Poesia são-tomense na avaliação orientada para a aprendizagem: Proposta de exploração didática em Português Língua Não Materna

São Toméan poetry in learning-oriented assessment:
A proposal for didactic exploration in
Portuguese as a Non-Native Language

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a3

Beatriz Oliveira
Universidade de Aveiro, Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (Portugal)
beatriz.oliveira95@ua.pt
https://orcid.org/0000-0001-6173-8605

Clara Setas
Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (Portugal)
id10885@uminho.pt
https://orcid.org/0009-0000-2380-1466

Recebido: 02/03/2026
Aceite: 24/04/2026

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta teórico-didática que articula literatura, cultura e avaliação no ensino do Português Língua Não Materna (PLNM). Partindo do pressuposto de que o texto literário pode mobilizar referências culturais específicas e assumir um papel pedagógico relevante, quando integrado numa sequência de aprendizagem mediada e contextualizada (Ferreira & Duarte, 2021), propõe-se um instrumento de avaliação orientada para a aprendizagem (AOA), a partir de poemas da escritora são-tomense Olinda Beja. A proposta, dirigida a aprendentes de níveis B1-B2, consiste em dois testes de preenchimento de lacunas, elaborados através da omissão racional, complementados por atividades de preparação e de consolidação pós-tarefa. Procura-se promover simultaneamente o desenvolvimento linguístico, a competência interpretativa e a competência intercultural, assim como refletir sobre a importância da formação docente na conceção de instrumentos de avaliação culturalmente adequados e didaticamente fundamentados.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia são-tomense; Português Língua Não Materna; proposta didática; avaliação orientada para a aprendizagem; desenho de itens.

ABSTRACT: This paper presents a theoretical and didactic proposal that links literature, culture, and assessment in the teaching of Portuguese as a Non-Native Language. Based on the assumption that literary texts can activate culturally specific references and play a meaningful pedagogical role when embedded in a mediated and contextualized learning sequence (Ferreira & Duarte, 2021), this study proposes a learning-oriented assessment tool based on poems by the São Toméan writer Olinda Beja. Designed for B1-B2 learners, the proposal comprises two rational cloze tests, complemented by preparatory and post-task consolidation activities. The aim is to foster linguistic development, interpretive competence, and intercultural competence, while also reflecting on the importance of teacher education in designing culturally appropriate and didactically reasoned assessment tools.

KEYWORDS: São Toméan poetry; Portuguese as a Non-Native Language; didactic proposal; learning-oriented assessment; item design.

Introdução

Nas últimas décadas, o lugar da literatura no ensino de línguas não maternas tem sido objeto de reconfiguração teórica e didática. Após um período de menor valorização, associado à primazia de abordagens comunicativas centradas no uso funcional da língua, assiste-se, a partir das últimas décadas do século XX, a uma recuperação progressiva da literatura no ensino de línguas estrangeiras. Esta passa a ser entendida como um material autêntico, capaz de proporcionar *input* linguístico complexo e de favorecer o desenvolvimento de competências discursivas, interpretativas e socioculturais, desde que integrada em práticas pedagógicas mediadas e contextualizadas. Nas palavras de Ribeiro e Silva (2023, p. 71), "o texto literário, dentre outras coisas, proporciona uma ligação afetiva com a língua e todo o arcabouço cultural em torno dela, e isso por si só já é razão para o reconhecimento de suas potencialidades".

O recurso a textos literários está associado ao desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e estéticas, conferindo à literatura um papel formativo que ultrapassa o plano estritamente estético (Neto, 2025). No contexto

do PLNM[5], a literatura constitui um espaço privilegiado de contacto com usos densos, simbólicos e culturalmente marcados da língua, permitindo ao aprendente confrontar-se com formas discursivas que, embora ultrapassem a função comunicativa imediata, também a enriquecem, num "vaivém" produtivo entre o discurso quotidiano e o discurso literário (Adam, 1991, p. 5).

Por conseguinte, o seu uso pode favorecer a reflexão metalinguística, a consciência intercultural e a formação de leitores críticos, capazes de relacionar o texto com experiências pessoais, conhecimentos prévios e outras culturas linguísticas (Solino Rodrigues, 2025). Tal como argumentam Ferreira e Duarte (2021), o texto literário distingue-se pela sua natureza não utilitária, pela exploração estética da linguagem e pela abertura interpretativa que convoca o leitor para um papel ativo na (co)construção de sentido. Estas qualidades fazem deste material autêntico um território especialmente fértil para o desenvolvimento da sensibilidade discursiva e para a compreensão da língua enquanto prática social e cultural.

Quando mediada de forma intencional, a poesia, em particular, pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas, interpretativas e interculturais, sem perder o seu traço lúdico e reflexivo (Oliveira, 2019). Entre as características que potenciam o ensino de PLNM e as práticas de avaliação, destacam-se a densidade metafórica, a exploração imaginativa da linguagem e o ritmo poético, que, por seu turno, estimulam a reflexão sobre forma e significado e favorecem a expansão lexical, a consolidação de estruturas sintáticas e o desenvolvimento da competência interpretativa e da competência intercultural (Ribeiro & Silva, 2023).

Além disso, embora a poesia se afaste, por vezes, das convenções linguísticas mais normativas, a sua dimensão estética, cultural e simbólica aproxima os aprendentes de experiências humanas universais e de contextos socioculturais diversos (Abidi, 2025). Por conseguinte, o texto poético converte-se num espaço privilegiado de exploração da língua enquanto prática cultural e simbólica, desde que integrado em sequências didáticas mediadas e ajustadas ao perfil dos aprendentes e aos objetivos de aprendizagem (Ribeiro & Silva, 2023).

Paralelamente, os poemas podem ser adaptados a diferentes níveis de proficiência, permitindo a exploração gradual da complexidade linguística e cultural sem sobrecarregar os aprendentes. Esta flexibilidade torna-os adequados para instrumentos de avaliação orientados para a aprendizagem, como testes de

[5] Opta-se pela designação *português língua não materna* (PLNM) para atender ao conceito de língua global, incluindo aprendentes de língua estrangeira, de língua segunda, e de língua de acolhimento, além de oferecer maior clareza conceptual no âmbito da formação de professores.

preenchimento de lacunas, que integram compreensão textual, vocabulário, coesão e interpretação crítica (Setas & Oliveira, 2025). Assim, a literatura, e em particular a poesia, não deve ser entendida como um recurso complementar, mas como um instrumento didático estruturante, cuja exploração depende de uma mediação pedagógica intencional e contextualizada. Tal pressupõe, por sua vez, condições de formação docente adequadas, essenciais para o desenvolvimento de práticas eficazes de educação literária (Ramos, 2025).

Partindo destes pressupostos, o presente trabalho apresenta uma proposta de exploração didática em PLNM centrada na utilização de poesia são-tomense na construção de um instrumento de avaliação orientada para a aprendizagem (AOA), complementada por atividades de preparação e de consolidação pós-tarefa. Procura-se contribuir para o aprofundamento de perspetivas na didática do PLNM que valorizem a articulação entre ensino, cultura e avaliação, assim como promover a integração de materiais literários representativos de contextos culturais específicos em práticas de AOA.

Poesia e avaliação orientada para a aprendizagem em PLNM

A AOA abrange qualquer forma de avaliação que vise apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem, não só para avaliar o desempenho, mas também para promover e melhorar a aprendizagem (Sambell et al., 2012). Trata-se de um modelo de avaliação que integra três componentes: a avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*), de natureza formativa e orientada para recolher evidências ao longo do percurso e ajustar o ensino e a aprendizagem; a avaliação como aprendizagem (*assessment as learning*), em que o aluno usa a avaliação (p. ex., autoavaliação, reflexão e monitorização) como estratégia de aprendizagem e autorregulação; e a avaliação da aprendizagem (*assessment of learning*), de natureza sumativa, destinada a certificar e reportar resultados no final de um módulo (Zeng et al., 2018). De acordo com este modelo, os alunos encontram-se ativamente envolvidos na avaliação e no processo de *feedback*, inclusive na autocorreção e na correção dos colegas (Carless, 2007).

No contexto da AOA, a poesia pode constituir um suporte autêntico e rico para identificar competências linguísticas e discursivas dos aprendentes, desde que os instrumentos de avaliação sejam desenvolvidos com base em critérios explícitos de seleção textual e de correspondência ao nível de proficiência. Considerando a sua integração flexível na AOA, os professores podem recorrer a textos poéticos com mais frequência como uma forma alternativa e significativa de avaliação, permitindo que os alunos estabeleçam ligações pessoais com temáticas presentes e externas ao currículo. A eficácia da poesia como ferramenta de ensino e aprendizagem justifica, assim, a sua incorporação nas avaliações

regulares de língua em sala de aula e, de forma mais otimizada, no âmbito da AOA (Sim-Sim & Santos, 2006; Ribeiro, 2007).

A aprendizagem linguística em PLNM está profundamente ligada à interpretação de significados culturalmente ancorados, particularmente em domínios como a metáfora, o simbolismo e a linguagem conotativa, frequentemente presentes no texto literário. A este respeito, Santos (2025), ao analisar a competência metafórica de falantes de PLNM em Cabo Verde, demonstra que a metáfora desempenha um papel central no uso linguístico quotidiano e que a sua compreensão e produção estão profundamente ancoradas em contextos culturais específicos. Deste modo, a utilização de textos poéticos em instrumentos de avaliação implica a consideração de elementos figurativos e culturais da linguagem.

No domínio específico da avaliação diagnóstica em PLNM, uma das formas de operacionalizar o potencial da poesia para avaliação consiste na utilização de testes de preenchimento de lacunas elaborados a partir de textos poéticos. O teste de preenchimento de lacunas (designado *cloze*, em inglês) é amplamente reconhecido como um instrumento integrativo de avaliação, uma vez que exige a mobilização do conhecimento linguístico para a reconstrução de sentido em contexto, baseando-se no princípio cognitivo de *closure* da psicologia da *Gestalt* (Chung & Ahn, 2019). Este instrumento tem mostrado ser um formato eficaz, fiável e prático para avaliar a proficiência em L2. Prova disso é a sua ampla utilização, tanto em testes de colocação quanto em exames de proficiência em contextos educativos formais, embora os estudos sobre a sua validade revelem resultados diversificados (Bachman, 1990; Tremblay, 2011).

O desempenho em testes de preenchimento de lacunas depende fortemente das características do item e do texto, incluindo, entre outros aspetos, a complexidade, a taxa de omissão, o método de resposta e o grau de coesão, o que reflete diferentes níveis de processamento cognitivo e estratégias de resposta (Yamashita, 2003). Além disso, diversos estudos enfatizam o papel da consciência lexical na realização de tarefas de preenchimento de lacunas, demonstrando que tanto a frequência lexical quanto a previsibilidade contextual influenciam o desempenho, mesmo quando as lacunas incidem sobre palavras funcionais ou marcas morfológicas (Perfetti, 2007). Segundo Setas e Oliveira (2025), a elaboração destes instrumentos deve assentar numa lógica racional, entendida como a seleção intencional e criteriosa das lacunas a partir de um conjunto previamente definido de estruturas linguísticas alvo. Além disso, esta seleção deve ser orientada por referenciais de proficiência, tais como o *Quadro Europeu*

Comum de Referência para as Línguas[6] (Conselho da Europa, 2001) e o *Referencial Camões PLE* (Camões, I.P., 2017), procurando assegurar equilíbrio entre itens de diferentes níveis de complexidade ao longo do texto.

A escolha dos poemas deve igualmente obedecer a critérios explícitos: adequação ao nível dos aprendentes, extensão compatível com a tarefa de avaliação e densidade linguística suficiente para permitir a observação de múltiplos fenómenos gramaticais. Nesta lógica, o poema é encarado como um texto completo e coeso, cujo nível de coerência interna permite ao aprendente mobilizar processos de inferência linguística e de reconstrução do sentido para preencher as lacunas.

Em textos poéticos, a par da presença de metáforas e outras figuras de linguagem, os padrões coesivos tendem a ser mantidos e reorganizados, pelo que cadeias lexicais, expressões de retoma referencial e conetores estruturam o texto e facilitam a compreensão do leitor (Abd Allah, 2019; Palmer et al., 2012). Ainda assim, convém ressaltar que um texto pode apresentar uma quantidade significativa de ligações coesivas sem necessariamente ser coerente (Halliday & Hasan, 1976). Othman (2023), por exemplo, mostra empiricamente que a presença de coesão formal nem sempre garante coerência interpretativa, sobretudo em poesia, reforçando a necessidade de considerar, em contextos de ensino e avaliação, a vertente interpretativa para além dos indicadores formais de coesão.

No que respeita ao formato do teste, Setas e Oliveira (2025) realçam a importância do controlo da dificuldade, recorrendo, quando necessário, a pistas formais, como a indicação do número de letras da palavra em falta, e à familiarização prévia com o formato. A aceitação de respostas alternativas linguisticamente corretas, ainda que diferentes da solução prevista, garante uma aplicação compatível com a lógica da AOA.

Para que práticas diagnósticas baseadas em poesia sejam aplicadas eficientemente, os professores devem ser sujeitos a formações de especialização em avaliação. Estas práticas envolvem decisões complexas sobre a seleção de textos, o desenho das tarefas e a interpretação dos resultados, assegurando que os testes forneçam evidência válida sobre competências linguísticas reais dos alunos. Dados empíricos recentes indicam que testes de preenchimento de lacunas baseados em poesia podem distinguir entre falantes de diferentes níveis

[6] Doravante QECR.

de proficiência e exibir variações de desempenho, tendo em conta os seus perfis sociolinguísticos (Setas & Oliveira, 2025).

Em resumo, a poesia pode ser utilizada não apenas como recurso de ensino, mas também como um instrumento válido de avaliação diagnóstica em PLNM, desde que integrada em tarefas de teste planeadas com critério e alinhadas com o nível de proficiência dos aprendentes. A implementação consistente e eticamente responsável destas práticas pressupõe, contudo, uma formação sólida dos professores em AOA e na construção de instrumentos significativos (Tsagari & Armostis, 2025).

Ensino de PLNM em São Tomé e Príncipe: contexto linguístico, cultural e pedagógico

A língua portuguesa é a língua oficial de seis países na África, os PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial). No entanto, o português encontra-se em níveis diferentes de consolidação. Por exemplo, em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, já existem registos de um português num processo de nativização avançado (Alexandre & Gonçalves, 2018). A literatura tem salientado que as representações da língua portuguesa como língua global e pluricêntrica influenciam as práticas educativas associadas ao seu ensino. Feytor Pinto (2026) explica que materiais didáticos amplamente utilizados no ensino do português recorrem a representações visuais simplificadas da difusão mundial da língua, centradas sobretudo em Portugal, sendo que "a diversidade linguística dos países que têm o português como língua oficial é ignorada" (Feytor Pinto, 2026, p. 1). A predominância destas representações tende a reforçar imagens normativas da língua e a legitimar hierarquias linguísticas, com repercussões nas expetativas educativas e nas decisões pedagógicas, incluindo nos processos de avaliação. Por outro lado, o estudo de Elói (2026), no domínio do português como língua estrangeira (PLE), revela que os aprendentes valorizam abordagens que integrem diferentes culturas lusófonas e promovam a competência comunicativa intercultural.

No âmbito do ensino de PLNM em contextos africanos, observa-se a necessidade de enquadrar práticas pedagógicas e de avaliação nas realidades sociolinguísticas, culturais e educativas específicas de cada país. No caso de São Tomé e Príncipe, estudos recentes sublinham a importância de abordagens pedagógicas e de avaliação que considerem a diversidade linguística e cultural do país, e também o papel central da formação docente na conceção de materiais e instrumentos de avaliação ajustados às especificidades do contexto educativo são-tomense. A este propósito, Sousa e Gomes (2025, p. 194) explicam que "as

línguas locais, em São Tomé e Príncipe, juntamente com o português, formam uma ecologia comunicativa fortemente influenciada por questões orográficas, históricas, sociais e linguísticas profundas, transformando-o num arquipélago com características multilinguísticas".

Na mesma linha de investigação, Viegas e Santos (2025) apresentam uma proposta de materiais didáticos desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores, defendendo a importância de recursos que reflitam a diversidade linguística e cultural local. Os autores explicitam que a produção de materiais contextualizados não só constitui uma resposta às necessidades dos aprendentes, como também um eixo fundamental da formação docente, na medida em que exige reflexão didática, conhecimento do contexto e tomada de decisões pedagógicas informadas.

A diversidade linguística de São Tomé e Príncipe é igualmente aprofundada por Hagemeijer (2025), que examina o estatuto do *forro*, do *angolar* e do *lung'ie* como línguas de herança, a par dos desafios colocados ao ensino e à avaliação perante cenários de contacto linguístico e de pluralidade de repertórios. O autor observa que "outrora amplamente faladas, hoje são línguas minoritárias ameaçadas face ao papel hegemónico do português" (Hagemeijer, 2025, p. 250) e explica que os fenómenos de erosão linguística e de substituição progressiva dessas línguas pelo português podem conduzir à sua marginalização nos repertórios das gerações mais jovens.

De forma a compreender como as especificidades sociolinguísticas se refletem nas práticas de ensino e de leitura em contexto educativo, Morais et al. (2025) apresentam uma reflexão sobre uma intervenção pedagógica desenvolvida em São Tomé e Príncipe, centrada na prática educativa e no ensino da língua em contexto local. Os autores problematizam abordagens de ensino excessivamente centradas na frase e em conteúdos morfossintáticos isolados e defendem a necessidade de práticas que privilegiem uma perspetiva mais abrangente do texto e da leitura, com atenção à macroestrutura textual e às estratégias de compreensão. Revela-se, portanto, essencial conceber propostas pedagógicas que articulem conteúdos linguísticos com práticas de leitura contextualizadas, sensíveis às realidades socioculturais são-tomenses.

Tendo isto em vista, a avaliação deve ser repensada como parte integrante das práticas pedagógicas, e não apenas como um mecanismo de aferição de aprendizagens. A perspetiva do português enquanto língua global reforça a necessidade de reconhecer a pluralidade linguística e cultural como um princípio constitutivo da educação linguística, com implicações diretas para o ensino, a avaliação e a formação de professores (Barbeiro, 2025). Tendo em conta que a aplicação eficaz de materiais didáticos e de avaliação culturalmente ricos

dependerá da qualidade e da especificidade da formação que o docente obteve, salientamos, no âmbito da aplicação deste trabalho, uma formação de professores de Português (L1/PLM e L2/PLNM) oferecida pelo Instituto Camões, I.P., intitulada *Vozes das margens: Literaturas africanas e afrodescendentes*. O curso propõe a análise de textos literários escritos por mulheres africanas e afrodescendentes, abordando temas como o colonialismo, a memória, a migração, a identidade e o género, e valorizando a literatura como um espaço de reflexão crítica, de resistência e de questionamento das narrativas dominantes.

Enquadramento metodológico

Natureza do estudo

O presente estudo insere-se no âmbito da investigação em didática das línguas, com foco no ensino do PLNM, assumindo uma natureza qualitativa, de caráter exploratório e aplicado. A investigação centra-se na elaboração de uma proposta de AOA, direcionada aos níveis intermédios B1-B2 de acordo com o QECR, com recurso a poesia são-tomense.

A investigação apresenta, assim, uma orientação aplicada, na medida em que procura combinar o conhecimento teórico, o conhecimento do contexto sociolinguístico e o desenho de um instrumento pedagógico-didático passível de utilização em contexto educativo real. Neste sentido, pretende-se contribuir para a análise contextualizada das potencialidades didáticas do texto literário e para a reflexão sobre a construção de instrumentos de AOA sensíveis às vertentes linguística, cultural e intercultural do processo de ensino-aprendizagem de PLNM.

Critérios de seleção dos textos poéticos

A seleção dos textos poéticos baseou-se nas orientações propostas por Setas e Oliveira (2025) no âmbito do recurso à poesia na avaliação diagnóstica em PLNM. Foram privilegiados textos com relevância cultural, coerência interna e riqueza lexical de modo a favorecer a mobilização de competências linguísticas, discursivas e interpretativas. Considerou-se, ainda, a extensão adequada ao tempo de realização da tarefa. À luz destes critérios, foram selecionados dois poemas da autora são-tomense Olinda Beja, publicados na obra *Aromas de Cajamanga* (Escrituras, 2009): i) *Mãos* e ii) *Quem somos?*.

Olinda Beja é uma escritora são-tomense com obras publicadas em vários géneros (poesia, romance, conto e literatura infantojuvenil), reconhecida pela projeção internacional da sua cultura através da sua produção literária. É natural de Guadalupe (São Tomé e Príncipe), licenciada em Línguas e Literaturas

Modernas (Português-Francês) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e exerceu atividade docente em Portugal e na Suíça. A sua bibliografia inclui, entre outros títulos, *Aromas de Cajamanga* (poemas) e *À Sombra do Oká*, obra à qual foi atribuído o Prémio Literário Francisco José Tenreiro (2012-2013). A sua produção poética inscreve-se na poesia são-tomense contemporânea, marcada pela evocação da insularidade, da memória histórica, da relação com a terra e o mar, aliando-a à reflexão sobre a identidade, a pertença e a herança cultural (Sousa & Silva, 2022). Estes temas surgem frequentemente em diálogo com imagens do quotidiano e referências às roças, ao trabalho agrícola, à oralidade e às figuras femininas, configurando uma escrita que conjuga registo lírico e inscrição sociocultural (Macedo & Marques, 2011). A sua obra permite ainda analisar criticamente as representações do colonialismo e das suas permanências históricas e problematizar os processos de construção e transmissão da memória a partir de perspetivas pós-coloniais. Ao mesmo tempo, explora os elos entre género, corpo e poder na configuração das vozes femininas e das experiências inscritas nos textos. O valor da sua escrita para o campo literário são-tomense é igualmente assinalado por estudos críticos recentes que destacam, na sua obra poética, a recorrência de temas como a "são-tomensidade", as paisagens, a cultura e as gentes das ilhas, atravessados por dimensões identitárias (Castro, 2023).

Concepção dos exercícios de preenchimento de lacunas

A conceção dos exercícios de preenchimento de lacunas partiu da literatura sobre complexidade linguística em português europeu (Armon-Lotem, 2005; Charneca Catalão, 2011; Costa, 2006; Costa & Lobo, 2009; Costa et al., 2011; Costa et al., 2012; Costa et al., 2015; Fiéis et al., 2023; Santos, 2017; Setas & Oliveira, 2025), bem como das descrições de nível gramatical do *Referencial Camões PLE* (Camões, I.P., 2017) e do *Companion Volume* do QECR (Conselho da Europa, 2020)[7] e de nível lexical do *Referencial Lexical PLE* (Pinto et al., 2024). Procurou-se assegurar que os exercícios integrassem estruturas representativas de diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, abrangendo, de forma equilibrada, níveis intermédios de proficiência (B1-B2). Desta forma, possibilita-se a identificação de competências já consolidadas, a par de outras em processo de desenvolvimento.

[7] O *Companion Volume* (Conselho da Europa, 2020) desenvolve a dimensão da mediação, integrando descritores como a expressão de uma resposta pessoal a textos criativos e a análise e crítica desses textos, incluindo os literários. Estes descritores valorizam a interação do aprendente com o texto literário para além da mera compreensão linguística, contemplando a construção de sentido, a interpretação cultural e a formulação de uma resposta pessoal e crítica.

No que respeita à seleção e distribuição dos itens, cada poema conta com cinco itens AOA. Foram privilegiadas estruturas de complexidade intermédia, correspondentes aos níveis B1 (seis itens) e B2 (quatro itens). No que respeita o nível B1, incluíram-se estruturas como pronomes indefinidos, pronomes relativos, advérbios relativos, léxico classificado neste nível e estruturas verbais complexas, nomeadamente verbos com regência preposicional. Quanto ao nível B2, foram integrados itens de maior exigência lexical, selecionados de acordo com o *Referencial Lexical PLE* (ver Anexo 1, Tabelas A e B).

A construção dos testes seguiu igualmente princípios associados ao *cloze* racional descritos na literatura (Alderson, 2000; Brown, 2005; Oller, 1979; Taylor, 1953). Assim, evitou-se a colocação de itens na primeira frase ou, neste caso, no primeiro verso, de modo a não comprometer a compreensão global inicial do texto. Garantiu-se, ainda, uma distância mínima de três palavras entre itens, prevenindo efeitos de sobrecarga cognitiva (Bachman & Palmer, 1996) e de dependência estrutural imediata entre respostas. Sempre que necessário, recorreu-se à omissão parcial de palavras, com o objetivo de controlar o leque de respostas possíveis e aumentar a precisão avaliativa. Por fim, evitou-se a omissão de palavras ou estruturas repetidas ao longo do texto, de forma a impedir que a repetição textual funcionasse como pista ou indicação direta para a resposta correta. Este procedimento preserva a inteligibilidade do texto enquanto unidade significativa (Taylor, 1953) e é consistente com princípios de validade e processamento global (Alderson, 2000; Bachman, 1990; Taylor, 1953).

Proposta de exploração didática (pré-, durante e pós-avaliação)

A proposta de exploração didática foi estruturada em três momentos: pré-avaliação (Anexo 2), avaliação (Anexo 3) e pós-avaliação (Anexo 4), em consonância com os princípios da AOA. Desta forma, ao invés de configurar um momento isolado de aferição de desempenho, a avaliação passa a ser parte integrante do processo de aprendizagem.

Para além da sua função avaliativa, a proposta foi concebida como um recurso didático flexível, passível de adaptação a diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, pode ser mobilizada pelo docente para introduzir, praticar ou consolidar conteúdos gramaticais específicos e, paralelamente, para trabalhar propriedades discursivas e lexicais associadas ao texto literário. Por outro lado, permite explorar aspetos extralinguísticos, nomeadamente a dimensão sociocultural e a educação literária. Contribui igualmente para o desenvolvimento da competência interpretativa e da compreensão do oral, através da audição da declamação dos poemas e/ou da sua

leitura expressiva, promovendo a familiarização com padrões prosódicos e rítmicos da língua.

Pré-avaliação

A fase de pré-avaliação tem como objetivo preparar os aprendentes para a leitura dos poemas e para a realização do exercício de preenchimento de lacunas, através da ativação de conhecimentos linguísticos (gramaticais) e culturais prévios, da contextualização sociocultural e da antecipação temática dos textos. A qualidade e a quantidade do *input* fornecido aos alunos influenciam o seu desempenho, pelo que este deve ser filtrado, otimizado e de cariz pertinente para os objetivos da AOA.

Numa primeira etapa (Anexo 2), o professor apresenta os títulos dos poemas e propõe uma breve atividade de discussão em pares. Os aprendentes são convidados a formular hipóteses sobre o título de cada poema, com apoio de questões orientadoras: (i) o possível simbolismo da imagem das *mãos* na identidade de uma pessoa ou de um povo; e (ii) os temas que poderão estar associados a um texto intitulado *Quem somos?*.

Posteriormente, procede-se à contextualização cultural através de leitura guiada de pequenos textos informativos sobre São Tomé e Príncipe e sobre a autora Olinda Beja.

Avaliação

A fase de avaliação consiste na realização de exercícios de preenchimento de lacunas a partir dos poemas selecionados (Anexo 3). Os itens foram construídos de forma controlada, com omissão total ou parcial de palavras, sendo indicado o número de letras em falta, de modo a orientar o processamento linguístico sem reduzir a exigência de interpretação semântica e gramatical. Importa salientar que não foi definido um sistema de pontuação, pois, sendo esta avaliação utilizada como AOA, não requer pontuação; requer uma intervenção ao nível individual, orientada para o desenvolvimento das competências em avaliação.

Adicionalmente, para apoiar a compreensão lexical e cultural e não comprometer a AOA, foram fornecidas breves definições de termos culturalmente específicos e/ou potencialmente desconhecidos.

Pós-avaliação

A fase de pós-avaliação visa promover a consolidação e expansão do conhecimento linguístico mobilizado durante a avaliação, reforçando a função formativa do instrumento (Anexo 4).

Em primeiro lugar, o aprendente procede à correção das respostas do colega com base na visualização das soluções projetadas pelo docente.
Em segundo lugar, passa-se para a autocorreção das respostas através da audição do poema *Quem somos?*. Esta componente de compreensão do oral, baseada na audição da declamação de um dos poemas, permite trabalhar a prosódia, o ritmo e a perceção fonológica em contexto literário.

De seguida, propõe-se um exercício de associação entre imagens de postais antigos de São Tomé e palavras, expressões ou ideias presentes nos poemas, criando uma ponte entre referências culturais e interpretação textual.
Por último, integra-se um momento breve de metarreflexão, no qual os aprendentes são convidados a identificar aspetos da língua portuguesa que tenham consolidado ao longo das atividades, em conjunto com conhecimentos culturais adquiridos sobre São Tomé e Príncipe.

Reflexões finais

Através da proposta apresentada, procurou-se destacar as potencialidades do texto poético no âmbito da AOA em PLNM, articulando o desenvolvimento linguístico, a competência interpretativa e a consciência intercultural num único instrumento pedagógico. A organização em três momentos (pré-avaliação, avaliação e pós-avaliação) permitiu assegurar um alinhamento coerente entre objetivos de aprendizagem, seleção intencional de itens linguísticos e modalidades de *feedback*.

Num contexto de português enquanto língua global e pluricêntrica, a incorporação de textos literários do espaço lusófono assume especial pertinência para a promoção de uma educação linguística inclusiva, crítica e contextualizada. A valorização da poesia são-tomense em contextos de PLNM favorece a sua integração no espaço educativo, em países lusófonos e não lusófonos, promovendo o contacto com realidades culturais plurais do universo lusófono. Para isso, enfatizamos novamente a importância da formação docente na criação de instrumentos de avaliação sensíveis à complexidade linguística e sociocultural dos contextos educativos contemporâneos. Neste âmbito, propomos o *Guia de Leitura de Poesia do Plano Nacional de Leitura 2027*, como um recurso mobilizável em contextos de PLNM, desde que utilizado de forma crítica e contextualizada, contribuindo para a diversificação do *corpus* literário trabalhado e para a aproximação entre o ensino da língua e o ensino da literatura (PNL2027, 2025).

Não obstante, importa reconhecer a natureza teórico-didática da proposta e a ausência de validação empírica em contexto educativo, o que configura uma limitação do presente trabalho. A aplicação piloto dos exercícios, a análise do desempenho dos aprendentes e a recolha de perceções dos participantes

constituem etapas cruciais para aferir a adequação dos itens aos níveis de proficiência e o impacto da mediação docente na consolidação das aprendizagens. Estudos futuros poderão ainda explorar comparativamente o efeito do texto poético face a outros géneros textuais em exercícios de preenchimento de lacunas, inclusive analisar de forma longitudinal o contributo da integração da dimensão cultural para o desenvolvimento da competência linguística e intercultural em PLNM. Estas linhas de aprofundamento permitirão consolidar a utilização da poesia como instrumento de AOA no ensino do português enquanto língua não materna.

Referências

Abd Allah, M. J. M. (2019). Investigating cohesive devices in Wordsworth poetry. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies, 3*(1), 157-177. https://doi.org/10.24093/awejtls/vol3no1.13

Abidi, Y. (2025). Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22*(43), 163-179. https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.651

Adam, J.-M. (1991). *Langue et littérature*. Hachette.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

Alexandre, N., & Gonçalves, R. (2018). Language contact and variation in Cape Verde and São Tome and Principe. In L. Álvarez, P. Gonçalves, & J. Avelar (Eds.), *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil* (pp. 237-265). John Benjamins Publishing.

Armon-Lotem, S. (2005). The acquisition of subordination: From preconjunctionals to later use. In D. Ravid & H. B.-Z. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development* (pp. 191-202). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-7911-7_15

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.

Barbeiro, L. F. (2025). A perspetiva do português como língua global na educação linguística. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 12*, 16-38. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a2

Beja, M. O. (2009). *Aromas de cajamanga*. Escrituras.

Brown, J. D. (2005). *Testing in language program*. McGraw-Hill.

Camões, I. P. (2017). *Referencial Camões PLE*. DSLC.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57-66. https://doi.org/10.1080/14703290601081332

Castro, A. A. e. (2023). A construção de uma identidade feminina decolonial em *Kilêlê: A dança sagrada do falcão*, de Olinda Beja. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher, 50*, 115-133. https://doi.org/10.34619/0k0a-uqbi

Charneca Catalão, M. F. (2011). *Os padrões de uso dos pronomes pessoais átonos em português europeu* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. http://hdl.handle.net/10174/15325

Chung, E., & Ahn, S. (2019). Examining cloze tests as a measure of linguistic complexity in L2 writing. *Language Research, 55*, 627-649. https://doi.org/10.30961/lr.2019.55.3.627

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. ASA Editores II, S.A.

Conselho da Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Costa, A. L. (2006). Complexidade estrutural de conectores concessivos. In *Textos selecionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 207-302). Associação Portuguesa de Linguística.

Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. (2015). Input variability and late acquisition: Clitic misplacement in European Portuguese. *Lingua, 161*, 10-26. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.05.009

Costa, J., & Lobo, M. (2009). Clitic omission in the acquisition of European Portuguese: Data from comprehension. In A. Pires & J. Rothman (Eds.), *Minimalist inquiries into child and adult language acquisition: Case studies across Portuguese* (pp. 63-84). Mouton de Gruyter.

Costa, J., Lobo, M., & Silva, C. (2011). Subject-object asymmetries in the acquisition of Portuguese relative clauses: Adults vs. children. *Lingua, 121*(6), 1083-1100. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2011.02.001

Costa, J., Lobo, M., & Silva, C. (2012). Which category replaces an omitted clitic? The case of European Portuguese. In P. Larrañaga & P. Guijarro-Fuentes (Eds.), *Pronouns and clitics in early language* (Vol. 108, pp. 105-130). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110238815.105

Elói, L. (2026). A competência comunicativa intercultural na ótica de alunos de PLE e a sua influência na metodologia de ensino e na elaboração de materiais didáticos. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 14*. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln14ano2026a3

Ferreira, D., & Duarte, I. M. (2021). O texto literário na aula de PLE: Algumas considerações e uma proposta para a didatização do conto *Bibliotecas*, de Valter Hugo Mãe. *Linguarum Arena, 12*, 29-44. https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/11039

Feytor Pinto, P. (2026). Mapa da difusão mundial do português. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 14*. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln14ano2026a1

Fiéis, A., Madeira, A., & Teixeira, J. (2023). Colocação de clíticos em PE L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 10*, 115-137. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln10ano2023a7

Hagemeijer, T. (2025). As línguas nativas de São Tomé e Príncipe como línguas de herança. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15557

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Macedo, L., & Marques, J. A. (2011). A lusofonia é uma ave migratória: Entrevista a Olinda Beja, escritora e poetisa são-tomense. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, pp. 283-292. https://hdl.handle.net/1822/36683

Macedo, L., & Marques, J. A. (2011). A lusofonia é uma ave migratória: Entrevista a Olinda Beja, escritora e poetisa são-tomense. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 283-292. https://hdl.handle.net/1822/36683

Morais, J. G., Meneses-Silva, A. S., Duarte, I. M., Carvalho, A., & Silva, F. (2025). O recurso aos LMOOC2 na formação inicial de professores em países em vias de desenvolvimento: Uma experiência em São Tomé e Príncipe. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15550

Neto, M. (2025). A cultura literária como sistema integrado de conhecimento. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15561

Oliveira, B. (2019). Poetry text in verse in the development of lexical competence in Portuguese as a foreign language. *Verba Hispanica, 27*(1), 249-265. https://doi.org/10.4312/vh.27.1.249-265

Oller, J. W., Jr. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. Longman.

Othman, A. A. M. (2023). Cohesion and coherence for poetry interpretation and translation. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies, 7*(2), 176-196. https://doi.org/10.24093/awejtls/vol7no2.13

Palmer, A., Sporleder, C., & Li, L. (2012). So to speak: A computational and empirical investigation of lexical cohesion of non-literal and literal expressions in text. *Discours, 11*. https://doi.org/10.4000/discours.8731

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357-383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730

Pinto, J., Alexandre, N., & Espírito Santo, A. (2024). *REFLEX PLE - Referencial lexical para o português língua estrangeira: Um recurso para professores e investigadores de PLE/L2*. U.Porto Press.

Plano Nacional de Leitura. (2025). *Guia de leitura de poesia*. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3879/03_Guia_de_Leitura_de_Poesia_Completo.pdf

Ramos, V. (2025). Políticas públicas e a promoção da leitura: o papel da formação continuada de professores. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15562

Ribeiro, D. M., & Silva, E. M. (2023). Práticas ativas com texto literário: A poesia como recurso didático no ensino/aprendizagem de ELE. In E. M. da Silva (Org.), *Literaturas em movimento: propostas (inov)ativas para o ensino de espanhol como língua estrangeira – ELE* (pp. 71–89). Editora Fi. https://doi.org/10.22350/9786559176700

Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*(2), 51-81. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203818268

Santos, A. L. (2017). Alguns aspetos da aquisição de orações subordinadas completivas. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 249-273). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.889436

Santos, S. (2025). A competência metafórica de falantes PLNM (São Vicente - Cabo Verde). *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15558

Setas, C., & Oliveira, B. (2025). Poetry-based cloze tests as a language assessment tool for European Portuguese as a foreign language. *Language Testing in Focus: An International Journal, 11*, 55-82. https://doi.org/10.32038/ltf.2025.11.04

Sim-Sim, I., & Santos, M. (2006). O ensino inicial da leitura: Análise de algumas práticas docentes. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 139-170). ASA Editores.

Solino Rodrigues, C. (2025). Textos literários e atividades de mediação no ensino de PLE. *Limite. Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía, 19*(1), 173-188. https://doi.org/10.17398/1888-4067.19.1.173

Sousa e Silva, A. M. (2022). Entrevista com Olinda Beja. *Caletroscópio, 10*(1). https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v10.n1.2022.5820

Sousa, M. D. P. de, & Gomes, J. C. (2025). Ensino do Português como segunda língua na perspetiva dos professores: um estudo de caso em Santa Catarina, São Tomé (STP). *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15555

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly, 30*(4), 415-433. https://doi.org/10.1177/107769905303000401

Tremblay, A. (2011). Proficiency assessment standards in second language acquisition research: Clozing the gap. *Studies in Second Language Acquisition, 33*(3), 339-372. https://doi.org/10.1017/S0272263111000015

Tsagari, D., & Armostis, S. (2025). Contextualizing language assessment literacy: A comparative study of teacher beliefs, practices, and training needs in Norway and Cyprus. *Education Sciences, 15*(7), 927. https://doi.org/10.3390/educsci15070927

Viegas, L. A., & Santos, J. M. P. (2025). Português como língua não materna em São Tomé: contribuições para a formação de professores e elaboração de recursos didáticos. *Revista Científica Sêbê Non Linguagens, 1*. https://ojs.letras.up.pt/index.php/sebe/article/view/15556

Yamashita, J. (2003). Processes of taking a gap-filling test: Comparison of skilled and less skilled EFL readers. *Language Testing, 20*(3), 267-293. https://doi.org/10.1191/0265532203lt257oa

Zeng, W., Huang, F., Yu, L., & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning - A critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30*(3), 211-250. https://doi.org/10.1007/s11092-018-9281-9

Anexo 1

TABELAS DE CORREÇÃO

Tabela A
Itens de preenchimento de lacunas (Poema "Mãos", de Olinda Beja)

Item	Passagem	Lacuna	Estrutura linguística	Nível QECR
1	Límpidas mãos que na noite se erguem pedintes de óbolos que **outr**_ _ mãos espargem	outr[as]	Pronome indefinido (feminino, plural)	B1
2	na rota do sândalo buscam essas mãos a **essên**_ _ _ pura de África milenar	essên[cia]	Nome (feminino, singular)	B2
3	mãos esguias rudes mãos pretas de cor lívidas de pensamento doridas mãos _ _ _ embalaram sóis e luas e estrelas e vidas sem porvir	[que]	Pronome relativo, invariável	B1
4	mãos que desenharam rostos e palavras e todas as cores das **av**_ _ solitárias mãos que colheram café e gengibre e fruta-pão	av[es]	Nome (feminino, plural)	B2
5	mãos doces como mel de abelhas em cresta de junho profundas e místicas como **amêndo** _ _ do Shara mãos que acenderam lamparinas para varrer da noite a escuridão mãos que adormeceram como borboleta em cima de uma flor mãos de avó, de mãe, de irmã mãos de todas as mulheres que carregam nas costas a imortalidade do universo para vós este poema perfumado de cajamanga	amênd[oas]	Nome (feminino, plural)	B2

Tabela B

Itens de preenchimento de lacunas (Poema "Quem somos?", de Olinda Beja)

Item	Passagem	Lacuna	Estrutura linguística	Nível QECR
6	O mar chama por nós, somos ilhéus! Trazemos nas mãos sal e espuma cantamos nas canoas dançamos na bruma somos pescadores-marinheiros de marés vivas _ _ _ _ se escondeu a nossa alma ignota o nosso povo ilhéu	[onde]	Pronome relativo, invariável	B1
7	a nossa ilha balouça ao sabor das vagas e traz a espraiar-se no areal da História a voz do gandu na nossa **memó**_ _ _ …	memó[ria]	Nome (feminino, singular)	B1
8	Somos a mestiçagem de um deus que quis mostrar ao universo a nossa cor tisnada resistimos _ voragem do tempo aos apelos do nada	[à]	Contração da preposição 'a' + artigo definido 'a' (feminino, singular)	B1
9	continuaremos _ plantar café cacau e a comer por gosto fruta-pão	[a]	Preposição em complexo verbal (verbo + preposição)	B1
10	filhos do sol e do mato **arranc**_ _ _ _ à dor da escravidão	arranc[ados]	Adjetivo derivado do particípio passado do verbo 'arrancar' (masculino, plural)	B2

Anexo 2

Ficha de pré-avaliação - Ativação de conhecimentos e contextualização cultural

1. Reflita, em conjunto com um colega, sobre as seguintes questões.
    1. O que poderá simbolizar a imagem das *mãos* na identidade de uma pessoa ou de um povo?
    2. Na sua opinião, de que poderá tratar o poema intitulado *Quem somos?*
2. Leia atentamente os seguintes textos sobre São Tomé e Príncipe e sobre a escritora são-tomense Olinda Beja. Sublinhe as palavras ou expressões que não compreende.



Contextualização cultural: São Tomé e Príncipe

São Tomé e Príncipe é formado por duas ilhas principais, situado no Golfo da Guiné, na costa ocidental de África. Atualmente, o português é a língua oficial e língua de escolarização, coexistindo com outras línguas locais. O mar, a terra e o clima tropical influenciam fortemente o modo de vida local. A agricultura tem um papel importante, sobretudo na produção de cacau, café e fruta-pão, elementos que fazem parte do quotidiano e da memória histórica do país. Muitos textos literários são-tomenses refletem esta ligação à natureza, ao trabalho agrícola, à história colonial e à identidade cultural das ilhas, temas que também aparecem na poesia contemporânea do país.

Texto elaborado com base em *Infopédia - São Tomé e Príncipe*.[8]

[8] Disponível em: https://www.infopedia.pt/artigos/$sao-tome-e-principe (consultado a 18/10/2026).



A autora: Olinda Beja

Olinda Beja é uma escritora de São Tomé e Príncipe que escreve poesia, contos e romances. Nos seus poemas, aborda temas como a vida nas ilhas, o mar, o trabalho, a memória histórica e a identidade cultural são-tomense. A sua escrita procura valorizar a cultura e as tradições do arquipélago, dando visibilidade às experiências e à história do seu povo.

Texto elaborado com base em *Bolsa das Artes - Olinda Beja*.[9]

Anexo 3

Ficha de avaliação - Exercício de preenchimento de lacunas

1. Preencha os espaços em branco com a palavra adequada. Os espaços em branco contêm palavras totalmente ou parcialmente omitidas. Complete as palavras com o número de letras em falta. O número de letras em falta está indicado pelo tracejado. Sempre que necessário, consulte as notas de vocabulário.

Mãos

Límpidas mãos que na noite se erguem
pedintes de óbolos* que **outr**_ _ mãos espargem*

[9] Disponível em: https://bolsadasartes.pt/criar-lusofonia/olinda-beja/. Imagens retiradas de: https://media.istockphoto.com/id/1203629508/pt/foto/sunset-in-santo-antonio-capital-of-principe.jpg?s=612x612&w=0&k=20&c=_8OlFscxKhMEuiM-s2LuNZvzf2QAMQu0SWy_93XefS8=https://app.pt/wp-content/uploads/Olinda-Beja-1.jpg (consultado a 18/10/2026).

na rota do sândalo* buscam essas mãos
a **essên**_ _ _ pura de África milenar

mãos esguias rudes mãos pretas de cor
lívidas de pensamento
doridas mãos _ _ _ embalaram sóis
e luas e estrelas
e vidas sem porvir
mãos que desenharam rostos e palavras
e todas as cores das **av**_ _ solitárias
mãos que colheram café e gengibre e fruta-pão*
mãos doces como mel de abelhas em cresta* de junho
profundas e místicas como **amêndo** _ _ do Shara
mãos que acenderam lamparinas
para varrer da noite a escuridão
mãos que adormeceram como borboleta
em cima de uma flor
mãos de avó, de mãe, de irmã
mãos de todas as mulheres que carregam nas costas
a imortalidade do universo
para vós este poema
perfumado de cajamanga*

* *óbolos*: pequenas moedas; pequenas ofertas que se dão a alguém, muitas vezes como ajuda.
* *espargem*: forma do verbo espargir; significa espalhar, ou lançar algo em várias direções.
* *sândalo*: madeira com cheiro forte e agradável, usada para fazer perfumes ou incenso.
* *fruta-pão*: fruto tropical com textura macia e sabor semelhante ao da batata quando cozido.
* *cresta*: processo tradicional de colheita do mel.
* *cajamanga*: fruto tropical parecido com a manga, comum em São Tomé e Príncipe.

Quem somos?

O mar chama por nós, somos ilhéus!
Trazemos nas mãos sal e espuma
cantamos nas canoas
dançamos na bruma

somos pescadores-marinheiros
de marés vivas _ _ _ _ se escondeu
a nossa alma ignota*
o nosso povo ilhéu

a nossa ilha balouça ao sabor das vagas
e traz a espraiar-se* no areal da História
a voz do gandu*
na nossa **memó**_ _ _ ...

Somos a mestiçagem de um deus que quis mostrar
ao universo a nossa cor tisnada*
resistimos _ voragem do tempo
aos apelos do nada

continuaremos _ plantar café cacau
e a comer por gosto fruta-pão
filhos do sol e do mato
arranc_ _ _ _ à dor da escravidão

**ignota*: desconhecida; obscura.
**espraiar-se*: estender pela praia.
**gandu*: instrumento musical tradicional de percussão, de São Tomé e Príncipe, usado em festas e rituais.
**tisnada*: escura; queimada.[10]

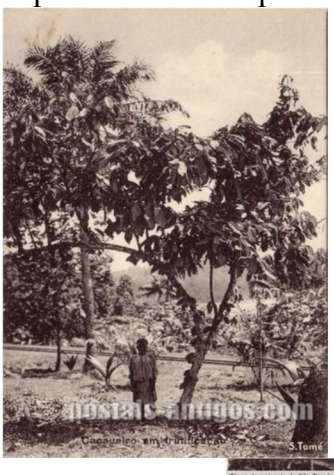
Poemas retirados de *Aromas de Cajamanga* (Escrituras, 2009)

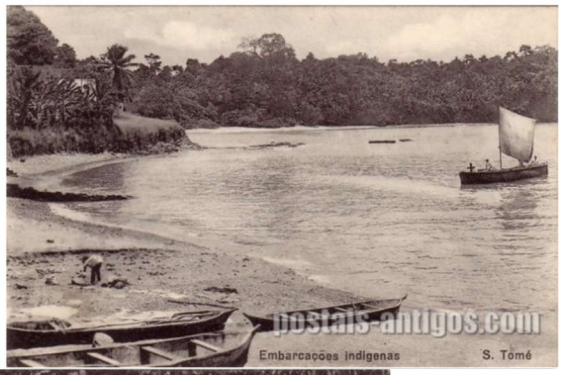
[10] As definições apresentadas foram adaptadas aos níveis B1-B2, com base no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (online).

Anexo 4

Ficha de pós-avaliação - Consolidação linguística e exploração cultural

1. Compare as respostas do seu colega ao exercício do poema *Mãos* com as soluções e corrija os erros.
2. Ouça a declamação do poema *Quem somos?* Durante a audição, confirme ou corrija as suas respostas e preste atenção ao ritmo e à entoação do poema.[11]
3. Observe as imagens de postais antigos de São Tomé[12]. Associe cada imagem a uma palavra, expressão ou ideia presente nos poemas.
4. Redija um breve resumo, indicando dois aspetos linguísticos e dois aspetos culturais que descobriu e aprofundou sobre São Tomé e Príncipe.











[11] Consultar a declamação do poema *Quem Somos?* em: ttps://www.youtube.com/watch?v=XtAk9F6t2BM (consultado a 18/10/2026).

[12] Imagens provenientes da Coleção particular João Cristiano Fontes, disponíveis em: Postais Antigos - São Tomé e Príncipe (https://www.postais-antigos.com/sao-tome-e-principe.html).