cem anos.

Jornal de Letras, 24 de julho de 2012 (adaptado)

A volta ao mundo em 80 livros – parte 2

Prosseguimos a volta ao mundo em 80 livros, recuperando o tema que publicámos no verão de 2010. Conheça agora as escolhas de Hélia Correia e José Eduardo Agualusa. Até porque ler é a melhor forma de viajar.

Hélia Correia

- *Caderno Afegão e Oriente Próximo*, de Alexandra Lucas Coelho
- *Recollections of a tour made in Scotland*, de Dorothy Wordsworth
- *The Dictionary of Imaginary Places*, de Alberto Manguel e Gianni Guadalupi
- *Viagens com Garrett*, de Isabel Lucas e Paulo Alexandrino
- *O Colosso de Maroussi*, de Henry Miller

José Eduardo Agualusa

- *Goa and the Blue Mountains*, de Richard Burton
- *Longe de Manaus*, de Francisco José Viegas
- *Mongólia*, de Bernardo de Carvalho
- *Na Patagónia*, de Bruce Chatwin
- *Vou lá visitar pastores*, de Ruy Duarte de Carvalho

Na impossibilidade de recomendar o mais precioso livro de viagens que existe na minha biblioteca – *Imagens da Grécia*, de Maria Madalena Monteiro, aliás da dr.^a Maria Helena da Rocha Pereira, em edição da autora de 1958 –, por não estar acessível ao leitor, dedico umas palavras a um livro que converte o que pareceria ser um simples itinerário entre literatos numa invulgar experiência espiritual. Numa das suas últimas entrevistas, Miller elegeu *O Colosso de Maroussi* como a sua obra mais amada. Ele viajou para a Grécia nas vésperas da 2.^a Guerra Mundial com o intuito primeiro de visitar Lawrence Durrell (autor de outras excelentes impressões do país). O que há de extraordinário nestas páginas é que o mais improvável dos peregrinos, um americano deslumbrado com Paris, tenha entendido tão profundamente a linguagem antiquíssima do chão grego.

15 Deste conjunto destaco *Vou lá visitar pastores*, de Ruy Duarte de Carvalho, por ser uma mistura única entre relato de viagens, ensaio de antropologia e pura poesia. Creio que é um livro destinado a ser, daqui a 100 anos, um dos grandes clássicos da literatura angolana, um livro fundador, à semelhança d'*Os Sertões*, de Euclides da Cunha, ou de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre.

Jornal de Letras, 24 de julho de 2012 (texto adaptado)

1. Associa cada elemento da **coluna A** ao elemento da **coluna B** que lhe corresponde, de acordo com o sentido dos textos e de modo a identificares as afirmações de cada um dos autores. (5 pontos)
- Os números poderão ser usados mais do que uma vez.

Coluna A	Coluna B
a) Alusão a uma obra que poderá tornar-se uma referência literária futura.	1. Afonso Cruz
b) Listagem de viagens ainda por realizar.	
c) Convicção de que o número de seres humanos que nunca viajaram, dentro ou fora de si próprios, é muito reduzido.	2. Carlos Vaz Marques
d) Referência ao centenário da morte do autor de um livro de viagens.	
e) Livro em que o autor, apesar de estrangeiro, revela um profundo conhecimento do país para onde viajou.	3. Hélia Correia
f) Menção explícita a um livro com características poéticas.	
g) Defesa da ideia de que o universo é um vasto espaço de viagem.	4. José Eduardo Agualusa
h) Obra ainda por publicar que, na opinião do crítico, provocará riso no leitor.	
i) Referência ao autor que viajou para a Europa numa época politicamente conflituosa.	
j) Obra que não está acessível ao público em geral.	

2. Selecciona, para responderes a cada item (2.1 a 2.4), a única opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido dos textos. (4 pontos)

2.1 As opiniões apresentadas a propósito dos livros de viagens têm em comum o facto de todas incluírem

- a) pelo menos duas referências a autores estrangeiros.
- b) apenas referências a autores de língua estrangeira.
- c) pelo menos duas referências a autores portugueses.
- d) pelo menos uma referência a um autor português.

2.2 A expressão «alguns homens que nunca viajam, nem para fora deles mesmos, nem para dentro deles mesmos, são como aqueles pássaros que não fogem quando lhes abrem a gaiola» (linhas 6-8 do primeiro texto) contém

- a) uma personificação.
- b) uma adjetivação.
- c) uma comparação.
- d) uma antítese.

2.3 O autor cujas sugestões são predominantemente em língua portuguesa é

- a) Hélia Correia.
- b) José Eduardo Agualusa.
- c) Carlos Vaz Marques.
- d) Afonso Cruz.

2.4 Selecciona a opção que corresponde à única afirmação falsa, de acordo com o sentido do primeiro texto.

- a) O pronome «que» (linha 6) refere-se a «homens».
- b) O pronome «lhes» (linha 8) refere-se a «aqueles pássaros».
- c) «-los» (linhas 15-16) refere-se a «esses».
- d) «que» (linha 26) refere-se a «este escritor extraordinário».

3. Transcreve duas passagens que exprimam um ponto de vista crítico de dois dos autores sobre os livros escolhidos. **(2 pontos)**

4. Com base nos teus conhecimentos sobre os textos de imprensa, indica quais as afirmações falsas e quais as verdadeiras, apresentando uma alternativa verdadeira para as frases falsas. **(3 pontos)**

- a) O interesse de uma notícia tem em conta fatores como a atualidade e a proximidade.
- b) O texto de imprensa onde predomina o discurso direto é a entrevista.
- c) A crónica está dependente da atualidade e a linguagem pode ser subjetiva.
- d) A reportagem é um texto curto e utiliza uma linguagem objetiva.
- e) Na crítica, é visível o ponto de vista do jornalista.
- f) A publicidade tem uma função exclusivamente comercial.

Parte B

Lê o excerto da crónica «Um silêncio refulgente».

Acho que a coisa mais importante que me aconteceu na vida foi uma viagem de cerca de um mês, a Itália, com o meu avô. O meu avô guiava e eu sentado ao lado dele, com um volante de plástico, fingia que guiava também. O carro era um *Nash* encarnado. O meu volante de plástico tinha, ao centro, uma bola de borracha. Apertando, a bola emitia um som que na minha fantasia era uma
5 buzina. O barulho do motor, arranjava-o com a boca, de forma que não havia dúvidas de ser eu quem conduzia o automóvel. De vez em quando o meu avô fazia-me uma festa no pescoço. É engraçado, mas ainda sinto os dedos dele.

Durante os dois primeiros dias o cheiro da gasolina enjoou-me e vomitava para cartuchos de papel. Íamos ficando em hotéis pelo caminho. Lembro-me dos gelados que comi em Saragoça,
10 lembro-me de assistir a uma tourada em Barcelona com Luis Miguel Dominguin e ter ido ao teatro ver Carmen Sevilha. Estive apaixonado por ela até aos doze anos, altura em que assisti a *Os dez Mandamentos* e a troquei por Anne Baxter, a mulher do faraó. Nem Carmen Sevilha nem Anne Baxter me deram troco por aí além. As paixões demoravam a passar nesta época, em que tudo

era lento. Dias compridíssimos, desses que demoravam séculos a nascer. O meu padrinho dava-me
15 dinheiro por dentes de leite. Se eu fosse jacaré estava rico.

Depois foi a França. A torre Eiffel pareceu-me uma coisa por acabar, que julgava que só existia dentro dos pisa-papéis. Voltava-se ao contrário e um remoinho de palhetas doiradas esvoaçava ao redor daquilo. Talvez o meu avô tivesse força para voltar a de Paris mas por um motivo que me escapa não o fez, e portanto não houve palhetas doiradas nenhuma. Ainda pensei em pedir-lhe.
20 Respeitei o seu desinteresse pelos pisa-papéis e, dececionado, afastei o pescoço quando os dedos vieram. Já a seguir, claro, arrependi-me: se calhar o meu avô ia voltar-me, a mim, ao contrário, e eu cercado de palhetas doiradas. Voltando a Portugal oferecia-me ao marido da costureira e iria ficar lindamente em cima do rádio. Como me diziam sempre

– Tão bonito, tão loiro

25 cumpriria decerto, às mil maravilhas, uma vocação de bibelô. Seguiu-se a Suíça onde, em Berna, uma bicicleta me veio a atropelar, o que me pareceu uma falta de grandeza. O sujeito da bicicleta, que cuidava pedalar um camião, desceu do selim para apanhar os meus restos. Para tranquilidade do marido da costureira encontraram-me intacto. O suíço

(há suíços com alma)

30 partiu a pedalar, de calças presas com molas de roupa como ourives da feira de Nelas. Para os imitar, amarelo de inveja, pinçava molas nos calções antes de me instalar no triciclo, e a pensar no triciclo cheguei a Pádua: com um volante de plástico e uma buzina de borracha alcança-se Itália num rufo. Itália, de início, pareceu-me o sítio para onde os suíços varriam o lixo deles, ou seja uma espécie de Portugal com mais pedras e as construções que os romanos se esqueciam de completar:
35 umas colunas, um bocado de teto, umas porções de mosaico, mais ou menos o jardim dos meus pais depois de eu ter andado por ali com uma fisga. Ao ver o Coliseu tive a certeza de que o meu irmão Pedro já lá estivera antes. Com um martelo. Explicaram-me haver sido construído por um sujeito que inventou o arco e não foi capaz de parar. O nosso objetivo, no entanto, era Pádua, para a primeira comunhão na igreja do Santo com o meu nome. Aí o meu avô tocou no túmulo com a mão, e
40 mandou-me tocar no túmulo com a mão:

– Promete-me que quando tiveres um filho o trazes aqui.

Foi a única altura em que lhe vi os olhos cheios de lágrimas. Assim os dois sozinhos. Deu-me um abraço, beijou-me, e nunca ninguém me abraçou e beijou como ele. Para quem olhasse de fora podia ser um bocadinho esquisito: um homem a abraçar uma criança e um volante de plástico. Para mim
45 foi o momento de mais intenso amor da minha vida.

António Lobo Antunes, *Segundo Livro de Crónicas*, D. Quixote, 2002

Vocabulário

Carmen Sevilha: atriz espanhola, cantora, dançarina e apresentadora de TV, famosa na década de 50 do século XX.

² **Anne Baxter:** atriz norte-americana, popular nas décadas de 40 e 50, nomeada para diversos óscares.

Responde, de forma completa e bem estruturada, aos itens que se seguem.

5. Indica o acontecimento que deu origem a esta crónica. (5 pontos)
6. Identifica o tempo verbal predominante no primeiro parágrafo e justifica a sua utilização. (6 pontos)
7. Explica de que modo é visível o entusiasmo do narrador durante a viagem com o avô. (6 pontos)

8. Relê as seguintes palavras do narrador.

(7 pontos)

«A torre Eiffel pareceu-me uma coisa por acabar, que julgava que só existia dentro dos pisa-papéis.»

Indica dois motivos através dos quais se torna evidente que o narrador é uma criança durante a viagem com o avô, a partir das informações presentes no terceiro parágrafo.

9. Identifica, entre o sétimo e o último parágrafos, dois aspetos que contribuam para a caracterização indireta do narrador enquanto criança.

(6 pontos)

Parte C

10. Depois de terem lido este texto na aula, a Eva e o Francisco fizeram os comentários seguintes:

(6 pontos)

Eva: *Parece-me que este texto transmite uma mensagem sobre a importância do afeto.*

Francisco: *Quanto a mim, o texto contém uma mensagem sobre a importância da viagem na vida do ser humano.*

Escreve um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, em que, de entre os dois comentários, defendas aquele que te parece mais adequado ao sentido do texto da Parte B.

O teu texto deve incluir uma parte de introdução, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão.

Organiza a informação da forma que considerares mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir:

- Indicação do comentário que, na tua opinião, é mais adequado ao sentido do texto.
- Justificação da escolha desse comentário através de uma transcrição que evidencie a ideia que estás a defender.
- Explicitação do ponto de vista do narrador em relação à sua viagem com o avô.
- Referência às características psicológicas do narrador e do avô.
- Apresentação do teu ponto de vista sobre a relação do narrador com o avô e a importância da viagem a Itália.

Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (exemplo: /2011/).

GRUPO II

Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

11. Lê a seguinte frase.

(8 pontos)

«Voltando a Portugal oferecia-me ao marido da costureira e iria ficar lindamente em cima do rádio. Como me diziam sempre
– Tão bonito, tão loiro»

Na passagem transcrita, identifica:

- a) os advérbios e seu valor;
- b) uma locução adverbial;

- c) o adjetivo e respetiva subclasse;
- d) dois nomes, bem como a sua subclasse, género, número e grau;
- e) uma forma verbal não finita;
- f) uma forma verbal finita, bem como o tempo, o modo e a pessoa em que se encontra conjugada;
- g) duas preposições simples e uma contração de preposição.

12. Lê a frase seguinte. (2 pontos)

«*Se eu fosse jacaré estava rico.*»

Reescreve a frase, usando o adjetivo no grau superlativo absoluto analítico.

13. Identifica o grau em que se encontra o adjetivo presente na frase abaixo. (2 pontos)

«*Dias compridíssimos, desses que demoravam séculos a nascer.*»

14. Completa cada uma das frases seguintes com a forma do verbo apresentado entre parênteses, no tempo e no modo indicados. (4 pontos)

Escreve a letra que identifica cada espaço, seguida da forma verbal correta.

a) Pretérito perfeito simples do indicativo

O narrador _____ (querer) que o avô virasse a torre Eiffel ao contrário.

b) Pretérito imperfeito do conjuntivo

Caso _____ (haver) outra oportunidade, o narrador voltaria a viajar com o avô.

c) Pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo

Se o narrador _____ (ver) a bicicleta, teria evitado o acidente.

d) Pretérito perfeito composto do conjuntivo

Talvez o narrador já _____ (contar) a história da viagem com o avô aos seus netos.

15. Relê a frase. (3 pontos)

«(...) *se calhar o meu avô ia voltar-me, a mim, ao contrário, e eu cercado de palhetas doiradas.*»

Conjuga o verbo destacado no presente do conjuntivo em todas as pessoas e números.

15.1 Classifica o verbo a que pertence a forma verbal destacada como regular ou irregular e indica a respetiva conjugação. (1 ponto)

16. Associa cada elemento da **coluna A** ao único elemento da **coluna B** que lhe corresponde, de modo a identificares o tipo de sujeito presente em cada frase. (5 pontos)

Coluna A	Coluna B
a) «Estive apaixonado por ela até aos doze anos.»	1. Sujeito simples
b) «Nem Carmen Sevilha nem Anne Baxter me deram troco por aí além.»	2. Sujeito composto
c) «O nosso objetivo, no entanto, era Pádua.»	3. Sujeito nulo subentendido
d) «com um volante de plástico e uma buzina de borracha alcança-se Itália num rufo»	4. Sujeito nulo indeterminado

GRUPO III

(25 pontos)

Escreve um texto a partir de um dos temas propostos.

O teu texto deve ter um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras.

A

Como sabes, a crónica é um texto com características diversificadas, que apresenta o ponto de vista do seu autor em relação a um determinado assunto.

Escreve uma **crónica** que pudesse ser publicada no jornal da tua escola, a partir de um acontecimento mais pessoal ou de um assunto de interesse mais geral.

Escolhe o registo principal da tua crónica:

- narrativo, se optares por apresentar um ponto de vista pessoal sobre um determinado acontecimento;
- descritivo, se optares por apresentar um ponto de vista pessoal sobre as características de um espaço, um objeto, uma personagem.

Atribui um título à tua crónica.

B

À semelhança dos autores mencionados na Parte A e do narrador na Parte B, também já te marcou, com certeza, algum livro que leste ou filme que viste.

Tendo em conta a leitura ou o visionamento do filme, escreve um **comentário crítico** sobre esse objeto artístico que te marcou.

Em ambos os casos, o teu texto deve ter um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras.

FIM

Observações relativas ao Grupo III:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2008/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras –, há que atender ao seguinte:
 - a um texto com extensão inferior a 60 palavras é atribuída a classificação de 0 (zero) pontos;
 - nos outros casos, um desvio dos limites de extensão requeridos implica uma desvalorização parcial (até dois pontos) do texto produzido

GRUPO I

Parte A

Lê o texto sobre a exposição da Gulbenkian *As Idades do Mar*.

A Idade dos Mitos

Ilustram-se aqui algumas das narrativas matriciais do universo e da humanidade, fontes conservadas através de tradições transpostas para a escrita e suporte permanente do imaginário visual. A mitologia clássica divulgou o universo dos deuses e heróis eternizados nos textos gregos atribuídos a Homero e nos romanos de Virgílio e Ovídio – *Odisseia*, *Eneida* e *Metamorfoses*. Os seus mares agitados são povoados por divindades de referência humana, como Vénus, deusa nascida da espuma das ondas, ou Neptuno e Anfitriote, casal que governa os mares. Aí também vivem fantásticos seres, como nereidas, tritões e sereias.

Referido na Bíblia em vários episódios, o mar também é cenário nos milagres de santos na Europa católica em mitos fomentados pela Contra-Reforma, como os episódios da vida de S. Francisco Xavier.

A Idade do Poder

O mar foi cenário de jogos de poder determinados por ambições económicas e políticas que obrigaram à formação de grandes esquadras confrontando-se para o seu domínio. Multiplica-se a representação de conjuntos poderosos de navios pertencentes às potências marítimas europeias, tanto em circulações comerciais como em batalhas. Tal figuração desenvolve-se sobretudo a partir da época das grandes navegações oceânicas, quando o conhecimento científico substitui as visões medievais geradas pela imaginação.

Ao princípio, concedia-se à representação de navios a função de cenário para temáticas religiosas. Mas as Províncias Unidas protestantes desenvolveram uma pintura ostentatória, laica, que pretendia ilustrar e divulgar os seus sucessos no mar contra o domínio dos Habsburgos da Espanha católica. Em meados do século XVII, os motivos preferenciais da afirmação de poder pela Holanda são os confrontos com a Inglaterra, a nova potência naval europeia.

A Idade do Trabalho

Trabalhos relacionados com o mar apontam atividades continuadas de resposta a necessidades fundamentais, tanto as de sobrevivência material (a pesca como fonte de alimento) como as das comunicações com outras terras (os comércios que implicam o movimento dos portos como lugares de abrigo e trânsito de pessoas, bens, serviços e culturas).

Os areais e os lodos junto ao mar também guardam meios de subsistência, que por vezes evidenciam a dureza da sobrevivência humana, em contraponto com a representação do negócio. A pesca prolonga-se no comércio, feito nas lotas ou nos centros urbanos, onde chegam às populações os alimentos do mar. Fecha-se assim o ciclo do trabalho.

Idade das Tormentas

A morfologia dos mares agitados e dos acontecimentos meteorológicos a eles associados, matéria de assombro e pavor que os pintores foram registando, relativiza a dimensão humana perante a sua violência destruidora.

Num jogo entre objetivos documentais e representações cenicamente fantasiadas, estas pinturas centram-se tanto no motivo das tormentas como no dos naufrágios que delas resultam, numa luta entre a força monumental da Natureza e a audácia humana para nela navegar.

O sentimento trágico é acentuado na representação dos naufrágios, com o desaparecimento das embarcações e das pessoas e bens. O cenário do mar pode assim propiciar reflexões éticas e políticas sobre o drama social da perda do pescador enquanto sustento da família e suscita também meditações transcendentais sobre a vida dos homens como povo ou sobre a definitiva solidão existencial do indivíduo.

A Idade Efémera

A partir de finais do século XIX, o mar é pretexto para exploração pictórica autónoma, pelas matérias resultantes da pincelada que restituem realidades sensorialmente mais intensas. O mar como objeto preferencial de contemplação gera mimetismos entre os estados anímicos do espetador e o mar nos seus diferentes tempos, originando muitas vezes o impulso da partida e da viagem. A praia estabelece-se como lugar de passeio das gentes burguesas, cuja circulação o caminho de ferro facilita. A moda das grandes temporadas de veraneio massifica-se durante o século XX, por impulsos sociais e lógicas sanitárias que levam à vulgarização dos banhos de mar.

<http://www.museu.gulbenkian.pt/> (adaptado)

1. As afirmações **a) a h)** referem-se a informações do texto.

(7 pontos)

Escreve a sequência de letras que corresponde à ordem pela qual essas informações surgem no texto. Começa a sequência pela letra **e)**.

- a) Determinadas províncias protestantes usam a pintura para difundir os seus êxitos no mar.
- b) As imagens criadas pela imaginação na época medieval são substituídas por outras influenciadas pelo conhecimento científico.
- c) Os quadros passam a representar, por exemplo, o comércio nas lotas ou nos centros das cidades.
- d) O mar é referido nos textos bíblicos como cenário de milagres.
- e) Algumas das lendas fundadoras do universo e do ser humano são alvo de ilustração.
- f) O mar é objeto de contemplação e desperta sensações no espetador.
- g) O cenário do mar desencadeia reflexões sobre os dramas sociais e o sentido da vida humana.
- h) O registo pictórico da violência destrutiva do mar acentua o poder das forças da natureza.

2. Associa cada elemento da **coluna A** ao elemento da **coluna B** que lhe corresponde, de acordo com o sentido do texto.

(5 pontos)

Coluna A	Coluna B
a) Era representada nas pinturas como um tempo de confronto entre o Homem e o poder do universo que o rodeava.	1. Idade dos Mitos
b) Época em que o mar se destaca como fonte de recursos essenciais e veículo de comunicação.	2. Idade do Trabalho
c) Período que valoriza o mar sobretudo como espaço de fuga e recreio.	3. Idade do Poder
d) Etapa em que o mar é representado como um lugar habitado por divindades e seres fantásticos.	4. Idade das Tormentas
e) Época de afirmação das grandes potências marítimas.	5. Idade Efémera

3. Selecciona a opção que corresponde à única afirmação falsa, de acordo com o sentido

(3 pontos)

- a) O pronome «que» (linha 7) refere-se a «Neptuno e Anfitrite».
- b) O pronome «que» (linha 17) refere-se a «uma pintura ostentatória».
- c) O pronome «que» (linha 26) refere-se a «meios de subsistência».
- d) O pronome «que» (linha 31) refere-se a «matéria de assombro e pavor ».

Parte B

Lê o excerto de um episódio de *Os Lusíadas*. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado no final.

19

Já no largo Oceano¹ navegavam,
As inquietas ondas apartando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando;
Da branca escuma os mares se mostravam
Cobertos, onde as proas vão cortando
As marítimas águas consagradas²,
Que do gado de Próteo³ são cortadas,

20

Quando os Deuses no Olimpo luminoso,
Onde o governo está da humana gente,
Se ajuntam em consílio⁴ glorioso,
Sobre as cousas futuras do Oriente.
Pisando o cristalino Céu fermoso,
Vem pela Via Láctea juntamente,
Convocados, da parte do Tonante⁵,
Pelo neto gentil do velho Atlante⁶.

21

Deixam dos sete céus⁷ o regimento⁸,
Que do poder mais alto lhe foi dado,
Alto poder, que só c' o pensamento
Governa o Céu, a Terra e o Mar irado.
Ali se acharam juntos, num momento,
Os que habitam o Arcturo congelado⁹
E os que o Austro tem¹⁰, e as partes onde
A Aurora nasce e o claro Sol se esconde.

22

Estava o Padre¹¹ ali, sublime e dino,
Que vibra os ferros raios de Vulcano¹²,
Num assento de estrelas cristalino,
Com gesto alto, severo e soberano
Do rosto respirava um ar divino,
Que divino tornara um corpo humano;
Com ãa coroa e ceptro rutilante,
De outra pedra mais clara que diamante.

23

Em luzentes assentos, marchetados¹³
De ouro e de perlas, mais abaixo estavam
Os outros Deuses todos, assentados
Como a Razão e a Ordem concertavam¹⁴:
Precedem os antigos, mais honrados,
Mais abaixo os menores se assentavam;
Quando Júpiter alto assi dizendo,
C'um tom de voz começa grave e horrendo:

24

– Eternos moradores do luzente,
Estelífero pólo¹⁵ e claro assento¹⁶:
Se do grande valor da forte gente
De Luso¹⁷ não perdeis o pensamento,
Deveis de ter sabido claramente
Como é dos Fados grandes certo intento
Que por ela se esqueçam os Humanos
De Assírios, Persas, Gregos e Romanos.

25

Já lhe foi, bem o vistes, concedido,
C'um poder tão singelo e tão pequeno,
Tomar ao Mouro forte e guarnecido
Toda a terra que rega o Tejo ameno.
Pois contra o Castelhana tão temido
Sempre alcançou favor do Céu sereno.
Assi que sempre, em fim, com fama e glória,
Teve os troféus pendentes da vitória¹⁸.

26

Deixo, Deuses, atrás a fama antiga
Que co' a gente de Rómulo¹⁹ alcançaram,
Quando, com Viriato, na inimiga
Guerra Romana tanto se afamaram.
Também deixo a memória que os obriga
A grande nome, quando alevantaram
Um por seu capitão, que, peregrino,
Fingiu na cerva espírito divino²⁰.

27

Agora vedes bem que, cometendo²¹
O duvidoso mar, num lenho leve²²,
Por vias nunca usadas, não temendo
De Áfrico e Noto²³ a força, a mais se atreve:
Que, havendo tanto já que as partes vendo
Onde o dia é comprido e onde breve²⁴,
Inclinam seu propósito e perfia
A ver os berços onde nasce o dia²⁵.

28

Prometido lhe está do Fado eterno,
Cuja alta lei não pode ser quebrada,
Que tenham longos tempos o governo
Do mar que vê do Sol a roxa entrada²⁶.
Nas águas tem passado o duro Inverno;
A gente vem perdida e trabalhada²⁷.
Já parece bem feito que lhe seja
Mostrada a nova terra que deseja.

Vocabulário

¹ **Largo Oceano:** oceano Índico.

² **Consagradas:** sagradas.

³ **Gado de Próteo:** peixes (Próteo era o deus que guardava os peixes do Oceano).

⁴ **Consílio:** conselho, assembleia.

⁵ **Tonante:** Júpiter, deus do trovão.

⁶ **Neto gentil do velho Atlante:** Mercúrio, mensageiro dos deuses.

⁷ **Sete céus:** referência ao sistema de Ptolomeu (astrónomo, matemático e geógrafo grego, c. 85-160 d.C.), segundo o qual a Terra se encontrava no centro, rodeada por sete esferas imaginárias giratórias, às quais estavam fixos os astros seguintes: Lua, Mercúrio, Vénus, Sol, Marte, Júpiter e Saturno.

⁸ **Regimento:** governação.

⁹ **Arcturo congelado:** Norte gelado (Arcturo é uma das estrelas mais brilhantes no céu terrestre e pertence a uma constelação do hemisfério norte).

¹⁰ **Os que o Austro tem:** os que habitam o Sul (o Austro é o vento que sopra de Sul).

¹¹ **Padre:** Júpiter, pai dos deuses.

¹² **Vulcano:** deus do fogo, filho de Júpiter e de Juno, que fabricava os raios para o seu pai.

¹³ **Marchetados:** embutidos, ornamentados.

¹⁴ **Concertavam:** determinavam.

¹⁵ **Estelífero polo:** céu estrelado.

¹⁶ **Claro assento:** trono resplandecente.

¹⁷ **Gente/De luso:** portugueses (descendentes de Luso, que era, por sua vez, suposto filho ou companheiro de Baco).

¹⁸ **Troféus pendentes da vitória:** colunas onde pendiam os despojos dos vencidos.

¹⁹ **Gente de Rómulo:** romanos.

29

E, porque, como vistes, tem passados
Na viagem tão ásperos perigos,
Tantos climas e céus experimentados,
Tanto furor de ventos inimigos,
Que sejam, determino, agasalhados²⁸
Nesta costa Africana como amigos.
E, tendo guarneçada a lassa frota,
Tornarão a seguir sua longa rota

Luís de Camões, *Os Lusíadas*, edição de A. J. da Costa Pimpão, 2003

²⁰ **Um por seu capitão, que, peregrino, / Fingiu na cervá espírito divino:** referência a Sertório, general romano dissidente de Roma que chefiou os lusitanos após a morte de Viriato e que fez a corça que trazia consigo passar por intérprete da deusa Diana.

²¹ **Cometendo:** desafiando.

²² **Lenho leve:** pequena embarcação.

²³ **Áfrico e Noto:** ventos do sudoeste e do sul.

²⁴ **Onde o dia é comprido e onde breve:** referência à diferente duração dos dias e das noites nos hemisférios norte e sul.

²⁵ **Berços onde nasce o dia:** oriente.

²⁶ **Mar que vê do Sol a roxa entrada:** oceano Índico.

²⁷ **Trabalhada:** cansada.

²⁸ **Agasalhados:** recebidos como amigos.

Responde, de forma completa e bem estruturada, aos itens que se seguem.

4. Insere as estâncias de *Os Lusíadas* na estrutura externa e na estrutura interna da obra. (2 pontos)
5. Caracteriza a viagem descrita na estrofe 19, destacando o uso expressivo de duas formas verbais. (3 pontos)
6. Transcreve das estrofes 19 e 20 as duas expressões que introduzem temporalmente os dois planos narrativos e indica a relação que se estabelece entre estes. (3 pontos)

7. Diversas divindades comparecem no Consílio. (4,5 pontos)
Indica as etapas percorridas até ao início da reunião, referindo a forma como se organizavam os deuses antes de Júpiter começar o seu discurso.
8. Transcreve a expressão que indica o motivo da convocatória enviada por Júpiter, explicando o seu sentido por palavras tuas. (2 pontos)
9. Na estrofe 22, é descrito o pai dos deuses. (3 pontos)
Sintetiza as características de Júpiter, recorrendo a dois adjetivos à tua escolha que não estejam presentes na estrofe.
10. Relê os seguintes versos da estância 22. (2 pontos)
«Com ãa coroa e ceptro rutilante,
De outra pedra mais clara que diamante.»
Identifica o recurso expressivo presente nos versos transcritos e indica a sua função.
11. Relaciona o motivo deste consílio e o discurso de Júpiter com a intenção glorificadora do herói. (3 pontos)
12. Comprova que Júpiter utiliza uma perífrase para se dirigir ao auditório no início do discurso e indica o valor deste recurso. (2 pontos)
13. Explicita três argumentos utilizados por Júpiter para convencer os deuses do valor dos nautas portugueses. (4,5 pontos)

Parte C

14. Lê as estrofes 30 a 33 do Canto I de *Os Lusíadas*, a seguir transcritas, e responde, de forma completa e bem estruturada, ao item 13. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado. (6 pontos)

30

Estas palavras Júpiter dizia,
Quando os Deuses, por ordem respondendo,
Na sentença um do outro difiria,
Razões diversas dando e recebendo.
O padre Baco¹ ali não consentia²
No que Júpiter disse, conhecendo
Que esquecerão seus feitos no Oriente
Se lá passar a Lusitana gente.

31

Ouvido tinha aos Fados que viria
Ûa gente fortíssima de Espanha³
Pelo mar alto, a qual sujeitaria
Da Índia tudo quanto Dóris⁴ banha,
E com novas vitórias venceria
A fama antiga, ou sua ou fosse estranha.
Altamente lhe dói perder a glória
De que Nisa⁵ celebra inda a memória.

32

Vê que já teve o Indo⁶ sojugado
E nunca lhe tirou Fortuna ou Caso
Por vencedor da Índia ser cantado
De quantos bebem a água de Parnaso⁷.
Teme agora que seja sepultado
Seu tão célebre nome em negro vaso
D'água do esquecimento, se lá chegam
Os fortes Portugueses que navegam.

33

Sustentava contra ele Vénus⁸ bela,
Afeiçoada à gente Lusitana,
Por quantas qualidades via nela
Da antiga tão amada sua Romana:
Nos fortes corações, na grande estrela
Que mostraram na terra Tingitana⁹,
E na língua, na qual quando imagina,
Com pouca corrupção crê que é a Latina.

34

Estas causas moviam Cytorea¹⁰,
E mais, porque das Parcas¹¹ claro entende
Que há de ser celebrada a clara Dea¹²,
Onde a gente belígera¹³ se estende.
Assi que, um, pela infamia¹⁴ que arrecea,
E o outro, polas honras que pretende,
Debatem e na perfia¹⁵ permanecem;
A qualquer seus amigos favorecem

Luís de Camões, Os Lusíadas, edição de
A. J. da Costa Pimpão, 2003

Vocabulário

¹ **Baco**: deus do vinho, conquistador da Índia e adorado no Oriente.

² **Não consentia**: discordava.

³ **Espanha**: Península Ibérica.

⁴ **Dóris**: Tétis, deusa do mar, é aqui designada pelo nome da sua mãe.

⁵ **Nisa**: lugar lendário onde Baco teria nascido.

⁶ **Indo**: habitante da Índia.

⁷ **Quantos bebem a água de Parnaso**: os poetas, que eram quem bebia a água da montanha de Parnaso, na Grécia, que dava inspiração poética.

⁸ **Vénus**: deusa do amor e da beleza.

⁹ **Terra Tingitana**: antiga província romana.

¹⁰ **Cytorea**: nome dado a Afrodite, deusa grega da fecundidade, da beleza e do

amor, cuja equivalente romana é Vénus.

¹¹ **Parcas**: Deusas que determinavam o destino dos homens.

¹² **Dea**: Deusa.

¹³ **Belígera**: guerreira.

¹⁴ **Infamia**: infâmia, desonra.

¹⁵ **Perfia**: porfia, obstinação.

Escreve um **texto expositivo**, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, no qual explicites o conteúdo das estrofes 30 a 34.

O teu texto deve incluir uma parte de introdução, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão.

Organiza a informação da forma que considerares mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir:

- Identificação do episódio a que pertencem as estrofes e referência aos intervenientes.
- Apresentação da opinião dos deuses e referência a um argumento de defesa utilizado por cada um.
- Referência a duas características dos deuses em diálogo.
- Indicação de duas figuras de estilo utilizadas e transcrição dos versos correspondentes. Apresentação do teu ponto de vista sobre a posição dos deuses, justificando a tua opinião.

GRUPO II

Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

15. Identifica e classifica as orações subordinadas nas frases seguintes.

(4 pontos)

- Os argumentos que Marte usou convenceram-me.
- Já li este episódio tantas vezes, que já o conheço de memória.
- Disseste que tinhas um dicionário de mitologia?
- Embora não tenha acabado a leitura, estou fascinada com a descrição dos deuses.

16. Transforma cada par de frases simples numa frase complexa, utilizando conjunções e locuções conjuncionais das subclasses indicadas entre parênteses. Faz as alterações necessárias. (4,5 pontos)
- a) Baco silenciou-se.
Vénus apresentou os seus argumentos.
(locução subordinativa temporal)
- b) Os portugueses chegarão à Índia.
Os portugueses alcançarão o estatuto de heróis.
(conjunção subordinativa condicional)
- c) Marte discursava de um modo tão convicto.
Todos o ouviam atentamente.
(conjunção subordinativa consecutiva)
17. Selecciona, para responderes a cada item (17.1 a 17.6), a única opção que permite obter uma afirmação correta. (3 pontos)
- 17.1 No verso «Estava o Padre ali, sublime e dino, / **Que** vibra os feros raios de Vulcano», a palavra destacada é
- a) uma conjunção coordenativa explicativa. c) uma conjunção subordinativa completiva.
b) uma conjunção subordinativa causal. d) um pronome relativo.
- 17.2 A oração subordinada introduzida pela palavra destacada em «Estava o Padre ali, sublime e dino, / **Que** vibra os feros raios de Vulcano» é
- a) subordinada adjetiva relativa. c) subordinada substantiva completiva.
b) subordinada adverbial causal. d) coordenada explicativa.
- 17.3 Nos versos «Já parece bem feito **que** lhe seja / Mostrada a nova terra que deseja.», a palavra destacada é
- a) um pronome relativo.
b) uma conjunção subordinativa completiva.
c) uma conjunção coordenativa conclusiva.
d) uma conjunção subordinativa causal.
- 17.4 A oração subordinada introduzida pela palavra destacada em «Já parece bem feito **que** lhe seja / Mostrada a nova terra que deseja.» é
- a) subordinada adjetiva relativa. c) subordinada substantiva completiva.
b) subordinada adverbial causal. d) coordenada conclusiva.
- 17.5 A frase «Quem viajou nas naus viveu uma experiência inesquecível» contém uma oração
- a) subordinada substantiva relativa. c) subordinada adjetiva relativa restritiva.
b) subordinada adjetiva relativa explicativa. d) subordinada substantiva completiva.
- 17.6 A frase que inclui uma conjunção coordenativa explicativa é
- a) «Como ainda temos tempo, vamos melhorar o trabalho.»
b) «Lê o episódio do Adamastor, pois a personagem é imponente.»
c) «Já acabei esta parte, portanto posso ajudar-te.»
d) «Não encontrei a informação sobre Baco, porque emprestei o dicionário de mitologia.»

18. Transcreve a oração subordinada que integra a frase complexa que se segue. (1,5 pontos)

«Todos os alunos que leram este episódio ficaram curiosos.»

19. Associa cada elemento da **coluna A** ao único elemento da **coluna B** que lhe corresponde, de modo a identificares a subclasse dos verbos. (5 pontos)

Coluna A	Coluna B
a) «Estava o Padre ali, sublime e dino.»	1 Verbo transitivo direto
b) «Que vibra os feros raios de Vulcano.»	2. Verbo transitivo indireto
c) «Os ventos brandamente respiravam.»	3. Verbo transitivo direto e indireto
d) «Vem pela Via Láctea juntamente»	4. Verbo copulativo.
e) «Tomar ao Mouro forte e guarnecido / Toda a terra»	5. Verbo intransitivo

20. Identifica as funções sintáticas dos constituintes destacados nas frases seguintes. (3 pontos)

- a) Vénus continuava **a favor dos portugueses**.
- b) Um desafio foi colocado **pelos deuses** a Júpiter.
- c) Júpiter ficou **impressionado** com a intervenção de Marte.

21. Reescreve as frases seguintes na passiva ou na ativa. (4 pontos)

- a) Na Proposição, Camões apresenta o assunto e o herói do seu canto.
- b) Diversos argumentos foram apresentados por Baco aos deuses reunidos.
- c) Todas as divindades ouviam atentamente as palavras de Júpiter.
- d) A partir dali, o futuro dos navegadores portugueses seria decidido pelo pai dos deuses.

GRUPO III

(25 pontos)

Nos livros, nos filmes, nas bandas desenhadas ou mesmo na nossa família ou no nosso ciclo de amigos conhecemos personagens que nunca esquecemos e que, frequentemente, passamos a considerar heróis. Escreve um **texto argumentativo** em que presentes a tua posição relativamente à importância dos heróis na nossa vida e no nosso crescimento.

O teu texto deve incluir:

- Introdução — apresentação do teu ponto de vista sobre este tema.
- Desenvolvimento — apresentação dos teus argumentos e de eventuais exemplos.
- Conclusão — reforço da tua opinião.

Revê cuidadosamente o teu texto.

FIM

Observações relativas ao Grupo III:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2008/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras –, há que atender ao seguinte:
 - a um texto com extensão inferior a 60 palavras é atribuída a classificação de 0 (zero) pontos;
 - nos outros casos, um desvio dos limites de extensão requeridos implica uma desvalorização parcial (até dois pontos) do texto produzido.

GRUPO I

Parte A

Lê o seguinte texto de Lucrecio, autor latino que viveu no século I a.C., e a respetiva introdução, escrita por Rómulo de Carvalho. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado no final.

Lucrecio, poeta romano que nasceu há mais de dois mil anos, escreveu um longo poema, cujo título, em português, poderia ser «Sobre a Natureza das Coisas». Lucrecio acreditava que a matéria fosse constituída por pequeníssimos corpúsculos¹, mas compreendia que as outras pessoas não acreditassem, em virtude de esses corpúsculos serem invisíveis. Então, para convencer os seus
 5 *leitores de que isso não era razão bastante para não acreditarem, mostrou-lhes, do modo que se segue, como decorrem certos processos naturais:*

«Se pendurares as tuas roupas na margem onde as ondas vêm bater, verás como ficam húmidas; se as estenderes ao sol ficarão secas. Entretanto ninguém vê como é que a água entrou nelas nem como saiu delas, e isso só foi possível desde que a água se tivesse dividido em partículas que os
 10 nossos olhos não distinguem de maneira nenhuma.

O anel que trazemos nos dedos vai-se, com o tempo, adelgaçando pelo lado de dentro; as gotas de água que caem repetidas vezes fazem covas nas pedras; o ferro curvo da charrua embota-se² insensivelmente ao cavar o sulco na terra; as pedras que calçam as ruas gastam-se com os passos da multidão; e as estátuas de bronze colocadas à entrada das habitações apresentam as mãos gastas
 15 pelos beijos dos transeuntes³ que lhes prestam culto. Reconhecemos que todos estes objetos se gastam pelo uso. E que partículas são estas que se perdem constantemente?

A Natureza encobriu-nos esse espetáculo. A nossa vista não pode perceber o que a Natureza acrescenta aos corpos, pouco a pouco, para os fazer crescer gradualmente, nem os nossos olhos percebem aquilo que o tempo vai arrancando aos corpos à medida que envelhecem.

20 Os rochedos que se erguem acima do mar estão sempre a ser roídos pelo sal das águas e a sofrerem desgastes que não conseguimos ver.

É assim, por intermédio de corpos invisíveis, que a Natureza realiza a sua obra.»

Rómulo de Carvalho, *A Natureza Corpuscular da Matéria, Cadernos de Iniciação Científica*, Sá da Costa Editora, 1989

Vocabulário

¹ **Corpúsculos:** pequenas partículas.

² **Embota-se:** gasta-se.

³ **Transeuntes:** pessoas que circulam na rua.

1. As afirmações **a)** a **h)** baseiam-se em informações do texto.

(7 pontos)

Escreve a sequência de letras que corresponde à ordem pela qual essas informações aparecem no texto. Inicia a tua sequência com a letra **d)**.

a) Lucrecio é autor de um poema sobre a natureza das coisas.

b) A maioria das pessoas não acreditava na existência dos corpúsculos por estes serem invisíveis.

- c) O poeta interroga-se sobre as partículas que se vão desgastando com o tempo.
- d) Lucrecio viveu há mais de dois mil anos.
- e) O poeta defende que a água se divide em partículas invisíveis ao olhar humano.
- f) Para defender a sua teoria sobre a natureza das coisas, Lucrecio escreveu um texto.
- g) Lucrecio tinha a convicção de que a matéria era constituída por pequenas partículas.
- h) A Natureza tem processos invisíveis ao olhar.

2. Classifica as afirmações como verdadeiras ou falsas, apresentando uma alternativa verdadeira para as frases falsas. **(4 pontos)**

- a) O autor expõe o facto a ser explicado a partir de vários exemplos do quotidiano.
- b) O autor opta por dar a explicação para o fenómeno logo no início do texto.
- c) O autor nunca se interroga.
- d) O autor apresenta uma conclusão.

3. Selecciona, para responderes a cada item (**3.1 a 3.4**), a única opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto. **(8 pontos)**

3.1 Na expressão «**Se** pendurares as tuas roupas na margem onde as ondas vêm bater» (linha 7), a palavra destacada exprime uma

- a) possibilidade.
- b) explicação.
- c) condição.
- d) oposição.

3.2 A vírgula presente na frase seguinte «Se pendurares as tuas roupas na margem onde as ondas vêm bater, verás como ficam húmidas» tem a função de

- a) isolar o vocativo.
- b) separar a oração subordinada da subordinante.
- c) separar uma oração coordenada iniciada por conjunção coordenada adversativa.
- d) separar os elementos de uma enumeração.

3.3 No terceiro parágrafo o recurso expressivo predominante é a

- a) adjetivação.
- b) hipérbole.
- c) comparação.
- d) enumeração.

3.4 No último parágrafo do texto, Lucrecio conclui que

- a) a água se divide em partículas.
- b) existem processos impercetíveis ao olhar na Natureza.
- c) o tempo desgasta a matéria.
- d) a natureza acrescenta e arranca elementos aos corpos.

Parte B

Lê o poema de José Gomes Ferreira.

Aquela nuvem
parece um cavalo...

Ah! se eu pudesse montá-lo!

Aquela?
Mas já não é um cavalo,
é uma barca à vela.

Não faz mal.
Queria embarcar nela.

Aquela?
Mas já não é um navio,
é uma Torre Amarela
a vogar no frio
onde encerraram uma donzela.

Não faz mal.
Quero ter asas
para espreitar da janela.

Vá lancem-me ao mar
donde voam as nuvens
para ir numa delas
tomar mil formas
com sabor a sal
– labirinto de sombras e de cisnes
no céu de água-sol-vento-luz concreto e irreal...

José Gomes Ferreira, *Poeta militante II*, Moraes Editores, 1983

Responde, de forma completa e bem estruturada, aos itens que se seguem.

4. No poema, o sujeito poético levanta várias hipóteses, às quais associa um desejo. (4 pontos)
Indica as hipóteses levantadas pelo sujeito e identifica os desejos associados a cada uma.
5. Refere o valor expressivo das reticências no segundo verso. (2 pontos)
6. Identifica a característica das nuvens evidenciada nas estrofes 3 e 5 e indica a expressão que intensifica essa característica. (5 pontos)

7. Caracteriza a atitude do sujeito poético ao observar as nuvens. (2 pontos)
8. Indica três recursos que evidenciam o entusiasmo do sujeito, à medida que vai observando as nuvens. Explicita o objetivo da sua utilização. (4 pontos)
9. Identifica o pedido do sujeito poético na última estrofe, justificando-o. (2 pontos)
10. Observa os versos seguintes e explicita o seu significado. (3 pontos)
- «– labirinto de sombras e de cisnes
no céu de água-sol-vento-luz concreto e irreal...»
11. Classifica as estrofes do poema quanto ao número de versos. (3 pontos)
- 11.1 Apresenta um exemplo de rima cruzada.
- 11.2 Faz a escansão do primeiro verso da última estrofe e classifica-o.

Parte C

12. Lê o excerto do texto de Sophia de Mello Breyner Andresen. (6 pontos)

«Pois a poesia é a minha explicação com o universo, a minha convivência com as coisas, a minha participação no real, o meu encontro com as vozes e as imagens. Por isso o poema não fala duma vida ideal mas sim duma vida concreta: ângulo da janela, ressonância das ruas, das cidades e dos quartos, sombra dos muros, aparição dos rostos, silêncio, distância e brilho das estrelas, respiração da noite, perfume da tília e do orégão.

É esta relação com o universo que define o poema como poema...»

Sophia de Mello Breyner Andresen, *Obra Poética*, Caminho, 2010

Após a leitura do poema «Aquela nuvem» e do excerto do texto de Sophia de Mello Breyner, um professor propôs aos alunos a criação de uma antologia poética. Tendo em conta que o texto de Sophia de Mello Breyner Andresen e o poema de José Gomes Ferreira seriam os primeiros textos a integrar essa antologia, os alunos propuseram três títulos para a compilação.

O olhar do poeta

Poesia das coisas

Poesia do universo

Em qual destas antologias incluirias os textos propostos?

Justifica a tua opção, apresentando três argumentos que a justifiquem e fundamentando-a com elementos dos dois textos.

Escreve um **texto expositivo**, com um mínimo de 70 e um máximo de 150 palavras.

O teu texto deve incluir uma parte de introdução, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão.

GRUPO II

Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

- 13.** Identifica, nas palavras apresentadas, as seguintes sequências de sons: **(1,5 pontos)**
– *sombras* – *noite* – *navio*
a) ditongo
b) hiato
c) grupo consonântico
- 14.** Classifica os ditongos presentes nas palavras seguintes: **(3 pontos)**
a) espreitar
b) não
- 15.** Indica a vogal e a semivogal de cada ditongo. **(2 pontos)**
- 16.** Classifica as palavras seguintes quanto ao número de sílabas e à posição da sílaba tónica. **(5 pontos)**
a) aparição **c)** orégão **e)** real
b) imagens **d)** silêncio
- 17.** Identifica o tipo de relação estabelecida entre as palavras de cada par. **(6 pontos)**
a) vela / barco **c)** encerrar / prender
b) sombra / claridade **d)** cisne / ave
- 17.1** Classifica essas palavras, tendo em conta o tipo de relação que estabelecem entre si.
- 18.** Identifica o modificador do nome presente nos versos seguintes. **(1,5 pontos)**
*«Vá lancem-me ao mar
donde voam as nuvens»*
- 19.** Indica e classifica o modificador do nome presente em cada frase. **(4 pontos)**
a) Os meninos que observam os céus são surpreendidos pelas formas das nuvens.
b) As nuvens, brancas, leves e suspensas, parecem cavalos, cisnes ou barcos à vela.
- 20.** Escreve uma frase em que a palavra «nuvem» tenha um significado diferente do que lhe é atribuído no poema. **(2 pontos)**
20.1 Classifica a palavra «nuvem», tendo em conta o facto de ter mais de um significado.

GRUPO III

(25 pontos)

Numa passagem do texto da **Parte B**, o sujeito observa o espaço que o rodeia e que desperta a sua imaginação. Imagina-te no papel de sujeito observador e escreve uma **carta** a uma pessoa tua amiga, real ou imaginária. Na tua carta, relata-lhe um episódio relacionado com um espaço da natureza ou um elemento do universo que gostasses de partilhar.

Respeita os aspetos formais da carta.

Escreve um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras.

Não assines a carta com o teu nome, mas com a expressão «Um amigo» ou «Uma amiga».

Não indiques a localidade em que te encontras.

Toma atenção às instruções que se seguem.

- Organiza as ideias de forma coerente.
- Revê o texto com cuidado e, se necessário, corrige-o.

FIM

Observações relativas ao Grupo III:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2008/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras –, há que atender ao seguinte:
 - a um texto com extensão inferior a 60 palavras é atribuída a classificação de 0 (zero) pontos;
 - nos outros casos, um desvio dos limites de extensão requeridos implica uma desvalorização parcial (até dois pontos) do texto produzido.

«Dois homens, a mesma viagem, um século depois»

Antes de iniciares a audição da notícia «Dois homens, a mesma viagem, um século depois» lê o questionário. Em seguida, ouve atentamente a informação e responde às perguntas. **(10 pontos cada item)**

1. Completa as afirmações, selecionando a alternativa correta.

1.1 No início da notícia, a jornalista afirma que a aventura narrada decorre num lugar

- a)** pouco hospitaleiro. **b)** inesperado. **c)** desértico. **d)** surpreendente.

1.2 A primeira aventura até este local passou-se há cerca de

- a)** 60 anos. **b)** cem anos. **c)** meio século. **d)** um século e meio.

1.3 O percurso até ao destino é feito

- a)** por terra plana. **b)** pelo mar. **c)** por montanhas. **d)** pelo ar.

1.4 A maior diferença entre a viagem efetuada no passado e a viagem atual consiste no facto de

- a)** o percurso ser hoje mais acessível.
b) o número de exploradores ter sido menor no passado.
c) atualmente existirem meios tecnológicos à disposição dos exploradores.
d) as condições climáticas serem diferentes.

1.5 Os exploradores desta aventura são de nacionalidade

- a)** australiana e americana. **b)** inglesa e americana.
c) finlandesa e australiana. **d)** irlandesa e australiana.

1.6 O objetivo da primeira aventura na Antártida era

- a)** chegar até lá. **b)** atravessar esse local.
c) ficar ali nove meses. **d)** permanecer ali cinco meses.

1.7 Durante a primeira aventura comandada por Ernest Shackleton,

- a)** tudo decorreu sem percalços. **b)** o barco afundou-se.
c) a equipa perdeu-se. **d)** ficaram 5 meses a viver no gelo.

1.8 Em 1916, Ernest Shackleton conseguiu chegar à ilha Elefante com a sua equipa

- a)** no mesmo barco que os levava até à Antártida. **b)** num pequeno barco.
c) no barco de uma outra equipa. **d)** a pé, caminhando pelo gelo.

1.9 Tim Jarvis irá tentar repetir a viagem

- a)** fazendo o mesmo percurso, mas com condições totalmente diferentes.
b) repetindo a parte final da viagem nas mesmas condições de sobrevivência.
c) repetindo a parte final da viagem com condições totalmente diferentes.
d) fazendo o mesmo percurso nas mesmas condições de sobrevivência.

2. Esta segunda viagem tem um novo objetivo. Identifica-o.

Antes de iniciares a audição, lê o questionário. Em seguida, ouve atentamente a narrativa e responde às perguntas.

(12,5 pontos cada item)

1. Completa as afirmações, selecionando a alternativa correta.

1.1 No início da narrativa, D. Catarina de Bragança parece ansiosa devido ao facto de

- a) o neto já ter nascido.
- b) não saber se o parto já começara.
- c) querer saber como estava a correr o parto.
- d) não saber onde se encontrava a aia.

1.2 D. Sebastião nasceu durante o

- a) outono do século XV.
- b) inverno do século XVI.
- c) outono do século XVI.
- d) inverno do século XV.

1.3 O pai de D. Sebastião

- a) desaparecera.
- b) morrera há mais de seis meses.
- c) morrera há exatamente um mês.
- d) morrera há menos de um mês.

1.4 D. Sebastião era chamado «o desejado» porque

- a) os pais ansiavam um filho.
- b) era o primeiro neto.
- c) seria o herdeiro do trono.
- d) a mãe não poderia ter mais filhos.

1.5 Seria a primeira vez na História de Portugal que

- a) o filho abdicava do trono.
- b) o herdeiro do trono não conheceria o pai.
- c) seria um neto a herdar o trono.
- d) o trono ficaria sem herdeiro.

2. Responde às questões de forma breve.

2.1 Por que razão herdaria D. Sebastião o trono?

2.2 Qual foi a atitude tomada perante a ausência de leite de D. Joana de Áustria?

2.3 Indica três características das amas da época.

Antes de iniciares a audição, lê o questionário. Em seguida, ouve atentamente a informação e responde às perguntas. **(6,5 pontos cada item)**

1. De acordo com a informação que ouviste, classifica cada afirmação como verdadeira ou falsa, apresentando uma alternativa verdadeira para as frases falsas.

1.1 Um dos objetivos do concurso «Praias de Portugal» é incentivar a proteção da qualidade ambiental.

1.2 Este concurso poderá ter consequências na escolha de Portugal como rumo turístico.

1.3. Do conjunto de praias portuguesas foram eleitas sete pré-finalistas.

1.4 As praias serão eleitas por um júri internacional.

1.5 Suave mar é uma das praias referidas pelo locutor.

1.6 Raul Brandão observou os pescadores numa praia para escrever um livro.

1.7 As praias da costa portuguesa inspiraram poetas e escritores.

1.8 As palavras «Vive-se extasiado e embebido em azul, no meio do mar azul, no meio do mar verde, no meio do mar dramático.» são da autoria do locutor.

1.9 A praia cantada por Zeca Afonso foi a praia do Baleal.

1.10 Em Esposende, Ruy Belo escreveu «A morte da água».

2. Responde às questões de forma breve.

2.1 Qual foi o primeiro aspeto das Berlengas que atraiu Raul Brandão?

2.2 Indica uma razão pela qual Raul Brandão elegeu a praia do Baleal como a mais linda praia portuguesa.

2.3 Que cores do mar são destacadas pelo locutor?

2.4 Indica duas categorias dentro do concurso «Sete maravilhas – praias portuguesas» referidas pelo locutor.

2.5 No final, o locutor quer procurar algo numa das praias. Indica o objeto dessa procura.

2.6 Por que razão quer o locutor encontrar esse objeto?

Cenários de resposta

Teste 1 (páginas 2 a 9)

GRUPO I

Parte A

1. a) 4; b) 2; c) 1; d) 2; e) 3; f) 4; g) 1; h) 2; i) 3; j) 3.

2.1 a). 2.2 c). 2.3 b). 2.4 a).

3. «Cinco livros de que também gosto particularmente e que, mais tarde ou mais cedo (alguns deles, muito em breve), vão ter edição portuguesa.»;

«Na impossibilidade de recomendar o mais precioso livro de viagens que existe na minha biblioteca - Imagens da Grécia, de Maria Madalena Monteiro (...)».

4. a) Verdadeira; b) Verdadeira; c) Falsa. A crónica não está dependente da atualidade, pois não tem como objetivo informar, e a linguagem pode ser subjetiva; d) Falsa. A reportagem é um texto longo e a linguagem é por vezes subjetiva; e) Verdadeira; f) Falsa. A publicidade pode ter uma função comercial ou institucional.

Parte B

5. A crónica foi motivada por uma viagem de cerca de um mês a Itália, realizada pelo narrador e pelo seu avô, que se tornou o acontecimento mais importante da sua vida.

6. Pretérito imperfeito do indicativo: «guiava», «fingia», «fazia». O narrador transporta-nos através do pensamento para uma época passada, descrevendo o que então era presente. Também pode ser considerado o uso do imperfeito com valor afetivo, para relatar acontecimentos que permanecem na memória.

7. O entusiasmo do narrador é sobretudo visível através do detalhe com que relata todos os passos da viagem, presente, por exemplo, na forma como relata a condução imaginária do carro do avô com o seu volante de plástico.

8. Em primeiro lugar, neste parágrafo é evidente que se trata de uma criança porque imagina que seria possível o avô virar a torre Eiffel com a mesma facilidade com que viraria um pisa-papéis. Em segundo lugar, quando receia que o castigo por ter afastado o avô fosse oferecê-lo ao marido da costureira como bibelô.

9. O facto de o narrador fazer uma viagem imaginária de triciclo até Pádua revela a sua criatividade. Por outro lado, o modo como narra o abraço do avô, afirmando que nunca ninguém o abraçara assim, traduz o seu caráter afetivo.

Parte C

10. Resposta pessoal.

GRUPO II

11. a) *lindamente* – valor de modo; *sempre* – valor de tempo; *tão* – valor de intensidade e grau; b) *em cima*; c) *loiro* – adjetivo qualificativo; d) *Portugal* – nome próprio, masculino, singular; *marido* – nome comum, masculino singular, grau normal; e) *Voltando* – gerúndio; *ficar*: infinitivo; *f oferecia-me* – terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo; *iria* – primeira pessoa do singular do condicional; *diziam* – terceira pessoa do plural do pretérito imperfeito do indicativo; g) *a, em* – preposições simples; *ao, do* – contrações de preposição.

12. Se eu fosse jacaré estava muito rico.

13. *Compridíssimos* – grau superlativo absoluto sintético.

14. a) quis; b) houvesse; c) tivesse visto; d) tenha contado.

15. Eu vá, tu vás, ele vá, nós vamos, vós vades, eles vão.

15.1 Verbo irregular *ir*, terceira conjugação.

16. a) 3; b) 2; c) 1; d) 4.

GRUPO III

Resposta pessoal.

Nota: Sugere-se a utilização dos critérios propostos para a correção da prova final de 3.º ciclo.

Teste 2 (páginas 10 a 16)

GRUPO I

Parte A

1.1 c). 1.2 d). 1.3 c). 1.4 b).

2. a) 5; b) 1; c) 2; d) 3.

3.1 Verdadeira.

3.2 Falsa. Os visitantes do museu sorriram devido ao facto de a menina usar o adjetivo pobre para referir personalidades da nobreza.

3.3 Verdadeira.

3.4 Falsa. Para a geração da cronista, as viagens à Lua são perspetivadas como um facto ainda invulgar / maravilhoso.

3.5 Falso. A estranheza da menina deveu-se à ausência de tecnologia naquelas salas.

4. O antecedente é «uma próxima geração lunar».

5. Trata-se de um texto publicado num periódico, o *Diário de Lisboa*, em que a autora apresenta o seu ponto de vista sobre as perspetivas tão diferentes das gerações anteriores (representadas pelas personagens palacianas, pelos

visitantes do museu e por ela própria) e a geração atual (representada pela menina).

6. Do ponto de vista da autora da crónica, a atual geração não valoriza o espaço da imaginação, onde habitavam princesas e príncipes, vivendo obcecada pela tecnologia, e exprime essa opinião através de uma ironia: «A miudinha, ali, era porém produto de uma civilização diferente, sem estúpidos e velhos sonhos de palácio, com desejos mais modestos muito mais confortáveis e fabulosos (...)».

Parte B

7. Os inúmeros instrumentos usados por Jacinto para escrever as suas cartas (corta-papéis, aguça lápis, carimbos, folhas de papel *watman*...); os diversos livros que enchiam a estante em forma de torre; todos os grandes aparelhos facilitadores de pensamento como a máquina de escrever, os autocopistas, o telégrafo morse...

8. Os aparelhos tinham como função principal facilitar o pensamento e permitir que Jacinto comunicasse com o exterior («os grandes aparelhos, facilitadores do pensamento», «Era o meu amigo comunicando.»).

9. Uma noite, Jacinto quis mostrar o fonógrafo às primas de Pinto Porto, as «amáveis Gouveias», mas este avariou-se, ouvindo-se a frase do Conselheiro repetidamente, com uma sonoridade cada vez mais assustadora, apesar das tentativas frustradas do dono da casa para silenciar o aparelho.

10. As personagens retiraram-se para uma sala distante; tentaram tapar a boca do fonógrafo com uma almofada, mantas e cobertores; refugiaram-se na cozinha e, por fim, fugiram para a rua.

10.1 «enervados», «furiosos» e «espavoridos».

11. O narrador é participante/presente, pois participa na ação, narrando os acontecimentos por vezes na primeira pessoa («eu por vezes surpreendi gotas de sangue do meu amigo»); é subjetivo, pois faz comentários e toma partidos («Mas, inábil ou brusco, certamente desconcertou alguma mola vital - porque de repente o fonógrafo começa a redizer, sem descontinuação, interminavelmente, com uma sonoridade cada vez mais rotunda...»).

12. Narração: «Debalde Jacinto, pálido, com os dedos trémulos, torturava o aparelho.»; «Furiosos, enterramos uma almofada na boca do fonógrafo, atirámos por cima mantas, cobertores espessos, para sufocar a voz abominável.»

Descrição: «A sua cadeira, grave e abacial, de couro, com braços, datava do século XIV, e em torno dela pendiam numerosos tubos acústicos, que, sobre os panejamentos de seda cor de musgo e cor de hera, pareciam serpentes adormecidas e suspensas num velho muro de quinta.»

«Nunca recordei sem assombro a sua mesa, recoberta toda de sagazes e subtis instrumentos para cortar papel, numerar páginas, colar estampilhas, aguçar lápis, raspar emendas, imprimir datas, derreter lacre, cintar documentos, carimbar contas!»

Monólogo: «– Maravilhosa invenção! Quem não admirará os progressos deste século?»

Parte C

13.1 Tópicos importantes para a resposta:

A mãe do narrador compra uma galinha de barro que a irmã inveja, acabando por comprar uma também. A tia convence-se de que a sua galinha tem um defeito, acabando por provocar a troca das galinhas.

- A tia é desconfiada e conflituosa, uma vez que cobiça de imediato a galinha da irmã, pois considera-a mais perfeita, apesar de o objeto ser exatamente igual. Inicia-se então uma discussão, acabando a mãe do narrador por condescender, pois é mais amável e não gosta de conflitos.

- A zanga acaba por alastrar-se a toda a aldeia, provocando uma divisão entre os habitantes, o que de certo modo evidencia o ridículo da situação, uma vez que tudo começou a partir de uma galinha de barro.

- O narrador defende a atitude dos pais por considerar que é a mais tolerante. Essa posição é compreensível porque a tia revela-se ainda mais mesquinha quando, no final do conto, após a morte da mãe do narrador, pede ao sobrinho que troque as galinhas, mas volta a considerar que ficaria a perder com a troca, e acaba por levar a mesma galinha que trouxera.

- Através de uma linguagem irónica e divertida, este conto encerra uma moral, pois critica a avareza e a mesquinhaz dos seres humanos que originam, por vezes, conflitos longos e desnecessários e perturbam a paz e a concórdia.

13.2 Tópicos importantes para a resposta:

- Comentário da Mariana: «Serve sublimemente leal»; Comentário do Tiago: «Lá estava Muda e hirta.»

- A aia troca os bebés, colocando o seu filho no berço magnífico do príncipe e o herdeiro do reino no berço pobre de verga do escravozinho, ato que permitiria salvar o reino.

- A aia é determinada, corajosa, leal....

Por exemplo: a interrogação retórica «Quem o salvara? Quem?...» que transmite o espanto da população...

GRUPO II

- 14. a) travessão:** introduzir a fala da personagem;
ponto de interrogação: assinalar a admiração da personagem;
b) dois pontos: introduzir uma explicação;
c) vírgulas: separar os modificadores do grupo verbal;
d) parênteses: introduzir uma informação adicional sobre a personagem;
vírgulas: separar uma enumeração.

15. Exemplos:

- a) Jacinto,** desliga o fonógrafo.
b) Quando as amáveis Gouveias fugiram, o som era insuportável.
16. O conselheiro Pinto Porto dizia que aqueles aparelhos eram uma maravilhosa invenção e perguntava (também) quem não admiraria os progressos daquele século.

17. a) vários – quantificador; **os** – determinante; **b) o** – pronome; **c)** cujo – determinante; **d) Quem** – pronome; **daquele** – determinante; **e) um** – determinante; **que** – pronome.

17.1 a) **os** – determinante artigo definido; **b) O** – pronome pessoal; **c)** cujo – determinante relativo; **d) Quem** – pronome interrogativo; **daquele** – determinante demonstrativo; **e) um** – determinante artigo indefinido; **que** – pronome relativo.

18. silenciosamente - valor de modo.

19. desejando – gerúndio; *admirassem* – pretérito imperfeito do conjuntivo; *fez* – pretérito perfeito do indicativo.

19.1 *desejar* – verbo regular, 1.ª conjugação;

admirar – verbo regular, 1.ª conjugação;

fazer - verbo irregular, 2.ª conjugação.

20. Sujeito simples.

GRUPO III

Resposta pessoal.

Nota: Sugere-se a utilização dos critérios propostos para a correção da prova final de 3.º ciclo.

Teste 3 (páginas 17 a 23)

GRUPO I

Parte A

- 1. e), b), c), f), d), a), g).**
2.1 b). 2.2 c). 2.3 d).
3. b).

Parte B

4. Através de uma atitude marcada pela altivez e arrogância, o Fidalgo revela receio de embarcar no batel do Diabo, pois o Anjo não lhe responde e ele está convencido de que merece ser conduzido ao destino desejado.

5. O Anjo não permite a entrada da personagem na sua barca. Para defender a sua posição, apresenta como argumentos a tirania demonstrada pelo Fidalgo perante os mais desfavorecidos («cuidando na tirania/ do pobre povo queixoso...», vv. 35-36) e a vaidade evidenciada ao longo da vida («a cadeira entrar/ e o rabo caberá / e todo o vosso senhorio», vv. 30-32). Assim, mostra que o Fidalgo não se pautou, ao longo da vida, por princípios como a generosidade e a humildade, essenciais para quem quer ser recebido no Paraíso.

6. O recurso expressivo presente na fala do Diabo é um eufemismo. Ironicamente, o Diabo pretende indicar o destino do Fidalgo, o Inferno.

7. O Fidalgo apresenta como argumentos para impedir o embarque no batel do Diabo a dedicação amorosa da sua amante, os lamentos perante a sua morte e as cartas que lhe escrevia. O Diabo contra-argumenta apresentando o amor dedicado como uma mentira, referindo a traição conjugal e a hipocrisia da falsa prática religiosa.

8. De entre os três tipos de cómico apresentados na resposta, pretende-se que o aluno identifique dois. É utilizado o cómico de linguagem, por exemplo, quando o Fidalgo chega à barca do Anjo («Que giricocins, salvaror!», v. 7) ou quando o Anjo afirma «e o rabo caberá» (v. 31). Por outro lado, surge o cómico de caráter, que é evidenciado pelos elementos materiais que acompanham o Fidalgo, referidos pelo Anjo. Por último, o cómico de situação gera-se devido à relutância do Fidalgo em entender o seu destino, apesar de todas as evidências.

9. Tal como as outras personagens, o Fidalgo corresponde a um tipo social, representando a nobreza, cujos símbolos são a cadeira, o pajem e o manto. Convencida de que mereceria o paraíso com base no seu estatuto social, esta classe representa a tirania, a vaidade e o desprezo pelos desfavorecidos.

Parte C

10. Resposta pessoal.

GRUPO II

11. 2.ª pessoa do plural do imperativo.

11.1 Não entreis.

12. Exemplos: As palavras «estoutra», «leixeis», «pera», «nom» são arcaísmos porque são expressões antigas já em desuso.

13. i – aí, pera – para; mi – mim.

13.1 i > aí – prótese

pera > para – assimilação / mi > mim – paragoge

14. a) derivação por sufixação; **b)** composição morfossintática;

c) composição morfológica.

15.1 a). 15.2 c). 15.3 d).

GRUPO III

Resposta pessoal.

Nota: Sugere-se a utilização dos critérios propostos para a correção da prova final de 3.º ciclo.

Teste 4 (páginas 24 a 31)

GRUPO I

Parte A

- 1. a) d), e), g), f), b), c).**
2. a) 5; b) 3; c) 2; d) 6; e) 1; f) 4.
3.1 c). 3.2 d). 3.3 a).
4. d).

4.1 «sua» refere-se a «a escrava Catarina Maria».

Parte B

5. A Alcoviteira mostra-se determinada a não entrar na barca do Diabo e revela arrogância na forma como responde ao arrais do inferno («Nom quero eu entrar lá», v. 8; «O que me convém levar.», v. 12)

6. O recurso expressivo utilizado para indicar os símbolos que acompanham a personagem é a enumeração («Três almários de mentir, e cinco cofres de enlheos e alguns furtos alheos, assi em joias de vestir, guarda-roupa d'encobrir», vv. 17-21). Os objetos que acompanham Brísida Vaz simbolizam os pecados da classe profissional que esta representa, as alcoviteiras, isto é, o engano, a mentira, a feitiçaria, a intriga, o roubo e a prostituição.

7. Exemplos: o facto de ter suportado muitos tormentos e o facto de converter raparigas, que entregava aos padres. Neste momento, a personagem mostra-se sedutora e lisonjeira, de forma a convencer o Anjo e atingir os seus objetivos.

8. Através destas palavras, a Alcoviteira tenta apresentar um argumento para não embarcar no batel do Diabo, desvalorizando os seus pecados e utilizando os erros dos outros como forma de fuga. Assim, a crítica generaliza-se sendo evidente o principal alvo de Gil Vicente, a sociedade da sua época.

9. Desde o início é notória a atitude determinada do Anjo em rejeitar a presença da Alcoviteira quando afirma «Eu não sei quem te cá traz...» (v. 43). Por outro lado, o Anjo é direto, utilizando frases imperativas, de modo a deixar bem claro que Brísida Vaz não é merecedora de ser recebida na sua barca («Ora vai lá embarcar»; «que nom podes ir aqui», vv. 65 e 70).

Parte C

10. Tópicos importantes para a resposta:

- Gil Vicente caracterizava nas suas peças as contradições da sua época.
- Trabalhava para a corte, e as peças respondiam a solicitações efetuadas pelos reis, sendo pago para tal, numa época em que a expansão marítima incentivava ao cosmopolitismo e ao luxo na sociedade portuguesa.
- As peças eram apresentadas na corte ou em espaços ligados às casas reais, assim como em locais religiosos, e assinalavam acontecimentos importantes.
- O dramaturgo desempenhava múltiplas funções dentro da área teatral, pois, para além de escrever as peças, organizava-as, encenava-as e participava como ator.
- O texto da *Copilação das obras de Gil Vicente* pelo seu filho e as edições posteriores sofreram alterações significativas, se forem comparados com folhetos publicados durante a vida de Gil Vicente. Esta censura ao texto foi provavelmente fruto do estabelecimento da Inquisição em Portugal.

GRUPO II

11.1 a). 11.2 b). 11.3 c).

12. Palavra composta morfológicamente / composição morfológica. Périplo é neste contexto sinónimo de percurso.

12.1 Um périplo arrepiante, amedrontador, terrível, medonho, etc.

13. a) 2; b) 1; c) 4; d) 3.

14.1 Sujeito. **14.2** Complemento direto.

15.1 com determinação. **15.2** constantemente. **15.3** no batel infernal.

16. a) «Hou lá da barca, hou lá!»

b) «Ora ponde aqui o pé...»

GRUPO III

Resposta pessoal.

Nota: Sugere-se a utilização dos critérios propostos para a correção da prova final de 3.º Ciclo.

Teste 5 (páginas 32 a 39)

GRUPO I

Parte A

1. e); d); b); a); c); h); g); f.

2. a) 4; b) 2; c) 5; d) 1; e) 3.

3.1 a).

Parte B

4. Canto I – Estrofe 19: início da narração (plano da viagem, quando a armada já se encontra a navegar no Oceano Índico); Estrofes 20 a 29: narração (plano mitológico, episódio do Consílio dos Deuses, descrição da organização da reunião e discurso direto de Júpiter).

5. A viagem encontrava-se já a meio («Já no largo Oceano navegavam», est. 19). A jornada corria tranquilamente e as naus navegavam em pleno oceano Índico, cortando os mares com o auxílio dos ventos que faziam inchar as velas. As formas verbais no gerúndio e no pretérito imperfeito do indicativo («apartando», «inchando» e «cortando»; «navegavam», «respiravam» e «mostravam») sugerem o prolongamento da ação.

6. As palavras são «já» e «quando» e estabelecem uma relação de simultaneidade entre os dois planos narrativos.

7. Em primeiro lugar, os deuses são convocados por Júpiter através do mensageiro dos deuses, Mercúrio. Em segundo lugar, deslocam-se ao mesmo tempo pela Via Láctea, abandonando o governo dos sete céus; seguidamente pisam o céu formoso e cristalino e, por fim, todos se reúnem no mesmo espaço. Já no Olimpo os deuses estão organizados de forma hierárquica. Júpiter preside à sessão, identificando-se em seguida os deuses antigos, mais honrados, e mais abaixo dos deuses mais jovens.

8. «Sobre as cousas futuras do Oriente», est. 20, significa aquela reunião tinha como tema o futuro dos portugueses no Oriente, isto é, os deuses iriam decidir se a armada de Vasco da Gama, que já navegava no oceano Índico, chegaria, ou não, ao seu destino, a Índia.

9. Por exemplo: poderoso, magnífico, honrado, sublime, notável, sério, rigoroso, magnificente.

10. O recurso é a comparação e pretende destacar o brilho e a magnificência (grandeza, valor) da coroa e do ceptro de Júpiter.

11. O facto de Júpiter convocar uma reunião no Olimpo para discutir o futuro dos nautas portugueses e a forma como determina que estes sejam acolhidos como amigos na Índia confere um estatuto especial ao herói.

12. Perífrase: «Eternos moradores do luzente, / Estelífero pólo e claro assento.» Refere-se por várias palavras o que poderia ser mencionado de forma mais breve, para apresentar os deuses, destacando o seu poder e divindade.

13. Júpiter utiliza os seguintes argumentos para justificar o valor do herói:

- determinação do destino («fados»), que previa que o povo português superaria os feitos dos heroicos povos da antiguidade (Assírios, Persas, Gregos e Romanos.);
- os feitos passados dos portugueses, nomeadamente as conquistas aos mouros ou aos castelhanos;
- a fama alcançada por Viriato na guerra contra os romanos;
- a coragem revelada no presente ao enfrentarem o mar, rumo à Índia, em embarcações pouco seguras. (...)

Parte C

14. Tópicos possíveis de resposta:

- Episódio «Consílio dos Deuses»; Baco e Vénus.
 - Os dois deuses defendem posições opostas: Baco – contra a empresa portuguesa visto que a fama lusitana faria desaparecer o culto e a glória que o povo de «Nisa» dedicava ao deus do vinho. Vénus – a favor da chegada dos portugueses porque reconhecia neste povo as qualidades do povo romano e porque a língua portuguesa derivava do latim.....
- Baco revela-se argumentativo e determinado mas também ambicioso; Vénus bela, afetiva e protetora.

GRUPO II

15. a) que Marte usou – oração subordinada adjetiva relativa restritiva; b) que já o conheço de memória – oração subordinada adverbial consecutiva; c) que tinha um dicionário de mitologia – oração subordinada substantiva completiva; d) Embora não tenha acabado a leitura – oração subordinada adverbial concessiva.

16. Exemplos:

- a) Logo que (Assim que) Baco se silenciou, Vénus apresentou os seus argumentos; b) Se os portugueses chegarem à Índia, alcançarão o estatuto

de heróis. / Caso os portugueses cheguem à Índia; c) Marte discursava de um modo tão convicto que todos o ouviam atentamente.

17.1 d). 17.2 a). 17.3 b). 17.4. c). 17.5 a). 17.6 b).

18. «que leram este episódio»

19. a) 4; b) 1; c) 5; d) 2; e) 3.

20. a) e c) predicativo do sujeito; b) complemento agente da passiva.

21. a) O assunto e o herói do seu canto são apresentados por Camões na Proposição; b) Baco apresentou diversos argumentos aos deuses reunidos; c) As palavras de Júpiter eram ouvidas atentamente por todas as divindades; d) A partir dali, o pai dos deuses decidiria o futuro dos navegadores portugueses.

GRUPO III

Resposta pessoal.

Nota: Sugere-se a utilização dos critérios propostos para a correção da prova final de 3.º Ciclo.

Teste 6 (páginas 40 a 47)

GRUPO I

Parte A

1.1 Falsa. Os viajantes referidos no texto em epígrafe partiram a meio do mês de março e as personagens do texto narrativo principal embarcaram a 30 de novembro.

1.2 Verdadeira.

1.3 Falsa. O narrador chega a Bombaim uma noite antes da data prevista.

1.4 Falsa. Quando chega a Bombaim, o ambiente desperta no narrador a audição e o olfato.

1.5 Verdadeira.

1.6 Falsa. Quando está em Bombaim, o narrador recorda uma viagem que fizera a Veneza muito tempo antes.

1.7 Verdadeira.

2. A expressão realça o facto de o avião não ter o nome de um santo, como acontecia com a nau São Thomé, referida no texto em epígrafe. Destaca-se também a diferença entre os meios de transporte do passado e os do presente, muito mais velozes devido ao desenvolvimento tecnológico. Também pode destacar-se o peso da religião no passado, nomeadamente na época das descobertas.

3.1 a). 3.2 b). 3.3 d). 3.4 a). 3.5 c). 3.6 d). 3.7 b).

4. c).

Parte B

5. Canto VI – Estrofes 70 a 77: plano da viagem. Início do episódio da Tempestade marítima, antes da chegada à Índia.

6. A atitude do mestre da nau é muito cautelosa porque, ao observar o céu para ver o estado do tempo, repara numa nuvem negra e no vento que estava mais forte. Consequentemente, dá uma ordem de alerta e todos os marinheiros aparecem para recolher as velas (« - Alerta, disse, estai, que o vento crece / Daquela nuvem negra que aparece.», est. 70).

7. A primeira consequência da tempestade é a destruição da vela principal pelos ventos: «Não esperam os ventos indinados / Que amainassem, mas, juntos dando nela, / Em pedaços a fazem c'um ruído», est 71).

8. O recurso expressivo utilizado é a personificação («Não esperam os ventos indinados/ Que amainassem, mas, juntos dando nela»), que exprime a força aterradora do vento.

9. Os ocupantes da nau acordam assustados porque a quebra do mastro alagara toda a nau. Os soldados correm para tirar a água, mas são derrubados pela força dos balanços. Três marinheiros tentavam manobrar o leme com a utilização de cordas.

10. A nau de S. Rafael tinha o mastro quebrado ao meio e estava repleta de água. Os marinheiros pediam ajuda a Deus. Ouviam-se gritos desesperados vindos da caravela Bérrio devido ao medo. No entanto, o mestre fora muito prudente, pois ordenara que se recolhesse a vela antes de chegarem os ventos fortes.

As ondas furiosas de Neptuno ora faziam as naus subir, ora descer aos infernos (o movimento das naus é assustador). Parecia que os ventos queriam arruinar a natureza. No céu, viam-se inúmeros raios a iluminar a noite.

11. As aves marinhas cantaram tristemente e levantaram voo. Os golfinhos esconderam-se nas covas marítimas.

12. Resposta pessoal.

Parte C

13. Resposta pessoal.

GRUPO II

14. a) oração coordenada adversativa; b) oração subordinada adverbial causal; c) oração subordinada relativa restritiva.

15. Exemplos:

a) A tempestade ainda não tinha chegado mas o mestre deu ordem de alerta.

- b) Os navegadores estavam amedrontados porque o vento era cada vez mais forte.
 c) O mestre, que comandava a nau, dava ordens convictas.
 16.1 b). 16.2 a). 16.3 b).
 17. a) verbo copulativo; b) verbo transitivo direto.
 18. O assunto e o herói do seu canto são apresentados por Camões na Proposição.
 19. a) contá-la-á; b) fê-lo; c) ajudá-los-ia; d) dedicou-lhos.

GRUPO III

Resposta pessoal.

Nota: Sugere-se a utilização dos critérios propostos para a correção da prova final de 3.º ciclo.

Teste 7 (páginas 48 a 53)

GRUPO I

Parte A

1. d), a), g), b), f), e), c), h).
 2. a) Verdadeira; b) Falsa. A explicação surge no 3.º parágrafo, depois da questão colocada ao destinatário; c) Falsa. O autor coloca-se a seguinte questão: «E que partículas são estas que se perdem constantemente?»; d) Verdadeira.
 3.1 c). 3.2 b). 3.3 d). 3.4 b).

Parte B

4. O sujeito poético levanta as seguintes hipóteses acerca da aparência das nuvens, associando-lhes os seguintes desejos:
 • a nuvem parece um cavalo e desejaria montá-lo;
 • a nuvem assemelha-se a um barco à vela e desejaria embarcar nele;
 • a nuvem transformou-se numa torre amarela que encerra uma donzela e o sujeito deseja ter asas para poder espreitar essa torre.
 5. As reticências marcam a suspensão da frase, deixando em aberto a associação de outras formas às nuvens observadas pelo sujeito.
 6. A característica das nuvens evidenciada é a mutabilidade (ou capacidade de estar sempre a mudar de forma), que é intensificada pela expressão «já não é».
 7. A atitude do sujeito é marcada pela curiosidade e capacidade imaginativa.
 8. O entusiasmo do sujeito é evidenciado através:
 • da interjeição «Ah!» (v. 3), que confere emotividade e serve para formular um desejo;
 • das interrogações, que traduzem a curiosidade face à forma das nuvens;
 • da repetição da expressão «Aquela?», que acentua o entusiasmo perante as diversas formas que as nuvens aparentam.
 9. O sujeito poético deseja que o lancem ao mar, «donde voam as nuvens», para ir numa delas porque quer tomar mil formas com sabor a sal.
 10. Exemplo de resposta:
 As nuvens são refúgio de seres imaginários devido às suas formas, ou seja, são elementos do real que despertam a imaginação.
 11. O poema é constituído por dois dísticos, um monóstico, dois tercetos, uma quintilha e uma sétima.
 11.1. A rima cruzada está presente na quintilha.
 11.2. Vá / lan / cem / -me ao / mar – redondilha menor.

Parte C

12. Resposta pessoal

GRUPO II

13. a) ditongo: oi; b) hiato: io; c) grupo consonântico: br.
 14. a) ei – ditongo oral, decrescente; b) ão – ditongo nasal decrescente.
 15. ei: vogal e, semivogal i; ão: vogal ã, semivogal o.
 16. a) polissílabo, palavra aguda; b) trissílabo, palavra grave;
 c) trissílabo, palavra grave; d) polissílabo, palavra esdrúxula; e) dissílabo, palavra aguda.
 17. a) parte/todo; b) oposição; c) equivalência; d) hierarquia.
 17.1 a) merónimo/holónimo; b) antónimos; c) sinónimos;
 d) hiperónimo, hipónimo.
 18. «donde voam as nuvens».
 19. a) que observam os céus: modificador do nome restritivo.
 b) brancas leves e suspensas: modificador do nome apositivo.
 20. Por exemplo:
 Hoje estou nas nuvens. / Vejo uma nuvem de preocupação no ar.
 20.1 Palavra polissémica.

GRUPO III

Resposta pessoal.

Nota: Sugere-se a utilização dos critérios propostos para a correção da prova final de 3.º Ciclo.

Teste de compreensão oral 1 (página 54)

- 1.1 b). 1.2 b). 1.3 b). 1.4 c). 1.5 d). 1.6 b). 1.7 d). 1.8 b). 1.9 b).
 2. Documentar o impacto das alterações climáticas.

Teste de compreensão oral 2 (página 55)

- 1.1 Falsa. Foi inventado no século XIX.
 1.2 Falsa. Alterou totalmente a forma de ouvir música.
 1.3 Verdadeira.
 1.4 Verdadeira.
 1.5 Falsa. Foi efetuada pelo inventor do aparelho. / por Thomas Edison.
 1.6 Verdadeira.
 1.7 Falsa. Foram feitas no final do séc. XIX, no Porto.
 1.8 Falsa. Por ser mais original.
 1.9 Verdadeira.
 1.10 Verdadeira.

Teste de compreensão oral 3 (página 56)

- 1.1 c). 1.2 b). 1.3 c). 1.4 d). 1.5 a).
 2.1 Falsa. A população foi pedir uma opinião ao padre da aldeia.
 2.2 Falsa. A demora na construção da igreja deveu-se à falta de dinheiro.
 2.3 Verdadeira.
 3. Sim, o provérbio adequa-se na medida em que o Diabo assustava constantemente os habitantes da aldeia e, ao ver a cruz, assustou-se de tal modo que deixou a marca da pata na fraga e desapareceu para sempre.

Teste de compreensão oral 4 (página 57)

- 1.1 Falsa. onde habitavam fidalgos «de pacotilha» / grosseiros / sem honra.
 1.2 Verdadeira.
 1.3 Falsa. Há referência a três locais possíveis para o nascimento de Gil Vicente: Guimarães, um local perto de Mangualde e Évora.
 1.4 Verdadeira.
 1.5 Verdadeira.
 1.6 Falsa. Gil Vicente escreve *O monólogo do vaqueiro* por ocasião do nascimento de D. João III.
 1.7 Verdadeira.
 1.8 Verdadeira.
 1.9 Falsa. Segundo o locutor, as personagens de Gil Vicente eram tipos sociais.
 1.10 Falsa. Gil Vicente tenta interferir junto do rei para impedir a instauração da Inquisição em Portugal.

Teste de compreensão oral 5 (página 58)

- 1.1 c). 1.2 b). 1.3 d). 1.4 c). 1.5 c).
 2.
 2.1 Porque os nove filhos de D. João III e D. Carlota Joaquina tinham falecido, inclusive o pai de D. Sebastião.
 2.2 Procuraram uma ama para amamentar o infante.
 2.3 Robusta, mãe recente, que iria transferida para a corte a fim de amamentar o futuro rei.

Teste de compreensão oral 6

- 1.1 b). 1.2 b). 1.3 a). 1.4 d).
 2. a).
 2.1 É um mote para iniciar a conversa.
 3.2 As pessoas estão habituadas a ouvir falar de adoção de animais, mas não de plantas no fundo do mar. / As pessoas conhecem as algas, mas não as pradarias marinhas.
 3.3 Chegaram à conclusão que todas as pradarias da costa portuguesa estavam a desaparecer ou já tinham desaparecido.

Teste de compreensão oral 7

- 1.1 Verdadeira.
 1.2 Verdadeira.
 1.3 Falsa. Foram pré-selecionadas 70 praias.
 1.4 Falsa. Serão eleitas por voto popular.
 1.5 Verdadeira.
 1.6 Falsa. Raul Brandão foi observando as praias para escrever o seu livro *Os Pescadores*.
 1.7 Verdadeira.
 1.8 Falsa. São uma citação do escritor Raul Brandão.
 1.9 Foi a praia de Odeixe.
 1.10 Verdadeira.
 2.1 Aquelas três nuvens pousadas sobre o mar.
 2.2 Porque é rocha desligada da costa / a rocha é uma ossada, que parece o último vestígio da Atlântida / porque sai do mar azul a escorrer azul / porque está presa à terra por um fio de areia...
 2.3 Azul e verde.
 2.4 Praias urbanas, praias desportivas, praias de arribas, praias selvagens.
 2.5 A pedra do Alves.