

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

**De boca em boca:
Propostas de abordagem da literatura oral no ensino de
PLNM**

João Gabriel Thomaz Moura Morais

M

2023



João Gabriel Thomaz Moura Moraes

**De boca em boca:
Propostas de abordagem da literatura oral no
ensino de PLNM**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Mestrado em Português Língua
Estrangeira/Língua Segunda, orientada pela Professora Doutora Ana Paula Coutinho
Mendes

e pela Professora Doutora Andreia Catarina Reis Vaz Warrot

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

A todos os meus alunos de Português como Língua Não Materna,

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Figuras (ou Ilustrações)	10
Índice de Tabelas	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
1.O (não) lugar da literatura no ensino-aprendizagem do PLNM: breves considerações	16
1.1. Nos documentos de referência	16
1.2. Nos projetos didáticos de PLNM (variedade europeia e brasileira).....	18
1.3. Nas práticas docentes e no domínio da investigação	22
2.A literatura oral: definição de um conceito vasto.....	25
3.O processo interpretativo de uma narrativa oral	29
4.A literatura oral na sala de aula de PLNM.....	36
4.1. Desenvolvimento de uma literacia emocional	36
4.2. Desenvolvimento da competência cultural.....	42
4.3. Desenvolvimento da competência comunicativa	50
5.Da teoria à prática: propostas de atividades tendo por base a literatura oral.....	65
5.1. Contexto de realização do estágio pedagógico.....	65
6.O provérbio, a canção e a lenda: de que forma explorar?	69
6.1. O provérbio: uma cápsula identitária	73
6.2. A canção: a(s) voz(es) de um povo.....	81
6.3. A lenda: a narrativa de todos	97
Considerações Finais	106
Referências	109
Anexos	125
Anexo 1.....	126
Anexo 2.....	135
Anexo 3.....	138
Anexo 4.....	143

Anexo 5.....	148
Anexo 6.....	153
Anexo 7.....	155
Anexo 8.....	165
Anexo 9.....	173
Anexo 10	180

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, junho de 2023

João Gabriel Thomaz Moura Morais

Agradecimentos

Agradeço, antes de mais, a todos os meus alunos. Foi essencialmente por eles que me inscrevi neste Mestrado e espero tê-los deixado orgulhosos. Sempre me deram forças para continuar, mesmo nos dias em que o cansaço extremo se fazia sentir.

À minha orientadora, a Professora Doutora Ana Paula Coutinho, por todos os sábios conselhos que me deu, pela revisão minuciosa que fez e pelas palavras de encorajamento.

À minha coorientadora, a Professora Doutora Catarina Warrot, que me ajudou muito no processo de preparação das aulas e que sempre se demonstrou muito presente e interessada ao longo de todo o período de estágio e de escrita da dissertação.

À Professora Manuela Carvalho, professora responsável pela turma em que fiz as regências, por toda a paciência que teve comigo, pelos conselhos, pela orientação que me deu ao longo do semestre e pelo incentivo para sempre fazer mais e melhor.

A todos os professores do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, em especial, à Professora Sónia Valente Rodrigues, à Professora Ângela Carvalho e à Professora Isabel Margarida Duarte. São profissionais de excelência que sempre me ajudaram muito e, por isso, estar-lhes-ei para sempre grato.

À Professora Maria de Fátima Outeirinho por todas as palavras de motivação e pela confiança que sempre depositou em mim desde o primeiro ano da Licenciatura.

Aos colegas com os quais me cruzei ao longo do Mestrado, em especial, a Daria Dymytriuk, a Josiane Ferreira, a Ana Rita Pina, a Sara Ferreira e a Ana Sofia Silva. Foi um enorme prazer aprender e partilhar experiências com elas. Agradeço igualmente aos colegas do Lycée International Montebello, em Lille, com os quais aprendi a dar aulas, mesmo antes de ingressar neste Mestrado.

À minha família e amigos próximos, que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis e que, apesar da distância, me lembraram de que eu seria capaz de concluir esta formação.

Resumo

O presente estudo constitui uma reflexão sobre as potencialidades da literatura oral no desenvolvimento das competências emocional, cultural e comunicativa do aprendente de Português como Língua Não Materna (PLNM). Sendo um trabalho de investigação, inclui não apenas uma reflexão prévia, de teor teórico-crítico sobre o texto literário em geral, e em particular sobre as funcionalidades da literatura oral no processo de ensino-aprendizagem de PLNM, mas também propostas didáticas aplicadas junto de um grupo de nível de proficiência B2, que frequentou o curso de Português como Língua Não Materna, no primeiro semestre do ano letivo 2022/2023, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dada a amplitude daquilo que pode ser considerado como literatura oral, este estudo concentra-se em três formas: o provérbio, a canção e a lenda (em língua portuguesa).

Palavras-chave: literatura oral, literacia emocional, competência cultural, competência cultural, ensino-aprendizagem do PLNM

Abstract

The present study constitutes a reflection on the potentialities of oral literature in the development of emotional, cultural, and communicative competences of learners of Portuguese as a Non-Native Language. As a research-action work, it includes not only a prior reflection, of a theoretical-critical nature, on literary texts in general, and particularly on the functionalities of oral literature in the teaching-learning process of Portuguese as a Non-Native tongue, but also didactic proposals applied to a group at the B2 proficiency level who attended the Portuguese as a Non-Native Language course in the first semester of the academic year 2022/2023, at the Faculty of Arts of the University of Porto. Given the breadth of what can be considered oral literature, this study focuses on three forms: proverbs, songs, and legends (in the Portuguese language).

Key-words: oral literature, emotional literacy, cultural competence , communicative competence, Portuguese as a Non-Native Language teaching-learning

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS SUBCOMPETÊNCIAS DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA, BASEADA NO TRABALHO DE BACHMAN (1991)	53
FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS SUBCOMPETÊNCIAS DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA, BASEADA NO QECR (2001).....	55
FIGURA 3 - NACIONALIDADES DOS ALUNOS DA TURMA DO NÍVEL B2 DO PRIMEIRO SEMESTRE DO ANO LETIVO 2022/2023	66
FIGURA 4 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DO NÍVEL B2 DO PRIMEIRO SEMESTRE DO ANO LETIVO 2022/2023	66
FIGURA 5 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA FUNÇÃO QUE RELACIONA A INTENSIDADE EMOCIONAL COM O ESTÍMULO EMOCIONAL	71
FIGURA 6 - CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA MARCA DE CAFÉS <i>DELTA</i>	75

Índice de Tabelas

TABELA 1 - ANÁLISE DA PRESENÇA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM SEIS MANUAIS DIDÁTICOS DESTINADOS AO ENSINO DE PLNM (VARIEDADE EUROPEIA E VARIEDADE BRASILEIRA)	20
TABELA 2 - TIPOLOGIA DOS ESTEREÓTIPOS BASEADA NO TRABALHO DE TEIXEIRA (2013)	44

Lista de abreviaturas e siglas

CPLP	COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM	LÍNGUA MATERNA
LMOOC	LANGUAGE MASSIVE OPEN ONLINE COURSE
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLNM	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

Introdução

Como parte integrante do percurso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tivemos a oportunidade de realizar o nosso estágio pedagógico no seio de uma turma de nível B2, cujos estudantes estudavam Português como Língua Não Materna em regime pós-laboral nas instalações da FLUP. Neste contexto, explorámos junto dos aprendentes três tipos de textos que pertencem à esfera da literatura oral (o provérbio, a canção e a lenda).

Com efeito, era para nós fulcral compreender quais os conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre estes três tipos de objetos textuais, assim como sensibilizá-los para a sua riqueza linguística, cultural e identitária. Rapidamente nos apercebemos de que os estudantes da turma, apesar de, na sua maioria, não possuírem conhecimentos muito aprofundados sobre o provérbio, a canção e a lenda, tinham vontade de saber mais e de explorar estes três tipos de narrativas orais, já que acreditavam que a sua exploração em sala de aula poderia ser-lhes útil para melhorarem a sua capacidade de compreensão de aspetos linguísticos social e culturalmente codificados. Esta receptividade por parte dos estudantes veio, assim, corroborar a nossa impressão de que, no ensino de PLNM, a literatura oral é, muitas vezes, relegada a um segundo plano, tanto por alguns docentes como pelos projetos pedagógicos, nos quais as referências a narrativas orais são escassas e pouco exploradas. Nesse sentido, pareceu-nos que o nosso trabalho poderia ser não só interessante como também importante para que os estudantes de PLNM pudessem melhorar a compreensão dos enunciados orais produzidos por falantes nativos, e ainda incrementar a sua integração no tecido social da sociedade de acolhimento, cuja identidade coletiva se vê influenciada pela cultura, pela História e pelas regras sociais vigentes.

Tendo em conta a premência da nossa abordagem, procedemos a uma análise da literatura sobre o tópico. Aquando desta, verificámos que o estatuto secundário da literatura oral não se limitava ao espaço da sala de aula, sendo perceptível a existência de relativamente poucos estudos sobre literatura oral no domínio da investigação em Didática. Ainda que a importância do estudo da literatura nas aulas de PLNM tenha

vindo a ser destacada nas últimas quatro décadas por numerosos autores de diversas esferas socioculturais, como, por exemplo, Xavier (2019), Bernhardt (2001), Bizarro e Xavier (2017) ou Magalhães (2016), o número de reflexões sobre o potencial pedagógico do estudo da literatura oral neste contexto de ensino é ainda reduzido. Perante estas constatações, interrogámo-nos: por que razão os objetos literários orais são, de algum modo, marginalizados, tanto no domínio da investigação científica como no domínio da própria prática docente?

No que respeita à área da investigação, pensamos que um dos possíveis motivos para a escassez de estudos sobre a temática poderá relacionar-se com a multiplicidade de tipologias textuais que se podem incluir no espetro da literatura oral. Esta pluralidade conduz, conseqüentemente, a uma dificuldade no estabelecimento dos limites do conceito de *literatura oral*, que, embora tenha sido empregue pela primeira vez já no fim do século XIX, por Paul Sébillot (Mato, 1990), continua a ser contestado e/ou problematizado por alguns estudiosos contemporâneos (e.g. Testenoire, 2012). Um outro motivo que poderá ter levado a uma reticência dos investigadores da área da Didática em relação ao texto oral parece-nos decorrer do seu carácter algo híbrido, entre a oralidade e a escrita. Este hibridismo a que nos referimos faz com que as narrativas orais se distingam a nível estrutural e estilístico dos textos literários cuja difusão se faz unicamente por intermédio da escrita. No seio da literatura oral, podemos, então, encontrar um largo espólio de tipologias textuais cuja análise implica o cruzamento de duas esferas investigativas que durante muitos anos se estudaram de forma isolada: a esfera da escrita, que era associada à literatura escrita e aos escritos canónicos, ou seja, reservada a textos com uma riqueza estética considerada digna de perpetuação; e a esfera do oral, associada à difusão efémera e espontânea de informação social e cultural.

A diluição da fronteira entre o oral e o escrito leva-nos a pensar no que acreditamos ser outro motivo propiciador da escassez de investigação sobre a temática, o esbatimento da fronteira entre o culto e o popular. Devido à sua natureza oral *par essence*, a literatura oral é, por vezes, considerada como uma literatura tipicamente popular, que não acede, por norma, a estatuto canónico legitimado também pelo sistema de ensino.

Esta consideração da literatura oral como um conjunto de objetos textuais eminentemente populares acaba por, ainda que de forma indireta, descreditá-la ligeiramente como objeto passível de estudo científico e académico.

Por conseguinte, de forma a contribuir, na medida do nosso possível, para a desmistificação de alguns destes pré-conceitos e preconceitos sobre a literatura oral, apresentaremos, no primeiro capítulo da nossa reflexão, breves considerações sobre o não-lugar da literatura no âmbito do ensino-aprendizagem de PLNM, analisando de forma crítica a presença do texto literário em manuais de PLNM (da variedade europeia e da variedade brasileira), em documentos de referência que regem o ensino das LE e, por fim, na esfera investigativa e docente. Seguidamente, no capítulo dois, procederemos a uma definição do conceito de literatura oral no qual nos basearemos para a redação desta reflexão crítica e, no terceiro capítulo, exploraremos os aspetos que devem ser tidos em conta aquando do processo de interpretação de uma narrativa oral. No quarto e último capítulo da nossa reflexão teórica, debruçar-nos-emos sobre as potencialidades que o estudo da literatura oral na sala de aula de PLNM pode representar, nomeadamente, no domínio da literacia emocional, da competência cultural e da competência comunicativa. Em cada uma das subsecções que constituem este capítulo, tentaremos rebater algumas ideias pré-concebidas de alunos e docentes em relação à possibilidade de exploração de géneros textuais orais no processo de ensino-aprendizagem de PLNM (*transcritas em itálico*).

Na parte teórico-prática do nosso relatório, composta pelos capítulos cinco e seis, descreveremos o contexto de realização do estágio pedagógico e apresentaremos propostas didáticas concretas baseadas na exploração de três géneros textuais orais distintos: o provérbio, a canção e a lenda.

1. O (não) lugar da literatura no ensino-aprendizagem do PLNM: breves considerações

“Professor, mas isso serve para quê?!”

Esta é uma das frases que, enquanto docentes de Português como Língua Não Materna em contexto escolar, mais ouvimos. Uma frase que nos parece um pouco inquietante devido ao seu carácter vago e até absolutista. Atendendo às reflexões de Cardoso Bernardes e Mateus (2013), percebemos que este desinteresse pela literatura se verifica não apenas nos contextos de ensino-aprendizagem de Português como Língua Materna, mas igualmente no domínio do ensino-aprendizagem de Português como Língua Não Materna (doravante, PLNM). Face ao exposto pelos autores, pensamos ser pertinente avaliar a resposta dada à ausência da literatura no ensino do PLNM por alguns documentos orientadores e alguns projetos didáticos concebidos para o ensino das duas variedades mais estabilizadas do português (o Português Europeu e o Português do Brasil).

1.1. Nos documentos de referência

De forma a delimitar a análise sobre o destaque conferido à exploração literária nos documentos de referência que norteiam o ensino das LE, concentrar-nos-emos nos documentos gerais que regem o ensino das línguas estrangeiras na atualidade, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QECR)* (2001) e o seu sucedâneo, o *Companion Volume* (2020). No QECR (2001), as referências à integração das obras literárias no ensino de línguas estrangeiras são escassas, ainda que, na página 89 do mesmo, seja referido que as literaturas nacionais e regionais apresentam um contributo de maior importância para a herança cultural europeia. Esta menção parece, portanto, aludir à necessidade de a literatura ser integrada nos objetivos didáticos de aprendizagem da Língua-Cultura estrangeira em qualquer nível de ensino e de proficiência. Sobre essa questão, Fonseca (2000), com a qual concordamos inteiramente, afirma que a língua e a literatura devem ser tratadas

num mesmo enclave didático, sendo crucial que o ensino da língua e da literatura sejam concomitantes, não se tratando de “ensinar língua *mais* literatura ou de ensinar língua e *depois* literatura” (p.37). No entanto, no QECR (2001), esta ideia não se concretiza nos descritores do grau de competência a atingir no final de cada nível de proficiência, na medida em que as menções à análise de textos literários apenas surgem nos descritores dos níveis B2, C1 e C2. Mesmo nestes níveis, as referências ao literário são diminutas, surgindo apenas em três passagens. Na secção relativa à compreensão leitora, pode-se ler, para o nível B2, o descritor “Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos” (p.53); para o nível C1, “Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários” (ibidem, p.53) e, para o nível C2, “Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito (...) tais como manuais, artigos especializados e obras literárias” (ibidem, p.53). Face a esta inexistência de referências ao texto literário nos descritores do QECR (2001) para os níveis A1, A2 e B1, Duarte (2021) expressa o seu desacordo, declarando que não partilha “em definitivo, deste pessimismo e desta visão minimalista do que devam ser as leituras literárias para aprender uma língua estrangeira, até por ter provas de que se pode fazer mais e ser mais ambicioso” (p. 438). Neste ponto, estamos totalmente de acordo com a Professora Isabel Margarida Duarte e acreditamos que, desde que devidamente enquadrado, o estudo do texto literário pode estar presente nas salas de aula de PLNM desde os níveis A até aos níveis C.

Entre a publicação do QECR (2001) e a publicação do seu volume complementar, *Companion Volume*, cuja versão estabilizada data de 2020, a possibilidade de exploração de textos literários nos níveis A foi deveras debatida pela comunidade científica. Parece-nos que um dos frutos dessa discussão foi a introdução das secções “Reading as a leisure activity” (p. 65), “Expressing a personal response to creative texts (including literature)” (p.116) e “Analysis and criticism of creative texts (including literature)” (p.117). Na primeira secção indicada, os autores do *Companion Volume* elaboraram descritores relativos à análise do texto literário para cada um dos níveis do A1 ao C2, provando que, com a devida adaptação, a literatura pode constituir uma excelente base de trabalho para a aprendizagem e interpretação da língua e da cultura estrangeira. Na secção

referente à expressão de um ponto de vista pessoal, foram formulados descritores do nível A1 ao nível C1. Em todos eles, há referência à formulação de juízos de valor subjetivos face a uma experiência de leitura. No contexto da presente reflexão, consideramos especialmente importante destacar a menção explícita do texto literário logo no nível A2, mais precisamente, no descritor “Can select simple passages he/she particularly likes from work of literature to use as quotes” (p.116). A existência desta secção parece-nos, portanto, vir reforçar a ideia de que a expressão de emoção está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo do aprendente e pode ser trabalhada por intermédio da leitura literária. Por fim, na secção “Analysis and criticism of creative texts (including literature)”, o foco dos autores foi destacar a competência de expressão de reações mais formais e intelectualmente trabalhadas decorrentes do processo de leitura e interpretação de um objeto literário. Por essa razão, não foram concebidos descritores para o nível de proficiência A1. Mais uma vez, pensamos que esta secção do volume complementar vem corroborar a necessidade de sensibilização do estudante (e de alguns docentes) para a importância da inclusão do texto literário no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

1.2. Nos projetos didáticos de PLNM (variedade europeia e brasileira)

O facto de a importância da exploração de textos literários em sala de aula ter sido destacada pelo *Companion Volume* (2020) conduz-nos a uma reflexão sobre a presença destes textos nos manuais didáticos destinados ao ensino do PLNM em circulação em Portugal e no Brasil. Tendo a nossa prática pedagógica tido lugar numa turma de adultos do nível B2 em regime imersivo, consideramos especialmente pertinente analisar, ainda que de forma breve, o lugar dado ao texto literário (e à literatura de transmissão oral) em manuais didáticos da variedade portuguesa e brasileira concebidos para estudantes adultos deste nível de proficiência e cuja popularidade no mercado editorial é alta.

Na variedade brasileira, seleccionámos os seguintes: *Novo Avenida Brasil 3* (2010), manual descrito como um método conducente ao nível B1 + (nível de fronteira com o nível B2), da autoria de Emma Lima, Cristián Bergweiler e Tokiko Ishihara e publicado

pela E.P.U; *Falar... Ler... Escrever... Português* (2006), projeto que pretende acompanhar o aprendente do nível A1 até ao nível B2, da autoria de Emma Lima e Samira Lunes e publicado pela E.P.U e, por último, *Português Via Brasil* (2010), manual que se destina a estudantes de nível pré-avançado que pretendem aumentar o seu nível de proficiência, da autoria de Emma Lima e Samira Lunes e publicado pela E.P.U.

No que se refere aos manuais de ensino de Português Europeu, escolhemos para a nossa análise os seguintes: *Cidades do Mar B2* (2016), manual concebido para o nível de proficiência B2, da autoria de Pedro Sena-Lino e Maria João Boléo e publicado pela Porto Editora; *Português em Foco 3* (2020), projeto desenhado por Luísa Coelho, Carla Oliveira e João Malaca Casteleiro para o nível de proficiência B2 e publicado pela editora Lidel e, finalmente, *Aprender Português 3* (2007), manual elaborado por Luísa Coelho, Carla Oliveira e João Malaca Casteleiro para o nível B2 e publicado pela Texto Editores.

Textos					
	Literário				Não-literário
	Canção	Lenda	Provérbio	Outros géneros textuais literários	
<i>Novo Avenida Brasil 3</i>	3	4	0	1	97
<i>Falar... Ler... Escrever... Português</i>	11	2	10	11	78
<i>Português Via Brasil</i>	0	1	75	29	63
<i>Cidades do Mar B2</i>	7	1	0	8	81
<i>Português em Foco 3</i>	0	5	6	12	60
<i>Aprender Português 3</i>		0	4	6	64

Tabela 1 - Análise da presença de textos literários em seis manuais didáticos destinados ao ensino de PLNM (variedade europeia e variedade brasileira)¹

Tendo em conta os dados apresentados acima, podemos afirmar que o texto literário é relegado, de forma muito expressiva, para um segundo plano, nos projetos destinados ao ensino do PLNM, uma vez que a larga maioria dos textos utilizados são textos não-literários, de teor diretamente comunicacional. Dentro do espectro do texto literário, é ainda observável uma predominância, na maioria dos manuais, de géneros literários que não pertencem à esfera da literatura oral como, por exemplo, a crónica (presente em todos os projetos didáticos analisados). Por conseguinte, verificamos que é reservado à literatura oral um espaço bastante reduzido nos manuais em apreço, sendo esta, muitas vezes, sugerida apenas como tarefa suplementar a realizar fora do espaço de sala de aula.

Muito embora o nosso corpus de análise não tenha sido exaustivo no que toca a manuais de PLNM, podemos inferir que, na generalidade, tanto o provérbio, como a canção ou a

¹ Na tabela, destacámos três géneros textuais orais (a canção, a lenda e o provérbio), pois estes serão, numa secção posterior da nossa reflexão, analisados de forma mais aprofundada.

lenda são formas de literatura oral sub-representadas e, consequentemente, subexploradas nos manuais didáticos. No que respeita ao provérbio, é notório que este é mais trabalhado nos manuais destinados ao ensino do Português do Brasil, com exceção feita para o manual *Novo Avenida Brasil 3*. Acreditamos que a ausência de uma reflexão profunda sobre o provérbio no manual *Novo Avenida Brasil 3* se possa dever ao facto de este estar projetado para acompanhar o aluno ao longo do seu percurso de aprendizagem do nível B1/B1+. Segundo o que pudemos observar ao longo da nossa experiência enquanto docentes de PLNM, os provérbios são raramente abordados em níveis inferiores ao B2, começando a ser trabalhados de forma mais explícita e concreta apenas em manuais concebidos para os níveis Vantagem (B2), Autonomia (C1) e Mestria (C2). No entanto, mesmo nestes níveis, constata-se que os autores dos manuais tendem a incentivar a aprendizagem de expressões idiomáticas e a desvalorizar o potencial pedagógico do provérbio. Nos manuais de Português Europeu analisados, essa realidade é notória, havendo numerosas referências a expressões idiomáticas e pouquíssimas menções a provérbios em circulação nos países lusófonos.

No que concerne à presença da canção na nossa amostra, podemos revelar que esta é muito variável, havendo manuais que incutem no aprendente o interesse pela canção lusófona e outros nos quais a realidade musical da Lusofonia não se encontra de forma alguma retratada. Neste contexto, pensamos ser pertinente destacar o trabalho com e a partir da canção que é estimulado pelos autores do manual *Cidades do Mar B2*. Neste, a canção acompanha o estudante na descoberta de cidades lusófonas, o que contribui para uma aprendizagem mais completa baseada em princípios da didática da Língua-Cultura.

Relativamente à lenda, constatámos que, em termos gerais, esta é pouco explorada nos manuais de PLNM de ambas as variedades. Podemos, no entanto, ressaltar a consistência das atividades propostas com base em lendas nos manuais *Novo Avenida Brasil 3* e *Português em Foco 3*. Curiosamente, ambos os manuais optaram por abordagens pedagógicas deveras distintas para a exploração da lenda, tendo os autores do *Novo Avenida Brasil 3* apostado essencialmente em exercícios de compreensão oral a partir da leitura de lendas brasileiras e os criadores do *Português em Foco 3* na leitura

integral de lendas portuguesas, seguida de questões de interpretação dos textos. É ainda de assinalar que em nenhum destes manuais havia uma sensibilização para as lendas lusófonas, sendo tratadas, no caso do *Novo Avenida Brasil 3*, apenas lendas do imaginário brasileiro e, no caso do *Português em Foco 3*, somente lendas portuguesas.

Os resultados desta breve análise de seis manuais disponíveis no mercado editorial conduzem-nos à conclusão de que a literatura e, em especial, a literatura oral têm estado pouco presentes nos métodos de ensino propostos pelas editoras, o que, por si só, pode resultar numa desvalorização do objeto literário como ferramenta pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem de PLNM. Pensamos que esta ausência da literatura pode provir, em grande parte, do facto de os criadores de projetos educativos para o ensino de PLNM recearem uma possível resposta negativa por parte do público-alvo, que poderá eventualmente considerar o estudo literário pouco apelativo ou desnecessário.

1.3. Nas práticas docentes e no domínio da investigação

A questão que emerge das considerações precedentes é, então: por que razão os professores criadores dos projetos didáticos secundarizam o estudo da literatura como ferramenta de aprendizagem da Língua-Cultura?

Uma possível resposta a esta interrogação poderá prender-se com a própria forma como os docentes de PLNM se relacionam com a literatura. Muitos docentes de LE continuam, ainda hoje, a considerar a literatura como uma disciplina dissociável do ensino da língua, o que leva, em muitos casos, a uma falta de interesse por esta área disciplinar. Numa reflexão recente, Ogando (2022) declara que, enquanto professora de literatura portuguesa no âmbito da formação de professores de PLNM, sente que muitos dos seus alunos, futuros professores, “não estão interessados na literatura e, mesmo quando estão, consideram que a disciplina não tem relevância para a sua formação” (p.76). Esta forma de se posicionar face ao objeto literário verificada pela autora nos seus alunos, futuros formadores, parece-nos estar intimamente associada à sua própria experiência enquanto estudantes, experiência estudantil esta que pode ter sido marcada por um

ensino da literatura que desconsiderava a sua realidade quotidiana e os valores da sociedade em que eles se moviam. Por esse motivo, Aguiar e Silva (2010) aponta que o problema não reside na literatura em si, mas “no ensino da literatura, nos seus métodos e nas suas estratégias, nos seus objectivos e nos valores propostos, nos seus programas e nos seus instrumentos didácticos, no seu enquadramento curricular” (pp. 28-29). Ainda na contemporaneidade, analisando alguns programas de literatura propostos para o ensino da língua portuguesa, constatamos que prevalece a associação da análise literária ao estudo praticamente exclusivo da vertente estética dos textos, sendo pouco destacadas as potencialidades da análise literária para o desenvolvimento das competências do estudante. Esta sobrevalorização do exercício de contemplação estética desvinculado da realidade do estudante parece-nos, portanto, pouco produtiva para o aprendente do século XXI, cujo foco, na grande maioria dos casos, é enriquecer-se em competências específicas com aplicabilidade na sua vida quotidiana. Verifica-se, então, uma urgência de mudança de perspectiva relativamente às possibilidades de integração do texto literário no ensino das LE. A nosso ver, revela-se fulcral uma aposta numa abordagem intermedial, múltipla e pedagogicamente inovadora que concilie o universo literário com os recursos à disposição do aluno do século XXI.

No entanto, este tipo de abordagem pedagógica por nós proposta suscita ainda muitas dúvidas aos nossos colegas de profissão. Após leituras sobre o tópico e conversas com alguns colegas, compreendemos que há quatro principais causas para a hesitação dos docentes em inserir a análise literária na sua prática pedagógica: a) o medo de que o estudo da literatura comprometa o estabelecimento de um ambiente positivo de aprendizagem, tornando os momentos de instrução formal densos e enfadonhos; b) o receio de que a complexidade inerente ao texto literário (devido ao seu possível registo de língua mais formal e à maior complexidade de sentidos) possa fazer com que o estudante se sinta perdido e se desinteresse; c) a crença de que, no texto literário, se constata uma falta de representatividade de e para as sociedades que partilham a LE estudada (Gonzalez, 2018) e, por fim, d) a dificuldade sentida por alguns docentes para enquadrar o texto literário nos objetivos didáticos da aula de LE (Jáimez Muñoz, 2003).

Cientes desta realidade, tentaremos, no âmbito do presente estudo, responder às hesitações dos docentes de modo a contribuirmos para uma reflexão mais aprofundada sobre as potencialidades da exploração de textos literários na aula de PLNM. Na medida em que a nossa proposta se concentra nas possibilidades de trabalho com a literatura oral em língua portuguesa na sala de aula de PLNM, consideramos necessário procedermos, em jeito de reflexão preambular às considerações de teor pedagógico-didático, à definição de alguns contornos do conceito de literatura oral e à menção de aspetos que devem ser tidos em linha de conta aquando do processo interpretativo de uma narrativa oral para que o trabalho de descodificação da mesma seja bem-sucedido.

2. A literatura oral: definição de um conceito vasto

A literatura oral pode ser considerada como um tipo de literatura que se encontra no cruzamento das esferas da escrita e da oralidade e que cremos ser particularmente rico não só a nível estético, como também a nível cultural, social e identitário. Considerando a riqueza e a multiplicidade de formas do objeto estudado, pensamos que será premente esclarecer aquilo que aqui se entenderá por literatura oral, na senda de algumas reflexões e estudos que a área já tem merecido. Neste relatório, ao referirmo-nos a literatura oral, pretendemos englobar todos os objetos textuais que se enquadrem na definição proposta por Kam (2000): “la littérature orale, parlée par essence, est l'ensemble de tout ce qui a été dit, généralement de façon esthétique, conservé et transmis verbalement par un peuple et qui touche la société entière dans tous ses aspects” (p.34)². Esta definição parece-nos muito interessante, pois, além de evidenciar o caráter estético e social da literatura oral, também alude ao facto de esta ser *parlée par essence*³. Ademais, transmite a ideia de que, na sua essência, se encontra uma realidade oral (que se baseia na memorização como forma de eternização), mas que a literatura oral não tem de se limitar a esta, podendo passar por um processo de textualização e consequente perenização da mensagem e dos valores históricos e socioculturais dos quais é portadora. A literatura oral constitui, portanto, uma fonte histórica muito valiosa. Segundo Nunes (2009):

Nas regiões do mundo habitadas por povos sem escrita, a tradição oral é a principal fonte histórica que pode ser usada para uma reconstrução do passado

² Os objetos textuais compreendidos neste amplo conceito podem ser escritos em verso ou em prosa. Numa entrevista concedida a Teresa Zapata Ruiz (2008), a investigadora Pascuala Morote Magán afirma que “entre los primeros [textos escritos em verso] figuran los cantos de cualquier temática (...) Y entre los segundos: mitos, leyendas, cuentos y fábulas” (p.178).

³ Acreditamos ser importante ressaltar que o próprio conceito de literatura se encontra intimamente relacionado com a oralidade, seja através da sua ligação ao canto, à música (e.g. poesia medieval) ou até da representação (vd. tragédias clássicas).

(...) entre os povos que conhecem a escrita, um número de fontes históricas, entre as mais antigas, descansam sobre tradições orais. (pp.37-38)

A literatura oral potencia, assim, uma perpetuação de conhecimentos ancestrais e populares, uma vez que, tal como afirma Gomes (2008) a propósito da literatura oral em língua portuguesa produzida em Timor-Leste, “[a] sabedoria do povo está, fundamentalmente, condensada numa filosofia de vida expressa em formas de literatura popular de transmissão oral, de que se destacam os provérbios, as lendas, os mitos, as fábulas e os contos tradicionais populares” (p.38). Os artefactos textuais que se integram na literatura oral são, então, ricos em informações de carácter sociocultural fidedignas, dado que apenas subsistem formas que, no seio de um determinado grupo, sejam funcionais, compreendidas e partilhadas (Jakobson, 1973). Apesar de serem partilhados pela comunidade, estes dados socioculturais nem sempre se encontram plasmados nas narrativas orais de forma linear ou explícita, podendo assumir diversos contornos de representação da realidade ou até de uma contra-realidade. Segundo Bronzini (1985), as narrativas orais

riflettono la realtà e le contraddizioni della realtà, sia esprimendo liberamente el sentimenti delle classi popolari sia aderendo ai valori imposti dalle classi egemoni, vuoi per l’azione di controllo esercitata da queste su quelle, vuoi per una naturale tendenza del popolo al denuncia o protesta coperta (p.35)

Deste modo, estas narrativas podem espelhar a tensão entre classes ou ainda uma intenção de crítica ou uma postura de subversão da classe popular em relação às restantes. Por esse motivo, podemos identificar, em algumas narrativas orais, um carácter denunciador, que nos parece ter assumido especial importância, em alguns países, aquando dos processos de independência e de reivindicação de uma identidade própria que se destacasse da identidade imposta pelo colonizador. A título de exemplo, podemos mencionar, entre outras, as narrativas de tradição oral que se tornaram conhecidas no período de proclamação da independência das ex-colónias portuguesas em África. Antes da libertação face aos colonizadores, segundo explica Espino (1999), as narrativas orais sofriam repressão, uma vez que eram associadas aos nativos e à sua cultura própria (que os colonizadores tencionavam silenciar o mais possível). Nas

palavras deste autor, “las literaturas orales, vernáculas y nacionales, no son para la época ‘literatura’ (...) porque los indios para entonces estaban considerados como incapacitados para la producción estética” (p.8). Curiosamente, ainda na contemporaneidade, alguns críticos percecionam a literatura oral e popular como uma forma estética não equiparável à literatura escrita. Tomamos a liberdade de expressar o nosso desacordo face a esta posição, pois, tal como Bemporad e Jeanneret (2007), acreditamos que a literatura consiste num “travail constant de re-création des actions humaines dans leurs formes langagi  re et non-langagi  re” (p.5), não nos parecendo plausível uma desconsidera  o da literatura oral como forma artística aut  noma.

Todavia, esta posi  o por nós defendida ainda não    amplamente difundida, parecendo-nos que a literatura oral ainda tem dificuldade em afirmar-se no campo dos estudos literários. Pensamos que, possivelmente, o seu caráter mutável e dinâmico (próprio a toda a informa  o transmitida por via oral) poderá ser um dos fatores prejudiciais para a legitima  o destas narrativas enquanto objetos literários, uma vez que este as afasta do c  none⁴. Paralelamente, podemos ainda acrescentar que a associa  o da literatura oral a objetos textuais de caráter mais popular também se pode revelar desfavorável para a sua afirma  o como objeto literário, na medida em que a literatura oral parece ver-se impedida de aceder “   – e empregamos quase ironicamente o termo – dignidade de institui  o como acontece com a ‘literatura culta’ ” (Pinto-Correia, 1988, p. 20). Ademais, a indefini  o de um género textual próprio aos objetos textuais considerados como integrantes da literatura oral pode igualmente representar um aspeto que freia o processo de legitima  o desta literatura. Tal como afirma Leite (2003), “ [a] no  o de género, tal como    empregue pela teoria literária, não tem equivalência no caso dos géneros orais, devido ao alto grau de mudança e transferência de materiais entre os vários géneros detectados” (p.17). Embora os géneros orais ainda se vejam condenados, em alguns contextos investigativos, a um lugar periférico, consideramos que, no plano pedagógico, estes devem assumir um lugar de destaque, uma vez que o seu elevado grau de mudança permite ao leitor-aprendente participar de um

⁴ A este propósito, recomendamos a consulta de Sand  r (2015).

jogo interpretativo mais dinâmico e complexo, cuja variabilidade pode representar uma maior exposição a aspetos socioculturais, linguísticos e emocionais que subjazem ao próprio processo de escrita/de difusão por via oral. Neste sentido, podemos ressaltar que a interpretação das narrativas orais implica um conhecimento aprofundado dos contratos de leitura que devem ser conhecidos pelo aprendente-leitor. Para tal, o estudante deve ser preparado por um leitor mais experiente, o docente, para dissecar e apreender a miríade de informações presentes neste tipo de narrativas.

3. O processo interpretativo de uma narrativa oral

Por crermos que os textos de literatura oral se compõem por múltiplos planos interpretativos (relacionados com a descodificação de elementos culturais, linguísticos e afetivos), procederemos agora a uma análise, ainda que não extensiva, dos aspetos que devem ser considerados ao longo do processo de interpretação de uma narrativa oral.

O carácter multifacetado das narrativas orais parece-nos exigir um trabalho dual no qual o leitor explora tanto o sentido literal como o sentido figurado, cuja decifração é essencial para a compreensão da mensagem do texto. A compreensão do sentido figurado será mais exigente e poderá requerer o conhecimento do contexto de produção do enunciado, dado que, assim como Sadock (1979) afirma, o sentido figurado existe “fora do domínio da linguística sincrônica, pois atos não literais que nada têm a ver com a linguagem, ocorrem paralelamente àqueles que realizamos quando usamos a linguagem” (p.46 apud Arrojo & Rajagopalan, 1992, p.48). Os atos não-literais presentes no texto revelam-se, conseqüentemente, de extrema importância num exercício de leitura-interpretação orientada, já que o indivíduo apenas pode compreender e interpretar um certo dado linguístico na sua pluralidade de sentidos quando acede ao seu contexto e decifra a intenção nele plasmada. A compreensão profunda, aquela que se funda na compreensão do que reside além da materialidade do texto grafado (Bernhardt, 1991; Smith, 1994), relaciona-se, deste modo, com a capacidade de inferir, dado que apenas uma mínima parte de sentido da ideia do autor (ou de tudo aquilo que dessa ideia extravasa) se vê refletida na sua produção escrita (Manguel, 2010).

A consciência linguística, que serve de pano de fundo para o processo de interpretação, pode ser, portanto, percecionada como uma plataforma de entendimento que não se limita à compreensão de um sistema abstrato de formas normativas, mas se expande a um escrutínio mais aprofundado que compreende em si “a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (Bakhtin, 1997, p.96). Esta ideia conduziu Vigotsky (2001) a assertar que o sentido da palavra decorre da soma de múltiplos factos psicológicos que esta desperta na mente dos indivíduos, ou seja, esta

figura um elemento grafado ou dito com um sentido em constante formação dinâmica, fluida e complexa. Por esse motivo, vários investigadores, como Kleiman (2002) e Solé (1998), se debruçam sobre o estudo do processo de análise textual enquanto confluência de múltiplos fatores que extravasam o domínio da linguística. Na sua famosa *Aula* (2004), Roland Barthes deixava esta noção bem clara ao mencionar que “nela [na literatura] viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua” (Barthes, 2004, pp.16-17). Deste afloramento decorrem as forças da literatura por este autor enunciadas, sendo elas, a *Mathesis*, que se refere ao facto de vários conhecimentos poderem girar em torno do objeto literário, já que a literatura tem a capacidade de fazer o saber refletir sobre ele próprio ; a *Mimesis*, que se relaciona com a capacidade que a literatura tenta ter de representar o real - um objetivo algo utópico, uma vez que o real constitui uma ordem pluridimensional e a linguagem uma ordem unidimensional - e, por fim, a *Semiosis*, a capacidade que a literatura tem de jogar com os signos de forma a enriquecer o texto de uma multiplicidade de sentidos. Nesta senda, Reis (1995) considera que “o discurso literário pode ser entendido como um quase-acto discursivo, capaz de imitar uma força ilocutória, que é, finalmente apenas ilusória” (p.116), pois a ficcionalidade imprime no texto um jogo discursivo não baseado em asserções, mas em imitações e manipulações de asserções. Deste modo, o texto vê-se pautado por uma intencionalidade ilusória veiculada através do trabalho com a linguagem.

O processo de leitura de uma narrativa oral revela-se, assim, complexo e o leitor deve assumir o papel de um tecedor atento pronto a desfiar o texto que lhe é apresentado de forma a poder relacionar-se de forma mais íntima e até simbiótica com o mesmo. É, no entanto, de notar que assumir este papel de leitor ativo não é simples e, por vezes, coloca desafios àqueles que encetam um determinado processo de leitura-interpretação⁵. O domínio das múltiplas componentes subjacentes ao processo de

⁵ Parece-nos pertinente assinalar que estes desafios se veem largamente amplificados no caso de o exercício de leitura se dar em LE e, por isso, ousamos reiterar que o processo de leitura-interpretação destas narrativas deve ser acompanhado por um trabalho atento em sala de aula de LE.

leitura é, na nossa opinião, essencial, pois caberá ao leitor, de acordo com as suas necessidades específicas e o contexto em que se desenrola o narrado, conseguir dialogar com a entidade emissora a fim de se apropriar da linguagem, construindo-a e reconstruindo-a ao longo de um processo interlocutivo de decifração (Geraldi, 1993). Por conseguinte, a interpretação do texto de literatura oral pode ser encarada como um processo interlocutivo em que a cooperação e a coconstrução de sentido imperam entre a figura autoral e o leitor, estabelecendo-se um diálogo assíncrono altamente contextualizado e codificado. A este propósito, Grellet (1981) sublinha que a leitura constitui um processo de adivinhação constante e que, muitas vezes, o que o leitor traz para o exercício de leitura é ainda mais importante do que o que este encontra no próprio texto que analisa. O lugar do leitor no processo de leitura e de descodificação dos signos não pode, então, ser minorizado, sendo importante destacar os fatores que podem condicionar a criação de um vínculo dialogal entre o objeto literário e o indivíduo leitor. Estamos em crer que o estabelecimento de uma ligação entre o objeto e o indivíduo vai depender não apenas do seu conhecimento puramente linguístico, mas igualmente de fatores percetivos, fatores sociológicos, experiências e conhecimentos prévios, fatores relacionados com a atitude do leitor e ainda fatores cognitivos.

No que respeita aos fatores de tipo linguístico, parece-nos evidente que, tendo em conta o princípio de *continuum* leitura-escrita (Hirvela, 2004), o leitor que tenha mais dificuldades em produzir frases estruturalmente mais complexas terá igualmente menos facilidade em ler e apreender o sentido plasmado no texto. O processo de interpretação implica, assim, o conhecimento das convenções, pois deste poderá derivar o sentimento de fruição do reconhecimento de certas estruturas. O reconhecimento de certas estruturas prototípicas não nos parece poder ser desvalorizado, uma vez que é este que se encontra na base do pacto de leitura e que, consequentemente, contribui para a lisibilidade da narrativa. Em jeito ilustrativo, Riquois (2009) indica que “le texte littéraire garde néanmoins ses spécificités (...) La description d’une madeleine par M. PROUST ne se lit pas comme la recette des dites madeleines” (p.12). Neste contexto, a autora sublinha a importância do reconhecimento do literário no texto explorado e das convenções de leitura que nele são silenciosamente impressas pelo autor. Por essa

razão, sentimo-nos tentados a afirmar que o leitor deve ter em mente o jogo referencial inerente ao processo de leitura, estando sensibilizado para o facto de existirem um emissor, um receptor e um referente (Aguiar e Silva, 2004). A identificação destes três pilares fundamentais do ato de textualização pode permitir ao leitor contextualizar a sua leitura. Pensamos que, por vezes, o reconhecimento de certas características da escrita de uma determinada voz autoral pode fazer com que o leitor se sinta mais seguro durante o exercício de leitura⁶.

No que toca aos outros fatores apresentados, parece-nos evidente que estes se relacionam com as características intrapessoais do leitor, sendo estas vitais, pois “em paralelo com a perceção das palavras impressas e com a manifestação do conhecimento factual necessário à sua compreensão, a mente do leitor também o representa a si mesmo, aquele que lê e compreende” (Damásio, 2013, p. 161). Consequentemente, a mente do leitor, na qual habitam os seus conhecimentos prévios, as suas experiências passadas e um vasto leque de representações e memórias, vai ter um papel decisivo no processo interpretativo. Esta importância da figura recetora no decorrer do processo de interpretação é destacada por Manguel (2008) quando afirma que “toda leitura revela as circunstâncias do leitor, das quais do resto deriva” (p. 104). Neste contexto, parece-nos pertinente referir que as memórias do leitor podem ser consideradas como elementos coconstrutores de sentido, pois, ao longo do processo de leitura, são muitas vezes estas que despoletam na entidade recetora um sentimento de reconhecimento e de identificação, que pode provir de uma afinidade com a trama narrativa e o cenário onde se desenrola ou até os próprios personagens (Lopes & Pinto, 2021). No caso da leitura de um texto em língua não-materna, as possibilidades interpretativas de uma

⁶ No contexto do ensino-aprendizagem do PLN, acreditamos que este processo de reconhecimento de especificidades da escrita de um determinado eu autoral ou de mecanismos estilísticos próprios a um dado género textual será mais desafiante. Por isso, recomendaríamos a aposta num trabalho consistente no qual sejam integradas várias narrativas de um mesmo autor (prazer do reconhecimento da figura autoral) ou ainda uma escolha de géneros textuais comuns à maioria da(s) cultura(s) materna(s) dos aprendentes, o que permitiria uma análise intercultural do narrado.

mesma narrativa podem ser ainda mais heterogêneas, dado que o leitor estrangeiro interpretará o texto de acordo com as suas vivências próprias e, possivelmente, com os paradigmas socioculturais vigentes no seu país de origem. Podemos, portanto, afirmar que o processo de interpretação e de construção de sentido de uma narrativa em língua estrangeira vai além da simples descodificação dos signos, exigindo um olhar dialógico e intercultural.

Ademais, neste jogo entre o eu leitor e o objeto textual não participa apenas o acervo das representações arquivadas na memória da entidade recetora, mas igualmente as suas emoções. Tendo em conta que a palavra é um estímulo visual impresso, que serve de unidade básica de entendimento durante o processo de leitura-interpretação, a unidade *palavra* pode ser percecionada como ativadora de processos psicolinguísticos e emocionais, que, por si só, podem condicionar e complexificar o exercício de leitura. Além das emoções que definem o estado do eu leitor, parecem-nos também de não menos importância as emoções impressas no texto pelo próprio autor. Referindo-se ao poema, Waltz (1953) afirma que “la poésie est : le *don* de communiquer l’émotion humaine par le verbe musical, *selon quelque principe artistique*” (p.60, itálico do autor). Permitimo-nos aqui acrescentar que esse dom emocional do texto não se restringe apenas à poesia, estando presente na grande maioria das produções literárias. Simultaneamente, podemos inferir que a leitura constitui uma atividade que, além de cognitiva, é social (Kleiman, 1993). Segundo Isenberg (1976), o texto é uma forma primária e primordial de estrutura na qual se manifesta a linguagem humana, dado que a comunicação entre seres humanos, seja ela falada ou escrita, é em forma de texto. O autor afirma, por conseguinte, que, como a comunicação humana constitui sempre uma ação social, o texto comporta duas facetas: a par com o facto de ser uma unidade por intermédio da qual se realiza uma atividade linguística, configura em si próprio uma unidade sociocomunicativa. O carácter social da macroestrutura texto, intimamente relacionado com o cognitivo e afetivo já mencionados, parece-nos decorrer, em larga medida, da vontade de interação entre uma instância emissora e uma instância recetora.

Partindo desta premissa, podemos encarar o processo de leitura como um diálogo entre duas entidades que não se conhecem, mas que estabelecem pontes de entendimento por intermédio do objeto textual. As condições de comunicação entre estas duas entidades são bastantes particulares e específicas a cada leitor e autor, pois o leitor precisa de imergir no imaginário do espelhado no texto para compreender a mundividência da voz autoral, conseguindo, assim, ver mais e melhor o mundo através das representações e emoções emergentes do objeto textual. Na mesma senda, Šatkov (1976) avança que o texto é um sistema de enunciados composto por orações atualizadas e representa um produto da atividade linguístico-espiritual do homem, sendo, portanto, uma unidade especial em termos semânticos e estruturais, que cumpre funções comunicativas nas relações humanas, tanto na esfera material e palpável como na esfera espiritual. De acordo com Petit (2009), esta relação é tão forte que há, por parte da entidade recetora, um exercício de desenvolvimento de uma autoconsciência incitado pelo contacto com as narrativas literárias. Este dá-se devido ao facto de “cada um tenta[r] dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (Larrosa, 2006, p.23).

A construção de sentido parece, então, depender da carga emocional que o leitor e o autor imprimem no texto, sendo, a nosso ver, altamente profícuo e necessário alimentar a relação emoção-cognição de modo a promover o desenvolvimento dos indivíduos. Sobre este tópico, Magro (1999) avança que “todo domínio racional é um domínio fundado numa emoção, na medida em que são as emoções que levam à aceitação ou à rejeição das premissas que fundam qualquer domínio racional e que orientam o operar na racionalidade” (p.200). Ousamos, deste modo, inferir que o exercício de leitura serve de meio para um desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, estando nós completamente de acordo com Duarte (2021) quando declara que “lemos não só para aprendermos melhor uma língua, a um outro grau de profundidade, mas também para nos tornarmos melhores pessoas” (p. 439). Na mesma linha de pensamento, Candido (2002) refere que a literatura tem uma função humanizadora, pois, ao representar a humanidade, fá-la refletir sobre ela própria. Esta reflexão sobre o eu pensante e o eu humano encorajada pela análise do texto literário e, em especial, do texto literário oral

(que, de algum modo, constitui uma narrativa memorialística na qual se encontram reconstituídos pensamentos ancestrais/tradicionais com uma forte carga sociocultural e socioafetiva) parece-nos ser uma chave para a formação dos aprendentes de PLNM, uma vez que tencionamos formar estudantes não apenas proficientes, mas também autorreflexivos, autocríticos e envolvidos na edificação de uma sociedade mais consciente.

4. A literatura oral na sala de aula de PLNM

A leitura e o trabalho desenvolvido a partir de literatura em geral e, em particular, de literatura oral revela-se, portanto, um elemento crucial para a (trans)formação do indivíduo leitor. Esta abre as portas a abordagens didáticas variadas, que poderão impulsionar o desenvolvimento de múltiplas competências, de entre as quais, a competência emocional (associada à literacia emocional), a competência cultural e a competência comunicativa dos aprendentes de PLNM, tal como iremos demonstrar nas subsecções seguintes, 4.1., 4.2. e 4.3, respetivamente. Nestas subsecções, procuraremos rebater alguns pensamentos (apresentados sob a forma de enunciados) que, apesar de frequentes no seio da comunidade docente, nos parecem desajustados e contraproducentes para a inovação pedagógica no ensino de PLNM.

4.1. Desenvolvimento de uma literacia emocional

“Eu aposto numa aprendizagem que se alicerça na partilha de emoções através do diálogo e da discussão em grupo. A leitura de textos literários não se coaduna, portanto, com a minha abordagem!”

Esta ideia parece-nos advir do facto de, muitas vezes, o texto literário vir associado a uma imagem pesada, sendo considerado, por alguns docentes, como uma ferramenta pedagógica tradicional, datada e pouco motivadora para os alunos. Todavia, o estudo da literatura oral parece-nos poder estar na base de práticas de ensino que atentem no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes de LE, podendo este servir de plataforma para a mediação de emoções (emoções estas que podem advir de três esferas: a dos alunos, a do docente ou ainda a das próprias personagens da narrativa analisada, caso as haja). Ainda que o domínio das competências socioemocionais seja, por vezes, um pouco desvalorizado na definição de alguns programas de ensino, pensamos que existe uma real necessidade de investimento na educação emocional dos nossos estudantes, já que a cognição e a emoção se encontram intimamente correlacionadas (Damásio, 1995). Os momentos de instrução, sejam eles

de tipo formal ou informal, devem, portanto, ser projetados tendo em conta a necessidade de trabalhar sobre, com e/ou a partir dos sentimentos, uma vez que estes têm um papel predominante na regulação das relações pedagógicas estabelecidas entre ensinantes e aprendentes e entre pares de aprendentes (Estrela, 2010). Revela-se, assim, premente um combate ao “analfabetismo emocional” através de propostas de atividades que propiciem a partilha de emoções e sensibilizem os aprendentes para a literacia emocional (Palomero Pescador, 2005).

Em termos conceptuais, Steiner e Perry (1997) destacam que a literacia emocional envolve cinco componentes, sendo elas: o conhecimento dos seus próprios sentimentos, o sentido de empatia, a habilidade para gerir e estabilizar as suas próprias emoções, a capacidade de reparar possíveis danos emocionais e, por fim, a aptidão para fazer interagir todas as componentes precedentes, a qual apelidaram de “interatividade emocional”. A literacia emocional revela-se, assim, uma competência complexa e multifacetada, cujo processo de aquisição nos parece dever ser guiado pelo docente de forma sólida e consistente⁷. Neste seguimento, ousamos afirmar que a intervenção do ensinante deverá sempre visar o desenvolvimento da inteligência emocional dos aprendentes, conceito definido primeiramente por Salovey e Meyer (1990) como “the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” (p.189). A inteligência emocional é, por conseguinte, bifocal, havendo uma parte que respeita a esfera íntima do indivíduo (uma inteligência emocional intrapessoal) e outra que se revela nos momentos de interação com o mundo exterior (uma inteligência emocional interpessoal). Embora o trabalho da inteligência emocional intrapessoal respeite somente ao indivíduo, o desenvolvimento de uma inteligência emocional interpessoal pode ser favorecido pelo trabalho do docente em sala de aula, caso este se predisponha

⁷ Quer-se, desta forma, expressar que, se se almeja o desenvolvimento de uma literacia emocional, o trabalho com as emoções não se deve limitar à criação de momentos singulares e pontuais de expressão do “eu”, mas sim à implantação de uma relação de confiança entre docente-alunos e entre pares, que permita uma livre partilha/expressão de sentimentos em contexto de sala de aula.

a abrir a sua aula ao diálogo e à implementação de atividades que estimulem a criação de laços afetivos entre os aprendentes. A nosso ver, na sala de aula, deve-se ambicionar a criação de uma microcomunidade (constituída pelos elementos do grupo-turma) em que a aceitação e a confiança se façam sentir.

No caso da presente reflexão, acreditamos ser fulcral aludir a estes conceitos, na medida em que, durante a nossa experiência de estágio pedagógico, trabalhámos com estudantes em imersão linguística, ou seja, estudantes que se encontram a viver em Portugal. Ainda que nos pareça ser extremamente benéfico este processo de imersão para o desenvolvimento das capacidades pragmático-discursivas dos estudantes de LE, é fundamental destacar que esta situação de aprendizagem implica um distanciamento em relação ao universo social de origem do aprendente, o que pode provocar uma alteração do seu estado afetivo. O estado afetivo, que pode ser definido como uma representação emocional consciente que o indivíduo tem sobre uma determinada experiência, vai inevitavelmente decorrer da resposta emocional imediata e automática do aprendente face à situação de distanciamento do meio de origem (Zumbihl, 2020). Por conseguinte, na sala de aula de PLNM em regime de imersão, podemos ter de lidar com diversos estudantes cujos estados afetivos serão forçosamente distintos, havendo alguns que veem no distanciamento e na experiência da deslocação um benefício e uma oportunidade para descobrir uma nova sociedade e outros para os quais a experiência viática marca uma rutura total com o meio de partida e conduz, consequentemente, a um sentimento de fragmentação do eu. Neste sentido, podemos assertar que a multiplicidade de estados afetivos em coabitação num mesmo espaço de aprendizagem será tão grande quanto o número de estudantes presentes na sala, pois cada indivíduo se relacionará com a experiência de deslocação de forma distinta e muito própria.

Além disso, parece-nos importante ressaltar que um mesmo aprendente poderá experienciar diferentes estados afetivos ao longo do período de socialização num país estrangeiro. Por isso, acreditamos ser pertinente que o docente prepare adequadamente o aprendente para a expressão de sentimentos em língua estrangeira, sendo este processo preparatório vital para o bem-estar do indivíduo no país de acolhimento. Quando o estudante estrangeiro em situação de imersão linguística chega

ao país de acolhimento, nem sempre conhece as regras sociais tácitas que vigoram nesse país, o que, por vezes, causa estranheza e perplexidade. Cabe então ao docente preparar o estudante para essas especificidades do meio de acolhimento de modo a que este desenvolva uma inteligência social, que lhe permitirá, ainda que por indireção, trabalhar a sua inteligência emocional interpessoal.

Neste contexto, ousamos referir que a literatura oral pode ser um elemento-chave para a melhoria das competências socioafetivas dos estudantes, pois, através da leitura destas narrativas que, a nosso ver, assumem muitas vezes o papel de espelhos refletores dos constructos sociais e identitários de um coletivo, o estudante poderá decodificar melhor o pensamento e as reações dos membros da(s) cultura(s) da LE. Além disso, tendo em conta que grande parte destas narrativas veiculam sentimentos associados à mensagem transmitida e ao mundo em que as personagens se movem, pensamos que a leitura coletiva, acompanhada de uma discussão reflexiva sobre a mesma, poderá suscitar uma partilha de emoções e talvez dar espaço para um exercício de compreensão do eu e do outro num ambiente empático e positivo.

Nestas breves considerações sobre a literacia emocional e sobre a forma como esta pode ser trabalhada por intermédio da literatura oral, pensamos que, além da esfera do estudante, devemos igualmente mencionar o universo emocional do docente. Apesar de haver menos estudos em relação à esfera emocional dos formadores, acreditamos ser essencial refletir sobre qual será o impacto das emoções do docente na sua prática letiva e qual poderá ser o efeito da exploração das narrativas orais no processo de regulação emocional do ensinante.

No que concerne ao impacto das emoções do docente na sua prática pedagógico-didática, consideramos pertinente citar as palavras de Varela (1999) quando afirma que uma das grandes descobertas dos últimos anos foi “comprendre que l’affect ou l’émotion sont à la base de ce que nous faisons chaque jour en étant aux prises avec le monde, que la raison ou le raisonnement sont presque comme la cerise sur le gâteau” (p.13). Esta ideia de Varela parece-nos deveras interessante, dado que destaca a importância das emoções como elementos incitadores a qualquer prática profissional.

Estamos em crer que, no caso da docência, a compreensão e gestão de emoções são capacidades particularmente importantes, pois, nesta profissão, o indivíduo partilhará o espaço de sala de aula com outros indivíduos socioafetivamente distintos, com os quais estabelecerá uma relação de poder e de ajuda. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de cruzamento de emoções, no qual as emoções do docente, sendo elas positivas ou negativas, também intervirão, podendo até eventualmente contribuir para uma emoção por contágio, que se poderá alastrar ao grupo-turma. Por essa razão, revela-se necessário um trabalho emocional por parte do docente, que, segundo Hochschild (1983), deve esforçar-se para inibir, gerar ou ainda gerir as suas emoções em função da situação que presencia e com vista a atingir determinados resultados educativos. Estrela (2010) avança ainda que o professor necessita de regular, ao mesmo tempo, as suas emoções e as dos estudantes, de forma a tornar a sua ação pedagógica significativa e eficaz. Paralelamente, a autora infere que o professor deve fazer um constante exercício de autorreflexão e autorregulação emocional de modo a evitar não somente os descontrolos emocionais que podem ter consequências negativas na sua prática docente, como também o seu próprio desgaste emocional.

Neste seguimento, e concentrando-nos no efeito da exploração das narrativas orais no processo de regulação emocional do professor, parece-nos importante mencionar que o processo de leitura de textos literários orais poderá constituir um excelente meio para reduzir o stress e a ansiedade. O poder da literatura como elemento redutor de stress e ansiedade encontra-se amplamente comprovado pela comunidade científica, tendo sido até criados procedimentos terapêuticos que têm por base o exercício de leitura, como a biblioterapia, uma terapia do diálogo mediada pelo objeto textual definida, segundo Katz e Watt (1992), como o uso guiado da leitura tendo em mente um resultado terapêutico expectado. Os mesmos autores avançam ainda que esta pode ser considerada como uma prática de 'self-help intervention', ou seja, uma terapia que se pode 'autoadministrar'. Complementarmente, um estudo levado a cabo por Kim e Bae (2019) corrobora a conclusão de que o exercício de leitura pode, por si só, contribuir para a redução dos níveis de stress, favorecendo o processo de regulação emocional e atrasando possíveis estados de exaustão emocional.

Em suma, podemos constatar que o exercício de leitura, se aplicado no contexto de sala de aula de LE (ambiente no qual coabitam seres humanos em viagem com diferentes graus de sensibilidade e diversas memórias afetivas decorrentes de vivências anteriores e posteriores à deslocação física e psicológica), representa múltiplos benefícios tanto para o docente como para os discentes, estimulando não apenas uma gestão positiva das emoções próprias como também um desenvolvimento de uma literacia emocional capacitadora da compreensão dos estados emocionais do outro. Por esse motivo, podemos destacar que a exploração da literatura oral nas aulas de PLNM em imersão linguística, pelos sentimentos que poderá evocar e fazer sentir a quem a lê, poderá incitar a um efeito de contágio emocional positivo, que reforçará as ligações interpessoais entre os aprendentes.

Ademais, neste contexto, a estipulação de momentos/atividades em que a competência emocional dos estudantes será trabalhada no seio do grupo-turma poderá igualmente propiciar uma maior vontade de conhecer o outro e a sua cultura. Na realidade, cremos que o mapeamento e reconhecimento dos estados emocionais do outro revela, ainda que de forma bastante discreta, a estrutura cultural e familiar de onde este provém, já que as emoções são culturalmente codificadas. Partindo dessa ideia, Lynch (1990) define as emoções como “cultural categorized and conceptualized nonspecific feeling states concerned with appraisals by a self in relation to persons, things, or events” (p.93). Sendo evidente a ponte entre emoção e cultura e a sua relação simbiótica, acreditamos ser fulcral, no âmbito da nossa reflexão, tecermos breves considerações sobre as dinâmicas culturais inerentes ao espaço de sala de aula de PLNM e sobre a possível exploração destas dinâmicas por intermédio do objeto literário oral.

4.2. Desenvolvimento da competência cultural

“Os meus estudantes interessam-se em compreender a cultura do meio no qual estão inseridos. Não lhes interessa serem grandes conhecedores de literatura!”

Ainda que estejamos de acordo com a premissa de que, para o estudante em contexto imersivo, é essencial conhecer a cultura na qual se insere, cremos ser desajustado pensar que o ensino da cultura não se poderá articular com o ensino da literatura, uma vez que a análise da literatura e, com especial destaque, da literatura oral pode permitir ao estudante identificar pontos-chave do enquadramento cultural e ideológico do país de acolhimento. Assim sendo, o trabalho com esta poderá abrir espaço para uma reflexão e debate conjunto sobre um alargado leque de temas culturais que caracterizam o tecido sociocultural de chegada. No desenrolar desses momentos de discussão, decorrerá uma coconstrução de conhecimento através de um processo auto e heterorreflexivo cujo pano de fundo será o diálogo e a interação oral entre dois ou mais indivíduos.

No âmbito do ensino do PLNM, este processo dialogal parece-nos poder favorecer o desmantelamento de estereótipos que os aprendentes possam ter em relação às culturas lusófonas e às culturas dos seus colegas de turma. A formação de estereótipos no mundo contemporâneo, marcado pelas migrações e pela cultura de *melting pot*, é, a nosso ver, inevitável, dado que a estereotipação é um método intrínseco do ser humano para classificar os indivíduos que o rodeiam. Sobre este ponto, Leyens et al. (1994) destacam que o estereótipo, consciente ou inconsciente, constitui uma função natural da mente humana, que tende a simplificar o mundo real e palpável através de mecanismos de categorização e suprageneralização. Neste sentido, pode ser percecionado como “um conjunto de crenças e expectativas criadas sobre grupos e, portanto, indica como o sujeito se vê a si mesmo e aos outros” (Gonçalves & Azevedo, 2020, p.76). Podemos, assim, constatar que o estereótipo é, na sua essência, o resultado de um processo dialogal incompleto, deformado e acrítico, na medida em que o indivíduo, devido à ausência de contacto com indivíduos de determinado grupo

sociocultural ou à sua falta de capacidade reflexiva, vai categorizar o outro de acordo com as suas semelhanças ou diferenças em relação ao eu. Esta ideia conduziu Techio (2011) a classificar os estereótipos como um “produto normal dos processos cognitivos de categorização entre dois ou mais grupos, levando as pessoas a diferenciarem indivíduos pertencentes a diferentes grupos, simplificando ou exagerando as características de um grupo” (p.26). Por outras palavras, podemos avançar que o estereótipo é uma visão deformada do outro que, quando não analisada de forma reflexiva, pode tornar-se deformadora da visão do eu, condicionando a sua inserção pacífica num tecido social multicultural. É, neste âmbito, importante salientar que o estereótipo que condiciona a visão do indivíduo sobre o mundo decorre de um processo não-individual, tendo um cunho social e essencialista sobre o outro. Esta componente social do estereótipo está intimamente relacionada com o facto de as imagens estereotipadas serem socialmente construídas e acrónicas. A este propósito, Pageaux (2003) ressalta que “le stéréotype est foncièrement anachronique, ou mieux achronique, en ce qu’il sert à montrer (et à démontrer), en dehors d’un temps historiquement défini, l’essence, ou une part essentielle, de la culture (et de la nature) d’un peuple” (p.13). Este carácteracrónico e essencialista das representações vai, consequentemente, aumentar a probabilidade de incompatibilidade entre a imagem estereotipada e a realidade atual do povo que esta representa, o que, no caso dos falantes estrangeiros em contexto imersivo de aprendizagem, pode ser bastante desestabilizador. Apesar de, muitas vezes, não ser completamente fiel à realidade, o estereótipo representa um ponto de ancoragem para o falante estrangeiro e o facto de este se deparar com uma imagem que não corresponde à representação mental em que havia acreditado até então pode perturbá-lo de algum modo. Simultaneamente, este sentimento de estranheza também pode ser sentido pelas pessoas dos países da LE, caso a representação estereotipada que têm em relação à comunidade do falante estrangeiro não se veja materializada no indivíduo com quem contactam.

Neste contexto, acreditamos prudente e interessante estabelecer uma classificação tipológica dos estereótipos. De acordo com Russell (1999), “dentro de los estereotipos, podemos distinguir los autoestereotipos, es decir, la visión que los miembros de una

cultura tienen de sus propias características nacionales; y los heteroestereótipos, a saber, la visión que tienen los demás, los de fuera, de los rasgos típicos de una cultura e de sus miembros” (pp.110-111). Ainda que, na sua essência, os estereótipos possam ser classificados como *auto* e *hetero*, cremos ser primordial atentar no que Bolten (2007) apelidou de *meta-imagens*, ou seja, o que os indivíduos suspeitam que os outros pensam sobre um determinado grupo sociocultural. Estas meta-imagens parecem, então, relacionar-se com a percepção que os indivíduos têm de si próprios e com a percepção que têm dos outros (Hass et al., 2016). Por conseguinte, podemos confrontar-nos, em contexto de prática pedagógica, com quatro tipos distintos de estereótipos: os autoestereótipos, as meta-imagens dos autoestereótipos, os heteroestereótipos e as meta-imagens dos heteroestereótipos. Numa tentativa de definição de um padrão geral destas quatro variantes de estereótipos e sustentando-nos no trabalho de Teixeira (2013), apresentamos a seguinte tabela:

Tipos de estereótipos	Formulação geral	Exemplo
Autoestereótipos	Eu faço parte da comunidade X e acho que a comunidade X é...	Eu sou português e acho que os portugueses são barulhentos.
Meta-imagens dos autoestereótipos	Eu faço parte da comunidade X e penso que a comunidade Y acha que a minha comunidade é....	Eu sou português e acho que os franceses pensam que os portugueses são barulhentos.
Heteroestereótipos	Eu faço parte da comunidade X e acho que a comunidade Y é...	Eu sou português e acho que os franceses são elegantes.
Meta-imagens dos heteroestereótipos	Eu faço parte da comunidade X e acho que os elementos da comunidade Y acreditam que eles próprios são...	Eu sou português e acho que os franceses pensam que eles próprios são elegantes.

Tabela 2 - Tipologia dos estereótipos baseada no trabalho de Teixeira (2013)

No contexto de uma sala de aula PLN, é inevitável lidar com alguns estereótipos culturais, que fazem parte da bagagem de imagens ou pré-conceitos que cada um/a traz

consigo: seja daqueles que chegam de fora, seja daqueles que com eles interagem a partir de dentro. Acreditamos que, se houver um tratamento desses pré-conceitos socialmente codificados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da LE, o estudante será levado a desenvolver um espírito de reflexão crítica que tenderá a fazer de si um sujeito consciente e autocrítico, capaz de não aceitar nem (re)produzir enunciados que reduzem - quando não deturpam - a alteridade, ao mesmo tempo que impedem cada um dos sujeitos de reconstruir a sua própria identidade. No contexto do ensino das LE, pensamos igualmente que é necessário existir um trabalho em torno dos estereótipos que, devido à sua elevada circulação no tecido social de acolhimento, penetraram no discurso do falante nativo. Alguns provérbios portugueses são prova disso. A título de exemplo, podemos mencionar o provérbio “De Espanha, nem bom vento nem bom casamento”, provérbio este de alta difusão na sociedade portuguesa e que nos parece, de algum modo, contribuir para a perpetuação de um estereótipo acerca do povo espanhol, em particular, da mulher espanhola. Em casos como o apresentado, o estereótipo, devido à sua carga eminentemente pejorativa em relação a um determinado grupo social, pode favorecer o desenvolvimento de um certo preconceito, que “encerra uma implicação avaliativa, também ela quase sempre negativa, face a um objecto ou a um grupo” (Babo, 2007, p.288). A implantação de um preconceito constitui um risco para o progresso social, uma vez que se poderá possivelmente traduzir em reações desadequadas e/ou agressivas face à presença do outro. Nesse sentido, preconizamos um trabalho integral das representações sociais na aula de PLN, trabalho este que deverá incluir não apenas debates sobre as imagens estereotipadas em circulação nas mentes dos aprendentes, como também momentos de discussão e de problematização de enunciados vistos como comuns para a comunidade de falantes nativos (e.g. alguns provérbios).

Esta preocupação de desconstrução das imagens estereotipadas (sejam elas autoestereótipos, heteroestereótipos ou meta-imagens dos precedentes) é de tal forma crucial que se encontra transposta nos documentos de referência que norteiam o ensino das LE, verificando-se uma presença bastante expressiva de menções ao desenvolvimento da competência cultural do estudante no QECR (2001) e no seu

sucedâneo *Companion Volume* (2020). Podemos, a título de exemplo, destacar a existência da secção “Facilitating pluricultural space” no *Companion Volume*, na qual os criadores do volume complementar descrevem critérios para a avaliação da competência cultural dos estudantes de uma LE, sendo previsto o estudante do nível C2 conseguir “mediate effectively and naturally between members of his/her own and other communities, taking into account of sociocultural and sociolinguistic differences” (p.121) e ainda “guide a sensitive discussion effectively, identifying nuances and undercurrents” (p.121). Este excerto do *Companion Volume*, apesar de meramente ilustrativo, permite-nos compreender a importância dada pelos criadores do mesmo à componente cultural patente no ensino-aprendizagem de uma LE. De resto, se fizermos uma busca dirigida de termos no referido *Companion*, verificamos que existem 56 ocorrências da palavra “culture” e 333 ocorrências de termos daí derivados. Também no *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2001), quando lançamos uma pesquisa por termos derivados de “cultura”, deparamo-nos com 232 ocorrências, o que demonstra claramente a importância de um estudo da língua ancorado em premissas culturais.

Ainda que não seja mencionado em nenhum dos dois documentos de referência analisados, cremos importante ressaltar que a competência cultural por estes referida é multifacetada e pode ser dividida em subcompetências: a competência transcultural (capacidade de reconhecimento de valores comuns ao eu e ao outro), a competência metacultural (capacidade de mobilização de conhecimentos culturais e de extração de novos conhecimentos sobre o outro por intermédio de documentos autênticos), a competência intercultural (capacidade de identificação das incompreensões decorrentes de um plano de referências próprio, aquando dos contactos iniciais e pontuais com o outro), a competência pluricultural (capacidade de viver de forma harmoniosa com o outro numa sociedade multicultural) e a competência cocultural (capacidade de agir em parceria com o outro e, assim, criar uma cultura de ação partilhada) (Puren, 2014). Acreditamos que, no espaço de sala de aula de PLNM, o professor deve sempre almejar o desenvolvimento de uma competência cocultural, ou seja, uma competência que ultrapasse o universo das representações e vise a criação de

uma dinâmica de ação conjunta. De modo a atingir esse objetivo, o docente poderá, por exemplo, propor trabalhos de grupo entre discentes de nacionalidades distintas, pois, deste modo, embora possuam uma bagagem cultural distinta, os aprendentes começarão a desenvolver um espírito colaborativo e a conhecer-se/aceitar-se melhor.

Neste contexto, pensamos ser ainda essencial ressaltar que, de forma a dinamizar momentos de aprendizagem com vista ao desenvolvimento da competência cultural do estudante, o próprio docente terá de possuir uma grande capacidade reflexiva, aliada a saberes teóricos e metodológicos. A esse propósito, Perrenoud (2002) afirma que o professor deve desempenhar o papel de pessoa confiável, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, garante da Lei, organizador de uma vida democrática e transmissor cultural e intelectual. O autor destaca igualmente que o docente deve não apenas ser uma fonte de informação cultural, como também um agente capaz de fazer comunicar, de forma pacífica e estimulante, indivíduos provenientes de diversos universos socioculturais. Para tal, necessita de apostar numa prática reflexiva e assumir uma posição de implicação (auto)crítica em relação à sua cultura e às culturas com as quais contacta.

Esta dimensão (auto)crítica que deve vir acoplada ao ensino de uma LE pode, sem sombra de dúvidas, ser potenciada pelo trabalho com narrativas orais, na medida em que, a partir destes objetos textuais, podem-se identificar imagens socialmente cristalizadas e desconstruí-las. A literatura oral, sendo perpetuada por via oral num determinado tecido social e fortemente ancorada em representações simbólicas reconhecidas pelos membros do mesmo, tenderá a representar fielmente as ideias do eu comunitário sobre si próprio e sobre os outros, o que possibilitará uma abordagem pedagógica auto e heterorreflexiva. Šperková (2009) ressalta ainda que, dependendo do teor do texto literário oral escolhido, o ensinante pode abordar “certains faits de société (racisme, pauvreté, etc.) qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l’apprenant et celle du pays étranger” (para.12). Esta ideia apresentada pela investigadora parece-nos muito interessante, no sentido em que o facto de abordarmos tópicos culturais passíveis de comparação entre culturas poderá contribuir para um reforço do vínculo entre o espaço público (associado à LE e às culturas que por ela se

moldam) e o espaço privado (relacionado com a esfera familiar e dos amigos próximos, que remete para o uso da língua materna). Simultaneamente, ao abrir espaço, no decorrer da nossa prática pedagógica, para momentos de expressão livre do estudante nos quais este pode partilhar com a turma uma reflexão comparativa entre culturas, estaremos a demonstrar aos nossos aprendentes que os valorizamos e que apreciamos ouvi-los, conferindo-lhes o papel de atores principais no desenvolvimento das suas competências culturais e comunicativas.

Como é evidente, o processo de desenvolvimento de competências culturais a partir da análise e interpretação de textos literários orais tem de ser devidamente orientado pelo docente de modo a evitar qualquer tipo de leitura errónea ou falsa interpretação. Um leitor inexperiente ou desconhecedor do universo representado no narrado pode cair em interpretações erróneas e falaciosas, uma vez que é raro ser dada ao leitor uma imagem estática, exata e objetiva da realidade (Noé, 1993). Por isso, é essencial o docente, enquanto mediador entre culturas e fonte de saber, fornecer aos seus estudantes dados civilizacionais e referências a realidades extralinguísticas e extratextuais (Cuq & Gruca, 2005). Relativamente a este ponto, gostaríamos de mencionar uma situação de discussão que teve lugar numa das aulas por nós lecionadas e que é reveladora deste caráter subjetivo da leitura do texto literário oral ou de qualquer outra forma de expressão artística. Numa das sequências didáticas, estavam previstos exercícios de escuta ativa sobre a canção “Andorinhas”, da intérprete Ana Moura. Esta escuta foi acompanhada do visionamento do videoclipe da canção no início do qual a cantora se apresenta vestida totalmente de preto e com um véu negro sobre a cabeça. Na nossa leitura, definimos aquela escolha de visual como uma alusão ao luto em relação a uma vida passada e pesada que a intérprete assume querer abandonar ao longo da canção. Surpreendentemente, após o visionamento do videoclipe, uma das estudantes insurgiu-se contra aquela escolha de vestuário por parte da cantora e afirmou que tinha gostado muito da letra e da melodia, mas se tinha sentido incomodada pelo videoclipe. Face a esta reação, perguntámos à estudante por que razão se tinha sentido, de alguma forma, desestabilizada pelo videoclipe. A esta pergunta, ela respondeu que achava mal Ana Moura se ter apropriado de símbolos

muçulmanos, ainda mais num momento da atualidade em que o mundo tinha sido abalado pela morte de Mahsa Amini, jovem rapariga iraniana baleada depois de ter sido avistada sem o véu islâmico. Graças a esta partilha da interpretação pessoal da aluna, tivemos a possibilidade de apresentar dados extratextuais para provar a falsidade da sua afirmação, conduzindo a estudante ao bom entendimento da mensagem de Ana Moura. Esta nota parece-nos deixar claro que, antes de tentar aplicar em sala de aula uma sequência didática baseada numa narrativa de literatura oral, devemos sempre ter cuidado na sua escolha e precaver possíveis desentendimentos, fornecendo dados contextuais essenciais à compreensão do texto.

Em suma, a análise do texto literário transmitido por via oral poderá constituir, quando devidamente contextualizada, um excelente meio para a estimulação da consciência intercultural do aprendente, possibilitando, assim, que o aluno aceda a informação social e culturalmente codificada no espectro literário a que será exposto. A literatura oral revela-se, então, “un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l’interculturalité” (Cuq & Gruca, 2005, p.413). Através do estudo de textos orais, o aprendente acederá à memória do povo representado e, indiretamente, à sua identidade, sendo “a memória (...) um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades” (Le Goff, 2013, p.435). Tendo a literatura oral um carácter, muitas vezes, perpetuador de ritos, tradições e visões, podemos induzir que a sua análise em contexto de ensino-aprendizagem de uma LE poderá representar uma estratégia-chave para a compreensão do presente e para a edificação de um futuro melhor, pois, tal como relembra Fonseca (1994) “pelo facto de não ser actual, não deixa de ser actuante” (p.152). Esta consideração leva-nos, então, a postular que o ensino da literatura oral deverá ser perspectivado com vista ao favorecimento de uma cultura coconstruída e de ação partilhada.

4.3. Desenvolvimento da competência comunicativa

“Nos textos literários, o vocabulário é muito sofisticado e não é desse vocabulário que os meus alunos precisam!”

Esta visão do texto literário como um objeto textual de elevada complexidade e cujo conteúdo não tem aplicabilidade na vida quotidiana do estudante de LE é bastante frequente e, a nosso ver, é um dos grandes travões ao ensino da literatura no âmbito da aula de LE. Aos olhos do leitor estrangeiro, o objeto literário revela-se uma rede complexa de conceitos descrita em termos que não lhe são familiares, o que o torna quase hermético e impenetrável (Lopes & Pinto, 2021). Nesse sentido, alguns docentes, inclinados para o favorecimento de abordagens exclusivamente comunicativas e de aplicação prática no mundo empírico, tendem a considerar a literatura como um excursus, senão luxo, opcional, que poderá eventualmente ser explorado fora do contexto de sala de aula por alunos que a procurem de forma voluntária (Krashen, 1985).

Problematizando os métodos puramente comunicativos, que estabeleceram uma fronteira impermeável (e aparentemente intransponível) entre o estudo literário e o estudo de língua na sua aceção comunicativa⁸, permitimo-nos colocar a seguinte questão: será que a literatura não é também ela favorecedora da competência comunicativa do estudante de LE, podendo contribuir para o desenrolar de uma abordagem acional? Neste contexto, pensamos pertinente recordar a definição do conceito de *competência*, termo este que, apesar de amplamente utilizado, nos parece ser ainda gerador de dúvidas e de confusão, senão na comunidade científica, pelo menos na comunidade escolar.

Segundo Chomsky, o conceito de *competência* estabelece-se em contraponto com o conceito de *desempenho*, sendo o primeiro relacionado com o conhecimento interno da

⁸ A panóplia de autores defensores da aplicação de métodos estritamente comunicativos para o ensino de línguas estrangeiras é vasta. A título de exemplo, podemos mencionar Wilkins (1972), van Ek & Trim (1998), Richards & Rodgers (1986) e Almeida Filho (1987).

língua, nomeadamente, no que se refere a estruturas e a noções de gramaticalidade, e o segundo referente à língua em uso. O pai da Linguística Generativa considera, portanto, que “a competência destaca-se como a capacidade de produzir várias sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna (...) E desempenho é o uso concreto da língua” (Chomsky, 1978, p.12). O conceito chomskiano de competência parece, então, dissociar-se de qualquer contexto real de uso, não considerando variáveis externas ao sistema puramente linguístico. De forma a complementar e problematizar a definição de competência apresentada por Chomsky, Hymes incorpora ao conceito de competência uma dimensão social, na medida em que, a seu ver, a competência de um falante não pode apenas ser determinada pelo seu conhecimento formal da língua. Hymes (1972) declara que, de modo a que o falante possa ser considerado linguisticamente competente, este necessita de ter uma sensibilidade linguística que vá além da emissão de juízos de gramaticalidade. Em outras palavras, o linguista infere que o falante linguisticamente competente tem de conhecer não apenas a fonologia, a sintaxe e o léxico do idioma, mas também as regras discursivas que imperam na comunidade linguística na qual ele pretende comunicar. Por conseguinte, o indivíduo competente deve saber filtrar e adaptar os seus enunciados ao contexto comunicativo, sendo capaz de avaliar o seu discurso à luz das seguintes questões:

1. Será (e em que grau) formal e estruturalmente possível formular este enunciado?
2. Será (e em que grau) o meu enunciado viável em virtude dos meios de implementação disponíveis?
3. Será (e em que grau) o meu enunciado apropriado em relação ao contexto no qual vai ser emitido e avaliado?
4. Será (e em que grau) o meu enunciado realmente emitido pelos falantes e, se for o caso, a que é que este conduz?

(baseado em Hymes (1972))

A teoria de Hymes apresenta, portanto, uma concepção de competência que se preocupa com questões de ordem comunicativa e cultural. Parece-nos essencial, enquanto docentes, termos em conta esta visão abrangente proposta por Hymes, já que, por vezes, os nossos estudantes produzem enunciados gramaticalmente perfeitos, mas pouco frequentes ou até social e culturalmente inadequados em certos contextos linguísticos, o que poderá suscitar uma certa reação de incompreensão ou de estranheza por parte dos falantes nativos. A esse propósito, Câmara Jr. (1955) aponta que a língua se trata de um meio partilhado por um grupo de uma comunidade de forma a estabelecer comunicação. Este processo comunicativo exige um processo de vocalização (produção de sons) que é simbolicamente codificado e, nos casos de comunicação bem-sucedida, adequadamente decodificado pelo seu recetor. O problema reside nas situações em que o recetor/emissor não domina os códigos de simbolização discursiva inerentes a uma determinada língua, correndo, assim, o risco de formular enunciados de difícil decodificação ou até pragmaticamente desadequados. Daí ser possível inferir que os problemas de decodificação dos enunciados poderão estar relacionados com um desconhecimento dos acordos tácitos estabelecidos a nível social através da cultura. Por conseguinte, podemos avançar que a língua dialoga e depende da cultura para se codificar e (re)codificar, estando os sistemas simbólicos em constante metamorfose. Esta mudança nos sistemas linguísticos é, a nosso ver, na maioria dos casos, decorrente de usos em contexto comunicativo, dado que a comunicação é a língua viva em ação, da qual não estão excluídos fatores culturais que, por sua vez, moldam o pensamento e o agir social da comunidade da LE. Além disso, os próprios contextos comunicativos podem, em alguns casos, conduzir a uma recodificação de certos elementos linguísticos, o que, se partilhado por uma vasta comunidade, pode produzir efeitos sobre a própria cultura. Estas considerações levam Hymes (1972) a declarar que o objetivo de uma teoria abrangente de competência é “to show the ways in which the systematically possible, the feasible, and the appropriate are linked to produce and interpret actually occurring cultural behaviour” (p.286). A competência comunicativa revela-se, então, uma competência múltipla, complexa e de interface com outras competências intrínsecas do falante-aprendente.

De modo a destacar esse caráter multifacetado da competência linguístico-comunicativa, Bachman (1991) explicita as subcomponentes desta competência, destacando que esta resulta da articulação entre diversas áreas do conhecimento linguístico e estratégias cognitivas. Tendo por base a teoria apresentada por este estudioso, tomámos a liberdade de conceber a seguinte representação gráfica:

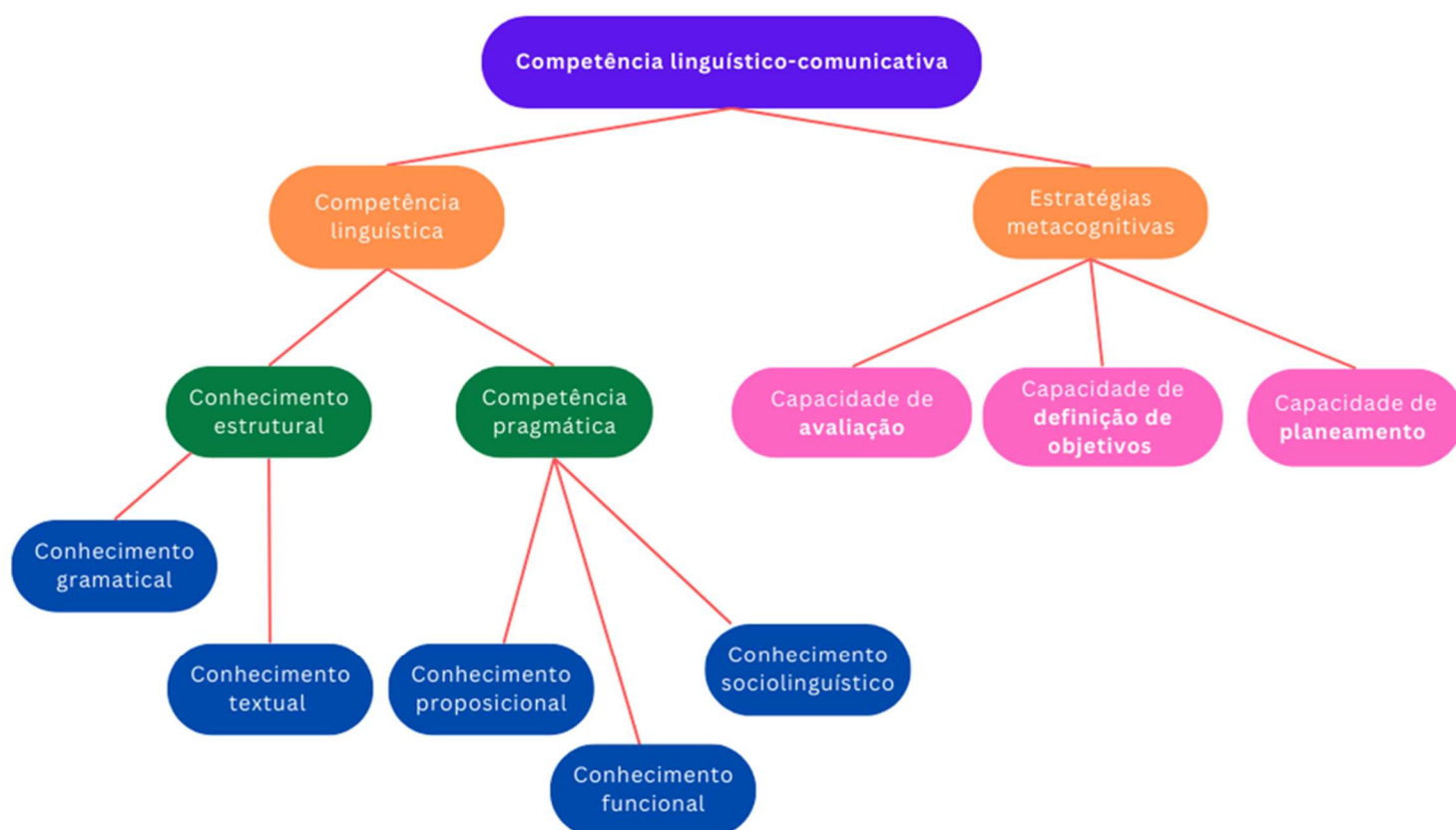


Figura 1 - Representação gráfica das subcompetências da competência linguístico-comunicativa, baseada no trabalho de Bachman (1991)

No plano dos saberes linguísticos, o autor ressalta a existência de cinco esferas de conhecimento que o falante competente deve dominar: o conhecimento gramatical (que se prende com a capacidade que o indivíduo terá para emitir juízos de gramaticalidade); o conhecimento textual (relativo à capacidade do indivíduo de organizar os seus enunciados de forma a construir uma macroestrutura textual); o conhecimento proposicional (relacionado com a sua capacidade de emitir e estruturar

enunciados constituintes de conteúdo e significado); o conhecimento funcional (relativo à mestria com que o falante associa os seus enunciados a intenções linguísticas específicas) e ainda o conhecimento sociolinguístico (que se prende com a capacidade do falante de emitir enunciados adequados ao contexto de comunicação).

No domínio das estratégias metacognitivas, Bachman destaca as capacidades de avaliação, de planeamento e de definição de objetivos. A primeira encontra-se associada à habilidade que o falante tem para determinar o que pretende atingir e que ferramentas linguísticas e paralinguísticas necessitará de mobilizar para o fazer. No que toca ao planeamento, podemos afirmar que esta capacidade se prende com a habilidade que o falante demonstra para delinear a forma como procederá a fim de atingir os seus objetivos comunicativos, tendo em conta os meios que possui. Já no que concerne à definição de objetivos, podemos concebê-la como a capacidade que o falante terá para definir as suas intenções comunicativas e antever o efeito que os seus enunciados poderão ter sobre o recetor da sua mensagem.

Esta complexidade associada ao desenvolvimento da competência comunicativa no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de uma LE é uma preocupação que se encontra espelhada nos documentos de referência para o ensino das LE. A título meramente ilustrativo, podemos concentrar-nos nas orientações que constam no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). No capítulo cinco, relativo às competências do utilizador/aprendente, os criadores do QECR (2001) dão um amplo destaque às competências comunicativas do aprendente, dividindo-as em três grandes grupos: as competências linguísticas, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas. Cada um destes grupos de competências alberga em si subcompetências. De forma a simplificar a apresentação das múltiplas componentes incluídas no espectro das competências comunicativas a desenvolver na aula de LE, permitimo-nos também elaborar a seguinte representação gráfica:

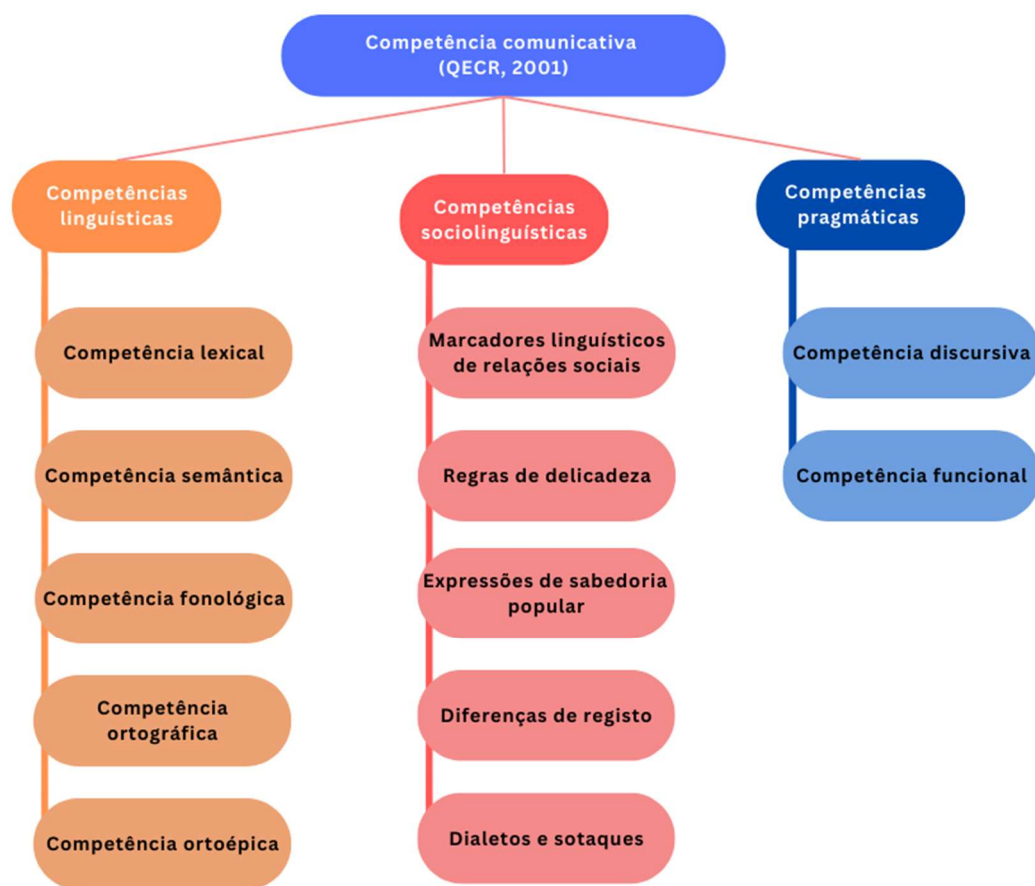


Figura 2 - Representação gráfica das subcompetências da competência linguístico-comunicativa, baseada no QECR (2001)

Voltando agora estas considerações preambulares para a nossa problemática de estudo, podemos questionar-nos de que forma poderá a exploração do texto literário oral contribuir para o desenvolvimento de cada uma destas componentes da competência comunicativa. No que toca ao trabalho de competências linguísticas a partir do texto literário (pertencendo este ao espectro da literatura oral ou não), podemos afirmar que o texto literário comporta em si uma panóplia de elementos linguísticos cuja compreensão é importante para que aprendente de LE se sinta confiante em diferentes realidades linguísticas e formas de expressão. É nesse sentido que se pronuncia Adam (1991), ao salientar que

la littérature n'est certes qu'une pratique discursive parmi d'autres, mais une pratique particulièrement intéressante. Entre l'analyse du discours dit "ordinaire" et celle du discours littéraire, il me paraît indispensable d'instaurer un mouvement de va-et-vient, l'étude de l'un donnant souvent à connaître quelque chose du fonctionnement de l'autre (p. 5)

A literatura pode, então, ser vista como uma prática discursiva que se destaca das outras pela forma como trabalha a linguagem, tecendo entre termos e conceitos relações complexas de sentido. A esse propósito, Besse (1989) realça que "en lui [texte littéraire] la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte" (p.7). Por conseguinte, o texto literário parece representar um tipo de discurso mais difícil de decodificar, o que, contudo, não deve constituir uma razão para invalidar o seu uso em contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. A complexidade inerente a um determinado objeto literário permite ao estudante aceder a uma esfera linguística que o pode preparar para muitos dos contextos comunicativos com os quais se poderá confrontar numa experiência de imersão na comunidade da LE. A literatura, que contempla várias tipologias textuais e que abrange vários contextos, vozes e personagens de diferentes meios sociais e culturais, pode também preparar o estudante para variadas interações no quotidiano, permitindo-lhe integrar-se mais facilmente no tecido social das comunidades da LE. Nesta linha de pensamento, Reyes (1984) acrescenta que "citar la literatura como ejemplo de lengua culta prestigiosa (...) es un error que surge de la creencia de que la literatura es la culminación del bien hablar de la comunidad" (p.193). Acreditamos que é esta perceção da literatura como uma prática do bem falar restrita a um certo grupo intelectual que leva os nossos estudantes a ter, ainda que de forma irracional, medo do texto literário. Cabe, assim, ao docente colocar à disposição do seu aprendente textos literários que se adequem ao seu nível de língua e aos seus centros de interesse, pois, assim, será mais simples cativar a sua atenção e realçar o carácter funcional do texto literário. Em outras palavras, é imperativo desligar a literatura "do papel de exemplo e de objeto de veneração (...) à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição" (Fonseca, 2000, p.39).

Esta perspectiva do objeto literário como um objeto funcional parece-nos ser uma ideia-chave para a abordagem do texto literário enquanto demonstração possível de língua em uso. Atendendo a que os textos literários são à partida, ou por definição, concebidos para um público-alvo nativo, parece-nos legítimo considerar o texto literário como parte daquilo que comumente se denomina de *material autêntico*, já que, de acordo com a definição de Coste e Galisson (1976), o material autêntico é todo o documento, sonoro ou escrito, que não foi expressamente concebido para o contexto de sala de aula ou para o estudo da língua, mas sim para responder a uma função comunicativa de transmissão de informação e de expressão linguística real⁹. Moyano López (2008) corrobora esta ideia e atesta que “La literatura es material auténtico (...) ayuda [os alunos] a aumentar su confianza y destreza lingüística ya que tratan con materiales y literatura de la vida real” (pp. 81-82). Na mesma senda, Wardman (2009) acrescenta que “authentic materials may have real benefits in certain areas of language learning, particularly in reading comprehension” (p.17). Além disso, acreditamos que, em termos linguísticos, o estudo aprofundado do texto literário pode garantir uma aprendizagem mais eficaz e contextualizada de novas expressões, termos ou estruturas, na medida em que, através do exercício de leitura, o estudante acede ao contexto narrativo no qual o dado linguístico novo surge. Esta visão holística do contexto de uso revela-se uma vantagem, pois o aprendente poderá facilmente compreender qual o contexto frásico mais apropriado ao uso do *input* linguístico a que foi exposto, havendo menos margem para incompreensões do que numa análise/aprendizagem isolada dos mesmos elementos linguísticos.

Além da aprendizagem dos elementos linguísticos, tal como é indicado por Hymes, o falante-aprendente necessita de saber interpretar um discurso socialmente codificado e, complementarmente, de saber emitir enunciados apropriados ao contexto sociocomunicativo em que são produzidos. A noção de competência sociolinguística numa LE, que atraiu a atenção de variados estudiosos a partir do fim dos anos 80

⁹ No texto literário, embora existam, por princípio, discursos inventados, estes tendem a ser verosímeis, assemelhando-se, então, a estruturas de expressão linguística reais.

(Preston, 1989) pode, então, ser definida como a capacidade de “using the appropriate register, variety, code, script, formula, tone and formality” (Davies, 2003, p.23). Esta competência representa, portanto, um saber múltiplo e variável, já que compreende em si variáveis linguísticas e paralinguísticas, como, por exemplo, gestos ou tons de voz. Em contexto de imersão linguística numa comunidade de falantes da LE, a falta desta competência pode causar ao aprendente estrangeiro um grande grau de frustração, uma vez que terá a impressão de não se conseguir expressar tal como os que o rodeiam ou ainda de não ser capaz de entender as mensagens subliminares. Dewaele (2004) declara que é por esse motivo que há muitos aprendentes instruídos em LE que se sentem perdidos quando se tornam utilizadores da LE, não sendo capazes, por exemplo, de produzir/interpretar um discurso vernacular. No entanto, em muitos casos, verifica-se que esses estudantes se sentem confortáveis em registos mais formais de comunicação, pois foi esse registo que lhes foi transmitido nas aulas de LE¹⁰. Estes estudantes, cujo primeiro contacto com a língua se deu por intermédio de uma instrução formal, poderão, então, tender a adotar um registo único, não sendo suficientemente competentes para percorrerem o *continuum* de registos de língua (Dewaele, 2001; Tarone & Swain, 1995). Sobre este tópico, Howard (2012) acrescenta que “the studies overwhelmingly indicate that L2 learners tend to overuse formal variants at the expense of informal ones, whereby the latter are completely absent or minimally present in even advanced learners variety” (p.21). Ainda a este propósito, a nossa experiência, embora não longa, vai ao encontro das constatações apresentadas, tendo nós contactado com estudantes que, apesar da sua excelência a nível linguístico, apresentavam dificuldades em registos de maior informalidade, não tendo uma noção plena das alterações que deviam efetuar ao seu discurso de forma a torná-lo natural.

Todavia, podemos mencionar que, ao longo da nossa experiência letiva, constatámos que também há estudantes de PLNM numa situação inversa à descrita anteriormente,

¹⁰ Esta realidade é muito comum entre os aprendentes de PLNM em regime de não-imersão, uma vez que, ao seguirem os projetos didáticos em circulação, têm uma baixa exposição a registos de língua mais informais.

ou seja, com problemas de adequação do discurso a registos mais cuidados. Ainda que não tenhamos desenvolvido nenhum estudo empírico a esse propósito e, por conseguinte, estejamos limitados ao feedback dos nossos estudantes de PLNM, podemos avançar que esta dificuldade de adaptação a contextos comunicativos em que um registo mais formal é exigido se verifica essencialmente em estudantes mais jovens e/ou que começaram a aprender a língua de forma autónoma (por inserção num meio sociocultural lusófono ou por contacto com conteúdos digitais em língua portuguesa). Nesses casos, a aprendizagem fica mais dependente dos círculos sociais com os quais o aprendente contactou antes do processo de aprendizagem formal e, por essa razão, as formas empregues e as escolhas terminológicas podem ser reveladoras de alguma informalidade. A título de exemplo, podemos aludir ao caso de um dos nossos estudantes de nível B2 que, num testemunho dado no âmbito do LMOOC intitulado “Português Académico para falantes de língua eslava”¹¹, afirmou que, e passo a citar, “estou acostumado a apresentar projetos e a expressar as minhas ideias em português em contexto informal. Apesar disso, tenho sempre um pouco de medo e de dificuldade em exprimir-me com fluidez quando me encontro em situações de comunicação mais formais”. Tal como mencionámos, este estudante encontrava-se numa turma do nível B2; contudo, nunca havia tido aulas de Português anteriormente, tendo aprendido as bases do idioma através do contacto com amigos lusófonos e de algumas plataformas digitais de aprendizagem de línguas. Este medo de falhar num contexto de formalidade mais elevada parece-nos, de algum modo, comum nos aprendentes em imersão linguística que não enveredaram por uma aprendizagem formal da língua antes da chegada ao país de acolhimento, pois, ao interagirem com nativos em contexto informal, vão assimilando certas palavras da gíria, que se tornam palavras integrantes do seu

¹¹ Este curso encontra-se disponibilizado na plataforma de ensino online EDUOPEN e é um dos frutos do projeto europeu LMOOC4Slav, no qual uma equipa pedagógica da FLUP colaborou ativamente. O testemunho mencionado pode ser encontrado no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=SwaG2suT5HA> (acedido a 10 de junho de 2023)

acervo lexical. Por essa razão, têm dificuldades em excluí-las do seu discurso num momento de produção oral formal.

Ora, a análise de literatura e, com especial enfoque, da literatura oral parece-nos poder contribuir grandemente para a compreensão dos registos de língua, dado que, na literatura oral, encontra-se representada uma grande variedade de registos que confluem num mesmo objeto textual. Muitas vezes, graças à sua forte ancoragem na oralidade (que lhe dá origem e através da qual circula na sociedade), a literatura oral afasta-se de um uso imaculado da língua e representa a realidade discursiva da comunidade devidamente textualizada. Este processo de textualização, normalmente, resulta, por um lado, numa complexidade narrativa maior do que o discurso oral que lhe deu origem (o que pode conferir a alguns segmentos textuais uma certa formalidade) e, por outro lado, uma relação de verosimilhança com a realidade oral, muitas vezes transcrita no seio da narração (o que sensibiliza o aluno para especificidades do registo oral e para a opacidade de certas estruturas ou termos).

Paralelamente, a dificuldade de adaptação do discurso ao contexto social no qual este se produz e os obstáculos à interpretação do discurso em contexto podem igualmente derivar das condicionantes sociolinguísticas implícitas e específicas a cada língua (ou, até mesmo, no caso das línguas pluricêntricas, a cada variedade). Por vezes, existem termos aparentemente transparentes a nível gramatical e morfossintático, mas cujos usos em contexto são extremamente variáveis e condicionados por múltiplos fatores que ultrapassam a esfera do puramente linguístico. Entre outros exemplos, podemos mencionar as expressões de sabedoria popular (como o provérbio, que será objeto de análise crítica numa secção posterior deste estudo), expressões estas que causam frequentemente dúvidas aos estudantes de PLNM de qualquer nível.

Assim, podemos conceber a exploração das formas da literatura oral como uma porta de entrada para o desenvolvimento da consciência sociolinguística dos estudantes de PLNM. A sua condição intrinsecamente paradoxal, entre o escrito e o oral, permite ao docente, nos casos do ensino do Português como Língua Estrangeira em contexto não-imersivo, trazer para a sala de aula um material passível de suscitar debate sobre estruturas e nuances tipicamente espelhadas no universo oral, preparando assim o

aluno para o exercício de escuta de qualquer tipo de enunciado oral informal. Em contexto de imersão linguística, podemos assertar que, mesmo que o professor não aborde de forma explícita essas nuances sociolinguísticas, o estudante acabará por trazê-las à discussão, pois, em convívio com nativos, será quase impossível este não as identificar. Perante as perguntas do estudante, o professor poderá introduzir o estudo de narrativas orais nas quais os aspetos linguísticos causadores de dúvida se encontram espelhados. Desta forma, o docente estará não somente a seguir uma abordagem acional de ensino das línguas estrangeiras (na medida em que partirá da ação do falante nativo para refletir sobre a linguagem de modo a que o conhecimento apreendido possa ser reutilizado em contexto de ação ou, em outras palavras, expressão), como também a conferir ao seu aprendente um lugar de destaque e centralidade na sala de aula. Tendo em conta esta reflexão, pensamos que o estudo de textos de literatura oral pode constituir uma boa atividade de preparação para as realidades de usos em LE, revelando-se assim uma ótima ferramenta complementar ao estudo da conversa oral informal.

Seguidamente, procederemos à análise das potencialidades da literatura oral no desenvolvimento da competência pragmática, competência esta que, segundo o QECR (2001), é parte integrante da competência comunicativa do aprendente, a par com as competências linguística e sociolinguística previamente abordadas. Tendo em conta a dimensão social dos sistemas interpretativos e de significação, Huang (2007) define Pragmática como “the systematic study of meaning by virtue of, or dependent on, the use of language. The central topics of inquiry of pragmatics include implicature, presupposition, speech acts, and deixis” (p.2). A Pragmática surge, então, ancorada numa realidade de enunciação, o que leva Almeida (2019) a declarar que a Pragmática colmata a falta de realismo presente na análise gramatical, cuja construção se funda em conceitos abstratos e não-contextualizados. Por essa razão, Lima (2006) atesta que a Pragmática é uma disciplina que se debruça sobre o estudo da linguagem humana sob um olhar eminentemente comunicativo. Parece-nos, portanto, essencial a sensibilização dos estudantes de PLNM para o facto de o significado gramatical de um dado termo, ou expressão, poder ser insuficiente para a compreensão da intencionalidade comunicativa por este comunicada. Nesse sentido, cremos imprescindível que o estudante desenvolva

uma capacidade de interpretação que tome em linha de conta o significado pragmático, significado este que estabelece “una función multívoca entre el significado gramatical, de un lado, y el emisor, el destinatario y la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo, del otro” (Escandell Vidal, 1996, p.39). Não se deve, no entanto, conceber a análise do significado pragmático ou da Pragmática como um nível de análise que se acrescenta ou se sobrepõe aos níveis sintáticos ou semânticos, uma vez que o nível pragmático suscita uma interação entre os múltiplos níveis de análise apresentados, surgindo “fortemente imbricado nos níveis gramatical e léxico-semântico” (Fonseca, 1994, p.53). Com efeito, a Pragmática constitui uma variável-chave para um processo comunicativo interacional bem-sucedido e, por essa razão, a compreensão dos princípios pragmáticos que subjazem à emissão de um enunciado é essencial para os aprendentes de uma LE. A este propósito, Taguchi (2017) declara que “learners’ resources are not set in advance but are dependent on the specifics of the dynamic social context” (p.4). A nosso ver, esta componente contextual e, de certo modo, imprevisível representa, para os aprendentes de PLNM, um grande obstáculo no processo comunicativo, suscitando múltiplas dúvidas.

Sobre as competências pragmáticas que devemos trabalhar junto dos aprendentes de LE, o QECR (2001) destaca três subcompetências: a competência discursiva, a competência funcional e a competência de conceção. Em termos gerais, podemos considerar a competência discursiva como a capacidade que o falante deve ter para organizar as suas frases de forma coerente e de um modo que seja significativo e gerador de sentido, respeitando mecanismos de estruturação frásica e textual e o princípio griceano de cooperação. A segunda subcompetência, a competência funcional, relaciona-se com a capacidade que o aprendente deverá ter para moldar o seu enunciado a fins comunicativos específicos. A terceira e última competência, a competência de conceção, alude à necessidade de o aprendente conhecer os esquemas interacionais socialmente estabelecidos (como, por exemplo, o esquema “pergunta – resposta”). Pensamos que o trabalho destas subcompetências pode ser desafiante para o estudante, na medida em que o objeto de estudo e de análise é, em certa medida, menos ‘palpável’ do que o da sintaxe ou da semântica, pois o processo de

significação do discurso e descodificação dos enunciados dos outros intervenientes vai depender da informação linguística, do contexto da enunciação e, em casos de interação oral, de elementos paralinguísticos (como gestos e tons de voz) e até da personalidade dos próprios intervenientes¹². A isto se acresce o facto de os enunciados estarem, muitas vezes, carregados de implicações e de pressupostos (alguns deles até culturalmente codificados), sendo frequentemente opacos para os falantes não-nativos. Por essa razão, tal como Grice (1975) indica, aquilo que comunicamos é mais (e, por vezes, até diferente) daquilo que dizemos, estando o nosso interlocutor num constante esforço para entender o que tentamos comunicar quer por escrito quer por via oral.

Estas reflexões permitem-nos, então, inferir que a competência pragmática deverá ser trabalhada tanto no domínio da escrita (compreensão, produção e interação) como no da oralidade (compreensão, produção e interação). No que toca à esfera da compreensão oral, enquanto ouvintes, os estudantes de PLNM devem ser capazes de interpretar o que é dito, assim como o que não é dito, mas sim comunicado por meios não-verbais. Paralelamente, devem ter a capacidade de, através do conteúdo comunicado e da forma como este foi expresso, identificarem a intenção comunicativa do falante. No domínio da compreensão escrita, enquanto leitores, os aprendentes pragmaticamente conscientes devem ser capazes de compreender as mensagens escritas, identificar as estruturas retóricas e tentar sinalizar as possíveis indicações de tom ou de atitude comunicativa presentes nos textos. Já no plano da produção oral, como falantes, devem ter a capacidade de expressarem as suas ideias com um grau de cortesia e formalidade adequado à situação comunicativa. Simultaneamente, necessitam de estar cientes do que não devem dizer e do que podem comunicar de forma não-verbal no meio social em que ocorre a interação. Por fim, no plano da produção escrita, o aprendente deve saber como escrever uma mensagem inteligível, prestando atenção ao registo adotado e à formalidade do discurso, assim como ao uso de mecanismos retóricos (Ishihara & Cohen, 2010).

¹² Complementarmente, são ainda apresentadas, no *Companion Volume* (2020), reflexões relacionadas com a aplicação da competência pragmática na comunicação através de plataformas digitais.

O professor deve, portanto, delinear estratégias pedagógicas que visem promover a fomentação da consciência pragmática do estudante. Acreditamos que uma boa forma de o fazer seria apostar na análise de textos de literatura oral, pois este estudo poderia ajudar os alunos a compreender os processos retóricos que servem de alicerce para a construção de narrativas de diferentes géneros que se desenrolam em diferentes contextos comunicativos. Desta forma, os estudantes ficariam mais sensibilizados para as variações que se devem operar no discurso em função do contexto de enunciação e até da reação do outro. Sendo, por excelência, um material autêntico escrito com uma forte influência do registo oral, a literatura oral pode ainda servir como objeto de análise de pressupostos e sistemas de implicações que são social e culturalmente convencionadas, o que permitirá igualmente ao estudante melhorar o seu poder de compreensão escrita. Pensando numa abordagem didática mais abrangente, podemos sugerir o uso da literatura oral aliado a atividades de produção oral e/ou escrita em que o estudante se veja forçado a utilizar estratégias de adaptação do discurso a múltiplos contextos enunciativos. Além disso, acreditamos que, após os exercícios de produção por parte do estudante, o docente poderá suscitar um debate em torno das escolhas terminológicas e das estratégias de adaptação do discurso ao contexto comunicativo que cada um dos estudantes utilizou de forma a, não apenas estimular uma partilha de conhecimento entre os membros do grupo-turma, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre as possibilidades que estão à disposição do falante para comunicar de forma pragmaticamente adequada, sem, por vezes, dizer tudo o que comunica.

5. Da teoria à prática: propostas de atividades tendo por base a literatura oral

Nesta parte do nosso estudo, pretendemos lançar possíveis pistas de exploração de géneros textuais pertencentes ao espectro da literatura oral de modo a, não apenas apresentar o trabalho por nós desenvolvido ao longo do nosso estágio pedagógico, mas também conduzir os nossos colegas de profissão a refletir sobre e a partir das nossas propostas, tentando contribuir para o avanço dos estudos em torno do potencial pedagógico da literatura oral em contexto de ensino-aprendizagem de PLNM. Antes de nos debruçarmos concretamente sobre as propostas ensaiadas em contexto letivo, pensamos ser pertinente descrever brevemente o contexto dessa lecionação, bem como explicitar as razões que nos levaram a apostar no provérbio, na canção e na lenda como base para o nosso trabalho sobre literatura oral.

5.1. Contexto de realização do estágio pedagógico

O nosso estágio pedagógico foi realizado numa turma de Português como Língua Estrangeira num curso semestral proposto pela Faculdade de Letras da Universidade (FLUP), em horário pós-laboral, das 19h30 às 21h30, à terça-feira e quinta-feira, no primeiro semestre do ano letivo 2022/2023. A turma na qual o estágio decorreu tinha treze estudantes e apresentava-se muito heterogénea, pois era composta por aprendentes com perfis de aprendizagem muito distintos e níveis de proficiência ligeiramente diferentes (havendo estudantes que necessitavam de uma forte consolidação dos conhecimentos obtidos ao longo do nível B1 e outros que demonstravam uma desenvoltura em português, escrito e oral, equiparável a um C1). No que respeita ao perfil dos aprendentes, estes tinham idades muito variadas, compreendidas entre os 20 e os 65 anos. Esta diversidade de perfis etários foi, a nosso ver, uma grande vantagem para as dinâmicas de discussão e debate que incentivámos ao longo do semestre, uma vez que a diferença de idades entre os aprendentes suscitou uma maior multiplicidade de pontos de vista e de visões do mundo, tornando os momentos de partilha mais enriquecedores para todos os participantes. Esta riqueza da

partilha era ainda estimulada pela diversidade cultural presente no espaço de sala de aula, tal como se pode constatar no gráfico seguinte:

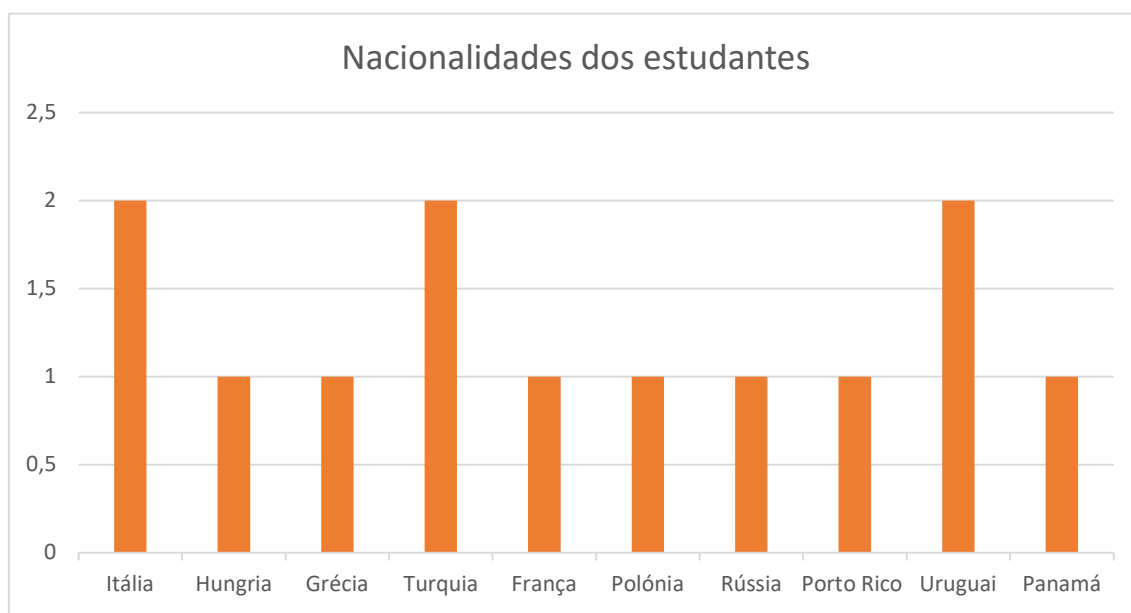


Figura 3 - Nacionalidades dos alunos da turma do nível B2 do primeiro semestre do ano letivo 2022/2023

Ademais, devemos mencionar que, nesta turma, verificava-se também uma grande heterogeneidade de situações profissionais:

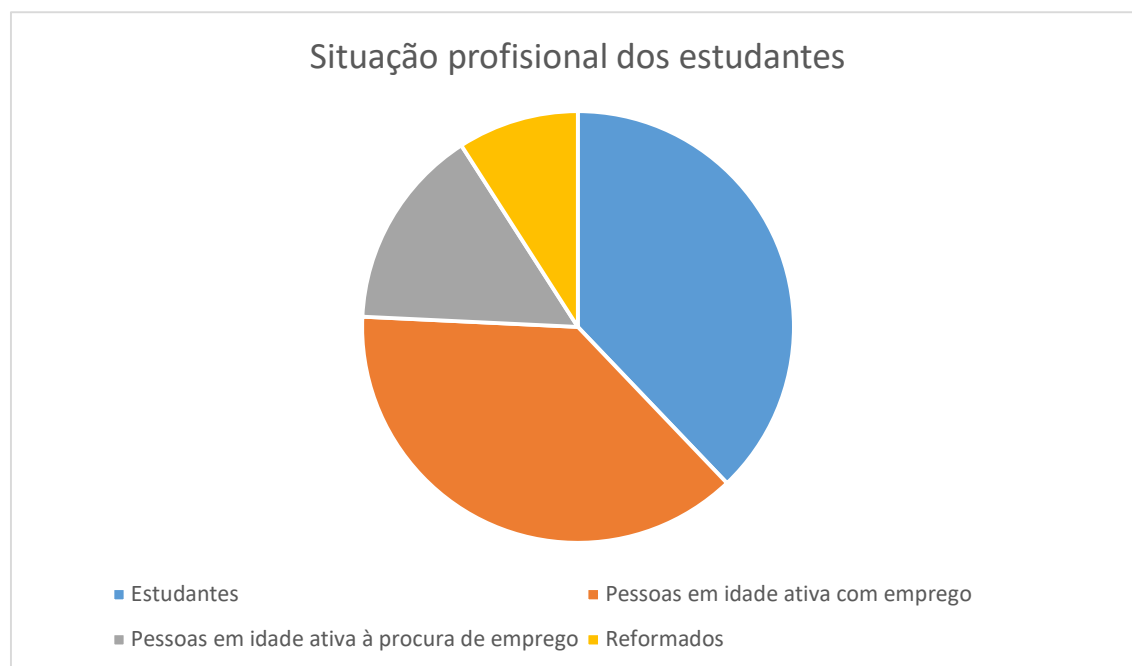


Figura 4 - Situação profissional dos estudantes do nível B2 do primeiro semestre do ano letivo 2022/2023

Como é possível observar, as situações profissionais dos estudantes eram variadas e, consequentemente, os seus objetivos em relação à aprendizagem da língua portuguesa eram bastante distintos também. No caso dos estudantes, que estavam no Porto ao abrigo do Programa Erasmus +, com bolsas de estudo oferecidas pelo Instituto Camões ou ainda por iniciativa própria para um ciclo completo de estudos, a principal motivação era compreenderem melhor as aulas a que assistiam e adquirirem ferramentas para se expressarem mais corretamente tanto em registos formais como informais (na escrita e na oralidade). A necessidade de compreensão dos vários registos de língua e de desenvolvimento de uma capacidade sociopragmática de adaptação do discurso ao contexto comunicativo era frequentemente apontada pelos estudantes, pois sentiam que, no seu dia a dia, tinham dificuldades em exprimir-se em múltiplos contextos de graus de formalidade distintos. Alguns deles alegavam não serem capazes de “encontrar as palavras certas” para se expressarem em contexto de sala de aula ou de apresentação formal, pois falavam “como na rua”. Já outros declaravam não conseguir falar como os colegas, uma vez que não dominavam as gírias dos mais jovens e não entendiam algumas expressões e estruturas que surgiam frequentemente no registo de conversa informal. Os aprendentes pertencentes a esse segundo grupo interrogavam-nos frequentemente sobre expressões idiomáticas e provérbios que colegas de turma empregavam com frequência e eles não compreendiam. Paralelamente, muitos destes jovens que estavam a estudar no Porto colocavam questões sobre vocabulário que tinham ouvido em canções em língua portuguesa, admitindo serem fãs de cantores lusófonos¹³.

Curiosamente, as pessoas em idade ativa e com emprego também colocavam múltiplas questões sobre estruturas ou termos pertencentes a canções lusófonas, uma vez que sentiam que, apesar de já se sentirem confiantes aquando da expressão oral e escrita formal (que praticavam todos os dias nos seus postos de trabalho), se sentiam

¹³ É de notar que a grande maioria das questões derivava do facto de não terem compreendido vocábulos ou expressões presentes em canções em Português do Brasil (muito difundidas nas redes sociais e nos espaços de diversão noturna).

desarmados quando ouviam alguma canção utilizando um registo mais informal. Este grupo de aprendentes também declarava que se sentia perdido quando necessitava de falar com os seus amigos portugueses, os colegas de trabalho ou o/a cônjuge de origem portuguesa.

Já no caso das pessoas em idade ativa à procura de emprego, estas demonstravam interesse não apenas pela aprendizagem de linguagem formal que lhes permitisse brilhar nas entrevistas de emprego, mas também pelo estudo das marcas da oralidade que não apareciam nas gramáticas e que, por vezes, os impediam de compreender corretamente as perguntas que lhes eram colocadas no quotidiano. Por fim, no grupo das pessoas reformadas, encontrava-se apenas uma pessoa que declarava querer compreender melhor o discurso em registo informal e a cultura dos países lusófonos, porque tinha a sensação de que, para se integrar completamente no meio social de acolhimento, necessitava de ter mais dados sobre a cultura e a História dos países lusófonos.

Apesar de cada estudante apresentar uma paleta de objetivos específica e própria às suas necessidades comunicativas do quotidiano, apercebemo-nos de que todos manifestavam dificuldades na compreensão, produção e interação oral num registo informal, especialmente quando se tratava da descodificação de expressões social e culturalmente codificadas.

6. O provérbio, a canção e a lenda: de que forma explorar?

Tendo em mente esse contexto de ensino-aprendizagem, e mais concretamente as dificuldades reportadas pelos estudantes, desenhámos três unidades didáticas distintas, nas quais foi destacado o trabalho com e a partir do **provérbio**, da **canção** e da **lenda**. A sequência pela qual abordámos estas “formas simples” (Jolles, 1976) da literatura oral, nas nossas aulas de regência, corresponde à enumeração anterior. Esta ordem não resulta do acaso e foi delineada tendo em conta o grau de facilidade que cada um destes géneros poderia apresentar para um estudante deste nível, tendo sido possível dedicar ao todo seis unidades letivas às nossas propostas didáticas (que, na prática, se traduziram em três unidades didáticas compostas por duas unidades letivas cada).

Sendo naturalmente mais curto, o provérbio pareceu-nos a melhor porta de entrada para o estudo da literatura oral, na medida em que poderia proporcionar ao aluno um certo prazer do reconhecimento (por já ter ouvido ou até, no caso de línguas etimologicamente próximas do português, pela existência de provérbios semelhantes na língua materna) e *a priori* não se revelaria a nível sintático ou semântico extremamente complexo. Posteriormente, no nosso plano de ação pedagógica, surge a canção, cujo grau de complexidade nos parece mais elevado devido, não somente à sua riqueza estrutural (que se assemelha à lírica) e à panóplia de léxico nela contida, mas também à multiplicidade de leituras do estímulo auditivo e visual (já que as canções apresentadas vinham acompanhadas de um videoclipe passível de exploração e de debate). Na reta final da nossa ação pedagógica, reservámos espaço para a análise da lenda que, pela sua extensão e possível complexidade de vocabulário, nos pareceu ser sensato abordar num momento em que os estudantes já tivessem adquirido alguma experiência em trabalhar com objetos textuais de literatura oral.

Ademais, cremos que o estudo destes três géneros textuais pertencentes ao universo da literatura oral poderá contribuir para a capacitação do estudante e para o aumento do seu sentimento de legitimidade aquando da expressão em LE (Gonzalez, 2018; Visuvalingam, 2001). Segundo Kramsch (2012), muitos aprendentes de LE, em algum momento do seu percurso de aprendizagem, sentem que não são suficientemente

legítimos para se expressarem nessa língua que, apesar de conhecerem, não é a sua. Este sentimento de ilegitimidade, que em contexto de imersão se vê amplificado, decorre de uma tentativa de inibição da identidade própria por temor de julgamento por parte de nativos da língua estrangeira. Pensamos que a exploração do provérbio, da canção e da lenda em contexto imersivo de ensino-aprendizagem de PLNLM poderá não somente fazer com que o estudante se sinta mais confiante em momentos de expressão e interação, como também levá-lo a compreender que, embora o seu idioma materno e o português sejam distintos, as formas de transmissão oral de conhecimentos e tradições são idênticas, havendo provérbios, canções e lendas em todas as línguas do mundo. Este caráter universal dos géneros textuais selecionados irá proporcionar ao aprendente um certo conforto e prazer do reconhecimento, o que favorecerá a abertura ao outro e a implementação de partilhas interculturais enriquecedoras.

As três unidades didáticas que idealizámos almejaram, assim, proporcionar ao aluno ferramentas que este necessitará de mobilizar de modo a poder integrar-se mais eficazmente e compreender melhor o discurso dos nativos e os enunciados culturalmente codificados. Esta aquisição de competências culturais e linguísticas é, a nosso ver, unicamente possível num ambiente de ensino-aprendizagem positivo que prima pelo desenvolvimento de competências em grupo. Apostámos, portanto, no delineamento de atividades em que o trabalho com o outro era necessário, tentando sempre enfatizar a possibilidade de estabelecimento de pontes de ligação entre os aprendentes e também entre os universos culturais/literários dos aprendentes e os universos culturais/literários lusófonos. Além disso, a escolha dos objetos textuais na base das tarefas foi criteriosa, no sentido em que foram selecionados objetos textuais que pudessem de alguma forma tocar os estudantes ou, pelo menos, uma parte deles. Para tal, partiu-se de uma avaliação informal dos gostos e dos interesses que cada um demonstrava e tentou-se selecionar narrativas orais cuja leitura suscitasse a geração de emoções positivas e ativadoras, como, por exemplo, os sentimentos de realização ou de entusiasmo (Pekrun, 2006). Acreditamos que apenas textos orais com uma mensagem revestida de alguma carga emocional poderão provocar este tipo de emoção no aprendente, fazendo-o prolongar o seu momento de leitura. De acordo com Dessalles

(2007), quanto maior a intensidade emocional de um discurso, maior o estímulo emocional que este provoca no seu leitor (seja ele de LM ou LE). Esta relação define-se através da expressão matemática $i = i_0 \log \frac{1}{(1-e/E)}$, em que i corresponde à intensidade emocional do discurso, i_0 à intensidade de base de um discurso, e ao estímulo emocional e E ao estímulo emocional limite que pode ser impresso numa narrativa. Recorrendo a uma calculadora gráfica, podemos obter a seguinte representação da função apresentada:

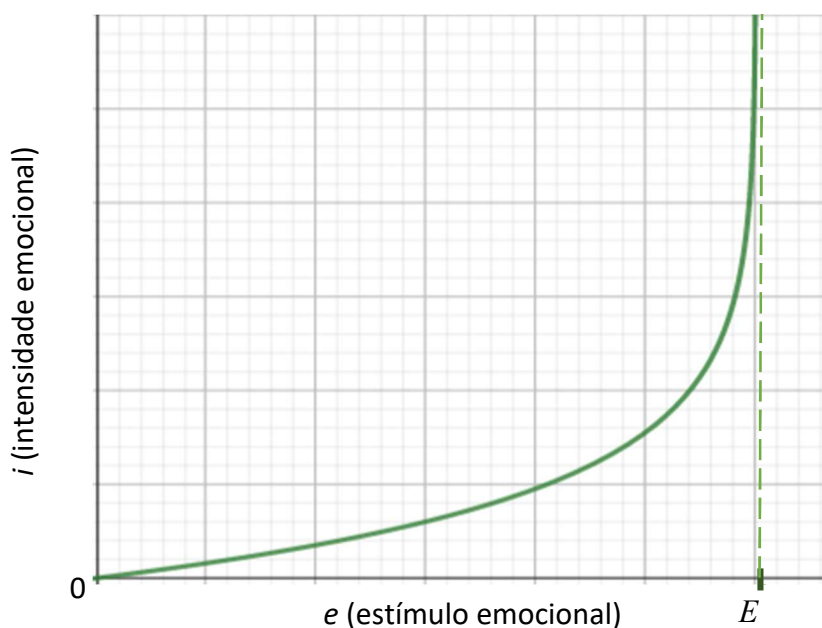


Figura 5 - Representação gráfica da função que relaciona a intensidade emocional com o estímulo emocional

O objetivo que guiou a escolha dos suportes textuais apresentados nas fichas de trabalho foi, então, a maximização da estimulação emocional dos nossos estudantes através do trabalho em torno de objetos textuais de intensidade emocional elevada. Por esse motivo, no campo dos provérbios, foram abordados muitos provérbios sobre valores humanos e sociais (associados à época do Natal). Para um estudante em contexto de imersão linguística, este período do ano tende a ser mais desafiante devido ao distanciamento em relação ao seu universo de origem, portanto, pareceu-nos pertinente, e emocionalmente intenso, levar o estudante a refletir sobre a urgência de uma maior difusão de valores humanos positivos não apenas nas épocas festivas, mas durante todo o ano. De forma a minimizar possíveis emoções negativas e inibidoras

(como a saudade ou a nostalgia extrema), optámos por enveredar por um estudo que realçasse o lado positivo desta celebração, que, de forma mais ou menos direta, unia todos os aprendentes. No plano da canção, ambas as composições artísticas apresentadas aludiam a experiências viáticas, o que, já de si, estabelece um vínculo emocional com o aprendente de PLNM em regime imersivo, uma vez que ele próprio passou por um processo migratório. No que concerne à lenda analisada, podemos afirmar que esta escolha decorreu do facto de os estudantes terem por diversas vezes mencionado ter visitado Lisboa e gostado bastante. Por isso, acreditámos que a seleção de uma lenda sobre essa cidade suscitaria o seu interesse.

Em jeito de nota final sobre a escolha dos suportes textuais utilizados, podemos realçar que esta foi norteada pelo desejo de adaptação do estudo da literatura oral aos nossos aprendentes, cuja faixa etária, contexto sociocultural, centros de interesse e nível de língua já foram descritos. A abordagem tem, portanto, como objetivo principal gerar estímulos emocionais facilitadores da aprendizagem, que contribuirão para o aumento da autoconfiança do estudante. Ao estudar objetos textuais adaptados aos seus interesses e necessidades, o aprendente sentir-se-á mais motivado e encarará a análise literária de forma mais prazerosa. Assim como menciona Santos (2003), “só se chega a gostar da língua (no sentido cognitivo, afectivo, ou até naqueloutro mais concreto de fruição sensível: gostar a língua) pelos textos, não sendo de conceber o inverso” (p.108). Como é evidente, a motivação que todos os estudantes demonstrarão face ao processo de leitura não será a mesma, mas cremos que, ainda que os objetos textuais por nós selecionados possam não conduzir a uma resposta emocional forte por parte de todos os elementos do grupo-turma, certamente, suscitarão uma resposta emocional positiva em alguns destes. Graças ao processo de contágio emocional no seio do grupo, definido por Schoenewolf (1990) como “a process in which a person or group influences the emotions or behavior of another person or group through the conscious or unconscious induction of emotion states and behavioral attitudes” (p.50), a evocação de emoções positivas poderá, então, alastrar-se a todo o coletivo de aprendentes, favorecendo uma dinâmica didática centrada no estudante.

Após esta breve explicação das razões que nos levaram a selecionar o provérbio, a canção e a lenda como elementos de base para o nosso trabalho em torno da literatura oral junto da turma descrita, procederemos à explicitação mais detalhada das mais-valias específicas ao trabalho com cada um desses modos discursivos orais, apresentando igualmente os objetivos de aprendizagem que orientaram a nossa prática pedagógica.

6.1. O provérbio: uma cápsula identitária

No que se refere ao provérbio¹⁴, a primeira questão com que nos podemos deparar relaciona-se com a sua integração no universo literário. Numa reflexão que data de 1996, mas que entendemos ainda como válida, Luísa Chacoto declara que “sendo os provérbios veiculados sobretudo através da língua falada, [integram], por conseguinte, a literatura oral de um povo” (p.84). Esta inserção do provérbio no seio da literatura oral com ancoragem popular é uma ideia partilhada por uma grande parte da comunidade de investigadores desde a segunda metade do século XX, o que leva Leguy (2008) a afirmar que “parmi les modalités d’expression de la littérature orale, les proverbes ont depuis longtemps interpellé les intellectuels, notamment en tant que véhicules de la ‘pensée savante’ populaire” (p.63). O provérbio surge, assim, associado a um saber popular partilhado, revelando-se um meio de conservação de conhecimento cumulativo e atemporal de fácil transmissão. Nas palavras de Anscombre (1994), os provérbios constituem um “trésor de conseils empiriques accumulés au fil du temps par la sagesse populaire” (p.99). Podemos, então, constatar que o utilizador do provérbio não é o seu autor e que o seu autor não é uma pessoa em particular, mas sim “quelque chose

¹⁴ Devido à complexidade e imprecisão da distinção entre provérbio, ditado, aforismo, anécdot, adágio e refrão referida por múltiplos autores, como Rodegem (1984), decidimos na presente reflexão não estabelecer qualquer distinção entre estes termos e designá-los pelo termo chapéu *provérbios*, de acordo com a definição apresentada por Zdraguş (2022), para a qual “le terme *proverbe* est un terme générique couvrant des concepts différents tels que: la maxime, l’adage, l’aphorisme, dicton, sentence” (p.286)

comme une conscience linguistique collective” (ibidem, p. 100). Por essa razão, o provérbio comporta em si uma multiplicidade de sentidos culturais socialmente codificados que, quando bem explorados e interpretados, refletem os valores e os modos de vida da sociedade em que eles foram criados e continuam a circular. Por conseguinte, através da interpretação do provérbio, é-nos possível aceder a uma versão condensada da existência do Homem e da realidade em que este se inseria, podendo o provérbio ser considerado como uma plataforma de entendimento das suas “crenças, pontuações, reafirmações, interpretações e como estratégia de intervenção do indivíduo nas suas diferentes formas de inserção social” (Lacerda, 2008, p.8). Apoiando-se nos trabalhos de Anscombe, Côrtes (2008) postula que:

- Os provérbios existem e são compreendidos como frases autônomas.
- O seu carácter é sentencioso.
- São uma expressão da verdade geral, fundada na experiência.
- São breves, populares e geralmente metafóricos.
- São bimembres, quase sempre constituídos de elementos repetitivos, que facilitam sua memorização.
- São antigos e transmitidos de geração em geração, seu carácter é fixo e definido, são essencialmente orais. (p.24)

A estas afirmações definidoras dos provérbios, podemos ainda acrescentar outras que foram sido destacadas por numerosos estudiosos: a nível estrutural, o provérbio apresenta, normalmente, uma construção gramatical arcaica, que se pode verificar na ausência de alguns determinantes ou antecedentes ou ainda na alteração da ordem convencional das palavras na frase (Greimas, 1960); uma tendência para o uso de determinados tempos e modos verbais, como o Presente do Indicativo e o Imperativo, e uma estrutura rítmica binária, que se materializa na oposição de duas orações ou de dois grupos de palavras no interior de uma mesma oração (Macário Lopes, 1992). Além disso, podemos ressaltar ainda o seu carácter reflexivo sobre a natureza humana e a sua importante componente implicativa (Anscombe, 2000).

Podemos, assim, constatar que o provérbio apresenta facetas múltiplas, enriquecidas pelo seu caráter oral e pela forte circulação num determinado tecido social. Uma vez que surge no seio de uma dada comunidade e deriva da experiência dos indivíduos a que ela pertencem, este comporta uma dimensão eminentemente popular, o que nos parece ser preponderante para a sua perpetuação por via oral e/ou escrita.

Qual será, então, a pertinência de trabalhar com o provérbio no contexto do ensino-aprendizagem do PLN? Cremos que as precedentes reflexões sobre o provérbio não deixam margem para dúvidas sobre a riqueza de aspetos sintáticos, semânticos, lexicais e culturais que podem ser trabalhados a partir da sua interpretação. Além disso, tal como mencionam Duarte e Rodrigues (2018), os provérbios estão presentes na vida quotidiana dos aprendentes de PLN em contexto de imersão linguística, sendo empregues pelos nativos em “várias situações comunicativas – jornais, literatura, publicidade e até justiça” (p.72). Nos dias de hoje, é até comum a sua utilização - adulterada ou parodiada - na publicidade, uma vez que o processo de “desautomatização” (Ruiz Gurillo, 1997, p.19) do processo interpretativo de uma estrutura proverbial expectavelmente padronizada representa um elemento captador da atenção do público. Podemos mencionar, a título de exemplo, uma campanha recente da marca *Delta Cafés* em parceria com a sociedade *Pontoverde*, intitulada “Provérbios Reciclados”, que consistia na inscrição de “provérbios reciclados” nos pacotes de açúcar servidos nos parceiros da marca de cafés (abaixo, pode-se ver a imagem publicitária da campanha):



Figura 6 - Campanha publicitária da marca de cafés *Delta*

Esta campanha demonstra até que ponto o aprendente em imersão linguística está exposto a provérbios no seu dia a dia e o porquê da premência do seu trabalho explícito em sala de aula de PLN, dado que, para entender os “provérbios reciclados”, ele terá de ter um conhecimento prévio dos provérbios tradicionais. Por conseguinte, pensamos que a construção de unidades didáticas em torno do provérbio contribuirá para o desenvolvimento da competência linguística e cultural do estudante, estimulando igualmente a sua capacidade inferencial em LE.

Paralelamente, há no (re)conhecimento dos provérbios e no seu consecutivo emprego em momentos de produção oral e escrita, uma vertente emocional e sociocultural que não deve ser desvalorizada. A este propósito, Teixeira (2016) destaca que “o aconchego que o provérbio traz é o de nos fazer sentir habitando uma casa comum, uma casa que nos dá uma sensação envolvente e materna: a língua que partilhamos” (p.240), acrescentando ainda que o uso de provérbios surge associado a uma sensação de pertença ao tecido social de acolhimento. Este sentimento poderá ainda conduzir a um aumento da autoconfiança do próprio estudante, já que, ao dominar o texto proverbial, o falante estrangeiro sente que se aproxima do grau de proficiência de um falante nativo e consegue compreender melhor os comportamentos dos indivíduos da sociedade em que se encontra inserido. Ademais, podemos igualmente avançar que o facto de conhecer provérbios numa LE permite ao falante não-nativo demonstrar uma certa fluidez discursiva e verbal nos mais variados contextos comunicativos, podendo mesmo contribuir para uma diminuição das pausas no seu discurso. O recurso a estas expressões fixas pode, portanto, representar uma economia linguística e cognitiva considerável, que poderá ser vantajosa para o falante não-nativo em momentos de produção e/ou interação oral (Ben Chellali, 2017; de Serres, 2011; González Roy, 2007). O uso do provérbio resulta, assim, num aumento da confiança do aprendente aquando das interações com falantes nativos e numa maior motivação para o estudo da LE.

As vantagens do estudo dos provérbios são igualmente destacadas nos documentos de referência para o ensino de línguas estrangeiras. A título de exemplo, no QECR (2001), na parte dedicada à competência lexical, o quadro inclui nos elementos lexicais a dominar pelos aprendentes de uma LE os provérbios. Estes aparecem igualmente

referidos na secção relativa à competência sociolinguística (no âmbito da subsecção “As expressões de sabedoria popular”). Ainda que sejam referenciados, paira no QECR (2001) uma certa imprecisão em relação ao nível em que os provérbios podem começar a ser trabalhados em sala de aula. Na nossa perspectiva de análise e tendo em conta a literatura existente sobre o tópico, parece-nos que, se devidamente planificada pelo docente, a abordagem de provérbios em sala de aula pode ocorrer em qualquer nível de proficiência em LE, havendo até estudos que comprovam a pertinência do seu estudo na aprendizagem da Língua Materna¹⁵. Esta nossa consideração deriva do facto de considerarmos os provérbios como *unidades fraseológicas* cujo ensino deve ser gradual e não acantonado em níveis de proficiência intermédios ou avançados (Jirón Erwenne, 2008). Seguindo a mesma linha de pensamento, Penadés Martínez (1999) refere ainda que a aprendizagem destas unidades se revela indispensável, sendo “innegable, por una parte, que en todos se usan y, por otra, que el alumno extranjero tiene que aprenderlas desde el primer momento en el que entra en contacto con la lengua” (p.24). A este propósito, a autora realça que há unidades fraseológicas transculturais ou supranacionais que, em línguas diferentes, revelam maneiras semelhantes de expressar as mesmas ideias ou as mesmas relações de ideias. Esta ideia de transculturalidade de algumas unidades fraseológicas aplica-se a muitos provérbios, que, por vezes, existem de forma idêntica ou ligeiramente alterada em línguas etimologicamente muito distantes. Ousamos complementar esta ideia apresentada por Penadés Martínez e avançar que, independentemente de os provérbios serem ou não próximos a nível semântico entre as línguas maternas dos aprendentes, estes constituem vetores de aproximação dos povos e das línguas, possibilitando o alargamento dos horizontes culturais dos estudantes e a sua aceitação e compreensão do outro. Esta nossa afirmação tem por base a crença de que o provérbio, sendo uma estrutura transversal existente em todas as línguas (sendo estas orais ou orais e escritas), constitui uma plataforma de conhecimento comum a todos os estudantes (Duarte & Rodrigues, 2018). Sendo comum, pode ser comparado e discutido sob um olhar reflexivo e intercultural

¹⁵ A esse propósito, podemos recomendar a consulta de Duarte (2013).

em contexto de sala de aula. Essa abordagem apresenta-se profícua, porquanto transforma a sala de aula num espaço aberto ao universo cultural do estudante, o que torna possível a coexistência de vários microcosmos culturais num único espaço físico, sem que estes colidam ou se sobreponham.

Pode-se ainda acrescentar que, para alguns alunos, o provérbio tem um valor identitário muito forte, pois representa um fragmento de memória de um país do qual têm saudades em contexto de emigração. Ao longo da nossa experiência letiva, aquando do debate sobre provérbios, muitos estudantes mencionaram provérbios ditos por algum ente querido em determinada fase das suas vidas. Acreditamos, então, que a abordagem do provérbio na aula de PLNM pode representar uma boa plataforma para a aprendizagem da língua (e dos seus implícitos socialmente convencionados) e da cultura, mas, acima de tudo, pode elevar o espaço físico da sala de aula ao estatuto de zona segura para a partilha de histórias e de sentimentos em relação à experiência de saída do país de origem e de estadia num país estrangeiro.

Por conseguinte, dadas as potencialidades didáticas dos provérbios, desenhámos duas aulas dedicadas ao trabalho com estes. Resta acrescentar que, como essas aulas tiveram lugar nos dias treze e quinze de dezembro, o estudo do provérbio surgiu associado à temática do Natal. Neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos e estratégias de ação pedagógica:

Objetivo 1: Estimular uma discussão sobre os valores e as tradições do Natal no passado e no presente nas culturas portuguesa e brasileira em comparação com os valores e tradições associados a esta época festiva nas culturas dos aprendentes

Podemos destacar a sequência inicial da ficha de trabalho “Até ao Natal, um saltinho de pardal”, na qual os estudantes expuseram o seu ponto de vista sobre o Natal e discutiram acerca do provérbio que serve de título para a ficha de trabalho (Anexo 1).

Objetivo 2: Desenvolver a competência de compreensão e produção escrita dos estudantes

A competência de compreensão escrita foi trabalhada através do processo de leitura orientada e de interpretação dos textos “A minha avó Guilhermina” (Anexo 3), “Rumo a mim” (Anexo 4) e “Te amor” (Anexo 5). No que se refere à competência de produção escrita, esta foi explorada através de um exercício de resumo dos textos lidos.

Objetivo 3: Sensibilizar os estudantes para as particularidades do registo oral informal

Podemos referir a escuta da canção de rap “Carta para o Pai Natal”, de Boss Ac, que se fez acompanhar de uma carta para completar com palavras em falta (na qual consta um provérbio) e questões sobre expressões típicas da oralidade informal (Anexo 1).

Objetivo 4: Testar a competência variacional recetiva dos aprendentes

Podemos mencionar a escuta de uma conversa informal autêntica entre um falante de Português Europeu e uma falante de Português do Brasil sobre a temática do Natal. Nesta conversa, tal como se pode observar na transcrição da mesma (Anexo 2), estão presentes múltiplas marcas típicas da oralidade e provérbios. Nas perguntas relativas à conversa, foi pedido aos estudantes para identificarem informações importantes das ações narradas, mas também para indicarem marcas típicas do Português do Brasil e provérbios.

Objetivo 5: Explorar o sentido semântico de alguns provérbios tradicionais no discurso quotidiano de um falante nativo de Português Europeu

A exploração dos provérbios é transversal a todos os materiais apresentados ao longo das duas unidades letivas, estando presentes em todas as subsecções do documento “Até ao Natal, um saltinho de pardal” (Anexo 1), na conversa informal ouvida pelos estudantes (Anexo 2), nos textos que foram explorados em pequenos grupos – “A minha avó Guilhermina” (Anexo 3), “Rumo a mim” (Anexo 4) e “Te Amor” (Anexo 5), e ainda na atividade final, e de forma bastante explícita, “Saber muitas línguas é ser muitas vezes homem” (Anexo 6). Podemos afirmar que o provérbio em língua portuguesa foi explorado sob diferentes lentes de análise, já que, em algumas atividades, os estudantes tiveram de o identificar e tentar compreender o seu sentido em contexto e noutras tiveram de o relacionar com provérbios das suas culturas maternas, tentando explicar os provérbios do seu universo sociocultural de origem aos restantes colegas.

Objetivo 6: Fomentar uma visão comparativa entre a língua/cultura dos países lusófonos e a língua/cultura dos países dos aprendentes

Podemos destacar a existência do exercício 8. da ficha de trabalho “Até ao Natal, um saltinho de pardal” (Anexo 1), no qual o estudante foi levado a partilhar um provérbio com sentido similar aos apresentados que existisse na sua língua materna; e ainda a atividade final apresentada na ficha de trabalho “Saber muitas línguas é ser muitas vezes homem” (Anexo 6).

No que concerne à organização das aulas, gostaríamos de precisar que os estudantes começaram por responder às tarefas propostas na ficha “Até ao Natal, um saltinho de pardal” (Anexo 1). Seguidamente, a turma foi dividida em três grupos de trabalho e cada um destes ficou encarregado de trabalhar um texto distinto, havendo três opções; “A minha avó Guilhermina” (Anexo 3), “Rumo a mim” (Anexo 4) e “Te Amor” (Anexo 5). Por fim, realizou-se a atividade apresentada na ficha de trabalho “Saber muitas línguas é ser muitas vezes homem” (Anexo 6).

O balanço final da aplicação destas atividades foi bastante positivo, sendo de destacar o entusiasmo dos intervenientes no processo de discussão sobre os valores do Natal e no momento de partilha e explicitação dos provérbios existentes nas suas culturas de origem. Surpreendentemente, verificámos que a existência de duas variedades do português não comprometeu a compreensão da conversa oral informal e dos provérbios nela contidos. Tendo em conta a taxa de sucesso nas atividades propostas e a capacidade de reutilização dos provérbios demonstrada aquando das sequências de produção oral e escrita previstas na atividade final, pensamos que o tópico dos provérbios foi bem compreendido e se revelou interessante para os aprendentes. Todavia, acreditamos que este tópico poderia ter sido explorado de forma mais prolongada, sendo o tempo de duas unidades letivas, a nosso ver, insuficiente para uma análise mais profunda e ampla desta vasta vertente linguístico-cultural. Em trabalhos futuros, pensamos que poderia ser proposto um trabalho que se concentrasse na relação entre o provérbio e as tradições portuguesas ou ainda na exploração de provérbios de outros países lusófonos.

6.2. A canção: a(s) voz(es) de um povo

No seguimento do nosso plano pedagógico-didático focado no trabalho de textos de literatura oral, escolhemos a canção como âncora de abordagem. Constatámos que, na turma onde decorreu a nossa leccionação, as canções constituíam elementos motivadores da aprendizagem da língua portuguesa, havendo mesmo alunos que afirmavam que o primeiro contacto que tinham tido com o português tinha sido por intermédio de canções lusófonas. Além disso, acreditamos que a canção é um género discursivo com características estruturais e estilísticas muito próprias e passíveis de uma análise pedagógica ampla. Nesse sentido, concordamos com Figueiroa (2011) quando menciona que “o uso da canção é uma ferramenta válida e útil para a aprendizagem de uma língua estrangeira” (p.34), afastando-nos de algumas visões simplistas e redutoras,

que percecionam a audição de uma canção em sala de aula como um mero momento de diversão que em pouco contribui para a aprendizagem da LE.

É certo que, segundo Dubois (2006), a canção é um conceito problemático por razões de estatuto e de legitimidade em termos estéticos, uma vez que, como argumenta a autora, “les intellectuels ne savent pas à quel ‘art’ attribuer la chanson” (p.15). Como a canção resulta de uma associação entre a música e a literatura, por vezes aquela é vista como um parente pobre da literatura, sendo analisada sob um olhar carregado de pré-conceitos. A nosso ver, importa ser consequente com a associação entre as duas referidas expressões artísticas, que se entrecruzam e se fundem no plano da criação (Aytekin, 2011). Neste sentido, pretendemos na nossa reflexão, assim como na nossa prática pedagógica, distanciar-nos do estudo puramente linguístico da canção e aproximar-nos de leituras intermediais, pois estamos em crer que, nos dias de hoje, cada vez mais, o sentido de uma canção nasce da convergência entre a letra, a música e a interpretação ou a apresentação visual que a acompanha.

Por conseguinte, ainda que se afirme indubitavelmente como parte integrante do espectro literário oral, ousamos assertar que a canção transcende as características convencionalmente associadas à escrita lírica¹⁶. De acordo com Griffe (1992), as canções tendem a ser mais breves e incisivas do que a poesia. Além disso, distinguem-se igualmente pelo meio como chegam ao grande público. Na grande maioria dos casos, o primeiro contacto com a canção dá-se através da audição e só depois, caso haja interesse, o ouvinte se preocupará em analisar mais atentamente a letra da mesma. Já no caso da poesia, atualmente e em geral, ela chega ao seu recetor em suporte escrito, não sendo muito comum a sua transmissão por via oral¹⁷. Por último, o terceiro aspeto distintivo apresentado pelo autor é a tendência que a canção tem de recorrer a

¹⁶ No entanto, cabe-nos ressaltar que a canção e a escrita lírica partilham de uma tradição histórica comum de ligação à música.

¹⁷ É, contudo, importante sublinhar que, na contemporaneidade, há cada vez mais eventos e iniciativas que apostam numa transmissão por via oral da poesia, como acontece, por exemplo, nas sessões da “Quintas das Leituras”, no Teatro do Campo Alegre, no Porto.

mecanismos estimuladores de um sentimento de repetição e redundância como, a título de exemplo, o refrão. Estes mecanismos parecem-nos vitais para assegurar a transmissão por via oral, uma vez que o ouvinte se lembrará certamente melhor de um fragmento repetido algumas vezes do que de um fragmento textual apenas enunciado uma vez. Outro aspeto que, na nossa leitura, contribui para o processo de memorização da canção é a associação do objeto textual a uma voz e a um transmissor da mensagem. Acreditamos que o facto de a mensagem chegar ao ouvinte pela voz de um transmissor identificável poderá estimular um sentimento maior de identificação por parte do próprio ouvinte, pois, tal como afirma Figueiroa (2011), “as palavras de uma canção ganham uma força diferente, personalizada e mais emotiva quando cantadas por um bom intérprete” (p.36). Como se pode constatar destas breves considerações, a canção é um género discursivo multifacetado e, por esse motivo, deve ser entendida no âmbito dessa heterogeneidade literária, musical ou, em geral, artística (Dubois, 2016).

Este carácter múltiplo e, de algum modo, híbrido da canção abre, então, portas à conceção de unidades didáticas que a acolham e a trabalhem sem qualquer tipo de constrangimento ou limitação. A este propósito, Pratz (1999) afirma que

la chanson constitue un des **documents authentiques** les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l’on parle de langue (nous oublierons ici cet aspect plus connu) ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle est un **puissant révélateur** et peut même à l’occasion en devenir un **témoin conscient, souvent critique**. Elle est surtout un extraordinaire **objet de communication**, au confluent des arts, de l’univers médiatique, du business (p.38, grifo nosso)

A canção apresenta-se, assim, como um documento autêntico, com uma forte carga emotiva e sociocultural. Analisaremos, portanto, sucintamente quais os benefícios do uso da canção para o desenvolvimento de uma consciência cultural mais apurada por parte dos aprendentes; para a melhoria das suas capacidades mentais e cognitivas; para a ampliação da sua competência linguística e ainda para a implantação de um ambiente positivo e motivador do processo de aprendizagem.

No que concerne a aspetos culturais, pensamos que a análise de canções em LE pode representar uma estratégia-chave para fomentar no estudante um interesse pela cultura do país, na medida em que, através da escuta ativa e da interpretação, o aprendente poderá mergulhar na realidade cultural do país de onde provém a canção. Nesse sentido, cremos ser premente a canção deixar de ser encarada de forma redutora como simples meio de transmissão de um valor semântico ou como mera demonstração criativa da conjugação de sonoridades, uma vez que é igualmente um vetor de transmissão intra e intergeracional de valores simbólicos de uma comunidade ou, em alguns casos, de toda uma nação (Abecassis & Ledegen, 2011). Essa representação comunitária patente na canção pode incluir ainda mensagens de carácter social e ser reveladora de acontecimentos e mudanças que tiveram impacto na vida dos autores e/ou dos ouvintes.

Essa componente socio-cultural da canção faz com que esta se revista de várias mutabilidades, já que o próprio sistema cultural e social onde tem origem e circula se vai alterando ao longo dos anos. Nas palavras de Dumont (1995), “la chanson est donc bien l’expression d’une civilisation, d’une culture, en réalité le premier mode d’expression symbolique, le premier mode de la représentation de l’image de soi et des autres. Quand une société réfléchit, ses chansons s’en ressentent” (p.89). Seguindo uma lógica análoga, Calvet (1980) avança que “les peuples chantent et écoutent des chansons qui, d’une façon ou d’une autre, parlent d’eux, de leurs problèmes, de leur histoire, de leur situation” (p.20), ou seja, a canção estabelece uma relação íntima com o meio em que foi produzida e divulgada, relatando situações ou sentimentos que, de alguma forma, a aproximam do seu público imediato de ouvintes (público este que consideramos ser nativo da língua, pois, geralmente, o primeiro contacto com as canções dá-se através das rádios nacionais). Como é evidente, cada ouvinte poderá estabelecer um vínculo afetivo distinto com a canção, dependendo do seu grau de identificação com a mesma e até do seu gosto pessoal.

Ao longo da história da canção em português, não é difícil encontrar canções com mensagens sociais, que refletem alguns períodos históricos ou alguns valores em circulação numa dada comunidade. A título de exemplo, podemos mencionar uma

canção que, por louvar valores comuns num determinado período histórico, rapidamente se tornou popular aquando do seu lançamento e ainda hoje é muitas vezes estudada no âmbito do PLNM, “Uma casa portuguesa”, de Amália Rodrigues. Esta canção, lançada em 1953, representa perfeitamente o cliché da casa portuguesa durante o regime ditatorial, sendo perceptível ao longo da canção uma clara influência dos valores sociais defendidos por Salazar. Todavia, nem todas as canções com uma mensagem social representam os valores de um coletivo de forma acrítica, havendo bastantes que os problematizam e criticam. Segundo López (2006), “tampoco hay que menospreciar el papel que tienen las letras de las canciones como desencadenantes de debates sobre cuestiones polémicas (...) y como reflejo social” (p.807). Neste âmbito, acreditamos ser pertinente aludir ao conceito de *chanson engagée*, conceito muito popular na área dos estudos sobre a canção francesa e que se pode definir como “songs written not only to entertain but also to bring awareness and to take a stand” (Corbin, 2022, p.114). A escuta de canções cuja mensagem traduz uma reação crítica face a um estado do mundo pode ser muito benéfica para os estudantes, pois, além de os fazer refletir sobre os aspetos culturais a que o intérprete alude, fá-los-á igualmente questionar-se sobre o seu sentido, pelo que favorecerá o desenvolvimento do espírito crítico e, porventura, a intervenção social na linha dos valores de uma cidadania ativa.

Na cena musical contemporânea, podemos destacar, como mero exemplo, a canção “Saia da Carolina”, lançada em 2023 pela artista Carolina Deslandes. Numa revisitação da clássica cantiga infantil com o mesmo nome, a intérprete transmite uma mensagem clara de emancipação feminina e de distanciamento em relação aos estereótipos de género, que ainda hoje circulam no tecido social português. Convirá ainda ressaltar que a música contemporânea destaca não apenas a realidade social padronizada e monocultural, mas também a união de múltiplas culturas de língua portuguesa. Do nosso ponto de vista, estas canções “de fusão” de tradições e de culturas representam, ainda que, por vezes, de forma subtil, um questionamento das visões sociais uniformizadoras e preconceituosas. Tal como Outeirinho (2017) afirma, é inegável “l’existence de dynamiques sociales constituées, et/ou en constitution dans l’espace européen, qui ont trait à un phénomène contemporain marqué par des enjeux ou le

préfixe trans- s'impose partout" (p.11). A título de exemplo, podemos mencionar o trabalho desenvolvido pelo artista e ativista português de ascendência cabo-verdiana, Dino D'Santiago.

Como é possível constatar, o estudo da canção representa um incomensurável contributo para o desenvolvimento da consciência cultural do aprendente de PLNM, dado que, além de possibilitar ao estudante aceder a testemunhos cantados de certas realidades sociais, pode ainda fazê-lo refletir sobre o estado do mundo numa perspetiva intercultural. Os frutos desta reflexão poderão materializar-se numa tentativa de ação com vista à constituição de uma sociedade mais igualitária e fraterna em que os valores de abertura e união reinem.

No que concerne ao possível desenvolvimento das capacidades mentais e cognitivas do estudante de PLNM, os estudos na área da Psicolinguística provam que a canção contribui fortemente para a estimulação de certas capacidades dos ouvintes; capacidades estas que se revelam essenciais no decorrer do processo de aprendizagem de uma LE. Podemos mencionar, entre outros benefícios da escuta ativa de canções, o desenvolvimento das capacidades temporais e espaciais (Hetland, 2000), da capacidade motora e da autoestima (Costa-Giomi, 2004), da prosódia (Thompson *et al.*, 2004), da memória verbal (Chan et al., 1998) e ainda da inteligência em geral (Schellenberg, 2004). Estes benefícios parecem-nos derivar do facto de o exercício de escuta de uma canção, que alia as palavras à melodia, ser extremamente complexo a nível cerebral e, portanto, desencadear uma série de operações cognitivas distintas. A esse propósito, Peretz (2018) declara que este tipo de estimulação auditiva molda o cérebro através de diferentes mecanismos fisiológicos, estimulando a conexão entre os neurónios e reforçando a plasticidade cerebral. Num artigo do jornal *Le Monde* da autoria de Pascale Santi, disponibilizado online no dia 16 de junho de 2018, Daniele Shcön, diretor de investigação no *Institut de Neurosciences des Systèmes*, avança que "la musique serait aussi capable d'optimiser la synchronisation entre populations neuronales, c'est-à-dire l'aspect rythmique de l'activité cérébrale, et permettre ainsi une **meilleure communication et anticipation du flux d'information**" (para.6, grifo nosso). Estas considerações parecem-nos de extrema importância para a área do ensino das LE, já

que, no decorrer do processo de aprendizagem, um dos objetivos a atingir pelo estudante é a melhoria gradual da sua competência comunicativa. Além disso, ao contribuir para um favorecimento da capacidade de antecipação do fluxo de informação por parte do estudante, a presença da música (e, consequentemente, da canção) na sala de aula poderá igualmente favorecer uma ação mais eficaz e rápida dos *neurónios espelho*. Estes neurónios localizados no lobo frontal do cérebro têm sido bastante estudados pela comunidade de neurocientistas, uma vez que desempenham um papel preponderante no processo de aquisição da linguagem e de aprendizagem em geral. Os estudos sobre os neurónios espelho constataam que a observação de um gesto ou de uma atividade complexa pode provocar no cérebro uma ativação de neurónios idêntica à ativação que ocorreria no caso de o próprio indivíduo ter efetuado a ação observada (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008; Fogassi, 2012; Cook et al., 2014, entre outros). A esse propósito, Lameira et al. (2006) acrescentam que os neurónios espelho “quando ativados pela observação de uma ação, permitem que o significado da mesma seja compreendida [sic] automaticamente (de modo pré-atencional) que pode ou não ser seguida por etapas conscientes que permitem uma compreensão mais abrangente dos eventos” (p.124). Tendo em conta a caracterização feita destes neurónios, podemos inferir que o processo de escuta ativa poderá levar a um processo cognitivo de indução à fala e de reprodução dos movimentos do aparelho fonador necessários à produção de som. O processo de articulação de sons pode, por conseguinte, ser potenciado e favorecido pela visualização da forma como o intérprete produz esses mesmos sons e, num momento posterior, pela tentativa consciente de reprodução desse som pelo próprio aprendiz¹⁸. Desta forma, o estudante, através de um exercício mimético e com a ajuda do docente, poderá melhorar não somente a sua pronúncia, mas igualmente a sua motricidade, na medida em que, ao observar e compreender o

¹⁸ Em contexto de sala de aula de PLN, este processo de replicação mimética do procedimento articulatório feito pelo cantor pode partir da visualização de um videoclipe (no caso de este se focar na imagem do artista) ou até de uma leitura em voz alta da letra por parte do docente - sugerida como atividade complementar ao exercício de escuta ativa.

movimento executado pelo outro, o aprendente ampliará o seu leque de memórias/imagens cerebrais (Zghaibeh, 2019; Aden, 2014). Estabelecer-se-á, assim, um ciclo de observação-descodificação-repetição bastante profícuo para o desenvolvimento intelectual do estudante e para a aprendizagem da LE.

Ademais, no que se refere aos benefícios mentais e cognitivos do exercício de escuta ativa, devemos ainda destacar as potencialidades do uso da canção como estratégia de estimulação da capacidade auditiva do estudante. Partindo da premissa de que a compreensão oral é uma área de competência que deve ser ensinada de forma explícita e que precisa de ser aprendida pelo estudante no decorrer de um processo de ensino-aprendizagem completo (Ribeiro, 2002), permitimo-nos afirmar que a análise da canção pode representar uma excelente estratégia para a melhoria desta competência. Encontra-se ainda comprovado cientificamente que a escuta ativa de canções conduz a um aumento do poder de concentração do estudante (Scarcella & Oxford, 1992) e eleva a percentagem de *intake*, ou seja, de informação realmente memorizada após a exposição a um dado *input* externo.

Paralelamente, a audição de canções pode igualmente permitir ao estudante um contacto com sotaques e possibilidades de articulação distintas daquelas que o docente costuma apresentar, aproximando-o das várias sonoridades da língua em uso. Por essa razão, Griffe (1992) advoga que “in using songs and music in the classroom we are exposing students to the rhythm of language” (p.4) e, permitimo-nos acrescentar, aos usos reais da língua num dado tempo e espaço (geográfico e comunitário). No caso do português, o ‘ritmo’ da língua é variável, uma vez que, no seio da CPLP, se verifica uma grande variabilidade da prosódia, pelo que cremos possível e importante abordar a canção numa perspetiva pluricêntrica, de maneira a sensibilizar os estudantes para as dissimilaridades que existem entre as diferentes variedades do português pelo mundo. Seria assim trabalhada a competência de variedades recetiva definida por Koch e Reimann (2019) como “a capacidade de descodificar variedades diatópicas e normas-padrão regionais de perceção auditiva (aqui: a compreensão do oral das variedades regionais do português)” (p.11). Claro que com este tipo de atividades não pretendemos ensinar de forma ativa aos estudantes as outras variedades do Português (até por

acharmos que poderia ser pouco produtivo e pedagogicamente ineficaz), mas sim sensibilizá-los para as possíveis distinções, já que, tal como Hutz (2022), acreditamos que o desenvolvimento de uma competência receptiva completa, levando em linha de conta as variedades do português, pode facilitar a compreensão do discurso dos interlocutores nativos. Esta questão parece-nos ainda mais premente no contexto globalizado em que vivemos, pois, no caso dos estudantes em imersão, a probabilidade de estes comunicarem com falantes de outras variedades do português é muito elevada¹⁹.

Uma outra competência que pode ser potenciada pela exploração da canção em sala de aula é a competência linguística, uma vez que o género textual canção constitui um documento autêntico real, sendo o seu texto composto com o objetivo primeiro de interpelar os ouvintes nativos da língua. Depreende-se daqui que o estudo da canção pode representar uma excelente forma de expor o estudante a subtilezas linguísticas e a registos de língua bastante distintos, na medida em que, na cena musical atual, facilmente encontramos letras de canções que se aproximam de um registo cuidado (nomeadamente, na esfera das canções concebidas para um público mais culto) e outras que adotam um registo corrente e, nalguns casos, mesmo familiar ou vernacular. A propósito da canção contemporânea, Paradis e Vercollier (2010) atestam que, no contexto do ensino do Francês como Língua Estrangeira, “la chanson contemporaine, même si elle s’oppose souvent à la culture savante, s’avère un document authentique optimal tout désigné pour intégrer, au sein d’activités langagières en contexte”. Embora estas considerações tenham sido levadas a cabo num contexto de ensino-aprendizagem distinto do nosso, pensamos que são válidas e transversais a todos os contextos de

¹⁹ A título ilustrativo, podemos mencionar que, de acordo com os dados dos *Censos 2021* relativos à população estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal, disponíveis para consulta no site *PORDATA*, havia 25 751 residentes angolanos, 33 988 residentes cabo-verdianos, 20 346 residentes guineenses, 3 795 residentes moçambicanos, 11 176 residentes são-tomenses e 204 669 residentes brasileiros em Portugal, em 2021. Estes números são por nós apresentados apenas para demonstrar que, no contexto atual, o aluno em regime de imersão linguística ver-se-á muito provavelmente confrontado a situações de interação com falantes lusófonos com uma variedade distinta do Português Europeu.

ensino de LE. Acreditamos, assim, que a canção, seja ela contemporânea ou mais antiga, com uma linguagem mais cuidada ou mais familiar, pode permitir ao estudante contactar com realidades linguísticas próximas daquelas com que ele se confronta nas suas interações diárias com nativos, favorecendo, por conseguinte, o desenvolvimento da sua competência linguística e comunicativa.

Nesse sentido, gostaríamos de comentar que, na nossa visão pedagógico-didática, não seria prudente classificar a canção contemporânea e/ou não-culta, escrita frequentemente num registo não-cuidado e com abundantes marcas típicas da oralidade, como um documento a excluir do processo de ensino-aprendizagem. Parece-nos que algumas características específicas das canções atuais podem e devem ser objeto de análise em contexto de ensino-aprendizagem, pois só assim o estudante será capaz de compreender os elementos linguísticos tipicamente associados à oralidade; elementos estes aos quais se encontra exposto todos os dias fora da sala de aula.

Neste contexto, Coelho de Souza (2014) procedeu a um levantamento dos géneros musicais presentes nos livros destinados ao ensino do Português do Brasil para Estrangeiros em circulação e constatou que “dentre as 49 canções encontradas, não há nenhuma ocorrência de canções de rap e de funk carioca, por exemplo, géneros muitas vezes desprestigiados e até mesmo estigmatizados na sala de aula” (p.27). No caso dos projetos didáticos vocacionados para o ensino do Português Europeu para Estrangeiros, verifica-se, com uma exceção para o manual *Cidades do Mar B2*, uma grande preponderância do fado (em alguns manuais, associado à alma dos portugueses e à saudade). Apesar de considerarmos necessário e vantajoso o estudo de canções desse género musical tipicamente português, pensamos que seria interessante haver igualmente espaço para outros estilos cujo registo de língua não fosse tão cuidado a fim de que o aprendente pudesse adquirir uma capacidade linguística que lhe permitisse compreender e fazer-se entender nos mais diversos contextos comunicativos.

Ainda no plano da análise linguística, podemos considerar o exercício de leitura e interpretação da letra de uma canção (que pode ser proposto após o trabalho de escuta ativa) como uma excelente estratégia para fazer com que o aluno aceda a algumas regras linguísticas e até estilísticas. O processo de escrita de uma canção é relativamente

complexo, uma vez que a letra deve adaptar-se à melodia, e o intérprete às duas, para que a canção cativa a atenção do público. Por isso mesmo, é frequente o recurso a jogos de palavras, aspeto esse que se presta a ser trabalhado no contexto do ensino-aprendizagem de uma LE. Em relação a este ponto, Calvet (1980) afirma que “il y a effectivement dans les jeux de mots une analyse intuitive de la langue, une révélation de ses structures, qui impliquent une profonde connaissance de cet instrument” (p.5). Através da canção, com o apoio do docente, o aprendente conseguirá dar os primeiros passos na exploração dos jogos de palavras, sentindo-se mais confortável face a estas estruturas linguísticas cujo grau de opacidade e de idiomaticidade é elevado. Neste sentido, podemos avançar que, além de ser uma demonstração de língua real em uso, a canção reveste-se de múltiplas potencialidades pedagógicas, permitindo abordagens focadas no trabalho com jogos de palavras, com os registos de língua ou ainda com as variedades do português, entre outras.

No que se refere à componente pedagógico-didática inerente à exploração da canção na sala de aula de PLNM, podemos destacar a sua faceta promotora de um ambiente positivo e motivador da aprendizagem, na medida em que esta potencia tanto a estimulação da motivação intrínseca²⁰ como da extrínseca²¹. Na esfera da motivação intrínseca, acreditamos essencial mencionar que, tal como já por nós sublinhado, o estudante sentirá um desenvolvimento das suas capacidades comunicativas por meio da exploração guiada da canção, o que acabará por lhe conferir um sentimento de maior autonomia e de progresso no seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, o uso da canção como ferramenta pedagógica reforçará o vínculo afetivo entre o estudante e a língua, o que, à partida, tornará mais prazeroso e gratificante o exercício

²⁰ A motivação intrínseca é “the motivation to do something for its own sake, for the sheer enjoyment of the task itself” (Hennessey et al., 2015), sendo esta fundada numa necessidade consciente de desenvolvimento autónomo (Nuttin, 1980).

²¹ A motivação extrínseca pode ser definida como “the motivation to do something in order to attain some external goal or meet some externally imposed constraint” (Hennessey et al., 2015). Este tipo de motivação advém, normalmente, de uma compensação tangível ou intangível posterior à realização de uma tarefa.

interpretativo. A esse respeito, Griffe (1992) sustenta que as canções “speak to us directly about our experiences, they reassure us in our moments of trouble. They are a satisfying art form (...) the ability of songs in songs and music in general to affect our emotions” (p.4). O trabalho sobre este vínculo transforma a sala de aula num espaço aberto à expressão de sentimentos, favorecendo a aproximação entre a esfera pessoal do aluno (na qual residem todas as suas experiências e as emoções por ele experimentadas) e a esfera da aprendizagem. Concomitantemente, e porque a canção é muitas vezes associada a um momento mais descontraído de aprendizagem, esta representa também uma excelente base de apoio: “Songs (...) give us the external cover we need to feel more secure while at the same time providing the internal support to carry on with the task” (ibidem, p.4), sendo considerada pelos estudantes como uma forma de aprender que lhes inspira confiança em si próprios e, acima de tudo, um sentimento de segurança e de não-julgamento. No que se refere à motivação extrínseca, podemos inferir que, ao constatar que compreende melhor os enunciados dos falantes lusófonos com os quais contacta graças ao trabalho com/a partir da canção e que consegue interagir com os nativos de forma mais fluida, o estudante sentirá que o seu esforço foi recompensado. Ainda que estes mecanismos de ‘recompensa’ após a execução da tarefa sejam intangíveis, acreditamos que não devem ser menosprezados, uma vez que a observação destes resultados derivados do estudo da canção pode levar a um aumento da motivação intrínseca, implantando-se um processo cíclico de retroalimentação da motivação intrínseca e extrínseca (baseado na relação recompensa/resultado – vontade de agir).

Tendo em conta as potencialidades da exploração da canção no âmbito da aula de LE mencionadas, procedemos a uma seleção de canções cuja riqueza a nível linguístico, cultural e emocional nos permitisse um trabalho de todas as competências acima referidas. Nesse sentido, a nossa escolha recaiu sobre “Um Português” (1978), de Linda de Suza, e “Andorinhas” (2021), de Ana Moura. Ambas as canções trabalhadas são interpretadas e vividas por eus femininos que experienciaram a viagem em duas temporalidades distintas e que, emocionalmente, lhe atribuem uma carga simbólica

particular que deriva da realidade sociocultural na qual se opera o processo migratório e nos valores sociais em circulação.

No caso de “Um Português”, a canção reflete perfeitamente a emigração dos portugueses para a França na segunda metade do século XX e é interpretada por uma figura que viveu a emigração (e os seus riscos) na primeira pessoa. Nessa canção, Linda de Suza “forge un des stéréotypes qui colle ensuite à l’immigration portugaise : la valise en carton” (Pereira, 2015, p.110). Além de plasmar no texto algumas imagens estereotipadas da comunidade portuguesa (que representam um excelente ponto de partida para um debate com os aprendentes de PLNM), Linda de Suza retrata uma realidade para a qual alguns dos nossos estudantes não se encontravam sensibilizados. Assim, com o estudo desta canção, pudemos não somente analisar aspetos linguísticos e culturais, mas igualmente históricos, o que conduziu a uma melhor compreensão do imaginário português por parte dos estudantes. Já no caso de Ana Moura, o eu lírico desprende-se do passado e projeta-se no futuro, anunciando com alguma urgência a sua vontade de explorar o desconhecido. No entanto, cremos que esta partida não deve ser vista como definitiva, pois, ao longo da canção, este eu feminino estabelece uma relação quase mimética com as andorinhas, aves migratórias anunciadoras da primavera. Tendo por base esta ideia, podemos inferir que este desejo de mudança e de descoberta do novo se concilia também com a segurança de um regresso na primavera, época do ano associada à bonança e à renovação. Por conseguinte, na canção de Ana Moura, a viagem, ainda que acompanhada pela iminência do regresso ao ‘ninho’ em Portugal, é suscitada pelo desejo que o próprio eu lírico tem de voar para fugir da passividade na qual se vê preso (“as longas filas”). Acreditamos que a exploração desta canção em contexto de PLNM é muito pertinente, pois nela se encontram representados muitos símbolos da cultura portuguesa. Complementarmente, optámos por analisar com os estudantes o videoclipe desta canção, no qual a carga emocional se vê reforçada pela apresentação de elementos cénicos simbolicamente conotados.

Neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos e estratégias de ação pedagógica:

Objetivo 1: Estimular a reflexão sobre a temática da viagem e a vida pré e pós-viagem

A reflexão sobre a viagem (própria ou de outrem) encontra-se espelhada em todos os documentos fornecidos. Podemos, a título meramente ilustrativo, destacar os exercícios 1 e 2 do grupo A da ficha de trabalho “Juntos, abrimos as asas e voamos” (Anexo 7), nos quais os estudantes tiveram de pensar em termos que associavam ao conceito de viagem e tentar reempregá-los na construção de frases sobre a temática.

Objetivo 2: Desenvolver a competência de compreensão e produção oral dos estudantes

Os principais momentos de prática da compreensão oral aconteceram aquando da escuta ativa das duas canções apresentadas (Anexo 7 e Anexo 8). Após o exercício de escuta ativa, os estudantes foram convidados a completar espaços com palavras em falta e a responder a questões acerca do conteúdo da canção e da mensagem que, de forma alegórica, nesta era transmitida. No que respeita à produção oral, podemos destacar, entre outros, o momento de conceção de um *podcast* sobre a sua experiência viática (grupo C do Anexo 7).

Objetivo 3: Fomentar o trabalho da competência de compreensão e produção escrita dos estudantes

Podemos mencionar o exercício de compreensão escrita presente na ficha “Se busca terras de França é que a sorte lhe foi dura” (exercício 3 do anexo 8), no qual os estudantes responderam a questões sobre um relato de um emigrante português que partiu para a França

Objetivo 4: Suscitar a discussão sobre aspectos culturais, tendo por base documentos autênticos

O trabalho sobre aspectos culturais esteve omnipresente ao longo das duas aulas lecionadas. Todavia, parece-nos interessante destacar a discussão despoletada pela análise das imagens extraídas do videoclipe da canção de Ana Moura (exercício 3.2.d) do Anexo 7). Podemos afirmar que este foi um momento interessante, pois, devido à proximidade temporal entre a aula lecionada e o polémico caso de Mahsa Amini, jovem espancada pela polícia da moralidade no Irão, uma estudante considerou que a forma como Ana Moura se apresentava era uma alusão à realidade islâmica. Apesar de essa alusão não ter sido prevista pela cantora, os estudantes ingressaram numa discussão muito rica sobre o uso do véu e o lugar da mulher na religião islâmica.

Objetivo 5: Reforçar a ligação afetiva entre os aprendentes

Podemos mencionar o exercício 4. da ficha de trabalho “Juntos, abrimos as asas e voamos” (Anexo 7). Neste exercício, os estudantes escreveram numa andorinha em cartolina por que razão “voaram para Portugal”. Depois disso, esta andorinha foi passada para outro colega, que, no seu verso, completou a frase: “Fico contente que tenhas voado e estejas agora junto a nós porque...”. No final, as frases escritas na frente e no verso da andorinha foram lidas em voz alta.

Objetivo 6: Estimular a criatividade dos aprendentes através de meios de expressão outros que a palavra

Podemos destacar o exercício 5.d. do Anexo 7, no qual os aprendentes desenharam a sua biografia linguística visual e a apresentaram à turma.

Objetivo 7: Sensibilizar os estudantes para momentos da História de Portugal de maior importância para a compreensão do imaginário português atual

Podemos afirmar que a componente histórica se encontra mais presente na ficha de trabalho “Se busca terras de França é que a sorte lhe foi dura” (Anexo 8), na qual o tema da emigração portuguesa em França na segunda metade do século XX foi tratado através da análise da canção de Linda de Suza e do testemunho de Batista de Matos.

Objetivo 8: Desenvolver a capacidade argumentativa e de interação oral dos estudantes

A capacidade de argumentação e de produção oral nesta unidade didática foi desenvolvida através de uma estratégia de role-play. No exercício 4 da ficha de trabalho “Se busca terras de França é que a sorte lhe foi dura” (Anexo 8), os estudantes tiveram de debater sobre as mais-valias de acolher imigrantes. No entanto, nós decidimos que cada um deles iria criar uma personagem, havendo, em cada grupo de debate, três personagens contra o acolhimento de migrantes, três personagens a favor e um moderador. No fim de cada debate, os espectadores votaram na ‘equipa’ que consideraram ter sido vencedora.

No que toca à organização das aulas, acreditamos ser importante mencionar que, na primeira unidade letiva sobre a temática exposta, realizámos a ficha “Juntos, abrimos as asas e voamos” (Anexo 7) e, na segunda, propusemos aos estudantes as atividades presentes em “Se busca terras de França é que a sorte lhe foi dura” (Anexo 8), finalizando a unidade didática com o debate.

Em termos gerais, podemos fazer um balanço muito positivo desta unidade didática, parecendo-nos ter havido ainda mais envolvimento dos alunos do que na primeira por nós lecionada. A partilha de histórias de viagens e os momentos de discussão foram múltiplos, verificando-se um claro interesse dos estudantes pela temática da migração. Curiosamente, os aprendentes também demonstraram conhecimento e curiosidade em relação ao aspeto histórico tratado, tendo muitos deles afirmado que gostariam de

saber mais sobre o tópico. Podemos ainda destacar o debate final como um momento alto desta sequência didática, uma vez que, graças à solidez do trabalho de pesquisa levado a cabo pelos estudantes, a qualidade dos argumentos e das intervenções foi muito elevada.

Em contrapartida, constatamos, mais uma vez, que o tempo dedicado a esta temática deveria ter sido superior de modo a potenciar mais o desenvolvimento da competência de produção oral dos alunos presentes. No que toca ao uso da canção, pensamos que, em abordagens futuras, se poderia transpor as fronteiras portuguesas e explorar canções oriundas de outros pontos da Lusofonia ou ainda resultantes de parcerias artísticas entre artistas portugueses e artistas de outros universos lusófonos.

6.3. A lenda: a narrativa de todos

Na terceira unidade didática, optámos pelo uso da lenda como suporte para a nossa abordagem pedagógica. A nível conceptual, podemos afirmar que as fronteiras deste género textual ainda não se encontram totalmente definidas ou estabilizadas, havendo, na contemporaneidade, estudiosos que continuam a problematizar o conceito de *lenda*. Neste sentido, acreditamos ser oportuno fazer uma pequena retrospectiva sobre algumas das mais relevantes tentativas de definição apresentadas para o conceito de lenda nos séculos XX e XXI.

Desde o início do século XIX, as lendas foram inseridas no espectro do folclore, sendo, portanto, associadas a narrativas tipicamente populares. Segundo a definição proposta por Ranke (1969), a lenda é “a popular narrative with an objectively untrue imaginary content” (p.4 apud Dégh & Vázsonyi, 1978, p.253), que “by its nature claims to be given credit on the part of the teller as well as the listener” (p.3 apud Dégh & Vázsonyi, 1978, p.253). Apesar de esta definição ser tão abrangente quanto vaga, parece-nos evidenciar os pontos-chaves para a caracterização do género textual designado como lenda, uma vez que coloca em destaque o seu carácter popular, a sua possível componente criativa e fantasiosa e a sua ancoragem na oralidade. Posteriormente, no decorrer do século XX,

múltiplos investigadores contribuíram para a reflexão sobre a ideia de lenda, apresentando complementos à definição pioneira de Ranke ou ainda rebatendo-a. Podemos mencionar, a título de exemplo, o trabalho desenvolvido por Dégh e Vázsonyi (1971). No seu estudo, estes investigadores ressaltam que, independentemente da proeminência da presença de conteúdo verdadeiro ou imaginado, a lenda “takes a stand and calls for the expression of opinions in the question of truth and belief” (p.301). Partindo desta ideia, permitimo-nos avançar que a lenda pode ser entendida como uma narrativa que visa transmitir, explícita ou implicitamente, opiniões sobre a realidade experimentada ou relatada, uma vez que as lendas têm origem em rumores e ideias amplamente difundidas numa dada cultura e transversais a muitas gerações. Consequentemente, a lenda situa-se entre o real e o imaginário, a crença e a dúvida, afirmando-se como um espaço de projeção ideológica “lato sensu” de um coletivo que partilha um determinado espaço e tempo (Brito, 2019). A esse propósito, Gerndt (1991) destaca que “there is another feature that characterizes the text of the legend: a story becomes a legend only if it is presented in twilight zone of credence and doubt” (p.139 apud Dégh, 2001, p.38). Esta é, portanto, revestida de um carácter oral, perpetuador, ancestral e anónimo, não sendo possível a identificação de um autor individual, mas sim de um autor coletivo (Cascudo, 1972). Esse facto contribui para o seu carácter variável, na medida em que, sendo transmitida de boca a boca, ou de narrador a narrador por via *principalmente* oral²², poderá ver-se ampliada, reduzida ou até ligeiramente alterada. Por esse motivo, é frequentemente verificável a existência de muitas versões semelhantes de uma mesma lenda.

Tendo em conta estes aspetos, Pereira (2001) assera que a lenda é uma “narração escrita ou oral de carácter maravilhoso, no [sic] qual os fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela imaginação poética” (p.8), podendo, portanto, ser percecionada como uma forma literária popular decorrente de um processo de ficcionalização que terá, eventualmente, por base factos reais. Considerando o seu

²² Nesta frase, o uso do advérbio de modo encontra-se destacado, pois, na contemporaneidade, muitas lendas seculares transmitidas por via oral já se encontram textualizadas.

caráter eminentemente popular e altamente transmissível, Cardoso (2018), por seu turno, avança que a lenda pode ser considerada como um universal cultural, dado que todos os povos, mesmo aqueles que se expressam numa língua sem suporte escrito, incluem no seu folclore tradicional lendas que se perpetuam por via oral. Como se pode verificar, todas as definições apresentadas para o conceito de lenda são bastante amplas, incluindo em si uma grande panóplia de narrativas.

Numa tentativa de especificação do género lenda, Bausinger (1958) propôs uma distinção das lendas em três subgrupos: i) as lendas sobrenaturais, que têm como ponto de partida uma experiência terrível de um indivíduo ou de um coletivo; ii) as lendas históricas, na base das quais se encontra um acontecimento real que teve impacto na história de um determinado coletivo sociocultural e iii) as lendas etiológicas, que nascem da vontade de objetificação e explicação de um dado evento ou da origem de um fenómeno. No espectro das lendas lusófonas, podemos encontrar exemplos concretos de qualquer um destes tipos. Por exemplo, no grupo i), podemos inserir a “Lenda da Formação de Lisboa” por nós trabalhada no âmbito do nosso estágio pedagógico; no grupo ii), podemos mencionar a “Lenda de Pedro e Inês” e, finalmente, a tipologia iii) corresponde, por exemplo, ao perfil da “Lenda das Amendoeiras em flor”. O conhecimento da distinção tipológica feita por Bausinger parece-nos interessante a nível didático, pois, numa turma de PLNM, teremos certamente estudantes que demonstrarão conhecimento e/ou preferência por um destes tipos de lendas. Assim sendo, se conhecermos os centros de interesse dos nossos alunos, poderemos apostar numa abordagem plural que incluirá a análise de lendas sobrenaturais, históricas e etiológicas, dando a conhecer a cultura lusófona sob múltiplos prismas e contribuindo para a motivação geral do grupo-turma.

Paralelamente, a análise das lendas pode ainda estimular a imaginação dos estudantes (Cardoso, 2018). Essa componente parece-nos essencial em contexto de aprendizagem de uma LE, pois, segundo Johnson (1987), “without imagination, nothing in the world could be meaningful. Without imagination, we could never make sense of our experience. Without imagination, we could never reason toward knowledge of reality” (p.ix). A cognição vê-se, assim, marcada pela influência do conhecimento imaginativo,

tal como preveem Liu e Noppe-Brandon (2009) quando declaram que a imaginação deve ser considerada como uma importante capacidade cognitiva e deve ser ensinada e explorada na sala de aula.

Além disso, o trabalho com a lenda pode igualmente revelar-se profícuo para o estudo de estruturas linguísticas. Como a lenda é um género textual relativamente curto, a probabilidade de o estudante conseguir manter a concentração ao longo do processo de leitura é, à partida, maior, o que facilitará a assimilação cognitiva e fará com que este compreenda melhor os detalhes da narrativa; recupere mais facilmente a informação presente no texto e reveja estruturas gramaticais e linguísticas, existindo ainda a possibilidade de proceder mais rapidamente a uma releitura em caso de dúvidas persistentes (Ruiz Cecilia, 2005). Por outro lado e porque a lenda assenta, por vezes, em jogos de linguagem, o seu estudo pode favorecer o desenvolvimento do poder inferencial do aprendente, propiciando um trabalho em torno das implicaturas e das intenções comunicadas, mas não ditas de modo explícito.

Neste âmbito, dependendo da lenda que será analisada e do nível de proficiência dos estudantes, poderão ser igualmente propostas tarefas sobre questões estilísticas relativas à literariedade (num nível de proficiência mais elevado), uma exploração dos registos de língua (que podem ser estudados dentro de uma mesma lenda, especialmente quando nesta se encontram presentes diálogos, ou entre lendas cujos registos de língua dominantes sejam distintos) ou ainda um estudo das variedades do Português (no caso de ser selecionada uma lenda redigida numa variedade distinta da ensinada pelo docente). Ademais, caso a exploração da lenda se faça por intermédio de um exercício de escuta ativa da sua leitura por um falante nativo, a componente de compreensão oral poderá também ser estimulada e praticada. A aposta num processo interpretativo despoletado por um momento de escuta ativa de uma leitura parece-nos muito interessante, pois representa um trabalho completo em torno de um objeto textual; trabalho este que possibilita o desenvolvimento integrado de diversas competências linguístico-comunicativas do aprendente. Ademais, diversos estudos comprovam que a exposição à contação de histórias conduz a resultados muito positivos ao nível da aprendizagem de uma língua (Araújo, 2021; Alkaaf, 2017; Hibbin, 2016;

Gomes, 2008; entre outros). Entre as vantagens, podemos destacar, a título ilustrativo, o facto de a contação de histórias representar uma fonte de *input* natural em LE, favorecendo a aprendizagem e a memorização de determinadas estruturas linguísticas, assim como uma melhoria da pronúncia dos aprendentes (Lucarevski, 2016).

No que concerne à componente cultural, partindo da ideia de que o género textual lenda é um universal cultural, podemos referir que a sua análise possibilita uma abordagem didática intercultural em que o universo cultural representado na lenda é comparado com o universo cultural do aprendente, embora sem emissão de quaisquer juízos de valor ²³. O estudo da lenda poderá, portanto, representar um excelente meio para alargar os horizontes culturais de todos os presentes na aula e dar a conhecer ao aprendente estrangeiro em imersão linguística especificidades culturais que condicionam a forma de pensar, agir e comunicar dos membros da comunidade de acolhimento. O trabalho com a(s) lenda(s) permitirá, assim, que o estudante se integre de forma mais ampla e eficaz no tecido sociocultural do país estrangeiro, podendo igualmente aumentar o seu poder de compreensão do discurso dos falantes nativos.

Com efeito, nas interações orais entre nativos, é frequente o emprego de expressões culturalmente codificadas, algumas com origem em narrativas lendárias, expressões essas que o aprendente de PLNM tem, à partida, dificuldade em compreender. Podemos, a título de exemplo, referir a expressão “Agora é tarde, Inês é morta”, comumente utilizada em conversas num registo informal para indicar que, naquele momento, já é demasiado tarde para tomar uma atitude em relação a um evento. Se o estudante não conhecer a lenda de Pedro e Inês, não conseguirá compreender o significado da expressão e sentir-se-á frustrado. Pelo contrário, se a lenda for estudada na aula, o aprendente terá em sua posse as referências culturais e históricas necessárias para compreender a expressão e, por conseguinte, sentir-se-á mais próximo da

²³ Ainda que, nesta secção da nossa reflexão, refiramos apenas a possibilidade de uma abordagem intercultural da lenda no contexto de ensino de PLNM, parece-nos importante salientar que a exploração da lenda pode igualmente servir de base de trabalho para uma reflexão crítica sobre a mudança de mentalidades dentro de uma mesma cultura ao longo do tempo.

realidade comunicativa dos falantes nativos, ganhando mais confiança nas suas capacidades de expressão e interação.

Podemos, deste modo, concluir que a análise da lenda se pode revelar uma boa estratégia para trabalhar variadas competências (linguística, pragmática, sociolinguística e cultural) junto dos aprendentes de PLN, possibilitando uma abordagem plural e acional que favoreça o seu desenvolvimento enquanto seres humanos e cidadãos. Neste sentido, decidimos explorar com os nossos estudantes de nível B2 em contexto imersivo a “Lenda da Formação de Lisboa”. Esta escolha deveu-se, por um lado, ao gosto demonstrado por alguns deles pela capital portuguesa e, por outro, a constrangimentos programáticos, uma vez que, naquele momento do curso, estava a ser explorada a temática do turismo. Optámos, assim, pelo estudo de uma lenda sobre um destino turístico amplamente procurado e premiado. As aulas tiveram lugar nos dias vinte e quatro e vinte e seis de janeiro de dois mil e vinte e três e, para estas aulas, foram estipulados os seguintes objetivos e estratégias de ação pedagógica:

Objetivo 1: Trabalhar aspetos estilísticos associados ao género textual lenda, assim como tópicos culturais nela presentes

O trabalho em torno da lenda partiu da exploração de diversos elementos culturais e linguísticos presentes na “Lenda da Formação de Lisboa”, que se encontra na ficha de trabalho “Lisboa, de casa do ‘português típico’ a destino turístico premiado” (Anexo 10).

Objetivo 2: Desmistificar e problematizar certos estereótipos que circulam em Portugal relativamente a outros povos

Este trabalho de reflexão sobre os estereótipos que os portugueses têm sobre outras comunidades traduziu-se na realização dos exercícios 1. E 2. da ficha de trabalho “Os estereótipos, um lugar-comum” (Anexo 9). No exercício 1, após terem lido comentários carregados de imagens estereotipadas relativas a outros povos, os estudantes tiveram de tentar adivinhar qual o povo que estava a ser descrito.

Foi interessante perceber que, ao longo deste exercício, os estudantes rapidamente associaram cada um dos estereótipos ao povo representado, havendo muitos que afirmavam que, no seu país de origem, circulavam estereótipos idênticos. No exercício 2, os estudantes imaginaram que iriam dialogar com a senhora que havia formulado os enunciados presentes no exercício anterior e, no decorrer dessa interação oral, iriam tentar desfazer os estereótipos por ela defendidos/perpetuados.

Objetivo 3: Suscitar um debate em torno das auto e heterorrepreensões que pairam nos imaginários lusófonos e nos imaginários nacionais dos países dos aprendentes

A reflexão comparativa sobre as auto e heterorrepreensões presentes no imaginário nacional de cada um foi especialmente estimulada pela pergunta 3. e pelas questões de interpretação associadas ao texto “Como ser um português típico” (exercício 4) da ficha de trabalho “Os estereótipos, um lugar-comum” (Anexo 9). Em 3., os estudantes refletiram sobre os estereótipos que circulam no seu país de origem em relação a outros povos e até mesmo em relação ao povo português. Já nas questões de interpretação relativas ao texto “Como ser um português típico”, os aprendentes foram levados a pensar sobre a possível veracidade de algumas das características apontadas aos portugueses pelo autor do texto e, na última alínea, sobre alguns traços característicos da sua própria cultura.

Objetivo 4: Sensibilizar os estudantes para vocábulos específicos do discurso oral informal

Podem-se destacar as questões lexicais que surgem logo após o exercício de escuta ativa da canção de Gisela João; questões estas que se concentram na descodificação de termos comumente empregues na oralidade em registo informal.

Objetivo 5: Conduzir a uma reflexão sobre o impacto do turismo nas cidades de acolhimento

Podemos afirmar que esta reflexão foi efetuada ao longo de toda a ficha de trabalho “Lisboa, de casa do ‘português típico’ a destino turístico premiado” (Anexo 10) através da apresentação de diversos estímulos.

Objetivo 6: Desenvolver a competência de compreensão, produção e interação oral dos aprendentes

Relativamente à componente de compreensão oral, podemos declarar que esta foi explorada através da escuta ativa da canção “O Hostel da Mariquinhas” (2023), interpretada por Gisela João. Este exercício de escuta, presente na ficha de trabalho “Lisboa, de casa do ‘português típico’ a destino turístico premiado” (Anexo 10), vem acompanhado de um exercício de preenchimento de espaços com palavras em falta e de exercícios de interpretação. Paralelamente, a competência de produção oral foi trabalhada ao longo de toda a unidade didática, podendo nós destacar, a título ilustrativo, a discussão sobre os estereótipos em circulação em cada país e a partilha de uma lenda típica do país de cada um dos estudantes. Por fim, no que se refere à competência de interação oral, podemos avançar que esta competência foi trabalhada no exercício 2. da ficha de trabalho “Os estereótipos, um lugar-comum” (Anexo 9), exercício no qual os estudantes elaboraram junto com um colega um diálogo entre a senhora portuguesa com pensamentos estereotipados e o novo vizinho que chegou à rua. Esta conversa foi, posteriormente, encenada em frente da turma.

Objetivo 7: Trabalhar as competências de compreensão leitora e de produção escrita

A competência de compreensão leitora foi principalmente trabalhada através da leitura e da interpretação do texto “Como ser um português típico” e da “Lenda da Formação de Lisboa”. Os exercícios de produção escrita que podemos destacar são o exercício 4.g. da ficha de trabalho “Os estereótipos, um lugar-comum” (Anexo 9), no qual os estudantes foram levados a escrever algumas dicas para alguém que se quisesse comportar como um compatriota seu e a tarefa 4. da ficha de trabalho “Lisboa, de casa do ‘português típico’ a destino turístico premiado” (Anexo 10), em que os estudantes tiveram de escrever um texto de opinião sobre o impacto do turismo nas cidades de acolhimento.

No que respeita à distribuição das atividades pelas duas unidades letivas, devemos mencionar que, primeiramente, foi explorada a ficha de trabalho “Os estereótipos, um lugar-comum” (Anexo 9) e, na segunda aula, foram trabalhadas as tarefas presentes em “Lisboa, de casa do ‘português típico’ a destino turístico premiado” (Anexo 10). Esta organização foi pensada tendo em conta a fluidez da transição entre o eixo temático da migração, apresentado anteriormente, e o novo eixo temático introduzido, o do turismo. A análise dos estereótipos pareceu-nos, então, uma boa estratégia para transitar entre estas duas temáticas, já que estes se tratam de representações mentais que influenciam tanto a visão de um povo sobre os turistas e os migrantes, como a visão dos indivíduos em migração sobre a comunidade de acolhimento.

Em jeito de balanço, podemos declarar que a participação dos estudantes nas atividades propostas foi notável, sendo evidente o seu interesse pelas temáticas. Os momentos de partilha de pontos de vista sobre os tópicos foram muito ricos, tendo sido apresentada uma grande pluralidade de opiniões sobre as vantagens e desvantagens do acolhimento de turistas e sobre os estereótipos de e sobre o povo português. Ademais, constatámos igualmente que as atividades que deveriam preparar em grupo funcionaram especialmente bem e que a encenação em frente da turma não causou constrangimento a nenhum dos aprendentes, revelando-se, pelo contrário, um momento de aprendizagem mais descontraído e divertido. Pensamos, todavia, que o tempo foi escasso para a abordagem dos temas e que esta poderia ter sido ampliada através da apresentação e interpretação de mais lendas sobre outras regiões turísticas de países lusófonos (como, por exemplo, o Rio de Janeiro) .

Considerações Finais

O objetivo orientador desta reflexão sobre as potencialidades da análise da literatura oral em contexto de ensino-aprendizagem de PLNM foi responder às necessidades dos alunos de nível B2 com os quais trabalhámos no âmbito do nosso estágio pedagógico. Após uma análise qualitativa das suas fragilidades e tomando em consideração os seus principais centros de interesse, optámos pela aplicação de sequências pedagógicas nas quais o aprendente trabalharia as suas múltiplas competências linguísticas e extralinguísticas, almejando desse modo o desenvolvimento holístico do estudante como ser pensante e cidadão ativo.

Assim sendo, concebemos três unidades didáticas distintas no decorrer das quais explorámos três tipologias textuais pertencentes ao vasto espólio da literatura oral lusófona: o provérbio, a canção e a lenda. Além de constituírem documentos que transpõem um uso real do Português Europeu Contemporâneo (o que, por si só, já representa uma vantagem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante), todas as três tipologias escolhidas carregam um olhar sobre o mundo, o que permite ao aprendente de PLNM conhecer melhor a mundividência da(s) sua(s) voz(es) autoral(is). Sendo transversais a todas as línguas (escritas e orais-auditivas), a análise destes três géneros literários orais possibilita ainda uma leitura intercultural, que, quando direcionada nesse sentido, poderá conduzir a uma exploração da realidade sociocultural e das convicções e emoções do próprio aprendente. Como se pode constatar, ainda que distintos, os géneros textuais selecionados comportam em si uma grande riqueza linguística, sociolinguística, pragmática, socioafetiva, identitária e cultural.

De modo a favorecer o desenvolvimento de múltiplas competências dos nossos estudantes, apostámos, ao longo das nossas regências, numa abordagem intercultural, inclusiva e favorecedora da expressão livre de emoções. Neste contexto, procurámos não apenas dar a conhecer aos alunos informações de tipo cultural, linguístico ou pragmático presentes nos suportes textuais analisados, mas também instaurar na sala de aula um ambiente positivo de aprendizagem em que as emoções positivas e

ativadoras fossem encorajadas. cremos que apenas num ambiente positivo a aprendizagem e a abertura ao próximo será potenciada e poderá, por conseguinte, fazer com que a instrução formal em língua estrangeira para adultos responda às necessidades da sociedade multicultural e multilingue em que vivemos, mais especificamente, ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável dezasseis, enunciado da seguinte forma: “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis” (Comissão Nacional da Unesco, 2015).

Partindo da ideia de que a paz e a inclusão resultam da compreensão do universo do outro e da partilha entre culturas, pensamos que a nossa abordagem da literatura oral, que atenta em aspetos emocionais intra e interpessoais e na análise de representações culturais, promove a edificação de uma sociedade participativa e coconstruída, fundada em relações fraternas e cooperativas. Esta nossa intenção foi, aliás, confirmada em contexto de prática letiva, os estudantes tendo-se mostrado bastante agradados em relação às atividades propostas.

Entre os pontos destacados pelos aprendentes, podemos mencionar que muitos afirmaram ter ficado a conhecer melhor a cultura portuguesa e as expressões culturalmente codificadas. Curiosamente, apercebemo-nos de que, após as nossas regências, os estudantes da turma começaram a tentar reempregar alguns provérbios no seu discurso e, em contexto informal, começaram a introduzir nos seus enunciados algumas marcas da oralidade estudadas durante as aulas. Outros estudantes mencionaram ainda que ficaram agradecidos pelo facto de a sala de aula se ter metamorfoseado num espaço de partilha em que puderam conhecer-se um pouco melhor. Podemos atestar que, em alguns momentos das aulas assistidas, a emoção fez-se sentir, havendo demonstrações claras da mesma, como, por exemplo, abraços. Parece-nos ainda essencial destacar que estes momentos de partilha não ocorreram apenas entre pares de estudantes, mas também entre a equipa docente e os alunos.

Podemos, portanto, afirmar que as atividades por nós concebidas constituem propostas de exploração do vasto universo da literatura oral em sala de aula de PLNM sob um prisma holístico e queremos acreditar que estas poderão servir de inspiração ou de

ponto de partida para outras reflexões sobre a temática. Pensamos que, apesar de estas propostas terem sido aplicadas num contexto de imersão linguística, poder-se-iam também aplicar noutros contextos de ensino-aprendizagem do português para adultos, nomeadamente, no contexto do ensino do Português como Língua de Herança, Língua de Acolhimento ou ainda Língua Estrangeira em contexto de não-imersão linguística. Ademais, cremos que, em trabalhos futuros sobre a temática, poderiam ser exploradas junto dos estudantes narrativas orais de outras variedades do português, contribuindo assim para a valorização e o reconhecimento do pluricentrismo da língua portuguesa.

Em suma, podemos sublinhar que as mais-valias da exploração das narrativas orais em contexto de ensino-aprendizagem de PLNM, sendo evidentes, não deverão nunca estar ausentes ou ser subestimadas, cabendo também aos docentes de PLNM plantar nos alunos a “semente” da literatura por via da sua vertente oral. Esta semente, se bem cuidada, poderá florescer e transformar o ser humano que a carrega. Sobre este papel transformador da literatura, Luiz Ruffato expressou-se, na abertura da feira do livro de Frankfurt, a oito de outubro de 2013, da seguinte forma :

Eu acredito, talvez até ingenuamente, no papel transformador da literatura. Filho de uma lavadeira analfabeta e de um pipoqueiro semianalfabeto, eu mesmo pipoqueiro, caixeiro de botequim, balconista de armarinho, operário têxtil, torneiro-mecânico, gerente de lanchonete, tive meu destino modificado pelo contato, embora fortuito, com os livros. E se a leitura de um livro pode alterar o rumo da vida de uma pessoa, e sendo a sociedade feita de pessoas, então a literatura pode mudar a sociedade.²⁴

Acreditando neste poder transformador da literatura, gostaríamos de rematar a nossa reflexão com um apelo aos nossos colegas de profissão para que *ousem* ensinar literatura oral nas suas aulas, atentando em aspetos linguísticos, culturais e socioafetivo

²⁴ Este discurso pode ser consultado através do link: https://youtu.be/tsqcziX5_6E (acedido a 12 de junho de 2023).

Referências

- Abecassis, M., & Ledegen, G. (2011). Variété et diffusion du français dans l'espace francophone à travers la chanson. *Glottopol*, 17, 2–5.
- Adam, J.-M. (1991). *Langue et Littérature, Analyses Pragmatiques et Textuelles*. Hachette.
- Aden, J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *E-CRINI*, 6, 1–8.
- Aguiar e Silva, V. (2004). *Teoria da Literatura* (8ª ed.). Editora Almedina.
- Aguiar e Silva, V. M. (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Edições Almedina.
- Almeida Filho, J. C. P. de. (1987). O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. *Perspectiva*, 4(8), 33–39.
- Almeida, I. (2019). *Competência Pragmática em PLE: aquisição e desenvolvimento pelo uso de exemplos autênticos da língua e de atividades comunicativas em contexto não imersivo (Mainz, Alemanha)* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Anscombre, J.-C. (1994). Proverbes et formes proverbiales : Valeur évidentielle et argumentative. *Langue Française*, 102, 95–107.
- Anscombre, J.-C. (2000). *La Parole Proverbiale*. Larousse.
- Araújo, M. (2021). *A contação de histórias como contributo para a aprendizagem de Português como Língua Segunda no nível A2* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Arrojo, R., & Rajagopalan, K. (1992). Noção de literalidade: metáfora primordial. In R. Arrojo (Ed.), *O signo desconstruído* (pp. 47–56). Pontes.
- Aytekin, H. (2011). L'exploitation de la chanson en classe de Langue Étrangère. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 30(1), 145–156.
- Babo, M. A. (2007). Para uma desconstrução dos estereótipos: 112 gripes about the french (1944-1945). In R. Bizarro (Ed.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 287–300). Areal Editores.

- Bachman, L. F. (1991). What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671–704. <https://doi.org/10.2307/3587082>
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verba* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Barthes, R. (2004). *Aula* (11ª ed.). Editora Cultrix.
- Bausinger, H. (1958). Strukturen des alltäglichen Erzählens. *Fabula*, 1(2), 239–254. <https://doi.org/10.1515/fabl.1958.1.2.239>
- Bemporad, C., & Jeanneret, T. (2007). *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (4ème éd.). Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.
- Ben Chellali, A. (2017). *Pour une approche plurilingue de l'enseignement-apprentissage des expressions idiomatiques en classe de FLE Cas des étudiants de 2ème année LMD français, Université de M'sila* [Tese de Mestrado]. Université Mohamed Boudiaf de M'sila.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Ablex Publishing Corporation.
- Bernhardt, E. (2001). Research into the Teaching of Literature in a Second Language: What It Says and How to Communicate It to Graduate Students. *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*, 195–210.
- Besse, H. (1989). Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère. *Le Trèfle*, 9, 3–8.
- Bizarro, R., & Xavier, L. M. (2017). *Contos em Português. Ler para aprender em PLE*. Instituto Politécnico de Macau.
- Bolten, J. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Wirtschafts kommunikation*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brito, C. T. (2019). *Correlações e dessemelhanças entre conceitos de mitos e lendas nos livros didáticos do ensino básico* [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação]. Universidade do Estado do Amazonas.

- Bronzini, G. B. (1985). La ricerca del significato nella fiaba popolare. *La Ricerca Folklorica*, 12, 33–36. <https://doi.org/10.2307/1479243>
- Calvet, L.-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. CLE International.
- Câmara Jr., J. M. (1955). Língua e Cultura. *Revista Letras*, 4, 51–59.
- Candido, A. (2002). *Textos de intervenção* (V. Dantas, Ed.; 1ª ed.). Livraria Duas Cidades/Editora 34.
- Cardoso Bernardes, J. C., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino de português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cardoso, S. (2018). *As lendas da Amazônia como recurso no ensino-aprendizagem intercultural de Português Língua Estrangeira* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cascudo, L. C. (1972). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Ediouro.
- Chacoto, L. (1996). Um apontamento sobre o provérbio na literatura portuguesa: A carta guia de casados de D. Francisco Manuel de Mello. *ELO: Estudos de Literatura Oral*, 2, 84–93.
- Chan, A. S., Ho, Y.-C., & Cheung, M.-C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128. <https://doi.org/10.1038/24075>
- Chomsky, N. (1978). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Arménio Amado.
- Coelho de Souza, J. (2014). *Canção : Letra e música no ensino de português como língua adicional - uma proposta de letramento literomusical* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Coelho, L., Oliveira, C., & Malaca Casteleiro, J. (2020). *Português em Foco 3*. Lidel.
- Comissão Nacional da Unesco. (2015). *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16*. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-16-promover-sociedades-pacificas-e-inclusivas-para-o-desenvolvimento-sustentavel-proporcionar-o-acesso-a-justica-para-todos-e-construir-instituicoes-eficazes-responsaveis-e-inclusivas-a-todos-os-niveis> (consultado a 20 de junho de 2023)

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (J. M. Alves, Ed.). Asa.
- Cook, R., Bird, G., Catmur, C., Press, C., & Heyes, C. (2014). Mirror neurons: From origin to function. *Behavioral and Brain Sciences*, 37(2), 177–192. <https://doi.org/10.1017/S0140525X13000903>
- Corbin, C. (2022). La chanson engagée: Waging war on war! -Using Songs to Teach French Language and Culture. In A. Chevant-Aksoy & K. Adair Corbin (Eds.), *Culture and Content in French: Frameworks for Innovative Curricula* (pp. 113–143). Lever Press.
- Côrtes, M. T. G. (2008). *Os Provérbios franceses utilizados como argumentação nas crônicas de arte* [Tese de Mestrado]. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139–152.
- Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire didactique des langues*. Hachette.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2e Édition). Presses Universitaires de Grenoble.
- Damásio, A. (2013). *O sentimento de si: Corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Damásio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Poches Odile Jacob.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Multilingual Matters.
- de Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : De la théorie à la pédagogie. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 14(2), 129–155.
- Dégh, L. (2001). *Legend and Belief: Dialectics of a Folklore Genre*. Indiana University Press.
- Dégh, L., & Vázsonyi, A. (1971). Legend and Belief. *Genre* 4, 281–304.

- Dégh, L., & Vázsonyi, A. (1978). The Crack on the Red Goblet or Truth and Modern Legend. In R. Dorson (Ed.), *Folklore in the Modern World* (pp. 253–272). De Gruyter.
- Dessalles, J.-L. (2007). Le rôle de l'impact émotionnel dans la communication des événements. In V. Paschos, B. Roy, C. Bazgan, M.-J. Blin, D. Bouyssou, A. David, M.-H. Hugonnard-Roche, E. Jacquet-Lagrèze, P. Moreaux, P. Tolla, & A. Tsoukiás (Eds.), *Annales du LAMSADE n°8 - Mai 2007 - Modèles formels de l'interaction - Actes des Quatrièmes Journées Francophones*. Laboratoire d'Analyse et Modélisation de Systèmes pour l'Aide à la Décision.
- Dewaele, J.-M. (2001). Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 69–89). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-006>
- Dewaele, J.-M. (2004). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 204–222.
- Duarte, I. M. (2021). Tempo, espaço e pessoas: Aprender língua, literatura e cultura a partir de contos lusófonos. In A. Ciama & A. Teletin (Eds.), *Tempo, espaço e identidade na cultura portuguesa. 40 anos de Estudos Lusófonos na Roménia: Perspetivas e desafios* (pp. 435–449). Bucharest University Press.
- Duarte, I. M., & Rodrigues, S. (2018). A aprendizagem de Português Língua Estrangeira baseada em projetos: Os provérbios como base de uma sequência didática. In M. Ellison, M. Pazos Anido, P. Nicolás Martínez, & S. Rodrigues (Eds.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.
- Duarte, T. (2013). *Cinco unidades didáticas com provérbios: A produtividade dos provérbios na síntese e memorização de conhecimentos* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Dubois, V. (2006). *L'écho du féminisme dans les chansons de Jean-Pierre Ferland et de Jim Corcoran* [Mémoire de Master]. Université de Montréal.
- Dumont, P. (1995). *La France en chantant*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Eble, L. (2014, March 28). *Discurso de Luiz Ruffato na Feira do Livro de Frankfurt 2013*. https://www.youtube.com/watch?v=tsqcziX5_6E (consultado a 12 de junho de 2023)
- Escandell Vidal, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Editorial Ariel, S.A.
- Espino, G. (1999). *La literatura oral o la literatura de tradición oral*. Editorial Abya Yala.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas* (R. Bizarro, Ed.). Areal Editores.
- Figueiroa, C. (2011). *A canção: Um objeto (inter)cultural de aprendizagem na aula de PLE (nível A1.2)* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fogassi, L. (2012). Les neurones miroirs. *Motricité Cérébrale : Réadaptation, Neurologie Du Développement*, 33(4), 143–148. <https://doi.org/10.1016/j.motcer.2012.07.004>
- Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português* (pp. 147–176). Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da Literatura. In C. Reis, A. C. Macário Lopes, J. A. Cardoso Bernardes, C. Mello, A. P. Arnaut, I. Lopes, & M. L. Azevedo (Eds.), *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 37–45). Almedina/ILLP Faculdade de Letras.
- Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística: introdução, teoria e descrição do português*. Porto Editora.
- Geraldi, J. (1993). *Portos de Passagem* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Gerndt, H. (1991). Gedanken zur heutigen Sagenforschung. *Bayerisches Jahrbuch Für Volkskunde*, 137–145.

- Gomes, H. (2008). *Storytelling: Contando histórias, aprendendo inglês* [Trabalho de conclusão do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional - 2008)]. Universidade Federal do Paraná.
- Gomes, N. (2008). *Literatura popular de tradição oral em Timor-Leste* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho.
- Gonçalves, R. A., & Azevedo, I. C. M. de. (2020). O Papel dos Estereótipos na Construção da Identidade dos Brasileiros em um Livro Didático de PLE. In *Processos psicossociais de exclusão social* (pp. 73–88). Editora Blucher. <https://doi.org/10.5151/9786555060393-03>
- Gonzalez, I. O. (2018). A Literatura nas aulas de PLE: Para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa. *Diacrítica*, 32(2), 211–231.
- González Rey, I. (2007). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Proximités.
- Greimas, A. J. (1960). Idiotismes, proverbes, dictons. *Cahiers de Lexicologie*, 2, 47–67.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge University Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech arts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Griffe, D. T. (1992). *Song in action*. Prentice Hall.
- Hass, J., Waechter, S., & Krause-Ono, M. (2016). The dialectics of auto-and hetero-stereotypes in the perception of German and Japanese students. *Memoirs of the Muroran Institute of Technology*, 66, 117–128.
- Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and Intrinsic Motivation. In C. Cooper (Ed.), *Wiley Encyclopedia of Management* (Vol. 11, pp. 1–4). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110098>

- Hetland, L. (2000). Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Evidence for the “Mozart Effect.” *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 105–148. <https://doi.org/10.2307/3333640>
- Hibbin, R. (2016). Oral Storytelling, Speaking and Listening and the Hegemony of Literacy: Non-Instrumental Language Use and Transactional Talk in the Primary Classroom. *Changing English*, 23(1), 52–64. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2015.1121774>
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing*. The University of Michigan Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Howard, M. (2012). The Advanced Learner’s Sociolinguistic Profile: On Issues of Individual Differences, Second Language Exposure Conditions, and Type of Sociolinguistic Variable. *The Modern Language Journal*, 96(1), 20–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01293.x>
- Huang, Y. (2007). *Pragmatics* (1st ed.). Oxford University Press.
- Hutz, M. (2022). Integrating Linguistic Diversity into English Language Teaching. In M. Callies & S. Hehner (Eds.), *Pluricentric Languages and Language Education* (pp. 25–40). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003248552-4>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Isenberg, H. (1976). Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie. In F. Daneš & D. Viehweger (Eds.), *Probleme der Textgrammatik* (pp. 47–145). Akademie der Wissenschaften.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics*. Pearson Education UK.
- Jáimez Muñoz, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria* [Tese de Doutoramento]. Universidad de Granada.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*. Seuil.

- Jirón Erwenne, C. (2008). *La enseñanza de unidades fraseológicas en diálogos situacionales* [Trabalho final]. AULADIEZ, español online, Programa Fonte, Formación online de tutores de español.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago University Press.
- Jolles, A. (1976). *Formas simples*. Editora Cultrix.
- Kam, S. A. (2000). *La Littérature orale au Burkina Faso : essai d'identification des textes oraux traditionnels et leurs utilisations dans la vie moderne* [Tese de Doutorado]. Université de Ouagadougou.
- Katz, G., & Watt, J. A. (1992). Bibliotherapy: The Use of Books in Psychiatric Treatment. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 37(3), 173–178. <https://doi.org/10.1177/070674379203700305>
- Kim, B.-Y., & Bae, M.-J. (2019). A Study on the Stress Reduction Effect of Reading Aloud the Book Using HRV. *International Journal of Engineering Research and Technology*, 12(9), 1457–1461.
- Kleiman, A. (2002). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.
- Kleiman, A. B. (1983). Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento. *Cadernos PUC*, 16, 34–50.
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1(1), 107–128.
- Krashen, S. (1985). *Inquiries and insights. Selected essays*. Alemany Press.
- Lacerda, J. (2008). *Provérbo popular: Um agenciamento na produção subjetiva*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Lameira, A. P., Gawryszewski, L. de G., & Pereira Jr., A. (2006). Neurônios espelho. *Psicologia USP*, 17(4), 123–133. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000400007>
- Larrosa, J. (2006). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (4ª ed.). Autêntica.
- Le Goff, J. (2013). *História e memória* (7ª ed.). Editora da Unicamp.

- Leguy, C. (2008). En quête de proverbes. *Cahiers de Littérature Orale*, 63–64, 59–81.
<https://doi.org/10.4000/clo.97>
- Leite, A. M. (2003). *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Edições Colibri.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Sage Publications.
- Lima, J. P. de. (2006). *Pragmática Linguística*. Editorial Caminho.
- Lima, E., Bergweiler, C., & Ishihara, T. (2010). *Novo Avenida Brasil 3*. E.P.U.
- Lima, E., & Iunes, S. (2006). *Falar... Ler... Escrever...* (2ª ed.). E.P.U.
- Lima, E., & Iunes, S. (2010). *Português Via Brasil*. E.P.U.
- Liu, E., & Noppe-Brandon, S. (2009). *Imagination first: Unlocking the power of possibility*. Jossey-Bass.
- Lopes, Â. F., & Pinto, M. da G. L. C. (2021). Das inferências à interpretação recursiva na leitura do texto literário em L2. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos Da Universidade Do Porto*, 111–127. <https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa6>
- López, B. (2006). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. In A. Álvarez, C. de la Hoz, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Brafia, P. Martínez, V. Coto, M. Prieto, M. Cuevas, & A. Turza (Eds.), *Actas del XVI - Congreso Internacional de ASELE* (pp. 806–816). Universidad de Oviedo.
- Lucarevski, C. R. (2016). The role of storytelling on language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 26(1), 24–44.
- Lynch, O. (1990). *Divine Passions: The Social Construction of Emotion in India*. University of California Press.
- Macário Lopes, A. C. (1992). *Texto Proverbial Português: Elementos para uma análise semântica e pragmática* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra .
- Magalhães, C. G. (2016). *Um lugar para o texto literário na aula de PLE* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Magro, C. (1999). *Linguajando o Linguajar - da Biologia à Linguagem*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Estadual de Campinas.
- Manguel, A. (2008). *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. Companhia das Letras.
- Manguel, A. (2010). *A reader on reading*. Yale University Press.
- Mato, D. (1990). *El arte de narrar y la noción de literatura oral: protopanorama intercultural y problemas epistemológicos* (Vol. 25). Universidad Central de Venezuela.
- Moyano López, J. C. (2008). Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE. *Japanese Institutional Repositories Online*, 125, 75–106.
- Noé, Al. (1993). Littérature : Retour au texte. *Le Français Dans Le Monde*, 261, 45–46.
- Nunes, S. (2009). *A milenar arte da oratura angolana e moçambicana: aspectos estruturais e receptividade dos alunos portugueses ao conto africano*. CEAUP.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Presses universitaires de Louvain.
- Ogando, I. (2022). Levar os buzzfeed às aulas de literatura: listas e cânone literário para a mediação linguística e cultural em âmbito de Português como Língua Estrangeira. *Revista Galega de Filoloxía*, 23, 74–92. <https://doi.org/10.17979/rgf.2022.23.0.9148>
- Oliveira, C., Coelho, L., & Malaca Casteleiro, J. (2007). *Aprender Português 3* (4ª ed.). Texto Editores.
- Outeirinho, M. de F. (2017). Afropéen(nne) : quelques notes autour d'un mot valise. *Carnets : Revue Électronique d'études Françaises*, 11(Deuxième série), 111–119. <https://doi.org/10.4000/carnets.2380>
- Pageaux, D.-H. (2003). *Trente Essais de Littérature Comparée ou la Corne d'Amalthée*. L'Harmattan.
- Palomero Pescador, J. E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 9–13.

- Paradis, S., & Vercollier, G. (2010). La Chanson contemporaine en classe de FLS/FLE : un document authentique optimal ? *Synergies Canada*, 2. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1211>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Arco Libros.
- Pereira, F. K. (2001). *Painel de lendas e mitos da Amazônia*. Gráfica Falângola.
- Pereira, V. (2015). Chanson et immigration portugaise en France : une musique du retour ? *Volume !*, 12, 101–121. <https://doi.org/10.4000/volume.4601>
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique : Nouvelles des neurosciences*. Odile Jacob.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud & M. Gather Thurler (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11–30). Artmed Editora.
- Petit, M. (2009). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Editora 34.
- Pinto-Correia, J. (1988). A Literatura Popular e as suas marcas na produção literária portuguesa do séc. XX – uma primeira síntese. *Revista Lusitana (Nova Série)*, 9, 19–45.
- PORDATA. (2022, June 28). *População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades*. <https://www.pordata.pt/db/portugal/ambiente+de+consulta/tabela> (consultado a 12 de junho de 2023)
- Pratx, P. (1999). Des chansons pour des situations de communication. *Le Français Dans Le Monde*, 303, 38.
- Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Basil Blackwell.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises/ French Studies Journal*, 7, 21–38.

- Ranke, F. (1969). Grundfragen der Volkssagenforschung. In L. Petzoldt (Ed.), *Vergleichende Sagenforschung* (pp. 1–20). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reimann, D., & Koch, C. (2019). O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades: A relevância das variedades na aula. In C. Koch & D. Reimann (Eds.), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* (pp. 9–18). Narr Francke Attempto Verlag.
- Reis, C. (1995). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*. Almedina.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Editorial Gredos.
- Ribeiro, M. d. P. (2002). Using Music Lyrics in Language Teaching: An evaluation of songbook for English. *Actas Do 5º Encontro Nacional Sobre o Ensino de Línguas Vivas*, 29–38.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier* [Tese de Doutoramento]. Université de Rouen.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Les Neurones Miroirs*. Odile Jacob.
- Rodegem, F. (1984). La parole proverbiale. In C. Buridant & F. Suard (Eds.), *Richesse du proverbe* (Vol. 2, pp. 121–135). Presses Universitaires du Septentrion.
- Ruiz Cecilia, R. (2005). *Historia corta y lectura extensiva en I.L.E: El género juvenil de misterio y su recepción entre el alumnado de magisterio* [Tese de Doutoramento]. Universidad de Granada.
- Ruiz Gurrillo, L. (1997). Relevancia y fraseología: la desautomatización en la conversación coloquial. *Español Actual*, 68, 21–30.
- Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural - Propuestas para la “enseñanza de la cultura.” *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura*, 22, 105–113.
- Sadock, J. (1979). Figurative Speech and Linguistics. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 46–63). Cambridge University Press.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sándor, G. (2015). *A literatura oral tradicional lusófona no ensino/aprendizagem do PLE* [Relatório de Estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Santi, P. (2018, June 19). *Quand la musique est bonne... pour le cerveau*. Le Monde. https://www.lemonde.fr/sciences/article/2018/06/19/quand-la-musique-est-bonne-pour-le-cerveau_5317311_1650684.html (consultado a 13 de junho de 2023)
- Santos, A. (2003). Do amor aos textos ao gosto pela Língua: alguns equívocos sobre o ensino do Português. *Homenagem a José Saramago. A Língua-Mãe e a Paixão de Aprender. Actas Do 7º Encontro de Professores de Português*, 108–123.
- Šatkov, G. V. (1976). Der Text und seine Klassifikation. In H. Jelitte (Ed.), *Sowjetrussische Textlinguistik* (pp. 13–18). Peter Lang International Academic Publishers.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Heinle & Heinle Publishers.
- Schellenberg, E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514.
- Schoenewolf, G. (1990). Emotional contagion: Behavioral induction in individuals and groups. *Modern Psychoanalysis*, 15(1), 49–61.
- Sena-Lino, P., & Boléo, M. (2016). *Cidades do Mar B2*. Porto Editora.
- Smith, E. (1994). *Understanding reading. A Psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura* (6ª ed.). Artes Médicas.
- Šperková, P. (2009). La littérature et l’interculturalité en classe de langue. *Sens Public*. <https://doi.org/10.7202/1064224ar>
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Avon Books.
- Taguchi, N. (2017). Interlanguage pragmatics. In A. Barron, P. Grundy, & G. Yueguo (Eds.), *The Routledge Handbook of Pragmatics* (pp. 153–167). Routledge.

- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166–178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05428.x>
- Techio, E. M. (2011). Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. In E. M. Techio & M. E. O. Lima (Eds.), *Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal* (pp. 21–75). TechnoPolitik Editora.
- Tecnologias Educativas. (2022, December 7). *LMOOC4SLAV M5 1.1*. <https://www.youtube.com/watch?v=SwaG2suT5HA> (consultado a 10 de junho de 2023)
- Teixeira, A. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso* [Tese de Doutorado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Teixeira, J. (2016). Provérbios na publicidade: a sedução pelos implícitos. In J. M. Sanchez Rei & A. Marques (Eds.), *As Ciências da Linguagem no espaço galego-português. Diversidade e convergência* (pp. 209–241). Universidade do Minho.
- Testenoire, P.-Y. (2012). Littérature orale et sémiologie saussurienne. In S. Bédouret-Larraburu & G. Prignitz (Eds.), *En quoi Saussure peut-il nous aider à penser la littérature ?* (Vol. 1, pp. 61–77). Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4(1), 46–64. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.1.46>
- van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990* (First revised ed.). Cambridge University Press/Council of Europe.
- Varela, F. J. (1999). Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives. *Théorie Littérature Enseignement*, 17, 7–21.
- Vigotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Visuvalingam, E. (2001). Apprendre par la littérature : pour une didactique du texte littéraire en FLE. *Dialogues et Cultures*, 45, 312–319.
- Waltz, R. (1953). *La Création Poétique*. Flammarion.

- Wardman, C. (2009). Authentic materials in ELT: are they as important as we think? *Folio*, 13(2), 14–17.
- Wilkins, D. (1972). Grammatical, situational and notional syllabuses. In G. Nickel (Ed.), *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. (pp. 254–265). Julius Groos Verlag Heidelberg.
- Xavier, L. G. (2019). Ler textos literários em aula de PLE. *Diacrítica*, 33(3), 113–121. <https://doi.org/10.21814/diacritica.457>
- Zapata Ruiz, T. (2008). La importancia de la literatura de tradición oral. Entrevista a Pascuala Morote Magán. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(50), 177–190.
- Zdraguş, V. (2022). Le proverbe – outil didactique dans l’enseignement du FLE. *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, 3, 286–290.
- Zghaibeh, R. (2019). *La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l’oral en classe de FLE en Syrie* [Dissertação de Doutoramento]. Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Zumbihl, H. (2020). Préparation à la mobilité et expression des émotions : Pour une nouvelle approche de la compétence culturelle. *Mélanges- Centre de Recherches et d’applications Pédagogiques En Langues*, 41(2), 4–30.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabalho “Até ao Natal, um saltinho de pardal”
(Unidade didática 1)

“Até ao Natal, um saltinho de pardal”

Como sabe, **o Natal está à porta**. Por toda a cidade, já encontramos belas decorações e lindos presentes embrulhados em papéis coloridos. Esta época é também uma altura de **balanços**.

1. Nesse sentido, complete as seguintes frases.
 - a) Se pudesse, este Natal, eu _____
 - b) Se tivesse tido mais tempo, este ano, eu _____
 - c) Se puder, no próximo ano, eu _____
 - d) Se somos simpáticos com quem nos rodeia, _____
2. No seu ponto de vista, quais são os principais valores do Natal?



3. Vai ouvir uma canção sobre o Natal e os valores associados a esta festividade. Esta canção intitula-se “Carta para o Pai Natal” (2008) e é interpretada por uma figura de destaque do rap português, o Boss AC.

- a) Costuma ouvir este estilo musical? Se não, qual o seu estilo musical preferido? Que música em português poderia recomendar aos colegas?

- b) **Depois da primeira escuta**, quais foram os conceitos-chave que reteve?

- c) Vai ouvir a canção novamente. Desta vez, deverá completar a letra com as palavras em falta.

“oh oh oh oh oh oh

Merry christmas

Olá, Pai Natal, é a primeira vez que _____ para ti

Venho de Lisboa o **peçoal** chama-me AC

Desculpa o atrevimento, mas tenho alguns pedidos

Espero que não fiquem nalguma prateleira esquecidos

Como _____ te pedi nada, peço tudo de uma vez e **fica a conversa despachada**

Talvez aches os pedidos **meio** extravagantes

Queria que pusesses juízo na cabeça destes governantes

Tira-lhes as _____ e a vontade da guerra,

É que senão acabamos a pedir-te uma nova terra

Ao sem-abrigo indigente dá-lhe uma vida decente

E arranja-lhe _____ em vez de mais uma sopa quente

E ao pobre coitado, e ao desempregado arranja-lhe um emprego em que ele não se sinta explorado

E ao soldado, manda-o de volta para junto da _____

Acredita que é isso que ele quer

Vai ver África de perto não vejas pelos jornais

Dá de comer às crianças, ergue _____ e hospitais

Cura as doenças e distribui vacinas

Dá carrinhos aos meninos e bonecas às meninas

E dá-lhes paz e alegria

Ao idoso _____ em casa, arranja-lhe boa companhia

Já sei que só ofereces aos meninos bem-comportados

Mas alguns portam-se mal e dás condomínios fechados
Jatos privados, _____ topo de gama importados, grandes ordenados
Apagas pecados a culpados
Desculpa o pouco entusiasmo, *não me leves a mal*
Não percebo como é que isto se tornou um feriado _____
Parece que é desculpa para um *ano de costas voltadas*
E a única coisa que interessa é se as prendas estão compradas
E quando passa o Natal *dás à sola*,
Há quem diga que não existes, que quem te inventou foi a Coca-Cola
Não te preocupes que eu não digo a _____
E se és Pai Natal, deves ser pai de alguém
Para mim Natal é qualquer hora, basta querer
Gosto de dar e não preciso de pretexto para oferecer
E já agora para acabar e sem querer abusar, dá-nos paz e _____
E nem é preciso embrulhar
Muita felicidade, saúde acima de tudo
Se puderes, dá-nos boas notas com pouco estudo
Desculpa o incómodo e continua com as tuas _____...
Feliz Natal para ti! já agora, baixa as rendas!

- d) Esta carta para o Pai Natal é muito diferente daquelas a que estamos habituados. Complete a seguinte carta de acordo com as informações presentes na canção.

“Querido Pai Natal,

Antes de mais, espero que estejas bem. Daqui escreve o Boss AC. Sou um jovem rapper vindo de _____. Não tenho o _____ de te escrever cartas, mas este ano

achei importante deixar-te uma mensagem. Peço que ponhas _____ na cabeça dos que governam os países porque senão vamos _____ o planeta. Acho que também deves pensar mais nos _____ que deambulam nas ruas de Lisboa e não têm onde dormir; nos _____ que lutam e arriscam a vida longe das suas casas e nas pessoas que vivem sem condições de _____ em países sem infraestruturas. Às vezes, fico frustrado quando vejo que dás tudo a quem se porta _____. Tu alimentas a ambição deles e olha que **a ambição é uma doença que só tem cura na sepultura**. Para mim, o Natal é todos os dias e custa-me um pouco ver que esta celebração se tornou _____. Antes de acabar, tenho ainda de te suplicar que _____ as rendas porque, se isto continuar assim, eu vou parar à rua.

Abraços,

Boss AC”

- e) Na canção apresentada, há algumas expressões típicas da oralidade e de um registo informal. Escolha a opção que lhe parece mais adequada.

O termo “*peçoal*” em “o pessoal chama-me AC” pode ser substituído, num registo corrente, por:

- I. O povo
- II. Os conhecidos e os amigos
- III. A família

A expressão “peço tudo de uma vez e fica a **conversa despachada**” pode ser substituída por:

- I. Faço todos os meus pedidos e não conversamos mais
- II. Faço todos os meus pedidos e envio logo a carta
- III. Faço todos os meus pedidos e finjo que nunca conversámos

No verso “Talvez aches os pedidos **meio** extravagantes”, o termo *meio* poderia ser substituído, num registo corrente, por:

- I. Muito
- II. Um bocado
- III. Pouco

Na expressão “Desculpa o pouco entusiasmo, *não me leves a mal*”, a estrutura “não me leves a mal” significa:

- I. Não espalhes o mal e a falta de entusiasmo
- II. Não me desejes mal
- III. Não fiques aborrecido por causa da minha falta de entusiasmo

“Estar de costas voltadas” significa:

- I. Ter uma relação conflituosa com alguém
- II. Ter a capacidade para assumir as culpas de outrem
- III. Não ter receio de nada

A expressão “dar à sola” pode ser vista como uma expressão de um registo informal que significa:

- I. Correr
- II. Morrer
- III. Fugir

4. Depois da análise desta canção, gostaria de acrescentar mais algumas palavras ao *brainstorming* que fez em 2.? Quais?

5. Vai ouvir um excerto de uma conversa informal entre dois amigos (o João e a Josiane) sobre a temática do Natal. Um dos participantes fala português europeu e o outro fala português do Brasil. Tendo em conta as informações dadas, responda às seguintes questões.

i) Na parte inicial da conversa, os amigos parecem referir-se a:

a) uma curiosidade conhecida por ambos.

b) uma curiosidade que apenas o João conhece.

c) uma curiosidade que apenas a Josiane conhece.

ii) Relativamente a essa curiosidade, o João revela-se:

a) seguro em relação à informação que tem.

b) incerto em relação à fiabilidade da informação que ouviu.

c) chocado em relação ao que ouviu.

iii) A colega sobre a qual eles falam, a Ana Rita, parece:

a) ser estrangeira e estar a viver em Portugal.

b) ser estrangeira e estar a viver no estrangeiro.

c) ser portuguesa e estar a viver no estrangeiro.

iv) A Josiane não pode ir ao Brasil no Natal. Portanto, decidiu:

a) chamar alguns amigos próximos para fazer uma ceia na casa dela.

b) passar o Natal com o seu marido e os membros da sua família que estão em Portugal.

c) convidar alguns colegas de trabalho para passarem a noite de Natal na casa dela.

v) Segundo o João, os pratos típicos da Consoada de Natal, em Portugal, vão depender essencialmente:

a) das tradições familiares e da região de proveniência da família.

b) das tradições familiares e da classe social a que esta pertence.

c) dos gostos pessoais do anfitrião que oferece o prato aos convidados.

vi) A Josiane afirma que a pessoa na casa da qual todos se reúnem para a Consoada acaba por ter mais trabalho porque:

- a) tem de servir o jantar a toda a gente.
- b) prepara a refeição para todos os convidados.
- c) se encarrega igualmente da decoração.

vii) A Josiane afirma ter visto uma foto ‘estranha’ do Pai Natal na sua casa. O que é que ela fez para tentar desvendar o enigma?

6. Vai escutar novamente o mesmo excerto de conversa, mas, desta vez, com o apoio da **transcrição**. Em grupos de três ou quatro elementos, tentem identificar neste excerto, pelo menos, **3 marcas de português do Brasil**. Completem a seguinte tabela com uma possível adaptação das marcas seleccionadas para Português Europeu.

Português do Brasil (conversa)	Adaptação para Português Europeu

7. Encontre, pelo menos, dois provérbios na transcrição que lhe foi fornecida.

a) Tendo em conta o contexto em que foram utilizados, tente explicar o seu sentido e complete a tabela seguinte

Provérbios (transcrição)	Definição

8. Na sua língua materna ou numa língua estrangeira que conheça, existe algum provérbio com um sentido semelhante? Se sim, partilhe-o com o grupo!

Bom trabalho,

João Morais

Anexo 2 – Transição da conversa informal (exercício 5 do Anexo 1)

Transcrição da conversa informal

JM – João



JF – Josiane



JF: Ai, João, já sabe a última da Ana Rita?

JM: É assim, eu já ouvi falar de algumas coisas, mas eu... sabes que eu desconfio sempre dessas coisas porque quem conta um conto acrescenta um ponto, não é? Pode não ser bem verdade.

JF: É, é verdade. E vem cá, sabe se ela vem para o Natal? Porque está lá onde judas perdeu as botas, né?

JM: Sei lá?! É como tu dizes, ela está lá tão longe há tanto tempo. Eu nem sei... nem sei porque, às vezes, os preços dos bilhetes de avião são tão caros. Nem sei se ela vai conseguir vir. Mas tu, o Natal, vais passar cá ou vais também passar no Brasil?

JF: Ah, queria, mas vou ficar aqui, né? Chamei uns colegas do trabalho que também estão sozinhos.

JM: Isso é fixe!

JF: E aí fazer mais ou menos uma ceia lá em casa... Mais ou menos o que fazemos no Brasil, né? Cada um leva um prato e confraternizar.

JM: Ai, mas no Brasil vocês... Cada um de vocês leva um prato, é?

JF: Ah, na minha família, é assim, né? Cada um leva um prato que somos muitos e aí fica uma grande confusão de comida, mas é bem gostoso. E basicamente é isso... Acho que, na verdade, em várias famílias é assim!

JM: Nós aqui normalmente... O que nós comemos é sempre ou bacalhau ou peru ou polvo. Isso vai depender das famílias e também da região do país. Mas normalmente costuma ser o anfitrião que oferece o prato aos convidados.

JF: Tudo?!

JM: Sim, normalmente, sim!

JF: Uau e quantas pessoas?

JM: Depende das famílias, há pessoas... se for, por exemplo, olha no meu caso, eu costumo ir à minha avó e, às vezes, somos mais de vinte. Ainda somos muitos!

JF: E a sua avó faz tudo?!

JM: Sim!

JF: Aaaahh, não, não, lá nós somos quinze, dezoito, agora com as crianças também quase vinte. Mas aí reunimos em uma casa. Aí, sim, a pessoa da casa acaba por ter mais trabalho.

JM: Sim, é normal.

JF: Porque tem a decoração, tem as louças e acaba sempre fazendo um pouco mais de pratos, mas no geral cada um chega com um. E não temos polvo, mas sim, peru, bacalhau também.

JM: Ah ok, então, pronto, então é mais ou menos a mesma coisa. E sei lá, têm alguns jogos ou assim algumas atividades que vocês façam, algumas tradições. Sei lá, não sei, que sejam diferentes?

JF: Olha, tenho de te contar uma coisa. A gente fica esperando muito o Papai Noel, né? E a minha família sempre tem muita criança. Agora, são cinco. Na minha época de criança, e eu era a mais nova, todos me enganaram por muitos anos com Papai Noel... muitos anos.

JM: É um clássico!

JF: É... Tenho de te contar essa. Eu estava lá fazendo umas coisas em casa e achei uma foto do Papai Noel. E eu vejo assim: “Papai Noel está um bocadinho diferente?! Tem uns cabelos pretos aqui, não tem... não está barrigudo”. Aí, naquele ano, eu mandei uma carta para o Papai Noel, porque a mentira tem perna curta, e falei “Papai Noel, porque é que o

seu cabelo aqui está preto? Cadê a sua barriga que eu não estou vendo?!”. Não tive resposta, mas eu questionei na mesma.

Anexo 3 – Ficha de trabalho “A minha avó Guilhermina” (Unidade Didática 1)

Ficha de trabalho 1

A minha avó Guilhermina

Está muito frio. Se estivesse aqui, a minha avó já teria certamente dito **“ande o frio por onde andar, no Natal há de chegar”**. Dou voltas à chave para tentar abrir uma porta que pareço já nem reconhecer. As cores são as mesmas, mas tudo mudou. Eu mudei, o espaço mudou. Agora, não sou mais do que uma neta que tenta abrir a porta da casa de uma avó, que infelizmente já não mora lá. Posso eu dizer que esta casa continua a ser da avó Guilhermina? Na prática, não. Ela nunca teve nada dela, só a sua alma de mulher forte. Sustentou-nos durante a nossa infância, mesmo após a morte do nosso querido avô Manuel.

Os meus pais... há muitos anos que não sei deles. Cada um tentou reconstruir a sua vida após o divórcio e parece que, no meio de tantas tentativas, eu e os meus irmãos ficámos para trás. Talvez nunca tenhamos feito parte dos projetos deles. Quiseram recomeçar rapidamente, mas esqueceram-se de que **a pressa é inimiga da perfeição**. A minha mãe acabou por afogar as suas tormentas e os nossos sonhos em garrafas de *whisky*. Poucos meses depois, foi internada numa clínica de reabilitação. Sempre achei estranho este conceito, ela pode reabilitar-se, e nós? Nós que ficámos entregues a um casal de idosos sem condições não nos podemos reabilitar?! O meu pai juntou-se com uma outra mulher e nunca mais lhe pusemos os olhos em cima.

O único momento em que tínhamos notícias de ambos era no Natal. Ambos enviavam para casa dos meus avós postais. Só agora que desmancho a casa da minha avó me apercebi de que estes postais ‘dos meus pais’ eram escritos pela velha Guilhermina, mulher forte que em terras de França tentou a sua sorte. Sempre me disse para não baixar os braços porque **“um dia é da caça e outro do caçador”** e, por isso, o mais importante era persistir.

Quando nos levava a Portugal, na altura do Natal, tentava que aprendêssemos algo sobre a cultura dela. Nas nossas últimas idas a terras lusas, já naqueles aviões onde nem as

pernas conseguimos encaixar, lembro-me que ela me pediu para lhe preparar um bolo tradicional português, o bolo-rei. Deu-me, na altura, uma receita muito antiga para as mãos e explicou-me que, segundo os dizeres populares, aquele bolo representava os três presentes oferecidos pelos Reis Magos ao menino abençoado. A côdea do bolo representava o ouro, as frutas cristalizadas simbolizavam a mirra e o açúcar em pó aludia ao incenso. Dizia-se que aquele bolo tinha sido criado pela mulher de um artesão com o objetivo de decidir qual dos Reis teria o privilégio de oferecer primeiro o presente ao menino. Para tal, esta mulher tinha colocado uma fava na massa e quem tivesse a fatia com a fava seria o primeiro a oferecer o seu presente ao menino. Na época, achei aquela história ridícula e, por isso, recusei-me a fazer este bolo.

Hoje, olhando para esta porta que não consigo abrir de maneira alguma, percebo que muitas coisas ficaram por fazer. **Sei que não adianta chorar sobre o leite derramado**, mas desculpa, avó, desculpa a tua neta. Estejas onde estiveres, quero que saibas que, no dia vinte e quatro de dezembro, porei um bolo-rei sobre a mesa. Pensarei em ti e nos valores que sempre me transmitiste.

Ai, tenho ainda um segredo para te contar! Descobri hoje que estava grávida. Fiz o teste de manhã e senti a necessidade de vir a tua casa dizer-to. Podias abrir-me a porta, por favor?

1. No início e no fim da narrativa apresentada, a neta depara-se com uma porta que não consegue abrir. Qual acha que pode ser a leitura subliminar associada a esta dificuldade em abrir a porta?

2. No texto, encontra-se mencionado um bolo português típico da época de Natal. No seu país de origem ou num país em que tenha vivido, existe alguma sobremesa especial de Natal? Esta tem alguma história associada?

3. Tendo em conta as informações dadas no texto, indique se as seguintes afirmações são **Verdadeiras (V)**, **Falsas (F)** ou **Não mencionadas (NM)**.

No caso das afirmações Verdadeiras e Falsas deverá justificar a sua opção com uma citação do texto.

	V	F	NM
A avó da narradora construiu um grande património ao longo da sua vida. Citação:			
Guilhermina ficou viúva muito cedo. Citação:			
Os pais da narradora deixaram os filhos para trás após um divórcio conflituoso. Citação:			
A avó Guilhermina sempre tentou transmitir aos netos a sua cultura de origem. Citação:			
A narradora sempre respeitou muito a avó e, por isso, fazia sempre o que ela lhe pedia. Citação:			
A narradora não se arrepende das ações que cometeu no passado. Citação:			

4. Encontre no texto sinónimos das seguintes palavras:

- a) depois - _____
- b) hospitalizada - _____
- c) desfaço - _____
- d) vimos - _____
- e) na época - _____

5. No texto, há quatro provérbios assinalados a negrito. Faça corresponder a cada uma das definições um dos provérbios.

Provérbios	Definições
	As coisas que são feitas de forma apressada tendem a ter um mau resultado.
	Ideia de que, na vida, tanto se perde como se ganha e, por isso, o importante é não desistir.
	Na época do Natal, o frio faz-se sempre sentir.
	Não adianta lamentar algo que já aconteceu.

6. Tendo em conta o significado de cada um dos provérbios, escolha **um** e imagine um contexto em que este pudesse ser utilizado.

7. **Quem conta um conto acrescenta um ponto:** Escreva, junto com os seus colegas de grupo, um resumo do texto. Para executar esta tarefa, consulte a ficha de apoio “Como escrever um resumo?”.

O resumo deverá ter entre 200 e 250 palavras.

Quando acabarem de redigir o resumo, digitem-no na seguinte página:

<https://padlet.com/joaogtmm/mizd6n25icry376f>

Anexo 4 – Ficha de trabalho “Rumo a mim” (Unidade Didática 1)

Ficha de trabalho 2

Rumo a mim

Porto, 13 de dezembro de 2022

Querido Marcus,

Como te sentes? Há meses que não nos vemos. Talvez já tenhas mudado de endereço e eu ainda continue aqui a enviar-te estes fragmentos de realidade que insisto em escrever numa folha de papel reciclado. Sim, tu conheces-me suficientemente bem para saber que eu não mataria árvores de propósito para colocar as minhas palavras vãs que certamente nunca vais ler. Desde que partiste para a Turquia, deixaste de dar notícias. Com quem vais celebrar o Natal? Vais voltar a Portugal?

Depois destas palavras, a minha força para escrever o que quer que fosse esvaiu-se como se tivesse sido alvejada. Lembrei-me das palavras da minha mãe que, a cada jantar, me repetia que **namoro de Carnaval não chega ao Natal**. Após vários natais, posso dizer que aquele namoro que nasceu no Carnaval de Veneza não chegou ao Natal de 2022. A minha solidão sentou-se ao meu lado na velha escrivania que herdei de uma tia em segundo grau. O Marcus, homem com quem me casei há uns anos, já não o faz há muitos meses. Partiu para Istambul à procura de estabilidade económica e dizia que, mal conseguisse uma boa posição, me chamaria para ir ter com ele. Eu, um pouco ingénua na época, acreditei. Dizem que **a afeição cega a razão**, não é? Até cheguei a comentar com os meus colegas de trabalho que, um dia destes, me iria mudar para uma cidade gigante, maior do que eles poderiam alguma vez imaginar. Até hoje, isso não aconteceu. Continuo aqui, a tentar escrever uma carta de Natal ao Marcus, apesar de ele já não responder às minhas cartas nem mensagens há bastante tempo. Será que se esqueceu de mim? Será que se esqueceu que estamos quase no Natal e, por isso, não me enviou nenhum postal? **Sei que a amar e a rezar, ninguém se pode obrigar**. Contudo, prefiro pensar que apenas se esqueceu da época festiva, pois é mais difícil aceitar que ele se esqueceu de mim.

Pode ser que os três reis magos venham ao meu auxílio?! Quando era criança, acreditava verdadeiramente que eles me poderiam ajudar a resolver todos os problemas que me acontecessem na época do Natal. A minha tia, a da escrivadinha, dizia-nos sempre que o Pai Natal, vermelho e balofo, não existia e que as únicas figuras em que deveríamos acreditar eram os Reis Magos. Segundo ela, estes reis vindos do Oriente tinham seguido uma Estrela que os guiou até ao menino Jesus que acabara de nascer. Melchior, Gaspar e Baltasar tinham sido enviados pelo Rei Herodes para encontrar o menino. Ela acrescentava sempre que este rei era má gente e que ele queria matar o recém-nascido, mas que os Reis Magos eram boas almas e, portanto, nunca tinham chegado a contar ao Rei onde vivia o menino. Como presentes, levaram-lhe ouro, incenso e mirra; presentes que, na época, tinham um grande valor.

Depois de contar esta história, a minha tia revirava os olhos e repetia a sua mítica crítica aos tempos modernos: “Agora, vocês recebem essas porcarias em plástico caríssimas, mas pode ser que um dia queiram voltar ao tradicional! **A gente ganha dinheiro, mas o dinheiro não faz gente**”. Talvez ela tivesse razão. Vivemos num mundo um bocadinho descartável e, por vezes, isso entristece-me. O Marcus parece ter-me descartado, tal como eu fazia com as cozinhas de plástico ao fim de duas ou três brincadeiras. Agora, acho que vou seguir a estrela e talvez encontre um novo alguém ou, quem sabe, me encontre a mim própria. Nesse momento, sentir-me-ei um pouco mais em paz.

1. No texto, encontra-se mencionada uma narrativa bíblica. No seu país de origem ou outro país onde tenha vivido, quais são as principais narrativas associadas ao período do Natal?

2. No fim da narrativa, a narradora compara-se a uma cozinha de plástico. Explique, por palavras suas, a razão desta comparação.

3. Tendo em conta as informações dadas no texto, indique se as seguintes afirmações são **Verdadeiras (V)**, **Falsas (F)** ou **Não mencionadas (NM)**.

No caso das afirmações Verdadeiras e Falsas deverá justificar a sua opção com uma citação do texto.

	V	F	NM
A narradora já está casada com o Marcus há muito tempo e eles mantêm uma relação muito próxima. Citação:			
O amor entre o Marcus e a narradora nasceu no Carnaval de Veneza de 2010. Citação:			
A narradora acreditava que iria viver com o seu amado na Turquia. Citação:			
Segundo a história contada pela tia, o rei Herodes pretendia encontrar o recém-nascido para lhe oferecer um presente. Citação:			
A tia da narradora criticava a veia consumista dos mais jovens. Citação:			
A narradora perdeu completamente a esperança no amor e, por isso, está em busca de si própria. Citação:			

--	--	--	--

4. Encontre no texto sinónimos das seguintes palavras:

f) pedaços - _____

g) dissipou-se - _____

h) enorme - _____

i) no entanto - _____

j) muito gordo - _____

5. No texto, há quatro provérbios assinalados a negrito. Faça corresponder a cada uma das definições um dos provérbios.

Provérbios	Definições
	As posses económicas não definem o valor de uma pessoa.
	Ideia de que uma relação que inicia no ‘calor’ dum momento festivo não dura muito tempo.
	Tanto o amor como a religião não podem ser impostos ao outro; têm de ser sentidos pelo próprio.
	A paixão impede-nos de analisar as situações com o devido distanciamento.

6. Tendo em conta o significado de cada um dos provérbios, escolha **um** e imagine um contexto em que este pudesse ser utilizado.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

<https://padlet.com/joaogtmm/mizd6n25icry376f>

Anexo 5 - Ficha de trabalho “Te Amor” (Unidade Didática 1)

Ficha de trabalho 3

Te Amor

Vim de longe. Quer dizer, pelo menos é o que sempre me disseram, que vinha de longe, de um país muito longe lá para os lados da Indonésia. Diziam que era um país bonito e que, tal como eu, tinha cicatrizes que lhe rasgavam o rosto. Nunca percebi bem estas analogias estranhas, mas, ainda que não fosse capaz de as compreender, encarava-as com tranquilidade. Nunca tive problemas com as cicatrizes que me marcavam o rosto. Eram, a meu ver, sinal de força, o prémio que tinha ganhado depois da disputa com o Adalberto na casa da D. Luísa, disputa esta da qual saí vitorioso.

Mais tarde, quando entrei no liceu, percebi que as cicatrizes do meu país não eram como as que tinha na cara. O meu país tinha sido rasgado por homens que apenas procuravam o poder e que esmagavam as pessoas de bem. Descobri também que a língua que falo, o português, tinha sido trazida para esse tal país por homens europeus. Foi-me dito que, no decorrer dum dos conflitos com estes homens, os meus pais tinham perdido a vida. **Da guerra o dano vem cedo, e tarde o proveito.** Por pena, um dos soldados inimigos trouxe-me consigo para Portugal e entregou-me à D. Luísa. Na ‘casa’ desta senhora, eu morava com outras crianças que, tal como eu, não tinham Passado e também vinham de muito longe. Partilhávamos tudo, pois **“dor compartilhada é dor aliviada”**. A D. Luísa era uma senhora com um bom coração. Sempre que podia levava-nos a passear e comprava-nos alguns brinquedos.

Tínhamos uma existência singela e modesta. Quando nos juntávamos à mesa todos, éramos mais de trinta. Todos tínhamos algo em comum: o facto de não ter nada... corrijo, quase nada. Ainda nos restavam a comida deliciosa que a D. Luísa fazia e a amizade que nos unia, pois **“na adversidade é que se prova a amizade”**. Até aos 18 anos, sempre festejei o Natal com a D. Luísa e os meus irmãos e irmãs do peito. Era uma noite muito bonita e o orfanato enchia-se de luz.

No meio da sala, havia uma árvore, um pinheiro. A D. Luísa dizia que, junto ao estábulo onde descansavam os pais do menino Jesus, havia três belas árvores: uma tamareira, uma

oliveira e um pinheiro. Segundo ela, quando o menino nasceu, as árvores quiseram oferecer-lhe algo especial. A oliveira ofereceu as suas azeitonas, a tamareira deu as suas doces tâmaras e o pinheiro ficou inconsolável por não ter nada para oferecer ao recém-nascido. As estrelas que brilhavam no céu, ao verem o pinheiro triste, pousaram nos seus ramos e começaram a piscar para iluminar os viajantes. Por essa razão, a D. Luísa obrigava-nos sempre a recortar estrelas em cartolina para pôr no pinheiro. Dizia que assim poderíamos conservar a luz dentro de nós. **“É quando faz escuro que vemos as estrelas”**, murmurava ela entre dentes.

Hoje, é terça-feira, dia treze de dezembro de dois mil e vinte e dois. Já saí de casa da Dona Luísa há largos anos. Ainda tenho a minha cicatriz, pois nunca quis arrancar de mim o meu Passado. Hoje, à minha volta, já não há várias crianças; apenas uma que me chamou esta manhã para fazer estrelas em cartolina:

“- Papá, hoje enfeitamos o pinheirinho? Quero iluminar o mundo, daqui até ao sítio lá longe de onde tu vieste? ‘Te amor’, não é?

- Não, Melissa, Timor.”

O meu marido, o tal de Adalberto, riu-se e fomos os três cortar estrelinhas.

1. No texto, encontra-se mencionada uma lenda de Natal muito popular em Portugal e intimamente relacionada com crenças católicas. No seu país de origem ou outro país onde tenha vivido, quais são as principais lendas associadas ao período do Natal?

2. Ao longo da narrativa, o narrador estabelece um paralelismo entre as cicatrizes que tem na cara e as ‘cicatrices’ do seu país de origem. Explique, por palavras suas, este paralelismo.

3. Tendo em conta as informações dadas no texto, indique se as seguintes afirmações são **Verdadeiras (V)**, **Falsas (F)** ou **Não mencionadas (NM)**.

No caso das afirmações Verdadeiras e Falsas deverá justificar a sua opção com uma citação do texto.

	V	F	NM
Desde criança, o narrador sempre conheceu a sua história e o seu país de origem. Citação:			
O país de origem do narrador era uma ex-colónia portuguesa. Citação:			
A D. Luísa era familiar de um soldado português. Citação:			
A D. Luísa e as crianças que ela albergava levavam uma vida humilde. Citação:			
Segundo a lenda contada pela D. Luísa, as estrelas vieram ao auxílio do pinheiro. Citação:			
No momento da narração, o narrador já tinha constituído a sua própria família. Citação:			

4. Encontre no texto sinónimos das seguintes palavras:

- a) comparações - _____
- b) vencedor- _____
- c) tinham morrido- _____
- d) simples- _____
- e) ofertou- _____

5. No texto, há quatro provérbios assinalados a negrito. Faça corresponder a cada uma das definições um dos provérbios.

Provérbios	Definições
	É, por vezes, nos piores momentos que conseguimos ver as oportunidades futuras.
	Quando partilhamos os nossos problemas com os que nos querem bem, o seu peso parece aliviar-se.
	Num conflito armado, a morte chega sempre antes de uma possível vitória.
	É nos momentos difíceis que somos capazes de compreender quem realmente nos quer bem.

6. Tendo em conta o significado de cada um dos provérbios, escolha **um** e imagine um contexto em que este pudesse ser utilizado.

Anexo 6 – Ficha de trabalho “Saber muitas línguas é ser muitas vezes homem” (Unidade Didática 1)

“Saber muitas línguas é ser muitas vezes homem”

Todos nós somos pessoas plurilingues, ou seja, exprimimo-nos, pelo menos, em duas línguas. O provérbio que serve de título a esta atividade refere-se exatamente ao facto de existirem diversas ‘existências’ associadas a cada língua que falamos.

Por exemplo, as interações que tem em português são certamente diferentes do tipo de interações que tem na sua língua materna e isso molda a sua forma de pensar em cada um dos idiomas!

A. Sabendo que, em cada língua, existem provérbios distintos, proponho a seguinte atividade:

Passo 1: Vai pensar num provérbio de que goste na sua língua materna.

--

Passo 2: Vai fazer uma tradução literal deste provérbio em língua portuguesa.

--

Passo 3: Vai tentar encontrar um provérbio com valor equivalente em português. Neste passo, não hesite em pedir ajuda! Caso não exista, pode saltar este passo.

--

Passo 4: Vai explicar o sentido do provérbio selecionado no Passo 1.

Passo 6: Vai redigir uma pequena apresentação pessoal (na qual incluirá o seu nome, a turma, a sua nacionalidade e as razões pelas quais estuda português).

Mãos à obra! Depois de ter feito estes passos, vai passar todas estas informações para a cartolina que lhe foi dada. Se quiser, pode ainda fazer uma pequena ilustração relativa ao seu provérbio!

Bom trabalho,

João Morais

Anexo 7 – Ficha de trabalho “Juntos, abrimos as asas e voamos” (Unidade Didática 2)

Juntos, abrimos as asas e voamos

Ao longo da vida, o ser humano é, muitas vezes, levado a voar, a viajar rumo ao desconhecido. Esta viagem, que pode ser física ou mental, resulta sempre numa memória. Podemos então considerar a viagem como uma condensação do que temos de mais íntimo: o passado, que trazemos na bagagem; o presente, momento de voo, por vezes, hesitante e o futuro, no qual se cristaliza o sonho e a vontade de existir de outra forma.

Se está a ler estas palavras, é porque também saiu da sua zona de conforto e viajou rumo ao desconhecido!

Grupo A

1. Quando pensa no termo ‘viagem’, quais são as palavras que lhe vêm imediatamente à cabeça? Partilhe-as com os colegas através do seguinte link:

<https://www.menti.com/alyeemtz94a4>



2. Complete as seguintes frases. Deverá utilizar, pelo menos, três palavras propostas no *brainstorming*.
 - a) Quando viajo, eu _____
 - b) A viagem da minha vida tem sido _____
 - c) Se pudesse deixar-me levar, amanhã, eu _____
3. Por vezes, a viagem é sinónimo de liberdade e de descoberta do outro e de si próprio. Vai ouvir uma canção sobre esta temática. A canção intitula-se “Andorinhas” (2021) e é interpretada pela fadista de renome internacional Ana Moura.

3.1. Depois da primeira escuta...

- a) Quais foram os conceitos-chave que reteve?

- b) Qual lhe parece ser a relação existente entre a canção ouvida e a temática da viagem?

3.2. Vai ouvir novamente a canção.

- a) Complete a canção com as palavras em falta.

Andorinhas

Passo os meus _____
Em longas filas
Em aldeias, vilas e cidades
As andorinhas é que são _____
A voar as linhas da liberdade

Eu quero tirar os pés do chão
Quero voar daqui para fora
Ir embora de avião
E só voltar um dia!
Vou pôr a mala no porão
Saborear a _____
Numa espera e na estação
Um dia disse uma andorinha



Filha, o _____ gira
Usa a brisa a teu favor
A vida diz mentiras
Mas o _____ avisa antes de se pôr

Eu quero tirar os pés do chão
Quero voar daqui para fora
Ir embora de avião
E só voltar um dia!
Vou pôr a mala no porão
Saborear a Primavera

Não me esperem na estação
Numa espera e na estação
Já a minha _____ dizia

Solta as asas
Volta as costas
Sê _____, avança para o mar
Sobe encostas, faz apostas
Na _____ e não no azar

- b) Qual acha que terá sido a razão que levou a intérprete a evocar a figura da ‘andorinha’ na sua canção?

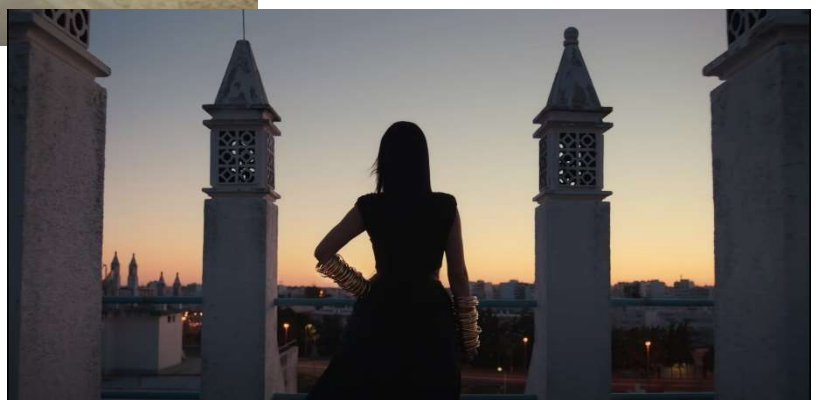
- c) Atentando na letra da canção, indique qual lhe parece ser a opção mais ajustada e justifique a sua escolha:

- i) O eu poético presente nesta canção tenciona sair da sua zona de conforto devido a imposições externas à sua vontade e não parece querer retornar.

- ii) O eu poético presente nesta canção tenciona sair da sua zona de conforto devido a imposições externas à sua vontade, mas parece querer retornar posteriormente ao seu país natal.
- iii) O eu poético presente nesta canção vai sair da sua zona de conforto, apesar de não ter qualquer vontade de o fazer.
- iv) O eu poético presente nesta canção tenciona sair da sua zona de conforto por vontade própria, mas parece querer retornar posteriormente ao seu país natal.
- v) O eu poético presente nesta canção tenciona sair da sua zona de conforto por vontade própria e não parece querer retornar.

Justificação:

- d) Ao longo do videoclipe, é perceptível uma mudança da forma como a artista se encontra vestida. Qual lhe parece ser a intenção da intérprete com esta alteração do vestuário?



4. **E o que o/a levou a voar?** Na andorinha que lhe foi fornecida, complete a frase “Eu voei para Portugal porque...”. Em seguida, passe a andorinha a um colega de turma. Este deverá completar, no dorso da andorinha que recebeu, a frase “Fico contente que tenhas voado e estejas agora junto a nós porque...”

Grupo B

5. As viagens conduzem-nos, muitas vezes, a aprender novas línguas e a explorar novas culturas. Em termos gerais, podemos dizer que ao longo da nossa vida, vamos alargando o nosso espólio de competências linguísticas. Podemos dizer que as línguas aparecem de diversas formas nas nossas vidas: **umas já ‘nascem’ connosco** e falamo-las desde pequenos em casa, **outras são aprendidas na escola/numa instituição de ensino** e **outras podem ainda surgir associadas a situações externas como, por exemplo, a migração.**

De modo a representar a forma como as línguas entraram nas nossas vidas e o impacto que têm na nossa formação identitária, podemos recorrer ao desenho de uma **biografia linguística visual**. Estas biografias consistem em representações gráficas nas quais identificamos as línguas que conhecemos através de associações com situações, sentimentos ou símbolos relacionados com o uso ou a aprendizagem de cada uma delas.

Observe o exemplo abaixo:



- a. Junto com um colega, discuta brevemente sobre as possíveis relações que o autor da biografia linguística visual apresentada tentou estabelecer entre cada uma das línguas e os sentimentos/situações/símbolos representados.

Português –

Inglês –

Francês –

Espanhol –

Islandês –

Italiano –

- b. Vai agora ler o texto explicativo da biografia linguística visual apresentada. Complete-o com palavras relacionadas com os verbos entre parênteses.

“Hoje, vou falar-vos um pouco sobre a minha biografia linguística visual. Eu nasci em Portugal, na cidade do Porto, e é por essa razão que, ao lado da bandeira de Portugal, desenhei a minha casa. Perto da bandeira, podem também ver uma _____ (representar) da minha família. Embora esteja muito mal desenhada, creio que é possível entender que tenho uma irmã e um irmão. Devido

à falta de _____ (empregar) em Portugal, os meus pais viram-se forçados a emigrar para a França.

Embora tenha ficado em Portugal, ia muitas vezes à França para os visitar. Adorava a cidade de Paris e sempre que lá ia ficava muito contente. Desde cedo, comecei a falar francês, uma vez que, quando os ia visitar, os meus pais tentavam falar-me em francês de modo a facilitar a minha _____ (aprender) da língua. Como era criança, aprendi muito rápido esse idioma e posso dizer que o domino com alguma mestria.

Na escola básica, comecei a aprender a língua de Shakespeare, o inglês. Devo confessar que este não é o meu idioma predileto e que ainda hoje me sinto desconfortável quando me exprimo nessa língua.

Já na faculdade, tive uma _____ (experienciar) única. Graças a uma bolsa Erasmus +, pude passar um semestre na Islândia. Para representar a faculdade, desenhei um menino com uma roupa preta a que comumente chamamos ‘traje’, pois, em Portugal, é _____ (costumar) os estudantes usarem traje em algumas épocas do ano. Posso dizer que o meu período de Erasmus na Islândia foi deveras _____ (enriquecer). Lá, aprendi as bases do islandês e decidi começar a estudar espanhol. Tenho de admitir que o _____ (chocar) cultural foi grande, uma vez que a sociedade islandesa é muito mais fechada do que a sociedade portuguesa. Por exemplo, lembro-me de uma situação caricata em que, ao ver uma senhora tropeçar, propus _____ (ajudar). Ainda que pensasse estar a fazer uma boa ação, a senhora levou a mal o meu gesto, pois achou que estava a considerá-la incapaz de se levantar sozinha.

Dois anos mais tarde, eu fui para a França ensinar a língua de Camões. Nesse momento, decidi tentar começar a aprender italiano através de aplicações de telemóvel. Confesso que essa missão foi um _____ (fracassar)!”

- c. Ligue as seguintes frases com os conetores propostos entre parênteses. Faça as adaptações que considerar necessárias.
- i. O desenho está mal concebido.

É possível perceber que o narrador tem uma irmã e um irmão. **(ainda que)**

- ii. O narrador ia muitas vezes a França.
Quando ia lá, via os seus pais. **(de forma a)**

- iii. O narrador achou que estava a fazer uma boa ação.
A senhora que foi ajudada não gostou desta atitude do narrador. **(embora)**

- iv. O narrador recorreu a aplicações de telemóvel.
O narrador tentou aprender a língua italiana. **(com o intuito de)**

- v. O narrador não conseguiu aprender a língua italiana.
O narrador admite ter-se esforçado para aprender o italiano. **(por mais que)**

- d. Tem 10 minutos para construir a sua própria biografia linguística visual. Depois de ter acabado, apresente-a à turma!

Grupo C

6. **Como correu a sua ‘aterragem’ em terras lusas?** Junto com dois outros colegas, discuta sobre as seguintes questões:

- Quais as diferenças entre Portugal e o seu país de origem que mais o/a impressionaram?
- Quais as principais dificuldades que sentiu aquando da sua chegada a Portugal?
- Quais seriam os principais conselhos que daria a alguém que tenciona vir trabalhar/estudar para Portugal?

Em grupo, vão gravar um episódio de um *podcast* sobre a vossa experiência em Portugal, com a **duração máxima de 5 minutos**. Ao longo do *podcast*, os três participantes devem intervir. De modo a conseguirem organizar mais facilmente as vossas ideias, aconselho que, antes de procederem à gravação, preencham a seguinte tabela.

Não se esqueçam que um dos participantes deverá encarregar-se de **introduzir a temática e apresentar os convidados**. Um outro deverá, no final do *podcast*, **resumir brevemente os tópicos abordados** ao longo da conversa.

Nome do <i>podcast</i>	
Público-alvo do <i>podcast</i>	
Parte introdutória (apresentação dos locutores e do tema)	
Desenvolvimento (estrutura por tópicos)	

Parte conclusiva (breve resumo dos tópicos abordados)	
Proposta de novos caminhos de reflexão (opcional)	

Anexo 8 - Ficha de trabalho “Se busca terras de França é que a sorte lhe foi dura” (Unidade Didática 2)

“Se busca terras de França é que a sorte lhe foi dura”

Contrariamente ao que se pode vivenciar atualmente, nem sempre a viagem foi sinónimo de liberdade ou resultado de uma vontade de conhecer o outro e a sua cultura. Durante o Estado Novo, regime ditatorial que vigorou em Portugal entre 1933 e o dia 25 de Abril de 1974, a viagem era muitas vezes sinónimo de fuga. Estima-se que, apenas entre 1957 e 1974, tenham saído de Portugal um milhão e meio de pessoas, tendo a grande maioria partido para França de forma clandestina e vivido em condições miseráveis.

Um rosto da emigração portuguesa

Uma das personalidades mais representativas destes migrantes clandestinos é Linda de Suza (1948 – 2022). Em 1970, partiu **a salto** para França com o seu filho de modo a fugir às dificuldades económicas que se faziam sentir em Portugal. Durante alguns anos, Linda de Suza trabalhou como empregada de limpeza num hotel e teve muita dificuldade em singrar na cena musical francesa. A sua vida mudou quando, graças ao contrato com a editora Carrere, foi convidada para interpretar o tema “*Un Portugais/Um Português*” no programa “*Rendez-vous du Dimanche*”. Após essa atuação, foi-se tornando cada vez mais popular e, em 1983, conseguiu um feito histórico para a comunidade portuguesa em França ao encher por diversas vezes o *Olympia* de Paris.



1. Vai ouvir a canção que levou Linda de Suza ao estrelato nos anos 80 e que, posteriormente, se tornou um tema emblemático para a comunidade portuguesa em França.
 - a) Complete-a com as palavras em falta.

Um português (1978)

Duas malas de cartão numa terra de França

Um português deixou _____ o seu Portugal

Como tantos outros, ele não perdeu a _____

Um português que deixou o seu Portugal

Aqui, à noite junto aos seus amigos

Ele procura viver

Lembrando a sua _____ e os seus filhos

Ele canta para esquecer

Ele canta fados tristes e tradicionais

Um português que deixou o seu Portugal

E como aqui a _____ para ele é demais

Ele vai pensando ao Sol do seu país natal

Enquanto a sua mulher escreve o dia a dia

Ele vai pensando em voltar

Para ele a sua maior alegria

Era os seus _____ beijar

Duas malas de cartão numa terra de França

Um português regressa ao seu país natal

Levando com ele carinho, _____ e esperança

O português que entra enfim ao Portugal

O português que entra enfim ao Portugal

- b) A canção de Linda de Suza descreve uma experiência de viagem levada a cabo por uma personagem masculina, uma personagem feminina, um casal ou uma família? Justifique a sua resposta com uma citação do texto.

- c) Alguns estudiosos afirmam que, naquela época, os membros da comunidade portuguesa alimentavam o ‘mito do retorno’. A canção de Linda de Suza parece corroborar ou refutar essa teoria? Fundamente a sua resposta.

- d) Devido ao contacto com a língua francesa, é possível identificar na canção duas interferências linguísticas. Identifique-as e corrija-as.

Excertos da canção com interferência linguística		Versão corrigida	

- e) Imagine que pretende reproduzir o questionário feito pelo agente fronteiriço a Linda de Suza aquando da sua chegada à fronteira francesa. Formule perguntas para as respostas de Linda de Suza.

Agente: _____?

Linda: Boa tarde, Senhor Agente. Vim de Portugal com o meu filho para trabalhar.

Agente: _____?

Linda: Não, isso ainda não. Saí de lá com uma promessa de trabalho, mas ainda não assinei nenhum contrato.

Agente: _____?

Linda: Confesso que ainda não sei. Talvez fique alojada em casa de uma prima minha que mora em Paris há alguns meses.

Agente: _____?

Linda: Não, não tenho quaisquer bens em meu nome. Tudo o que tenho está dentro destas duas malas.

Agente: _____?

Linda: Estou a pensar ficar aqui até ao momento em que o meu país voltar a ser livre.

Agente: Espero que consiga ter uma vida melhor aqui e que o seu filho possa crescer num país livre. Entre no comboio para Paris e não chame a atenção das autoridades. Se for apanhada, nem ouse mencionar o meu nome.

Linda: Sim, Senhor Agente, não vi nem falei com ninguém. Sou apenas uma viajante portuguesa anónima como tantos outros.

f) Complete a seguinte frase:

“Na minha bagagem mental, eu trouxe _____
e isso permitiu-me _____.”

2. Em grupo, imaginem que, tal como Linda de Suza, deveriam partir com um filho nos braços para França e apenas tinham duas malas de cartão. Como sabem, este material não é resistente e, por isso, o peso do conteúdo das malas era muito limitado. Suponhamos que poderiam levar, no máximo, **dez quilogramas**. Entre os objetos que vos são propostos, escolham os que acham mais importantes e justifiquem as vossas escolhas.

(Lembrem-se de que estas travessias eram fisicamente desgastantes e perigosas. Além disso, é importante salientar que o universo de chegada era, muitas vezes, uma total incógnita para o migrante.)

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Leia o seguinte excerto do testemunho de um português que emigrou para França nos anos 60.

Ansioso por um futuro melhor, partiu no fim de abril de 1963 com a ajuda do presidente da Câmara da Batalha, seu amigo: “Pedi-lhe um passaporte de turista e prometi que estaria de volta passada a validade do visto. Expliquei-lhe que precisava de ir ver o que era a liberdade.” Quando chegou à estação de comboio da sua região, José Batista de Matos foi interpelado por dois homens. “Interrogaram-me. Entraram comigo no comboio e fizeram-me perguntas até Vilar Formoso, última paragem do comboio. Percebi logo que eram da PIDE, a polícia política do regime salazarista. Mas não tive medo, respondi-lhes a tudo – como me interessava, claro. Disse-lhes que queria conhecer, que ia fazer aquela viagem porque tinha tido um bom ano de colheitas, bom vinho, boa fruta. Deixaram-me seguir.”

Na Gare de Austerlitz esperava-o um vizinho emigrado. “Dormi na barraca dele, no bairro de lata de Champigny nas três primeiras noites até encontrar trabalho na construção”. José viveu naquele bairro de lata durante quatro meses, até regressar a Portugal para convencer

a sua família de que o futuro seria em França. “Percebi que era ali que eu ia cumprir o meu sonho: proporcionar aos meus filhos estudos superiores”.

Logo que encontrou trabalho, alugou uma barraca – na verdade, apenas meia barraca. Numa pequena estrutura feita em cimento dormiam dois homens. Não havia eletricidade e cozinhava-se num fogão a petróleo. Faziam-se fogueiras para queimar o lixo e não havia água corrente nem casas de banho. “Para tomar banho andávamos dez minutos até ao balneário público em Champigny. O que custava mais era a lama no caminho – toda a gente punha plásticos em volta dos sapatos ou usava galochas, que descalçava quando entrava no autocarro.” Ao menos, receber correio era mais fácil. “O bairro tinha ruas com os nomes postos por nós e cada caixa de correio dava para várias barracas”. Ao fim de semana era possível enviar dinheiro para a família em Portugal sem descer do planalto. Ao fim dos primeiros quatro meses, Batista de Matos mandou para casa um vale postal de mil francos (aproximadamente mil e quatrocentos euros). Levou o restante dinheiro consigo na viagem de regresso para buscar a mulher e os filhos. Escondeu-o dentro de uma gamela com arroz, protegido por um saco plástico, para evitar problemas na fronteira.

Joana Carvalho Fernandes, *A porteira, a madame e outras histórias de portugueses em França*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015, pp. 53-55 (adaptado)



- a) Tendo em conta a sua estrutura, o excerto apresentado parece pertencer a:
- i. Um diário pessoal
 - ii. Um conto
 - iii. Uma coletânea de relatos

iv. Uma fábula

b) O excerto apresentado está principalmente relacionado com o tema das:

(justifique a sua resposta com uma citação do texto)

- i. Condições oferecidas pelo serviço de comboios na primeira metade do século XX
- ii. Condições de vida em Paris na segunda metade do século XX
- iii. Mercado de trabalho em Paris na segunda metade do século XX
- iv. Dinâmicas migratórias entre Portugal e França na segunda metade do século XX

Justificação:

c) Como é que o protagonista da ação justificou a sua ida para França junto dos agentes da PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado)?

d) Por que motivo o protagonista queria levar toda a sua família para França?

e) As condições de higiene nos bairros de lata de Champigny eram precárias. O que é que os moradores tinham de fazer para assegurar a sua higiene pessoal?

f) Como é que o protagonista fez chegar a Portugal o dinheiro que tinha acumulado durante os primeiros quatro meses de trabalho em França?

4. O elevado fluxo de migrantes é, por vezes, gerador de debate no país de acolhimento destas pessoas, havendo pessoas que se mostram a favor do acolhimento das pessoas que migram e outras que se opõem à abertura das fronteiras a estas pessoas.

Em grupos, irão tentar simular um debate cuja questão central é “**Os imigrantes são representantes de uma mais-valia ou de um fardo para a sociedade de acolhimento?**”.

Em cada grupo, deverá haver **3 pessoas contra a entrada de migrantes no país; 3 pessoas a favor do acolhimento de migrantes e 1 moderador** (a distribuição destas posições no debate será feita de forma aleatória).

Cada um deverá escolher **uma personagem fictícia** e desempenhar um papel.

Anexo 9 – Ficha de trabalho “Os estereótipos, um lugar-comum” (Unidade Didática 3)

Os estereótipos, um lugar-comum

Como sabe, os estereótipos baseiam-se em representações ou imagens preconcebidas, padronizadas e até generalizadas que uma certa sociedade tem em relação a outros grupos sociais com os quais contacta. Muitas vezes, estes estereótipos não correspondem à verdade e são até geradores de **choques culturais**!

1. Em Portugal, existem muitos estereótipos em circulação sobre outros povos.

A D. Ermelinda é uma senhora com alguma idade que nunca saiu de Portugal e que “conhece” os outros países por intermédio das curiosidades que os vizinhos lhe contam.

Associe cada uma das descrições da D. Ermelinda a um povo.

“Eles trabalham pouco. Eles dormem a tarde toda e nem sequer compreendem o português. Nós compreendemo-los a eles e eles não percebem nem uma palavra do que nós dizemos!”

“Ai, meu Deus! Dizem que andam sempre muito bem vestidos e com um pãozinho debaixo do braço! Além disso, a minha sobrinha foi lá e diz que eles não fazem esforços para falar inglês.”

“Pelo que a minha vizinha me disse, eles só comem hidratos: massa, pizza e coisas dessas. Ela também me falou que eles têm o hábito de estar sempre a falar com as mãos.”

“Dizem que esse país é bom para se viver. Eu não sei que nunca lá fui! Sempre ouvi dizer que eles têm muito dinheiro... Mas olha que aquilo deve ser uma grande festa lá: parece que bebem mais cerveja do que água!”

“Dizem que lá tudo é muito lindo: há muitas praias e casinhas azuis e brancas. Pelo que ouvi dizer, os homens lá são muito bonitos! São todos como aquelas esculturas famosas com os corpos bem definidos, a coroa de folhas na cabeça e uma harpa na mão!”

2. Imagine que um novo vizinho chega à rua da D. Ermelinda e que, no decorrer da primeira conversa entre ambos, ela apresenta **um destes estereótipos**. Este novo vizinho não quer contribuir para a perpetuação destes estereótipos, então decide procurar **uma prova** de que o estereótipo que lhe foi apresentado **não corresponde completamente à realidade**.

Em grupos de dois, criem um diálogo entre a D. Ermelinda e o novo vizinho. É importante lembrar que **a D. Ermelinda ainda não conhece o novo vizinho** e que, nesta conversa, **um dos estereótipos apresentados terá de ser discutido**.

No fim do processo de concepção do diálogo, escolham qual de vocês será a D. Ermelinda e qual desempenhará o papel do vizinho novo e apresentem a vossa criação à turma!

3. No seu país de origem, há algum estereótipo em circulação sobre um outro povo?
E sobre os portugueses?

4. Muitos povos têm uma visão estereotipada do povo português. De forma a apresentar esses estereótipos de forma cômica, a revista *VortexMag* publicou algumas dicas que os estrangeiros deveriam seguir para se tornarem “portugueses típicos”.

Leia o texto e responda às perguntas que o acompanham.

Como ser um português típico

1. Comece o dia dirigindo-se ao café e peça um café expresso e uma torta de creme tradicional (“Uma bica e um pastel de nata, por favor!”) ou um cimbalino (termo utilizado para o café no norte do país).
2. Após satisfazer o vício do café logo de manhã, vá à padaria da D. Maria, cumprimente a D. Joaquina e compre pão. Aproveite este momento de interação para tentar aprender palavras diferentes como, por exemplo, os mais de 100 tipos de pães disponíveis em todo o país.
3. Assim que voltar para casa, esqueça que já comeu o pequeno-almoço e comece imediatamente a pensar no almoço. Você deve pensar em comida constantemente.

4. Durante a sua ida à mercearia local, certifique-se de que nunca se esquece de comprar cebola, tomate, alho e azeite.
5. Aprenda a cozinhar, pelo menos, cinco receitas com bacalhau. Calma, a tarefa não é difícil, já que existem mais de 1000.
6. Cumprimente todas as pessoas a quem é apresentado com dois beijos, a não ser que você seja um homem. Se for homem, vai ter muita gente com olhar desconfiado se você cumprimentar um outro homem com dois beijos... exceto se for o seu pai, que é aceitável em algumas famílias.
7. Durante o almoço envolva-se em discussões acaloradas. Não seja tímido, mesmo que seja a primeira vez que você está com os seus convidados. Expresse a sua opinião e **discuta o conteúdo com o coração**. Pode discutir sobre política, economia, tráfego rodoviário, gestão de futebol, etc. A lista é interminável.
8. Quando terminar a discussão e depois de **defender com unhas e dentes** o seu ponto de vista, leve os seus convidados ao café e pague-lhes uma cerveja. Fale e ria como se vocês se conhecessem há muito tempo.
9. Aconselhe qualquer pessoa doente a comer canja de galinha. É remédio santo para todos os problemas.
10. Compre à sua mãe uma figura de um santo retratado num azulejo. Se ela não for religiosa, pode oferecer-lhe uma placa para decorar a casa com um provérbio engraçado ou um poema dedicado às mães.
11. Se já se sente mais português, pode começar a criticar o país. Comece pelo sistema de saúde (que é um dos melhores do mundo) e passe logo aos políticos (todos com fama de corruptos). Mas nunca se esqueça: só a um português é permitido criticar Portugal.

Se for um estrangeiro a fazê-lo, mostre o seu lado mais selvagem e defenda Portugal com toda a sua garra.

12. Assista a uma novela portuguesa ou brasileira após o jantar, mas lembre-se de que, se os seus amigos lhe perguntarem se vê a novela, deve dizer sempre que não.

13. Ligue a um amigo e convide-o para tomar café. Quando chegar ao café, peça um chá, um sumo ou uma cerveja. Um convite para tomar café significa sempre sair e tomar qualquer coisa, não apenas café.

14. Aprenda uma ou duas piadas sobre alentejanos. Em Portugal, a maioria das piadas tendem a ser sobre as pessoas de uma região diferente, mas nada bate piadas sobre pessoas do Alentejo.

15.

Fonte: <https://www.vortexmag.net/como-ser-um-portugues-tipico-em-18-pequenos-passos/>

(Adaptado)

a. Indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Justifique a sua resposta com uma citação do texto.

1. No Porto, o café também pode ser chamado cimbalino.

2. Todos os pais cumprimentam os filhos com dois beijos.

3. Os portugueses costumam discutir sobre diversos temas de forma sempre muito racional e ponderada.

4. Os portugueses não gostam de admitir publicamente que veem telenovelas.

5. Quando um português convida um amigo para beber um café, eles apenas consomem café.

6. Os alentejanos são um grupo frequentemente alvo de piadas por parte dos restantes portugueses.

b. Encontre no texto sinónimos das seguintes palavras/expressões.

1. variedades - _____

2. de imediato - _____

3. no mínimo - _____

4. infindável - _____

5. crente - _____

6. supera - _____

c. Explique, por palavras suas, o significado das seguintes expressões:

 **Discutir com o coração**

 **Defender um ponto de vista com unhas e dentes**

d. Em geral, concorda com a descrição dos portugueses feita pelo autor do texto?
Partilhe a sua opinião com um colega e fundamente-a.

e. Formule uma décima quinta dica que poderia dar a um estrangeiro que pretende tornar-se um “português típico”.

f. Responda ao inquérito “Serei eu um português típico?” e ateste o seu ‘*nível de portugalidade*’!

1.		5.		9.	
2.		6.		10.	
3.		7.		Total	
4.		8.			

g. Tendo por base o texto “Como ser um português típico”, escreva **cinco** dicas que poderia dar a um estrangeiro que se queira comportar como um compatriota seu. O seu texto deverá ter como título “Como ser um (a sua nacionalidade) típico”.

Anexo 10 – Ficha de trabalho “Lisboa, de casa do ‘português típico’ a destino turístico premiado” (Unidade Didática 3)

Lisboa, de casa do ‘português típico’ a destino turístico premiado

A capital de Portugal, pano de fundo de muitos eventos históricos importantíssimos, tem vindo a sofrer uma metamorfose em grande parte devida à grande afluência de turistas. A popularidade de Lisboa como destino turístico não pára de aumentar e, ainda em 2022, a cidade foi nomeada pela academia dos prémios *World Travel Awards* como “melhor destino metropolitano à beira-mar”.

Saberão os turistas que o atual “melhor destino metropolitano à beira-mar” terá sido, no passado, uma terra de serpentes?

Grupo A – Lisboa, a Terra das Serpentes

1. Leia a lenda sobre a possível formação de Lisboa e responda às perguntas que a acompanham.

Conta a lenda que, em tempos remotos, nada desta cidade de Lisboa existia e toda a costa recebia um nome estranho e simbólico: Ofiúsa, ou seja, a Terra das Serpentes.

A sua rainha era meia mulher meia serpente, um ser aparentemente gentil e afável, com um enorme poder de sedução que utilizava para atrair todos os que aportavam ao seu reino. Tinha por hábito subir ao alto de um monte e gritar ao vento, para depois ouvir a sua própria voz no eco:

– Este é o meu reino! _____ Nenhum ser humano se atreverá a pôr aqui os pés: infeliz será quem ousar, pois, as minhas serpentes, não o deixarão respirar um minuto sequer!”

Por muito tempo, quase ninguém se atreveu realmente a entrar nesse reino. Acreditava-se que a sua costa era amaldiçoada tanto pelos deuses como pelos homens. Os poucos que se arriscavam eram seduzidos pela rainha e nunca mais retornavam.

Porém, um dia, _____, um herói chamado Ulisses aportou na terra das serpentes. Ulisses e os seus companheiros ficaram encantados pela beleza de Ofíusa junto ao rio e, então, decidiram ancorar nessa terra e passar lá uns dias para descansarem.

Quando viu Ulisses, a rainha serpente apaixonou-se perdidamente por ele e pediu-lhe que casasse com ela e vivesse para sempre no reino. Em troca, ela pouparia a sua vida e a dos seus homens. Ulisses, _____, fingiu aceitar, até descansar com os seus homens e abastecer as suas naus com mantimentos frescos para poder prosseguir viagem.

Deslumbrado com as belezas naturais que viu, subiu a um monte, e assim como fazia a rainha das Serpentes, gritou ao vento: “Aqui edificarei a cidade mais bela do Universo, e dar-lhe-ei o meu próprio nome. Será Ulisseia, capital do Mundo!”

_____, Ulisses fugiu da rainha e navegou para mar alto. Enervada por ter sido enganada, a rainha lançou-se da colina onde vivia em direção ao mar.

A sua longa cauda não lhe permitia mover-se com grande velocidade, _____, deixando atrás de si as sete colinas que ainda hoje existem em Lisboa.

Adaptado de

<https://jornaldoluxemburgo.com/2016/08/lenda-fundacao-lisboa-as-sete-colinas/>

(Publicado a 26/08/2016)

- a) Complete o texto com os segmentos textuais em falta.

Atenção: Há dois segmentos que não serão necessários para completar o texto.

- i) só eu governo aqui, mais ninguém!
- ii) quero partilhar este espaço com todos os seus habitantes
- iii) grato pela sua simpatia
- iv) receando a sua fúria
- v) mas não a impediu de serpentear até ao rio
- vi) vindo de muito longe
- vii) assim que pôde

- b) Descreva a rainha de Ofíusa física e psicologicamente. Pormenorize a sua resposta e fundamente-a.

c) A chegada de Ulisses parece ter desestabilizado a paz no reino. Porquê?

d) Segundo a lenda, por que razão é que a cidade de Lisboa tem sete colinas?

e) Assinale as informações que se encontram mencionadas na lenda.

- i. O número de habitantes de Ofiúsa
- ii. O nome da rainha de Ofiúsa
- iii. A descrição de um hábito da rainha de Ofiúsa
- iv. A origem das seis colinas de Lisboa
- v. A partida da rainha para outra terra
- vi. Uma paixão sentida pela rainha de Ofiúsa

2. E no seu país de origem? Pense numa lenda popular no seu país de origem e faça um pequeno resumo. Apresente-a aos colegas.

Grupo B - E agora, como está Lisboa?

Atualmente, as serpentes foram substituídas por malas de rodinhas e o número de estrangeiros na cidade, turistas e imigrantes, tem vindo a aumentar. Alguns chegam mesmo a dizer que Lisboa se vê, de algum modo, asfixiada pelo turismo, cujo impacto na dinâmica da cidade é inegável.

3. A esse propósito, vai ouvir uma canção de Gisela João intitulada “O Hostel da Mariquinhas”. É importante sublinhar que esta canção é uma versão moderna e ‘atualizada’ da icónica canção “A Casa da Mariquinhas” (1955), originalmente interpretada por Alfredo Marceneiro.

Depois da primeira escuta...

- a) Quais são os elementos associados ao universo do turismo que podemos encontrar mencionados nesta canção?

Numa segunda escuta...

- b) Complete a letra da canção com as palavras em falta.

O Hostel da Mariquinhas

Foi num *site* de turismo que encontrei

A foto da casa da Mariquinhas

Está toda recuperada

A fachada está pintada

E a entrada decorada a _____

Da receção ao terraço

Para o turista **modernaço**

A senha da Internet é “**alfacinha**”

Tuga só o _____ atarefado a servir a caipirinha

Sentei-me e pedi a lista do bistrô
E era tudo tão *gourmet* que as sardinhas
Vinhem em pão _____ sem glúten e sem sal
Montadas na vertical e com ervinhas
Souvenir Bordalo Pinheiro a custar tanto _____
Que só mesmo para quem tem libra esterlina
E não se esqueça de pôr *like* lá no site
Do hostel da Mariquinhas

Tuk-Tuk estacionado na entrada
E o barulho de uma mala de _____
Arrastada pela calçada pela **bifa** acalorada
Que não sabe que Lisboa tem colinas
Não coube no 28 onde o _____ é muito pouco
E da Baixa até à Graça **vai à pinha**
Com carteiristas e turistas corpo a corpo

Tipo lata de sardinha

É bonito ver a casa restaurada
E há emprego para o menino e para a menina
Só é pena o português não _____ para o T3
E **ter que mudar para lá da Cochinchina**
Mas talvez se eu emigrar
Possa um dia regressar com _____ que me pague as mordomias

Serviço de cinco estrelas, minibar

Do hostel da Mariquinhas

- c) Tendo em conta a letra da canção, escolha a opção que lhe parece mais adequada.

O termo “*modernação*” em “para o turista *modernação*” parece ser um termo equivalente a:

- IV. “moderno”, mas num registo de língua formal.
- V. “antiquado”, mas num registo de língua formal.
- VI. “moderno”, mas num registo de língua informal
- VII. “antiquado”, mas num registo de língua informal.

A passe da Internet é “alfacinha”. Este termo é muito utilizado para designar:

- IV. Os turistas estrangeiros
- V. As pessoas de Lisboa
- VI. As pessoas do Porto
- VII. Os portugueses em geral

No verso “Arrastada pela calçada pela **bifa** acalorada”, o termo *bifa* parece ser uma forma informal de se referir a uma:

- I. Mulher francesa
- II. Mulher espanhola
- III. Mulher britânica
- IV. Mulher portuguesa

Na expressão “E da Baixa até à Graça **vai à pinha**”, a estrutura “vai à pinha” significa:

- IV. Vai muito devagar
- V. Vai muito depressa
- VI. Vai muito vazio
- VII. Vai muito cheio

A expressão “**Tipo lata de sardinha**” usa-se, por exemplo, quando:

- IV. As pessoas têm muito espaço entre elas nos transportes públicos.
- V. As pessoas têm muito pouco espaço entre elas nos transportes públicos.
- VI. As pessoas chegam mais cedo para apanhar o transporte público.
- VII. As pessoas perdem o transporte público.

No contexto da canção, a expressão “**E ter que mudar para lá da Cochinchina**” significa:

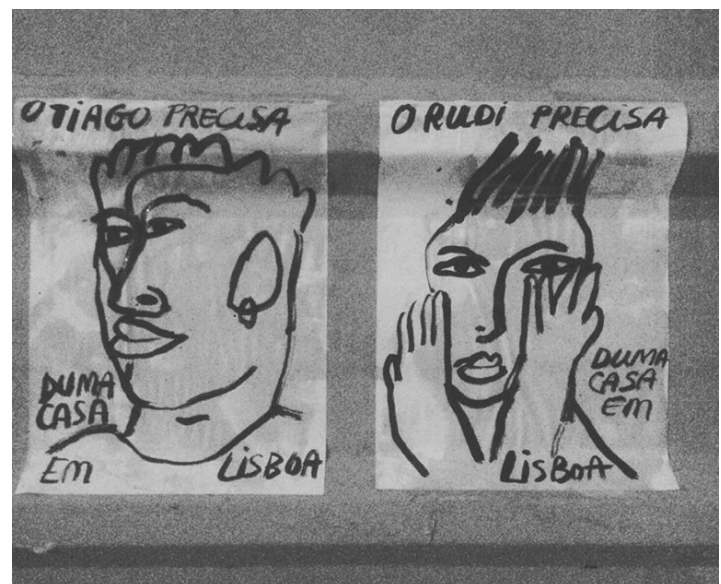
- I. Emigrar para a Ásia.
- II. Morar no centro de Lisboa.
- III. Mudar para uma casa afastada do centro da cidade.
- IV. Mudar de casa muitas vezes.

d) Qual(is) lhe parece(m) ser a(s) maior(es) crítica(s) feita(s) ao turismo na canção apresentada?

4. O afluxo crescente de turistas gera, por vezes, reações por parte dos habitantes locais. Observe as seguintes imagens.



<https://shorturl.at/deqKS>



<https://shorturl.at/mcNOT>

Acha que o turismo é prejudicial para as cidades de acolhimento? Dê a sua opinião e fundamente-a.

5. Em grupo, vai realizar **uma** das duas atividades seguintes:

A: Imagine que faz parte de um grupo de ativistas que se opõe ao turismo de massas. Faça um cartaz para colar nas ruas de Lisboa no qual destaca os efeitos nefastos do turismo de massas.

B: Imagine que é membro de uma agência de viagens e quer promover a vinda de turistas para Lisboa. Elabore um cartaz no qual destaque os pontos positivos desta cidade como destino turístico.