

2º CICLO

[MESTRADO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ESTRANGEIRA]

**“Quem conta um conto acrescenta um ponto”
A Literatura no Ensino de Português Língua Estrangeira**

Helena Correia de Sousa Cunha

M

2024



Helena Correia de Sousa Cunha

**“Quem conta um conto acrescenta um ponto”
A Literatura no Ensino de Português Língua
Estrangeira**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português Língua
Estrangeira/Segunda, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
e pelo Professor Doutor Pedro Sena-Lino

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Para a minha avó

Sumário

<i>Declaração de honra</i>	7
<i>Agradecimentos</i>	8
<i>Abstract</i>	11
<i>Lista de abreviaturas e siglas</i>	12
<i>Introdução</i>	13
<i>Parte I - Pressupostos Teóricos</i>	17
1. Porquê a Literatura?	18
1.1. Articulação entre a Literatura e a Língua	19
1.2. A Literatura no ensino do Português	22
1.2.1 A crise da Literatura no Ensino de Português	27
2. A Literatura na Aula de Língua Estrangeira	32
2.1. Benefícios do texto literário na aula de PLE	42
2.1.1 Competência comunicativa	45
2.1.1.1 Compreensão escrita	46
2.1.1.2 Expressão escrita	48
2.1.1.3 Compreensão oral	50
2.1.1.4 Expressão oral	52
2.1.2. Competência intercultural	55
2.1.3 A revisão e reativação de conhecimento prévio através da Literatura	61
3. Critérios para a seleção dos textos literários	66
3.1. Seleção dos textos literários em contexto de estágio	68
<i>Parte II - Parte Pedagógica</i>	82
1. Exposição da prática letiva	83
1.1 Enquadramento	83
1.1.1. Perfil sociolinguístico dos estudantes	84
1.2 Descrição das atividades pedagógicas	87
1.2.1. Primeira Atividade: Competência gramatical - o Imperativo	88
1.2.2. Segunda atividade: Competência gramatical - Sufixos e Neologismos; Presente do Conjuntivo VS Infinitivo Pessoal	93
1.2.3. Terceira atividade: Competência Lexical	97
1.2.4. Quarta atividade: Pronúncia	101
1.2.5. Quinta atividade - Compreensão Oral	107
<i>Conclusão ou Considerações Finais</i>	112
<i>Referências Bibliográficas</i>	115
<i>Apêndices</i>	124
Apêndice I. QUESTIONÁRIO	124
Apêndice II. Atividade n.º 1: Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen	126
Apêndice III. Atividade n.º 2: “Viajante Clandestino”, de Mia Couto	130
Apêndice IV. Atividade n.º 1: “A Casa do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen	135
Apêndice V. Atividade n.º 2: Atividade de Pronúncia	138

Apêndice VI. Atividade n.º 3: Atividade de Compreensão Oral	141
Apêndice VII.	143
Atividade n.º 3: Atividade de Compreensão Oral	143

Declaração de honra

Declaro que o presente Relatório de Estágio 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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Porto, 18 de junho

Helena Cunha

Agradecimentos

Ao Professor Pedro Sena-Lino, pelas suas sábias palavras e paciência infinita. Obrigada por ter aceite esta aventura mirabolante e me ter acolhido tão calorosamente.

À Professora Isabel Margarida Duarte que, mesmo um pouquinho mais longe, se mostrou sempre tão próxima e amiga. Ficarão guardadas na minha memória as suas aulas e imenso conhecimento.

À minha família, por todo o apoio que me deu no último ano. Um agradecimento especial à minha mãe, revisora informal e sempre pronta a ler mais uma página.

Aos meus colegas de escritório em Gante que, nos seis meses de estágio, me ensinaram o significado da palavra hospitalidade.

Aos meus amigos, especialmente ao Diogo e à Maria João, que sempre me disseram que desistir não faz parte do meu vocabulário.

Resumo

O presente Relatório de Estágio procura identificar e estabelecer um lugar para o texto literário na aula de Português como Língua Estrangeira. Com o crescimento das novas tecnologias, aliado a uma abordagem didática direcionada para a competência comunicativa, os materiais ditos autênticos - como o caso dos textos literários - são substituídos por outros de cariz mais prático. A Literatura passou, então, para um segundo plano sendo até considerada como não essencial no processo de aquisição de uma língua e no desenvolvimento das várias competências linguísticas dos falantes.

Neste trabalho, pretendemos demonstrar de que forma a Literatura pode ser explorada numa aula de Língua Estrangeira, ponderando igualmente as vantagens que o seu estudo pode trazer no desenvolvimento de competências, dado o seu potencial criativo. Através de uma breve análise da posição que a Literatura ocupa no ensino, tanto da Língua Materna como Estrangeira, apontamos para um (não-)lugar que nas aulas lhe está reservada.

Numa parte mais prática, descrevemos as cinco atividades letivas que tivemos a oportunidade de desenvolver em contexto de estágio, explorando simultaneamente as potencialidades que esse recurso linguístico pode oferecer na aprendizagem do português como língua estrangeira.

Palavras-chave: Textos literários, Contos, Português Língua Estrangeira, Competências linguísticas

Abstract

This Internship Report seeks to identify and establish a place for the literary text in a Portuguese as a Foreign Language class. With the growth of new technologies, combined with a didactic approach aimed at communicative competence, so-called authentic materials - such as literary texts - have been replaced by others of a more practical nature. Literature has now taken a back seat and is even considered non-essential in the process of language acquisition and the development of speakers' various linguistic competences.

In this work, we intend to demonstrate how literature can be used in a foreign language class, and also consider the advantages that its study can bring to the development of competences, given its creative potential. Through a brief analysis of the position that Literature occupies in the teaching of both Mother Tongue and Foreign Language, we point to a (non-)place that is reserved for it in the classroom.

In a more practical section, we describe the five teaching activities that we had the opportunity to develop in the internship context, while exploring the potential that this linguistic resource can offer in the learning of Portuguese as a foreign language.

Key-words: [literary texts, short stories, Portuguese as a foreign language, language skills]

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLM	PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

Introdução

O meu contacto com a literatura começou em criança. As memórias, agora distantes e quase apagadas, levam-me ao meu quarto de infância, à voz da minha mãe a contar-me histórias de dormir. Talvez ali, naquele espaço longínquo, tenha tido o primeiro vislumbre do meu futuro. A mãe que lia histórias e a filha que as escutava. A ligação entre a língua portuguesa e a literatura começou por ter, assim, o seu natural início de vida. Após várias reviravoltas e indecisões profissionais e académicas, ensinar Português a estrangeiros revelou-se, mais do que uma simples profissão, um desafio. Paralelamente, a mesma menina que ouvia histórias de embalar viu-se a crescer rodeada pela Literatura e a sua paixão por ela foi-se tornando cada vez mais forte. Por essa razão, quando chegou o momento de decidir o tema deste Relatório, aceitei um segundo desafio: tentar conjugar o ensino da minha língua com a Literatura.

Não pretendo defender que este tema é novo e pouco explorado ou que nunca foi trabalhado por outros colegas e investigadores. O meu trabalho não é necessariamente inovador. No entanto, e como o velho ditado traduz, “quem conta um conto acrescenta um ponto”, e é o que eu pretendo com o meu Relatório: aprofundar a investigação entre o uso de textos literários e as aulas de PLE.

Começar esta introdução pela apresentação de factos demasiado pessoais pode não ser muito científico ou académico e contrariar, até, a objetividade que se pretende num trabalho desta natureza. São várias as razões que me conduziram até ao uso da Literatura na aprendizagem de português como língua estrangeira. A criança que cresceu afeiçoada aos livros influenciou, sem dúvida, a minha escolha. Cumprem-se, assim, as palavras de Jacinto Prado Coelho quando escreveu que o gosto pessoal estará sempre envolvido nas nossas escolhas. A segunda, mais uma vez relacionada com o meu percurso escolar, foi o encontro com a minha professora de Português do 12º ano. O interesse pela Literatura Portuguesa já existia, mas o entusiasmo da professora por Fernando Pessoa teve como resultado final a escolha da minha Licenciatura, Línguas Literatura e Cultura, na faculdade de Letras da Universidade do Porto. Devo admitir, no entanto, que na altura, a escolha do tema para um Relatório - ainda muito distante na ótica de uma mera caloiira - não fazia parte dos meus pensamentos; acrescento, a simples ideia de escrever uma

dissertação assustava-me. Foi o percurso literário durante a Licenciatura que cimentou o meu gosto e interesse pela nossa Literatura e que me ajudou a escolher o Mestrado de Português como Língua Estrangeira/Segunda. A decisão de um tema para o Relatório deve ter surgido umas semanas depois do início do 1º semestre.

Atualmente, é difícil angariar um espaço para o estudo das obras literárias, quer na língua materna e mais ainda nas aulas de língua estrangeira. O seu estudo é, de facto, realizado no ensino básico e secundário. Aí, os alunos lêem e analisam as grandes obras da língua Portuguesa. E, contudo,

Raros são os professores de língua materna que nunca foram confrontados com comentários dos seus alunos a respeito dos textos de leitura obrigatória semelhantes aos que passamos a anunciar: “Mas porque é que tenho de ler textos de autores que já morreram?” ou “Estes textos não me dizem nada” ou ainda “Para que é isso que me serve?”. (Martins, 2007, 30)

Existe um claro desinteresse, e atrevo-me a dizer, um quase desprezo pela Literatura por parte de um elevado número de estudantes. O que nos mostra Elsa Martins, a partir dessa citação e comentários associados, é a dificuldade dos alunos em compreender a importância que a aplicação prática dos textos literários pode ter na aprendizagem da língua e na própria formação do indivíduo. Camões escreveu “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”; com a passagem do tempo, as novas gerações trazem consigo outros interesses, comportamentos e gostos que se refletem na sociedade. Essas transformações aplicam-se igualmente aos meios de entretenimento e materiais didáticos escolhidos, explicada pela evolução tecnológica nas últimas décadas: os livros são substituídos pelo ecrã, os textos perdem o seu lugar a favor de jogos e outras atividades lúdicas. Não pretendo alongar-me muito mais sobre esse tópico, uma vez que, verdadeiramente, reservei um subcapítulo inteiro para os desafios e dificuldades que a Literatura atravessa na atualidade. Deixo, no entanto, este pequeno preâmbulo para o leitor refletir...

Coloca-se a pergunta, ou talvez seja mais correto dizer as perguntas, que me irão acompanhar ao longo deste Relatório, que serão a minha âncora nas próximas páginas: “Porquê usar textos literários em PLE?”, “Que vantagens pode trazer a introdução desse material numa aula?”, “De que forma a Literatura pode desenvolver as várias

competências de uma língua?”. Três questões que, de facto, se convertem nos principais pontos a serem abordados na minha investigação.

Relativamente à estrutura do trabalho, este está organizado em duas partes principais, uma mais teórica e outra de teor mais prática. Na primeira parte, dividida em três capítulos, faço uma análise fundamentada sobre o uso de textos Literários nas aulas de Português, tanto como língua materna como língua estrangeira. Na segunda, foco-me somente na descrição das atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

O **Capítulo I - Porquê a Literatura?** - serve de introdução ao tema do Relatório, numa perspetiva que abrange a aprendizagem do Português como Língua Materna, de forma a procurar uma comparação entre as duas vertentes do ensino. Neste capítulo, estabeleço uma articulação entre a Literatura e a Língua, em que termino, apoiada por vários autores, com uma posição muito própria: há uma inseparabilidade inegável entre as duas e as mesmas não devem ser apartadas em contexto de ensino. Em pequenos subcapítulos, faz-se uma análise sobre o uso dos textos literários nas aulas do Ensino Básico e Secundário e a sua posição no ensino. Por fim, apresento e discuto a crise da Literatura no Ensino de Português em ambas as vertentes.

Em relação ao **Capítulo II - A Literatura na Aula da Língua Estrangeira**, estabelece-se como objetivo e foco principal o uso de textos literários em PLE, procurando defender a sua inclusão nas aulas. Como argumentos, apresento os benefícios que o seu uso pode trazer na aprendizagem de uma língua portuguesa, desde o desenvolvimento das várias competências linguísticas (fundamentalmente as competências comunicativa e intercultural) e as possibilidades que se abrem para a revisão e reaquisição de conteúdos previamente adquiridos a partir dos textos.

O **Capítulo III - Critérios para a seleção dos textos literários** aborda o processo de escolha dos documentos nas aulas realizadas em contexto de estágio. Entendi ser necessário, e igualmente relevante, incluir a justificação da sua escolha no Relatório, uma vez que reflete um momento de avaliação e de análise prévio, atitude fundamental que qualquer professor deve possuir ou, pelo menos, adquirir com os anos de experiência.

A Parte II corresponde à descrição da minha prática letiva, realizada no 1º Semestre em Gante, na Bélgica. Nela, faço uma exposição do contexto educacional em

que estava inserida, traçando também o perfil sociolinguístico dos alunos e as principais dificuldades encontradas. O ponto seguinte diz respeito à descrição única das atividades, onde identificamos os materiais a que recorremos, o tipo de exercícios aplicados e as competências trabalhadas; por fim, foram também detetados os pontos fortes e negativos em cada tarefa, sempre acompanhados por uma breve reflexão.

Finalmente, a Conclusão do Relatório inclui um breve resumo dos pontos principais que foram abordados e explorados ao longo dessas páginas. Mas não fico apenas por uma síntese; é no fim que volto a sublinhar a importância que a Literatura pode ter nas aulas de PLE e a necessidade de lhe atribuir um lugar no ensino. São, desta forma, respondidas as questões propostas no início do nosso trabalho, seguida de uma reflexão sobre eventuais aspetos a serem melhorados em futuras atividades letivas e projetos de investigação.

Parte I - Pressupostos Teóricos

1. Porquê a Literatura?

A presença da Literatura nas nossas vidas assemelha-se a um cordel, a uma teia, que atravessa e traça as diferentes fases do nosso crescimento, moldando a percepção que temos sobre as coisas e deixando marcas que perduram até ao presente. Todos nós nos lembramos dos contos de fada que nos liam para adormecer, das canções de embalar que nos levavam até ao mundo dos sonhos, ou das lengalengas e trava-línguas que nos acompanhavam durante a infância, nos recreios da escola; e com certeza resta, na nossa memória, o primeiro livro que lemos sozinhos, aquele caminho solitário que nos guiou numa aventura inesquecível e que nos abriu os olhos à imaginação. E, assim, nasce o leitor. Como dizia Proust, “Il n’y a peut-être pas de jours de notre enfance que nous ayons si pleinement vécus, que ceux que nous avons passés avec un livre préféré”¹. Desde cedo, a Literatura desempenha um papel fundamental na construção da nossa identidade: contos de fadas, fábulas e outras histórias infantis introduzem a criança num universo infinito de personagens e das suas peripécias que são fonte, simultaneamente, da descoberta e do maravilhoso. Mas essas narrativas não só estimulam a imaginação, como contribuem para a formação do indivíduo, a partir da partilha de ensinamentos, saberes e lições sobre a vida e o mundo. Jamais nos esqueçamos de morais como “não mintas”, “sê trabalhador”, “sê humilde” que definem, direta ou indiretamente, as nossas decisões ou de valores como a empatia, a amizade, a resiliência e a justiça que nos acompanham ao longo do nosso percurso.

A Literatura e a mensagem que se extrai dela desafiam o leitor com determinadas convicções e estimulam, igualmente, o seu pensamento crítico. O confronto de ideias e pontos de vista divergentes, que surgem na leitura de obras literárias, incentiva-nos a questionar, a refletir e, até mesmo, a reavaliar as nossas crenças e preconceitos. Numa viagem no tempo e espaço, que só a leitura possibilita, estamos em contacto com o Outro, exploramos realidades distantes e diferentes. Esta diversidade de vozes enriquece a nossa compreensão do mundo e facilita uma reflexão profunda sobre a própria natureza humana, por vezes esquecida. Ao mergulhar nas páginas de um texto, ao estabelecer um diálogo com as palavras lá inscritas, somos transportados para novos universos onde nos é dada, igualmente, a possibilidade de testemunharmos novas formas de ser e estar. Essa dimensão reflexiva da Literatura é também apontada por Roland Barthes, no texto “Aula”:

¹ (Proust, 1906, 6)

Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. (Barthes, 1977, 9)

A Literatura é um testemunho do poder transformador das palavras e da capacidade que a arte tem em transcender fronteiras temporais, geográficas e emocionais. Segundo Sándor, “(...) uma das vantagens da experiência literária, é que o encontro com novas realidades, mesmo quando difíceis, é indolor”². O universo literário, como já tivemos a oportunidade de demonstrar, incorpora valores culturais e alude, na maioria das vezes, a acontecimentos que estão relacionados com a realidade. A partir das palavras agora citadas, chegamos a uma conclusão clara: mais do que uma mera forma de lazer, a literatura é uma ferramenta poderosa que nos permite explorar o Mundo ou até talvez o redescobrir, questionando, simultaneamente, o que nos rodeia.

1.1. Articulação entre a Literatura e a Língua

Numa entrevista a Roland Barthes, perguntam-lhe, a determinada altura, se “peut-on enseigner la littérature”, ao qual ele responde, talvez um pouco incrédulo, ou talvez em tom de provocação, “À cette question que je reçois de plein fouet, je répondrai aussi de plein fouet en disant qu’il ne faut enseigner que celà”³. Resposta que certamente chocou o público e ouvintes, embora recheada de uma clara ironia e sarcasmo; não cremos que Barthes defendesse um ensino fechado, fundamentalmente centrado na Literatura. Ele argumenta que a literatura é uma forma de conhecimento, que nos ensina sobre a natureza humana, a nossa sociedade e culturas e, portanto, mais do que um mero instrumento de lazer, deve ser uma ferramenta de aprendizagem e reflexão. Essa afirmação espelha a crença do autor na centralidade que os textos literários deveriam assumir no ensino, uma vez que os mesmos são, já por si mesmos, um campo dos mais variados saberes. O próprio autor assim o afirma na sua resposta:

² (Sándor, 2015, 42)

³ (Barthes, 1975, 17)

Cette littérature est jusqu'au XXème siècle un mathesis: un champ complet du savoir. Elle met en scène à travers des textes divers tous les savoirs du monde à un moment donné. (Barthes, 1975, 17)

Na mesma linha de pensamento, Bronckart considera que a literatura é um lugar de debate sobre os ensinamentos de todo o tipo e que os alunos, como futuros cidadãos, devem fazer parte deste trabalho de interpretação do mundo⁴. No decorrer do artigo, o autor reforça a crença de que o ensino da literatura é uma ocasião de entrada para esse debate sobre a diversidade social e cultural, o que contribuiu para a formação do aluno e que está, inevitavelmente, ligada à construção da sociedade⁵. A questão da literatura como recetáculo de todo o conhecimento permanece em discussão, anos depois de Barthes, ao atribuir-se à “forma verbal” a função de o interpretar e analisar. Vejamos:

Les savoirs accumulés (qu'ils soient d'ordre scientifique, social ou historique), et plus particulièrement les décisions d'action prises par les humains dans diverses circonstances de leur vie, sont des phénomènes difficiles à interpréter et à comprendre sans le secours d'une mise en forme verbale. Et la fonction du texte littéraire est de mettre en scène ces phénomènes d'une manière telle qu'ils puissent être évalués. (Bronckart, 1997, 16)

Bronckart atribui à Literatura a função interpretativa das nossas circunstâncias, com base na sua “forma verbal”. Ora, por outras palavras, é a partir da “língua” que somos capazes de construir uma imagem do nosso universo. De facto, é através da linguagem que conseguimos expressar emoções, sentimentos, pensamentos e valores e, simultaneamente, compreender experiências e realidades que nos envolvem. Mas o texto literário, como forma da nossa expressão artística, utiliza a palavra de uma maneira particular, uma vez que, procurando transmitir significados e reflexões sobre temas infinitos, a coloca numa posição de inovação e mudança. Chegamos a uma conclusão clara: a da inseparabilidade entre a língua e a literatura, no sentido em que ambas são expressões da nossa capacidade de comunicação com o outro e de compreensão do que está à nossa volta. A língua é o veículo primordial através do qual conseguimos comunicar, partilhar ideias e sentimentos, de interagir uns com os outros. Trata-se, igualmente, de um sistema complexo, rico em particularidades e significados e que foi

⁴(Bronckart, 1997, 16)

⁵ *Idem*, 17

evoluindo ao longo dos tempos, refletindo a diversidade e complexidade humanas. Por outro lado, a literatura usa a língua como sua matéria prima essencial. Nessa tela ainda vazia, os escritores exploraram as vastas possibilidades que a linguagem oferece, procurando transcender as fronteiras do comum e do ordinário. Nunca é demais repetir o poder que a Literatura tem em nós: através das palavras somos capazes de mergulhar em mundos imaginários, de explorar os recantos mais distantes da psique humana, de refletir sobre as questões fundamentais da nossa existência. Para Fernanda Irene Fonseca, “encarada como um modelo de exploração e experimentação criativa das possibilidades da língua, a literatura expande a sua «exemplaridade» enquanto processo de produção e não apenas como produto acabado”⁶. Aliás, a literatura não só reflete a língua, como também acaba por a moldar e a alterar: os autores que vão em busca de deixar a sua marca na história da linguagem, ao introduzirem novos vocábulos, construções sintáticas diferentes ou formas de expressões inovadoras, enriquecem e ampliam o seu potencial. Deste modo, e citando mais uma vez Roland Barthes, a língua não é somente uma “communication droite”⁷; trata-se de uma afirmação que expõe a natureza complexa e muitas vezes ambígua da comunicação humana e, por consequente, da própria língua. Para o autor, a comunicação não é simplesmente uma transmissão de informações entre um recetor e emissor, mas um processo influenciado por uma série de fatores que incluem contextos culturais, históricos e sociais. Consideramos que a frase de Barthes está intimamente ligada ao que se está a discutir, pois enfatiza a profundidade e ambivalências da linguagem que já são, em si, temas centrais na Literatura e nos estudos linguísticos. Como já foi antes referido, a análise de um texto literário revela que a língua nem sempre segue uma forma linear na transmissão de significados; da mesma forma, a linguagem quotidiana é raramente direta e inequívoca. As palavras que usamos e sua eventual interpretação são influenciadas por uma variedade de motivos que estão relacionados igualmente pelo contexto sociocultural em que as empregamos e as nossas experiências pessoais. Não devemos esquecer que tanto a língua como a literatura são o espelho da sociedade e da cultura em que são produzidas. Em jeito de conclusão, e citando as palavras de Fernanda Irene Fonseca, “«Língua» e “«Literatura» são termos que se

⁶ (Fonseca, 2002, 1)

⁷ (Barthes, 1975, 16)

associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso. Nomeadamente, quando se fala de ensino”⁸.

Passemos, então, para o uso da Literatura no ensino.

1.2. A Literatura no ensino do Português

Começamos com uma citação que consideramos um resumo da reflexão sobre a presença da Literatura no ensino da Língua.

Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodasse pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro direto que me enoja independentemente de quem o cuspiu.

Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida.

(Pessoa/Soares, 2020, 232)

A passagem do semi-heterónimo, que tem um ódio à “página mal escrita” ou à “sintaxe errada” e que se refere à ortografia como “ gente”, atribui à escola uma certa responsabilidade no que concerne ao ensino da língua⁹. Desde os primeiros anos escolares que os alunos são introduzidos aos fundamentos da linguagem, incluindo a gramática, vocabulário e outras estruturas textuais; é igualmente reconhecido que, quando uma criança entra para a escola, já adquiriu, de forma espontânea e por imersão, a língua da sua comunidade. Esse processo de aquisição de linguagem, segundo Chomsky, é uma parte natural do desenvolvimento humano. Face a um conhecimento prévio, a intenção, o objetivo da escola é ensinar às crianças factos novos, coisas que já vão para além das suas capacidades. Não só, o ensino da língua tem a responsabilidade de desenvolver as competências de comunicação oral e escrita dos alunos, permitindo-lhes, depois, expressar as suas ideias de forma clara e coerente. Logo, trata-se de um trabalho que não

⁸ (Fonseca, 2002, 1)

⁹ (Duarte, 2008, 2)

envolve apenas uma aprendizagem correta, mas também a compreensão e a interpretação de textos (orais ou escritos). Bernardo Soares, ao invocar um espírito patriótico para com a língua, está a valorizá-la como um todo, afirmando que a palavra escrita e falada é um ser completo que “merece respeito”, pois é uma parte integrante e fundamental da linguagem e da comunicação. Assim sendo, esse trecho reflete não só a paixão de Pessoa/Soares pela língua portuguesa, como mostra igualmente a sua visão sobre a importância da escrita e da linguagem na expressão do ser humano e construção da sua identidade.

Mas por que razão consideramos a citação do semi-heterónimo relevante para o nosso trabalho? Citando, mais uma vez, as palavras de Duarte:

A dificuldade que todos estão a ver – e em torno dela se pode orientar esta reflexão – é a de como ensinar àqueles meninos que não dominam o português da escola a falar com correção linguística e adequação pragmática, a compreender os discursos orais de outros falantes que utilizem a variante padrão (os professores, por exemplo), a lerem textos escritos cuja sintaxe se afasta da oralidade e cujo vocabulário é mais preciso, mais abstrato, mais vasto do que aquele pequeno mundo de 500 palavras que possuem e, sobretudo, como ensinar-lhes a escrever, sendo a escrita uma técnica tão difícil e complexa, que envolve competências tão variadas e finas como conhecer a relação fonemas / grafemas, as regras ortográficas, a morfossintaxe, a organização dos textos, a adequação pragmática, etc. (Duarte, 2008, 2-3)

A dificuldade que enfrentamos no ensino, e em torno do qual esta reflexão pode ser orientada, é como ensinar os alunos a falar com correção linguística e adequação pragmática, a compreender os discursos orais, a ler textos cuja sintaxe se afasta da norma ou cujo vocabulário é mais diversificado e, sobretudo, mostrar-lhes que a língua é mais vasta do que o pequeno mundo de 500 palavras por composição. Para enfrentar esse desafio, é necessário um enfoque pedagógico que seja sensível às necessidades dos alunos; e é face a essa questão que concebemos a Literatura como ferramenta útil nas aulas de Português.

Segundo Joaquim Fonseca, “é bem sabido que, na aula de língua materna, todas as atividades giram à roda do texto. Na verdade, de um modo ou de outro, todas elas

partem de um texto ou a ele conduzem”¹⁰. O autor afirma, igualmente, que a análise e a produção de textos constituem um momento central e regularmente presente no ensino da língua¹¹. Citando mais uma vez o autor, Fonseca considera que o professor terá de começar por fomentar o contacto dos alunos com as variadas situações comunicativas através de uma análise dos enunciados que estão ligados aos vários tipos de situações de enunciação¹². Por outras palavras, “impõe-se uma abertura da aula à pluralidade dos discursos (...). Isso leva-nos diretamente a considerar, no plano prático, a utilização do *texto* na aula de Português”¹³. Fonseca sugere uma valorização na diversidade de discursos e contextos comunicativos na aula de Português. Ao utilizar textos variados, e atendendo, claro, aos diferentes níveis de proficiência da língua, os alunos têm a oportunidade de se familiarizar com diferentes estilos de escrita, géneros textuais e registos linguísticos, preparando-os, assim, para uma comunicação mais eficaz e uma compreensão mais ampla da linguagem. Essa abordagem reflete uma visão dinâmica e interativa do ensino, no qual o texto assume um papel fundamental como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas dos estudantes.

Quando nos debruçamos sobre a Literatura, a língua é a ferramenta primordial dos escritores para expressarem as suas ideias, emoções e narrativas. Os textos literários envolvem não apenas a escolha das palavras, mas também o domínio da sintaxe, da semântica ou da própria estilística, preparando os estudantes para uma apreciação mais profunda e crítica da literatura e, conseqüentemente, daquilo que está à nossa volta. Recuperando a citação de Duarte, enfrentamos atualmente um problema no ensino do Português: como ensinar a Língua? Mais, como despertar a curiosidade dos nossos estudantes? Cremos que a Literatura pode ser uma das respostas. Para Fonseca,

A especificidade relativa destas duas disciplinas não pode continuar a basear-se fundamentalmente numa espécie de «tratado de Tordesilhas» que consigna qual a «parte» do domínio comum que uma e outra devem investigar; ambas podem – devem – ocupar-se da totalidade do domínio – a linguagem – e esse fato, longe de ser atentatório da sua especificidade relativa, é dela a melhor garantia. (Fonseca, 1994, 39).

¹⁰ (Fonseca, 1992, 227)

¹¹ *Idem*, 227

¹² (Fonseca, 1977, 103)

¹³ *Idem*, 104

Quer a autora argumentar, com essa afirmação, que as disciplinas de Linguística - ou da língua - e a Literatura não devem ser limitadas por uma divisão artificial, tal como o mundo foi dividido entre Portugal e Castela no século XV. Em vez de uma separação radical entre ambas, defende que os dois objetos de estudo devem ter a liberdade de explorar as várias potencialidades da linguagem. Trata-se de uma abordagem que aponta para a superação das suas fronteiras tradicionais, reconhecendo que a língua é, na realidade, um fenómeno demasiado complexo que não pode ser colocado numa única esfera de estudo; muito pelo contrário, a língua pode ser abordada a partir de diferentes perspetivas. Por outras palavras, a citação em questão destaca a necessidade de uma abordagem integrada e aberta relativamente ao estudo da língua, que reconheça a ligação entre outras disciplinas, nomeadamente a Literatura, de modo a percorrer a totalidade do domínio linguístico. Fonseca aponta para uma ideia que já aqui referimos: a inseparabilidade entre a Literatura e a Linguística no ensino. Nesta perspetiva, Fernanda Irene Fonseca considera que o “estudo literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a perceção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura”¹⁴. A partir da citação, realça-se uma vez mais a relevância que o estudo literário pode assumir no ensino da língua materna, mas também da língua estrangeira, uma vez que proporciona uma tomada de consciência da língua e do seu funcionamento. Através da análise de obras literárias, os alunos têm a oportunidade de perceber a diversidade e flexibilidade dos recursos linguísticos que, “tal como a gente”, são igualmente dinâmicos. O estudo desses processos, apoiado na Literatura, pode levar os alunos a desenvolver uma consciência mais profunda e crítica da língua, para além de enriquecer as suas competências de leitura, escrita e interpretação. De facto, “não há, suponho, disciplina mais formativa que a do «ensino» da literatura [....]. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico - a tudo isto faz apelo a obra literária (...)”¹⁵. Utilizamos as palavras de Jacinto Prado Coelho como síntese dessa tese inicial. É inegável que o estudo da Literatura não só proporciona uma ampla variedade de perspetivas, culturas, épocas ou estilos, como abre portas aos vastos e profundos horizontes da língua. Numa realidade marcada pelo

¹⁴ (Fonseca, 2002, 2)

¹⁵ (Coelho, 1976, 45)

utilitarismo e por uma obsessão relativa à rentabilidade do tempo, a Literatura estimula a imaginação e criatividade dos alunos, incentivando-os a descobrir novas possibilidades e conceitos para além daquilo que já conhecem; o estudo e a interpretação de personagens, enredos ou simbolismos permitem aos estudantes desenvolverem competências essenciais para a resolução de problemas ou a simples tomada de decisões na vida quotidiana. Não esqueçamos que as obras literárias são espelho da nossa sociedade, nas quais o autor coloca as suas angústias e reflete sobre questões universais que nos perseguem, ao ser humano, desde o início dos tempos. Falamos da Literatura como um instrumento de construção de uma identidade nacional, que acompanha os vários períodos históricos dessa Nação e navega pelos mares do seu imaginário histórico e linguístico, e “o certo é que o [seu] entendimento como um acto pelo qual se constitui também uma cidadania crítica e artisticamente responsável”¹⁶ confere-lhe um papel decisivo no contexto escolar: a formação de indivíduos conscientes, críticos e artisticamente envolvidos na sua comunidade ou sociedade.

Achamos por necessário fazer essa curta análise sobre o estado da Literatura no ensino, antes de nos debruçarmos finalmente sobre o tema principal do Relatório. Perante o que já foi apresentado e discutido, podemos concluir que, através da leitura de textos literários, os estudantes não só podem expandir os seus conhecimentos linguísticos como também desenvolver o pensamento crítico e criativo. Essas possibilidades são, talvez até, mais visíveis no ensino de Português como Língua Estrangeira, sendo que a Literatura pode desempenhar um papel crucial no processo de imersão cultural e no desenvolvimento da proficiência linguística. A integração de obras literárias na aula de PLE pode servir de auxílio para os professores proporcionarem aos alunos uma experiência mais rica e autêntica, que os ajuda a dominar a língua com mais facilidade e os conecta à sua cultura e sociedade. Nesse sentido, a Literatura no ensino de PLE pode servir como uma ponte para aprimorar e enriquecer o conhecimento da língua e a tudo o que está a ela ligada. No próximo capítulo, procuraremos desenvolver e aprofundar a discussão que gira em torno da integração da Literatura nas aulas de PLE. Numa primeira parte, exploraremos como a Literatura pode ser uma ferramenta eficaz para aperfeiçoar as várias competências linguísticas dos alunos ao mesmo tempo que promove igualmente um contacto mais profundo com a cultura portuguesa. Em seguida, serão considerados os

¹⁶ (Buescu, 2011, 74)

benefícios e os desafios associados ao uso de textos literários, que serão sucedidos por exemplos práticos de como é possível incorporá-los em atividades. Por meio desta análise, esperamos fornecer orientações úteis para futuros professores que pretendam aproveitar a potencialidade da Literatura como ferramenta didática.

1.2.1 A crise da Literatura no Ensino de Português

A crise, o descrédito que a Literatura tem sofrido no campo da educação e investigação não é um assunto recente. Trata-se, aliás, de uma questão que se insere num contexto histórico marcado por transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas. A verdade é inegável: “enquanto objeto de investigação e docência, a Literatura é hoje objecto de uma onda de descrédito e contestação (...)”¹⁷. Com o avanço da tecnologia, nas últimas décadas, e uma sociedade cada vez mais globalizada, houve uma redefinição dos padrões de comunicação e de entretenimento, o que alterou significativamente a forma como interagimos entre nós e no mundo. Nesse cenário de mudanças profundas e rápidas, a Literatura tem vindo a enfrentar todos os dias novos desafios, de forma a manter a sua relevância e atrair a atenção das gerações mais jovens. A evolução da Internet, das redes sociais e do recurso ao virtual como ferramenta recreativa criou uma concorrência sem precedentes pela atenção dos indivíduos, especialmente estudantes, que agora têm à disposição uma infinidade de opções de lazer e informação instantânea. Paralelamente, temos vindo a assistir também a uma clara falta de interesse, por parte dos alunos, pelo universo literário. Essa crise tem preocupado educadores, linguistas e investigadores. Alguns autores, talvez com uma visão mais negativa, consideram que a Literatura se aproxima da sua morte:

“A morte da literatura”, “O fim da literatura”, “A literatura em perigo”, eis três títulos de ensaios, publicados em França há poucos anos, que convergem no mesmo sentimento sombrio: *a literatura encontra-se em situação de grave perda*. Em si mesmo, este sentimento causa desgosto a quem aprecia genuinamente as obras literárias, reconhecendo nelas um invulgar poder de condensar a experiência humana. Ao mesmo tempo, esse sentimento vai-se transformando em fator de alarme e angústia entre os

¹⁷ (Bernardes, 2011, 30)

agentes educativos, ocupados em saber como pode manter-se na escola um legado que nela vigorou, de forma indisputada, durante os dois últimos séculos, desempenhando um papel formativo central no plano da língua, da cultura e dos valores. (Bernardes & Mateus, 2013, 19)

Face à crescente demanda por uma educação mais pragmática e voltada para o mercado de trabalho, deparamo-nos, atualmente, com uma forte subestimação da Literatura e do seu valor como ferramenta essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação e pensamento crítico dos alunos. Na verdade, “a maioria dos «saberes fundamentais» (das Letras mas também das Ciências) [são] hoje muitas vezes colocados em causa face aos imperativos de uma «utilidade» que só se aceita se puder traduzir-se em proveito imediato”¹⁸. A partir de uma série de reformas e debates sobre métodos pedagógicos mais eficazes e atualizados, a Literatura foi relegada para um segundo plano, perdendo espaço para o ensino da gramática, em detrimento da apreciação e análise das obras literárias. Um aspeto crucial que explica esse desinteresse centra-se na abordagem pedagógica adotada no estudo das obras que, muitas vezes, são trabalhadas de forma fragmentada e descontextualizada, priorizando análises gramaticais e estruturalistas, em vez de promover um entendimento estético e do seu contexto histórico, social e cultural. Citando mais uma vez Bernardes e Mateus,

(...) basta olhar para programas e manuais para verificar que os textos literários são menos estudados (...), analisados em si mesmo como partes de géneros ou tipos discursivos (...), suprimindo aquilo que nos tínhamos habituado a encarar como sendo específico da literatura: a especial manifestação de um sentido indeterminado e a consequente remissão para uma *realidade alternativa*, situada para além das coordenadas empíricas. (Bernardes & Mateus, 2013, 21)

Por outras palavras, atualmente, o texto literário perdeu a sua essência, “pode ser considerado no mesmo plano dos outros textos, sendo, por isso, redutível a uma simples compreensão linguística”¹⁹. Isso contribuiu para uma visão reducionista da Literatura, no sentido em que os alunos veem as obras como meros objetos de estudo, no lugar de fontes de reflexão e enriquecimento pessoal.

¹⁸ (Bernardes & Mateus, 2013, 20)

¹⁹ (Bernardes, 2011, 36)

Essa crise observa-se também nas aulas de Português como Língua Estrangeira. O descrédito pela Literatura a que temos vindo a assistir reflete não só as dificuldades inerentes que surgem a partir da aprendizagem da língua, como advém de uma visão utilitária que predomina no ensino. Na maioria dos contextos educacionais, o foco do ensino recai principalmente na comunicação e na utilidade imediata da língua, essa considerada uma mera ferramenta para garantir interações sociais e mobilidade profissional. Nesse sentido, a Literatura é vista como um luxo dispensável, sem valor prático ou utilitário tangível e “frecuentemente considerándose de escasa rentabilidad o solamente utilizable con niveles superiores y, por supuesto, como un adorno, como un lujo, como la guinda de un pastel que no pierde nada sin ella”²⁰. O cerne da aprendizagem está na aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais que são consideradas mais relevantes para as situações do dia a dia. De facto, atualmente, “hay predilección por utilizar textos funcionales, que reflejen aspectos de la vida cotidiana y que hagan uso de un lenguaje natural. Los literarios serán considerados textos no reales que hacen uso de un lenguaje elaborado alejado de la comunicación cotidiana”²¹. São textos que, pela sua capacidade de refletir momentos da vida quotidiana e por empregarem uma linguagem mais acessível, se aproximam de potenciais interações sociais e comunicativas. Por outro lado, já os textos literários são tidos como não realistas, cuja linguagem mais elaborada se distancia da do dia comum. Estabeleceu-se, portanto, uma clara distinção entre textos funcionais - como artigos de jornais, receitas de culinária ou instruções de uso e publicidade - e literários que reflete a aposta do ensino num método comunicativo e prático da língua; abordagem que inevitavelmente afasta a Literatura das aulas de língua estrangeira, uma vez que não parece apresentar um propósito prático. Procurando o desenvolvimento das competências básicas - como a compreensão auditiva e a expressão oral e escrita -, de forma a alcançar uma fluência comunicativa rápida, os currículos são estruturados para uma abordagem mais instrumental do ensino.

Outro desafio com que nos defrontamos está na seleção dos materiais didáticos e nos textos literários adequados para os alunos de PLE, especialmente nos níveis iniciais de proficiência. Enfrentando, já, restrições de tempo e recursos, a complexidade linguística e cultural de muitas das obras literárias pode representar mais um obstáculo

²⁰ (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2016, 120)

²¹ (Navarro, 2017, 64)

para os estudantes, que podem sentir-se desencorajados diante de supostos textos inacessíveis. Para superar esse desafio em concreto é essencial adotar uma abordagem que se adapte ao nível de proficiência dos alunos, o que envolve uma seleção de textos literários que apresentem uma linguagem simples, com estruturas gramaticais e vocabulário adequado à sua fase de aprendizagem. Garcias e Dolores são claras no que toca ao grau de dificuldade das obras:

La cuestión del nivel más conveniente para la introducción de producciones literarias auténticas, es otro problema que puede solucionarse junto con el ya discutido proporcionando a los alumnos de nivel inicial una selección de textos muy sencillos y breves como pequeños poemas, fábulas, obras en un acto, cuentos, historias cortas e incluso fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad, con el fin de que el alumno vea recompensado su esfuerzo y suponga una experiencia positiva que le anime a seguir leyendo en un futuro. (García e Dolores 2007)

Atualmente, um desafio significativo que a Literatura atravessa é, precisamente, a ausência de materiais literários específicos para os diferentes níveis de proficiência e a consequente falta de investimento na produção desses recursos. Embora sejamos apologistas da leitura e estudo de obras literárias integrantes, por exemplo, no cânone da língua portuguesa, temos perfeita noção de que trabalhar *Os Lusíadas* ou *Os Maias* em níveis iniciais seria uma missão quase impossível para o professor e, simultaneamente, um fator de desmotivação para os estudantes. A falta de materiais literários adaptados a diferentes níveis de proficiência dificulta uma exposição a situações da linguagem que correspondem às suas competências, depois atrasando o processo de aprendizagem. Essa ausência de materiais adaptados é um dos fatores que provoca um contínuo afastamento da Literatura no plano do ensino de línguas. A conjuntura portuguesa assemelha-se ao panorama geral, com uma quase carência desse tipo de materiais. Como caso único e individual, apontamos para o trabalho de Ana Sousa Martins, autora de uma coletânea de quatro livros com histórias originais e adaptadas aos vários níveis de proficiência. Trata-se de uma coleção de contos que não só incentiva a hábitos de leitura como promovem uma aprendizagem intencional do vocabulário e gramática. Seguidos de uma série de exercícios, são contos que dão uma panorâmica do modo de viver e de pensar dos portugueses.

É igualmente importante escolher obras que exponham os estudantes a temas universais e relevantes, permitindo-lhes identificar-se com as situações e experiências

apresentadas. Para que o estudo e a análise dos textos literários tenham o sucesso esperado é fundamental, acima de tudo, oferecer o apoio e as orientações adequadas no momento da leitura. Nesse sentido, o professor deve incluir atividades de pré-leitura de forma a contextualizar o autor e temas abordados, introduzir vocabulário novo ou estratégias de leitura guiada e, deste modo, facilitar a compreensão da obra.

Não pretendemos alongar-nos mais sobre esse assunto. De facto, é indiscutível que a Literatura está a passar por uma crise nos campos da investigação e ensino e não podíamos deixar de referir esse descrédito face ao objeto de estudo que aqui pretendemos trabalhar. Perante esse problema, o objetivo deste Relatório é mostrar, ou pelo menos tentar, que a exclusão dos textos literários nas aulas de Português Língua Estrangeira é uma perda significativa no processo de aquisição de saberes. Se o nosso objetivo é ensinar uma língua, não podemos privar os alunos de uma compreensão mais profunda da sua história e riqueza cultural. A Literatura oferece uma janela para a vida e a sociedade do país ou países falantes da língua, proporcionando vislumbres dos valores, tradições, crenças e experiências que não são totalmente capturados através de exercícios de vocabulário ou de gramática. Embora os textos literários possam parecer desafiantes devido à sua linguagem complexa, essa mesma complexidade oferece oportunidades para o progresso linguístico dos alunos, expandindo o seu vocabulário, melhorando a sua destreza gramatical e desenvolvendo outras competências linguísticas. Aliás, Collie e Slater consideram que

At earlier levels of proficiency, simplified texts may help initiate learners into extensive reading. Activities intended for unabridged texts could be applied to simplified texts and used by students working in groups. This may stimulate interest in literature as well as contributing to language improvement. (Collie & Slater, 1987, 14)

Querem com isso os autores dizer que a introdução de textos simplificados pode ser uma ferramenta para os alunos no processo de aquisição da língua. Ao fornecer textos de complexidade linguística reduzida, os alunos conseguem envolver-se mais facilmente com o material, construindo a sua confiança e fluência na língua. Incorporando esse tipo de atividades, os professores não só estimulam o interesse pela Literatura como contribuem para uma melhor aquisição da língua, num ambiente de apoio e envolvimento.

Trata-se, esse, de um mero exemplo de como o estudo das obras literárias pode ser benéfico numa aula de PLE. Pensamos ser necessária uma reavaliação no que

concerne a abordagem predominante que privilegia os textos mais funcionais em detrimento dos literários. Integrar a Literatura de forma equilibrada nas aulas de língua estrangeira pode ampliar o conhecimento linguístico dos alunos e enriquecer igualmente a sua experiência educacional a nível cultural e social, como pretendemos desenvolver nos próximos capítulos. Lembremos as palavras de Bernardes: “(...), não pode esquecer-se ainda que a Literatura não se resume a uma «linguagem» e continua a deter características que dela fizeram, ao mesmo tempo (e sem que nisso exista contradição insanável), Património e reivindicação da vida”²². Face a essas palavras, procuraremos, nos capítulos seguintes, concentrar-nos na nossa área e justificar a importância de uma presença equilibrada de textos literários nas aulas de PLE, como também apontar para uma série de vantagens que o seu uso pode trazer na aquisição de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais.

2. A Literatura na Aula de Língua Estrangeira

Num universo paralelo ao do ensino da língua materna, a integração da Literatura nas aulas de língua estrangeira pode desempenhar um papel igualmente crucial no processo de desenvolvimento do aluno, no sentido que se pode verificar uma ampliação do conhecimento linguístico e cultural. Ao apresentarem narrativas envolventes, personagens complexas ou temas universais, os textos literários proporcionam um terreno fértil para a aquisição das competências linguísticas, ao mesmo tempo que convidam os estudantes a refletir e discutir sobre as mais variadas questões. De facto, a leitura de textos literários facilita a aprendizagem de vocabulário e gramática como também abre portas a diferentes perspetivas culturais e históricas sobre o país ou países onde a língua é falada. Numa perspetiva de ensino de línguas, olhemos para as palavras de Coseriu que afirma que a Literatura é uma “obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem, mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem”²³. Por outras palavras, a linguagem não é apenas um meio de comunicação

²² (Bernardes, 2011, 49)

²³ (Coseriu, 1993, 30)

ou um veículo de transmissão de ideias e, como professores, é a nossa responsabilidade de mostrar aos nossos estudantes a miríade de funções que uma língua tem.

No entanto, ainda enfrentamos um problema: nos dias de hoje, encontrar um lugar para a Literatura na aula de Língua Estrangeira revela-se uma tarefa complexa. Trata-se de uma afirmação facilmente comprovada se se atender aos próprios manuais escolares. Decidimos usar a título de exemplo o manual *Português XXI: nível B1*, da autoria de Ana Tavares. Após uma análise detalhada, verificou-se que esse material não continha nenhum texto literário. A revisão cuidadosa de cada secção do manual revelou uma total ausência de obras de cariz mais literário, como contos, poemas ou até excertos de romances. Constatou-se, igualmente, que nem sequer havia referências a autores portugueses, deixando de parte figuras relevantes da Literatura e Cultura nacional. Na realidade, todos os textos eram de carácter técnico, funcional ou informático, sem qualquer elemento literário ou referências culturais significativas. A mesma organização e padrão de exercícios verificou-se noutros manuais, como foi o caso do *Aprender Português 2: Português para Estrangeiros*, de Carla Oliveira e Luísa Coelho.

Mas a presença dos textos literários no processo de ensino e aprendizagem de línguas tem vindo a ser questionada dado o surgimento de novas abordagens metodológicas focadas na aquisição de uma competência comunicativa que prioriza e privilegia o desenvolvimento da expressão oral em detrimento da apreciação estética e cultural presente nos textos literários. Por outras palavras, “deparamos com a excessiva valorização, no ensino da Língua [Estrangeira], do lado utilitário do uso linguístico, consequência da ênfase posta na competência comunicativa, em detrimento de outras dimensões linguísticas”²⁴. Quer isso dizer que a sobrevalorização da competência comunicativa não só levou a uma quase desconsideração de outras funções cognitivas e lúdico-afetivas ligadas à língua, mas também relegou para segundo plano aspetos essenciais como a apreciação estética, a expressão criativa e a reflexão crítica. O que pode significar essa desconsideração no contexto educacional? Atividades que estimulam a imaginação, promovem o pensamento e exploram a riqueza cultural da língua foram negligenciadas em favor de tarefas mais direcionadas à produção e compreensão de textos (escritos e orais) “convencionais”. Não se trata de uma situação recente; aliás, já antes a

²⁴ (Duarte, 2008, 4)

professora Fernanda Irene Fonseca apontou para uma clara separação entre Língua e Literatura nas aulas de Português Língua Materna.

(...) A argumentação aduzida fundamenta também o meu fundo desacordo em relação a concepções didáticas mais recentes em que, num pólo radicalmente oposto ao ensino tradicional, se entende que deve ser reduzida a presença do texto literário na aula de língua materna para não prejudicar ou retardar a aquisição de uma competência comunicativa “básica”.

(...) Parte-se do princípio, erróneo, de que o desenvolvimento da competência do falante tem como patamar inicial indiscutível o domínio da linguagem dita “corrente” (ou “vulgar” ou “séria”, nos termos de Austin e de Searle) (..) (Fonseca, 2000, 2)

O mesmo discurso pode ser aplicado no Português Língua Estrangeira. Uma abordagem utilitarista, embora possa fornecer aos alunos as habilidades para comunicar eficazmente no contexto quotidiano, empobrece a sua relação com o objeto de estudo - a língua estudada. Ao reduzir a presença da Literatura na sala de aula, corremos o risco de privar os estudantes de experiências enriquecedoras e significativas como também de limitar a sua capacidade de compreender a complexidade tanto da linguagem como da própria cultura. A língua é muito mais do que uma ferramenta para a transmissão de informação; é um meio de expressão pessoal, uma forma de arte e uma janela para a compreensão de uma sociedade e de um mundo. Citando mais uma vez Fonseca, “(...) é preciso superar, nomeadamente, a estreiteza de uma concepção da linguagem restrita à função comunicativa. A comunicação não é nem a única, nem a mais importante das funções da linguagem”²⁵.

Coloca-se, antes de mais, a seguinte pergunta: mas por que razão nos deparamos, atualmente, com a redução da Literatura nas aulas de línguas? Os motivos são variados, alguns já identificados e explorados. No entanto, para perceber a origem de tais razões, é necessário fazer uma viagem no tempo. Até aos anos 50, o ensino das línguas baseava-se na tradução e imitação dos autores clássicos, sendo o registo culto e a língua escrita o foco predominante deste sistema de aprendizagem. O uso de textos literários, de autores consagrados, constituía a base de estudo e esses textos eram considerados o modelo ideal da língua ao qual os estudantes deveriam aspirar²⁶. A partir dos anos 60/70, num período denominado de Estruturalismo que dominou o campo da linguística, o ensino da língua

²⁵ (Fonseca, 2002, 2)

²⁶ (Navarro, 2017, 64)

tendia a concentrar-se na análise formal da linguagem. Desse modo, e como oposição ao modelo anterior, os textos literários são postos de lado, uma vez que esse novo foco se centrava na imitação e repetição das estruturas linguísticas. Por outro lado, as obras literárias eram vistas somente como um complemento cultural. Com o advento do comunicativismo, nos anos 80, assistiu-se a uma mudança radical no método de ensino das línguas, com um maior ênfase nas habilidades comunicativas e nas interações sociais. Essa renovação nas didáticas da língua favoreceu a utilização de textos funcionais, que refletem aspetos da vida quotidiana e que têm uso da língua “real”²⁷; consequentemente, por serem considerados um desvio da linguagem do quotidiano, a presença dos textos literários tornou-se ainda mais reduzida na sala de aula. Contudo, e surpreendentemente, a partir dos anos 90, pareceu assistir-se a uma revitalização da Literatura nas aulas de língua. Os professores começaram a reconhecer os benefícios que esta pode trazer no aprofundamento da compreensão cultural, na ampliação de vocabulário e estruturas linguísticas e no aperfeiçoamento das quatro competências.

Embora se tenha vindo a assistir a uma revalorização dos textos literários, a verdade é que a sua presença, nos dias de hoje, ainda permanece muito reduzida nas aulas de línguas. Mais uma vez, existe um conjunto de razões que explicam essa frequência diminuta. Currículos e programas que priorizam o desenvolvimento das habilidades comunicativas - como a expressão ou compreensão oral - limitam a possibilidade de introduzir outro tipo de materiais, nomeadamente, o literário. Simultaneamente, regista-se uma série de prejuízos académicos que explicam essa permanência reduzida da Literatura, sendo um deles “la atribución de un elevado grado de dificultad, dado el desvío respecto a la norma que el texto literario entraña”²⁸. De facto, há textos literários que podem apresentar desafios significativos de compreensão para os estudantes, especialmente aqueles cujo nível de proficiência da língua ainda é iniciante. Falamos de recursos expressivos - como, por exemplo, a ironia e a metáfora - e o “ludus” linguístico (o jogo com a linguagem, as palavras). São, de facto, recursos que transformam a língua e que manipulam e transformam as suas capacidades. Porém, o seu uso só atinge plena eficácia se o leitor tiver a aptidão de os compreender e decifrar, uma vez que são

²⁷ (Navarro, 2017, 64)

²⁸ (Ibarra-Rius e Ballester-Roca, 2016, 120)

elementos que dependem da habilidade interpretativa e do entendimento de significados não literais e implícitos.

Mas também esse argumento pode ser revertido e Ibarra-Rius e Ballester-Rocca assim o fazem. Para os autores,

Sin embargo, el texto literario no constituye un sinónimo de la complejidad lingüística, como tampoco necesariamente debe suponer un desvío del uso de la lengua, ya que en gran número de ocasiones, se caracteriza por su sencillez, claridad compositiva y gramatical.

(...) En esencia, el argumento de la peculiaridad respecto a la norma como justificación de su escasa rentabilidad en actividades cotidianas de formación lingüístico comunicativa y su exclusión de las premisas esenciales de un aprendizaje pragmático y funcional esconde la perspectiva contraria: su extraordinario potencial para la apreciación del uso de diferentes manifestaciones de la diversidad expresiva. (Ibarra-Rius e Josep Ballester-Roca, 2016, 121)

A ideia de que a Literatura é um desvio da língua dita normal surge dessa perspectiva didática mais prática, onde o principal objetivo é ensinar competências que possam ser usadas diretamente na vida diária e social. Nessa linha de pensamento, a Literatura é posta de parte, uma vez que se trata de um material cujo grau de complexidade pode dificultar a aquisição de tais competências. Em contrapartida, o que essa citação destaca é que o texto literário não deve ser automaticamente associado à complexidade linguística nem deve ser visto como um desvio da língua. Efetivamente, para Coseriu a Literatura é a exploração máxima das potencialidades contidas na língua; para o autor, “(...) a linguagem na literatura, que não é um uso particular, mas, sim, representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades”²⁹. Destacamos, a partir da citação, que a Literatura não usa a língua de forma específica ou limitada, mas como um meio para alcançar a sua funcionalidade máxima. Num contexto de aprendizagem, o recurso a obras literárias abre caminhos à exploração de toda a sua riqueza e complexidade. Desta forma, muito mais do que um simples desvio, a linguagem literária descortina uma capacidade de infinitas virtualidades do “idioma” aprendido. Segundo Fonseca,

²⁹ (Coseriu, 1993, 39)

Nessa perspectiva, o estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não exclusivos da literatura. O uso da literatura não se institui, pois, como “desvio” em relação ao uso “corrente” mas antes como intensificação e exploração de um potencial comum. (Fonseca, 2002, 2)

Podemos aplicar o mesmo argumento de Fonseca, mas dirigido a uma aula de PLE. A visão didática de que a Literatura é uma exceção em relação à norma esconde uma verdade oposta: o extraordinário potencial que existe neste material para a apreciação do uso das diferentes manifestações da língua. Salienta-se, aqui, a importância do texto literário não apenas como uma ferramenta para o desenvolvimento linguístico, mas também como uma forma de explorar a diversidade na expressão humana. É de reforçar as percepções que a Literatura pode oferecer a nível de estilos de escrita, formas de expressão e perspectivas culturais, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos.

Na nossa perspectiva, o problema não se foca propriamente no facto de o texto literário ser demasiado complexo e desviante da norma, mas na sua seleção prévia, feita pelos professores. De facto, em numerosas ocasiões, “su presencia responde a la motivación individual del docente”³⁰. A seleção dos textos literários é uma etapa fundamental na preparação de uma aula, de modo a garantir que os alunos se sintam envolvidos e confortáveis com esse tipo de material, durante o processo de aprendizagem. Trata-se de um tópico que pretendemos aprofundar mais tarde. Contudo, a escolha das obras literárias, quer sejam completas ou fragmentos, deve ser uma tarefa que reflita, por parte do professor, um momento de ponderação e avaliação prévio à aula.

Enfrentamos um segundo tipo de preconceito na abordagem desse nosso objeto de estudo: a consideração da literatura “como un material artístico y, por tanto, no auténtico, artificial y descontextualizado de los usos reales de lengua”³¹. Consideramos esse argumento altamente discutível e igualmente questionável, no que toca ao seu papel na aula de língua estrangeira. A Literatura não é apenas uma forma de arte; é, mais do que tudo, uma expressão autêntica da linguagem humana em contextos culturais e sociais

³⁰ (Ibarra-Rius e Ballester-Roca, 2016, 119)

³¹ *Idem*, 121

específicos. Somos ainda mais ambiciosos: os textos literários têm a capacidade de refletir as características mais peculiares da língua, incluindo um conjunto lexical, gramatical, expressões idiomáticas e estilos de comunicação próprios da comunidade que a fala. Torna-se, portanto, inegável que se trata de um material extremamente enriquecedor para a aquisição e compreensão da língua-alvo. Aliás, Ibarra-Rius e Ballester-Roca apresentam-nos um contra-argumento:

Además, los textos literarios presentan la cualidad de la autenticidad en la misma medida que otros textos empleados en el aula, con la ventaja añadida de la significatividad frente a productos artificiales que figuran en los manuales de ELE en forma de diálogos ad hoc. (Ibarra-Rius e Ballester-Roca, 2016, 121)

Estamos diante de um tipo de material que possui a mesma qualidade e autenticidade que outro tipo de texto, normalmente mais utilizados e explorados na aula. Aliás, podem até mesmo apresentar uma vantagem adicional em termos de prática das diferentes competências, se compararmos com produtos, esses claramente artificiais, que se encontram em manuais de PLE, como o caso de diálogos criados especificamente para fins didáticos. Observe-se o seguinte exemplo:

Diálogo 1 Sara: Luís, achas que eu estou bonita com este penteado? Luís: Não. Eu não gosto desse corte de cabelo. Sara: Se não gostas do meu cabelo é porque não tens bom gosto.	Diálogo 2 Ana: Rui, amanhã vou chegar mais tarde a casa. Rui: A que horas vais chegar? Ana: Eu vou chegar depois do jantar. Rui: Então, eu vou jantar fora com os meus amigos.
Diálogo 3 Maria: Ontem fiz uma festa na minha casa. João e Rita: Porque é que nós não fomos convidados? Maria: Porque era uma festa apenas para a minha família. João e Rita: Nós não ficamos zangados.	Diálogo 4 Manuel: Na semana passada telefonei para a tua casa, mas não atendeste o telefone. Sandra: Na semana passada eu estive no Porto. Manuel: O que é que foste fazer ao Porto? Sandra: Fui visitar uns amigos que moram lá.

Fig.1

O que podemos observar na figura é a artificialidade, a falta de autenticidade, face aos contextos reais de uso da língua. Qualquer falante nativo de português, quando confrontado com esse diálogo, diria imediatamente que não fala assim no dia a dia. Para

fins didáticos, esse tipo de texto pode resultar na impossibilidade ou dificuldade dos estudantes em lidarem com situações reais de comunicação na língua-alvo; ao apresentar-se situações irreais ou improváveis como materiais de aprendizagem, o aluno pode sentir uma limitação na capacidade de aplicar, em contextos de comunicação, o conhecimento que adquiriu na sala de aula e, conseqüentemente, pode ser responsável pela sua desmotivação. Em contrapartida, os textos literários oferecem uma alternativa verdadeiramente autêntica, uma vez que fornecem aos estudantes exemplos reais do uso da língua em contextos culturais, sociais e históricos, preparando-os para uma comunicação mais eficaz e profunda na língua estudada. Observe-se um caso concreto: o estudo dos contos de Sophia de Mello Breyner Andresen. Os textos da autora, com predominância para um público mais infantil, apresentam temas basilares como a natureza, a infância, a liberdade e justiça e outros valores que estão igualmente enraizados na nossa sociedade. Para além de uma linguagem rica em metáforas e outras imagens poéticas, Sophia oferece ao leitor a realidade que a envolve; numa escrita que se adequa a qualquer nível da língua, escreve histórias que imagina e propõe mensagens que deseja veicular. No que toca aos *Contos Exemplares*,

O profundo conhecimento que Sophia demonstra ter do ser humano permite-lhe criar e simultaneamente maravilhar-nos com as personagens dos seus contos. O facto de ser uma profunda conhecedora da alma permite-lhe criar personagens com um perfil psicológico possível de encontrar em qualquer época. O que nos leva também a considerar que a natureza humana não é regida pelos hábitos e nem pelas mentalidades das diferentes épocas. (Martins, 2007, 56)

Assim, é possível concluir-se que a leitura e estudo de textos literários revela ao aluno não só temas universais e relacionados com a condição humana, como também aspetos únicos de uma determinada cultura.

Um terceiro, e último, prejuízo que achamos necessário abordar é a falta de atração do texto literário para os estudantes³² de PLE e, mais uma vez, a ideia de que o seu uso é de escassa rentabilidade na concretização de objetivos profissionais. É um facto inegável que, atualmente, a Literatura enfrenta um sentimento de desinteresse e apatia por parte dos alunos, cujo hábito de leitura já não é tão comum e constante como era antes.

³² *Idem*, 122

Esse déficit de leitura, segundo vários autores, é uma das causas que explica o insucesso escolar dos alunos, especialmente no que toca à incompreensão de enunciados, tanto escritos como orais. Elsa Martins aponta, como principal causa de insucesso, a falta de hábitos de leitura. Segundo a autora,

Os jovens recusam-se a ler. Certo é, que a sociedade actual lhes proporciona actividades muito mais apelativas do que a leitura.

(...) A população está, na sua generalidade, ocupada com actividades profissionais, com os programas televisivos de grande audiência mas por norma muito pouco edificantes, com a leitura de “revistas cor-de-rosa” e com a azáfama dos grandes empreendimentos comerciais. (Martins, 2007, 18-19)

Muitos jovens, nos dias de hoje, mostram uma grande relutância em relação à Literatura e seus hábitos de leitura. Vivemos numa sociedade onde existe uma variedade de opções de entretenimento e atividades que competem pela atenção dos jovens e a leitura acaba por perder para outras formas de lazer, mais imediatas e visualmente estimulantes. A tecnologia moderna proporciona acesso fácil e instantâneo a uma grande variedade de conteúdos digitais, muitos dos quais são projetados para cativar e entreter a sociedade de forma rápida e envolvente. Em contrapartida, existe uma pressão constante e crescente sobre os jovens para terem sucesso académico e alcançarem metas profissionais, o que leva a que muitos vejam a leitura de textos literários como uma atividade de entretenimentos e, consequentemente, opcional.

No entanto, também é importante reconhecer que a percepção de que os alunos não leem é um estereótipo que não reflete a diversidade real dentro desse coletivo: uma turma jamais é homogênea, nem os alunos têm todos os mesmos interesses ou perspectivas. Não devemos esquecer que os estudantes de LE podem vir de diferentes origens culturais, especialmente em contexto de imersão da língua, com experiências de aprendizagem distintas e, portanto, preferências didáticas diversificadas. Alguns podem estar mais inclinados para a leitura de textos literários enquanto outros preferem abordagens mais práticas ou centradas em competências específicas, como a expressão oral ou a prática lexical. Ainda para mais, a ideia de que os alunos automaticamente rejeitam ou não têm interesse pelos textos literários é simplista e não considera outras abordagens pedagógicas com esse tipo de material didático. Pastor apresenta um argumento curioso e, talvez até, um pouco provocador: e se os alunos não gostarem das canções pop, das notícias do

quotidiano ou das listas de instruções que são os gêneros textuais que, em inúmeros manuais escolares, são os mais utilizados para desenvolver as microcompetências da compreensão da leitura³³? Muitas vezes, a falta de interesse dos alunos pela Literatura pode ser atribuída à forma como os textos são apresentados e analisados pelo próprio professor. Outras vezes, esse “não gostar” pode significar, na realidade, o medo, tanto do aluno como do professor, do novo e do diferente³⁴. Para isso, consideramos que uma abordagem mais eficaz para o ensino da Literatura nos cursos de LE implica a seleção de obras que sejam culturalmente relevantes e que incluam temas que despertem a curiosidade dos estudantes. Numa das atividades que desenvolvemos no estágio (Anexo II), a partir do conto “Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, procuramos promover a discussão entre os alunos sobre tópicos reais e atuais: nesse caso, foi discutido o papel dos pais na educação e decisões futuras dos filhos. Através desse debate, fez-se a comparação de atitudes e de posições opostas entre a professora estagiária e os alunos, o que reflete um choque de culturas e diferentes mentalidades. Deste modo,

(...), la seducción por la literatura de outra cultura puede convertirse en el estímulo principal para la aproximación a la lengua extranjera e incluso despertar en el alumnado la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora, elementos que definitivamente contribuirán a su desempeño, como lectores de todo tipo de textos. (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2016, 122)

Para além de uma seleção adequada de textos, é essencial incorporar estratégias pedagógicas que tornem a leitura literária uma experiência significativa e marcante, podendo ser incluídas tarefas como discussões em grupo ou exercícios de interpretação criativa e de análise textual. Ao desafiar esses estereótipos, que foram construídos de forma errônea, e adotando propostas didáticas mais flexíveis e abertas, os professores são capazes de criar um ambiente de aprendizagem que facilite o interesse e a apreciação pela Literatura, levando ao seu reconhecimento e valorização como um material pedagógico de grande diversidade e possibilidades didáticas.

Numa última análise, embora os desafios que agora apresentamos sejam reais, é fundamental, na nossa ótica, que se continue a promover o uso de textos literários, e sua

³³ (Pastor, 2006, 349)

³⁴ *Idem*, 349

interpretação, nas aulas de PLE e que se crie um ambiente onde se incentive e valorize hábitos de leitura entre os alunos. Nunca é demais reconhecer os benefícios que o trabalho através de textos literários pode oferecer: a Literatura estimula a imaginação e criatividade, melhora a compreensão do mundo e das pessoas, aumenta o vocabulário e a habilidade de expressão, além de promover o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante. Neste sentido, cremos que os professores de Língua Estrangeira se devem focar em novas abordagens didáticas que procurem tornar a Literatura mais atraente para os estudantes, seja por meio da seleção dos textos, do uso da tecnologia para criar experiências de leitura interativas ou do desenvolvimento de atividades que incentivem a troca de ideias e a reflexão sobre o que foi lido.

No ponto 2.1, pretendemos explorar quais os benefícios que a Literatura e o uso de textos literários podem trazer na aula de Português como Língua Estrangeira, na aquisição e desenvolvimento do conhecimento da língua.

2.1. Benefícios do texto literário na aula de PLE

A inclusão da Literatura na aula de Língua Estrangeira pode trazer, como já antes analisamos, vários benefícios ao estudante que está a aprendê-la; benefícios que transcendam a mera aquisição de vocabulário ou de estruturas gramaticais. Ao integrar textos literários nas aulas de PLE, os estudantes têm não só a oportunidade de aprimorar as suas competências linguísticas, como também de explorar as riquezas culturais, históricas e emocionais da língua-alvo. Mas há uma pergunta que deve ser feita, antes de avançarmos: de facto, o que significa, realmente, saber falar uma língua? Quais são as competências necessárias para comunicar com um nativo da língua-alvo?

As competências necessárias para falar uma língua são geralmente classificadas e definidas, pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, como “conhecimentos não linguísticos acerca de outras línguas e culturas e das respectivas comunidades”³⁵; já a

competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização.

³⁵ (Conselho da Europa, 2001, 190)

A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. (Conselho da Europa, 2001, 34)

A componente linguística envolve também a capacidade de compreender e produzir formas linguísticas corretas e adequadas para transmitir mensagens. A sociolinguística refere-se ao conhecimento das normas sociais e culturais que influenciam a utilização da língua em diferentes contextos e situações comunicativas. Isso inclui o entendimento das variações linguísticas associadas a grupos sociais, variedades geográficas, o uso apropriado de registos, formas de tratamento e normas de cortesia. Por último, a composição pragmática diz respeito à capacidade de utilizar a língua de forma eficaz para atingir objetivos comunicativos específicos em diferentes contextos sociais. Abrange a compreensão das intenções comunicativas, das regras de interação, das estratégias discursivas e da interpretação das interferências implícitas na comunicação verbal e não verbal.

Face ao que agora se apresentou, acreditamos que a Literatura pode desempenhar um papel vital no desenvolvimento desses três componentes da competência comunicativa da língua.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à componente linguística, o texto literário oferece uma vasta gama de vocabulário, estruturas gramaticais e estilos linguísticos que o aluno pode explorar. O ato de ler implica automaticamente a identificação de pontos gramaticais que podem ir para além do nível de proficiência atual dos alunos e que ainda não foram apresentados na sala de aula. Poderá ser uma situação benéfica e igualmente desafiante no processo de aprendizagem, mas a exposição a estruturas gramaticais de níveis superiores permite o enriquecimento do conhecimento, pois existe um contacto prévio e a sua familiarização, mesmo à prior da sua aquisição. Desta forma, facilitamos a transição dos nossos estudantes para os níveis seguintes. Ao mergulhar nos diferentes géneros literários - como contos, poesia, romances ou novelas -, os leitores são expostos a um conjunto de expressões e formas que enriquecem o seu domínio da língua-alvo. A análise cuidadosa da linguagem literária permite uma compreensão mais profunda da sua sintaxe, semântica, léxico e fonologia, o que contribui, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa. Pretendemos aprofundar esse tópico mais tarde.

No que se refere ao componente sociolinguístico, a Literatura revela-se um autêntico espelho da sociedade e da cultura que a produz. Através das páginas que compõem as obras literárias, o aluno é transportado para diferentes contextos históricos, geográficos e culturais numa viagem onde pode explorar as normas sociais, valores e tradições das diferentes comunidades linguísticas. Ao examinarem a linguagem e os comportamentos das personagens, essas inseridas nos seus contextos sociais, os estudantes são capazes de desenvolver uma compreensão mais profunda das variações linguísticas associadas a diferentes grupos sociais e situações de comunicação.

Por último, no que concerne à componente pragmática, a leitura de obras literárias concede a quem lê um grupo de exemplos de comunicação em diferentes situações e momentos. Acompanhando as várias interações entre as personagens, os alunos são expostos a uma variedade de estratégias discursivas, como a construção e a partilha do significado, o emprego de figuras da linguagem ou a sua própria adaptação, de acordo com o propósito comunicativo. Por outro lado, a Literatura, muitas vezes, apresenta situações de comunicação complexas e ambíguas que desafiam os leitores e os obrigam a interpretar interferências implícitas e particularidades próprias da língua. Tratar-se-ia, na realidade, de um ótimo exercício a realizar numa aula, de forma a colocar os estudantes perante as ambivalências com que, eventualmente, se irão cruzar.

Desta forma, o texto literário pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das três componentes comunicativas da língua, que aqui também pretendemos aprofundar. A sua leitura possibilita aos alunos uma experiência que vai para além da simples aquisição do vocabulário e da gramática, promovendo igualmente um contacto mais próximo e significativo com a língua e a sua cultura.

Mas há, de facto, mais benefícios que o estudo de uma obra literária pode trazer numa aula de PLE, para além do desenvolvimento da competência comunicativa. Podemos, até, colocar a questão: terá a Literatura outro papel que não o de expor os alunos a contextos linguísticos? A resposta é sim. Explorar a vastidão que é o mundo literário oferece benefícios que vão para além do mero conhecimento linguístico.

Esses benefícios são: codificar de forma complexa a cultura num tempo que associa presente, passado e futuro; reproduzir imagens vivas e complexas através da leitura; expor a língua a aspetos interculturais; promover a consciência cultural e intercultural; melhorar as competências cognitivas do aprendente; permitir o desenvolvimento holístico dos estudantes; mudar a perspetiva em relação ao mundo e aos problemas sociais;

desenvolver o pensamento crítico e a criatividade; permitir o impacto emocional, e, por esse meio, conduzir à motivação de ler. (Xavier, 2019, 114)

Desta forma, a Literatura descortina uma série de vantagens que superam o mero componente linguístico da língua-alvo. Enquanto a Linguística geralmente se concentra, principalmente, no desenvolvimento da competência comunicativa e no conhecimento gramatical, a leitura de textos literários pode oferecer uma experiência mais enriquecedora, se bem trabalhada. Por outras palavras, a Literatura é “transformativa (...), é um instrumento de evocação de memórias, espaços e tempo”³⁶. Assim, estamos perante um “material didático” que não se foca somente no uso linguístico, mas que também permite a construção de uma atitude crítico-reflexiva ativa³⁷ por parte do aluno.

Nos próximos pontos, tencionamos abordar, de forma mais profunda e complexa, como é que a Literatura pode promover a aquisição e o desenvolvimento das várias competências que agora enumeramos. Ademais, e dentro da componente linguística, temos também como objetivo mostrar de que maneira a leitura de textos literários consegue facilitar a mestria das quatro áreas básicas da língua: audição, fala, leitura e escrita. Por fim, tentaremos explorar de que forma é que o estudo do trabalho literário pode construir uma competência de interculturalidade nos nossos alunos.

2.1.1 Competência comunicativa

Antes de mais, acreditamos que a fruição da leitura de textos literários desde os primeiros níveis de aprendizagem é de grande interesse, como forma de fomentar a componente afetiva e a curiosidade dos alunos por diferentes materiais didáticos, para além de outras questões relacionadas com a consolidação de estruturas linguísticas, a assimilação de léxico integrado num contexto de uso, a aprendizagem de diferentes registos, o uso pragmático da língua e a aquisição de um vasto leque de competências gramaticais e pragmáticas. Não é por acaso que “nos gustaría realçar la idea de que el material literario es, antes de todo demás, input lingüístico. Queremos insistir que la

³⁶ (Xavier, 2019, 114)

³⁷ (Ferreira & Duarte, 2021, 33)

literatura es «exponente de usos», no necesariamente «modelo» de lengua”³⁸. Destacamos aqui a importância do material literário como uma porta que se abre para a língua. Em vez de se conceber a Literatura como um modelo rígido da linguagem, porque não ver a sua capacidade de refletir e representar os usos reais da língua-alvo? Num contexto de aprendizagem, julgamos, portanto, que a exposição do material literário aos estudantes pode proporcionar oportunidades no sentido de desenvolver as diferentes competências da língua. Duarte e Ferreira resumem essa problemática de forma simples, ao afirmar que

A introdução do texto literário como instrumento didático permite o aprimoramento da competência comunicativa na língua-alvo. Tanto em registos escritos como orais, estimula o treino de subcompetências como a compreensão e a expressão (produção e interação). Mais ainda, o texto literário coloca o aprendente em contacto com a plasticidade linguística, como certas especificidades da língua que não são exclusivas da literatura, mas que nela estão particularmente potenciadas, com a exploração de características da língua que nem sempre estão presentes nos textos produzidos para fins didáticos ou, mesmo, nos textos autênticos selecionados pelos manuais, de cariz mais utilitário, como o texto jornalístico ou publicitário, por exemplo. (Ferreira & Duarte, 2021, 33)

Em suma, podemos concluir que a Literatura é, realmente, uma ferramenta que pode potencializar o desenvolvimento das competências da língua, tais como compreensão e expressão. Em adição, os autores ressaltam também a capacidade que os textos literários possuem em revelar e expandir certos aspetos linguísticos que podem não ser tão evidentes noutros textos de cariz mais utilitário, esses normalmente mais presentes ou trabalhados na sala de aula.

Vejamos, agora, é de forma mais aprofundada, de que forma o material literário pode ser utilizado como recurso para a aquisição e progresso das quatro competências básicas da língua.

2.1.1.1 Compreensão escrita

³⁸ (Martín, 2011, 15)

Sabemos que a leitura é uma das aprendizagens mais importantes que o ensino escolar proporciona. “Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada de casi mágica, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible”³⁹. Efetivamente, é um instrumento que potencializa a aquisição de novo conhecimento: ao ler, podemos aprender qualquer disciplina do saber humano. Cassy et al afirmam que “la literatura en todas sus formas constituye una fuente inagotable e importantísima de material de comprensión lectora”⁴⁰.

Mas, antes de mais, devemos colocar a seguinte questão: o que significa, realmente, “compreender um texto?”. Dechant responde que “comprehension is the goal and purpose of reading. Without it there is no reading”⁴¹. Numa simples afirmação, a autora estabelece uma condição fundamental que aqui vamos usar como argumento para defesa da nossa tese: o objetivo final da leitura não é apenas decodificar palavras ou símbolos, mas entender e atribuir um sentido ao texto. Sem compreensão, a leitura de um texto - seja ele literário ou não - torna-se num exercício mecânico e vazio, com pouco ou nenhum sentido. De facto, “reading involves not only the recognition of printed symbols but the development of meaning to the words the writer intends to transmit”⁴². É por meio da compreensão que os leitores, e, no nosso caso, os alunos, se conseguem envolver com o texto, interpretando o seu significado e extraíndo novo conhecimento e prazer através dele.

Numa aula de PLE, ao ler textos literários, os alunos têm a possibilidade de interagir com o texto e utilizar as ferramentas e os elementos fornecidos para tornar o processo menos complexo e, desta forma, alcançarem os objetivos principais no ato de ler: compreender e criar significado. Assim sendo, “el texto literario es una fuente muy valiosa para el aprendizaje del código lingüístico. Leer implica, primero ‘decodificar’, y, después, ‘interpretar’ captar el ‘sentido’ de un discurso dentro de su contexto de uso”⁴³.

Aproveitamos essas citações para defender a nossa perspetiva. Então, de que maneira pode a Literatura facilitar o desenvolvimento da compreensão escrita e aprimorar a *performance* dos alunos nessa competência? Explanamos que a leitura de obras

³⁹ (Cassany et al., 1994, 193)

⁴⁰ *Idem*, 236

⁴¹ (Dechant, 1991, 9)

⁴² (González, 2017, 160)

⁴³ (Martín, 2011, 16)

literárias é uma fonte valiosa para a aquisição do código linguístico, ou seja, da própria língua em todos os níveis (lexical, semântico, morfosintático, entre outros). Quando lemos, o primeiro passo que tomamos é, de uma maneira ou outra, a descodificação das palavras - os símbolos gráficos - para depois os transformar em significados e, obviamente, os interpretar. Essa é a primeira fase para uma boa compreensão. Mas a descodificação não é suficiente, especialmente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ler não é apenas reconhecer as palavras; é necessário interpretar o significado do discurso dentro do contexto em que está inserido. De nada significa saber o sentido literal das palavras se os estudantes não conseguirem compreender as particularidades da língua, os seus simbolismos ou a própria intenção do autor. Segundo Grabe, “(...) reading activates a range of knowledge in the reader’s mind that he or she uses, and that, in turn, may be refined and extended by the new information supplied by the text”⁴⁴. Essa interação, que o autor refere, entre o texto literário e o aluno é um aspeto a ter em conta no processo da aprendizagem; ao ler, ao deparar-se com o material escrito, o aluno inicia um diálogo dinâmico, no qual não só decifra meros grafemas, mas também interpreta e constrói um significado. Desta forma, a compreensão de um texto é um processo interativo entre o conhecimento já adquirido do aluno e o mesmo, em vez de uma atitude passiva e acrítica.

Posto isso, julgamos que a Literatura permite aos estudantes praticarem a descodificação da língua como, também, desenvolverem a sua habilidade de interpretação e compreensão. De igual forma, o envolvimento ativo com textos literários possibilita o aprimoramento das competências de leitura e compreensão escrita e enriquece o conhecimento da linguagem e sua cultura. Nas próximas páginas, procuraremos, portanto, mostrar as vantagens que o estudo de textos literários traz para o desenvolvimento das várias competências da língua.

2.1.1.2 Expressão escrita

Já dissemos que ler materiais literários apresenta aos alunos as várias funções da linguagem escrita, mas também estamos cientes de que existem outras vantagens

⁴⁴ (Grabe, 1988, 56)

linguísticas no seu uso didático: a leitura aumenta o conhecimento lexical do aluno e facilita a transferência para um ensino mais ativo⁴⁵.

A exposição a uma variedade de gêneros literários constitui um recurso para a observação de diferentes estilos de escrita, estruturas de textos e de técnicas narrativas. Esse contacto facilita a ampliação do repertório linguístico tal como auxilia à construção de composições escritas coesas e coerentes. Junta-se ao leque de argumentos, e já várias vezes referidos, a fonte rica de vocabulário e expressões que as obras literárias podem oferecer. A aprendizagem de novas palavras e estruturas não só enriquece o conhecimento linguístico do estudante como o ajuda a expressar ideias ou opiniões de forma mais precisa e organizada. Material autêntico ou, utilizado no dia a dia ou não, a Literatura é um reflexo da organização, coerência e coesão de uma língua, logo é um exemplo que os aprendentes podem aplicar no processo de escrita. Noutras palavras,

(...) literature provides a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable. Reading a substantial and contextualised body of text, students gain familiarity with many features of the written language – the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas – which broaden and enrich their own writing skills. The extensive reading required in tackling a novel or long play develops the students' ability to make inferences from linguistic clues, and to deduce meaning from context, both useful tools in reading other sorts of material as well. (Collie & Slater, 1987,7)

Estamos perante um instrumento rico em itens lexicais ou sintáticos que, mesmo aparecendo numa situação de individualidade, se tornam mais facilmente memorizáveis para quem os lê. Estudando o corpo de um texto substancial e contextualizado, os alunos ganham familiaridade com os muitos aspetos da língua escrita - a formação e a função das diferentes frases, a variedade de estruturas possíveis, as várias maneiras de ligar ideias -, ação que tem como consequência positiva a evolução das suas capacidades de escrita. As competências necessárias para ler um romance ou uma novela desenvolvem, igualmente, a capacidade de tirar conclusões a partir de pistas linguísticas e de deduzir significados a partir do contexto; de saber que, depois, conseguem aplicar em redações e

⁴⁵ (Collie & Slater, 1987, 7)

textos que escrevem. Hansson afirma que a literatura contribui para uma capacidade de escrever textos de maneira mais concreta. Para a autora,

Los textos que los estudiantes leen pueden crear una producción escrita significativa e interesante, así como un mejor vocabulario, lo que contribuye a una fluidez y una variación en su capacidad escrita, ya que la lectura es la forma más efectiva de aumentar el vocabulario. (Hansson, 2022, 5)

Ao mesmo tempo, a leitura de obras literárias pode ser um estímulo para a criatividade. O leitor, de facto, quando mergulha nas páginas de um livro, entra num mundo de irrealidade onde se confronta com diferentes pontos de vista e perspectivas. É a partir desse universo criativo que os alunos, num ato de inspiração, conseguem explorar a sua originalidade, desenvolvendo, assim, uma voz própria como os escritores. Para Duarte,

Um dos aspectos que configuram o literário consiste, como é sabido, pelo menos desde Coseriu, na exploração criativa das virtualidades da língua. O adolescente entenderá tanto melhor essa exploração quanto mais profundamente conhecer a estrutura e funcionamento da língua e, previsivelmente, as suas leituras, nomeadamente literárias, ensiná-lo-ão a melhor usar a língua. Será talvez capaz de perceber que as características da língua que quotidianamente utiliza podem ser virtualmente potenciadas de modo particularmente sugestivo e bem conseguido. Quanto maior for o seu conhecimento reflexivo e metalinguístico sobre ela, maior a sua capacidade para descobrir de que modo o escritor leva ao limite as virtualidades nela contidas e, em consequência, maior o prazer estético que experimenta na leitura. (Duarte, 2008, 14)

Aplicando esse discurso ao nosso contexto, essa compreensão mais profunda da língua permite ao estudante de língua estrangeira perceber como é que as características da linguagem podem ser potencializadas no discurso escrito. Podemos inferir, desta forma que, compreendendo a maneira como a linguagem aparece na Literatura, os alunos conseguem desenvolver melhor a capacidade de se expressar no papel. Tornam-se, portanto, mais conscientes das diferentes possibilidades linguísticas e estilísticas disponíveis e são capazes de aplicar mais facilmente esse conhecimento, aproveitando-se das potencialidades dessas para transmitirem ideias e emoções.

2.1.1.3 Compreensão oral

Para além das competências que já enunciamos, a leitura de textos, em voz alta, pode ajudar os alunos a desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral⁴⁶. Tal como já concluímos anteriormente, compreender não é uma mera atividade de receção; “(...) listening is more than sitting quietly, and we have also learned that listening is not a passive activity”⁴⁷. Desta forma, é necessário criar estratégias que ajudem os alunos a desenvolver a sua habilidade de compreender mais eficazmente. Na aquisição de uma língua estrangeira, a compreensão oral é uma competência crucial para uma comunicação eficaz dentro e fora da sala de aula. Os alunos devem ser capazes de entender aquilo que os falantes nativos da língua-alvo dizem numa variedade de contextos e situações, e esse conhecimento envolve reconhecer palavras e frases como também compreender significados, tom e entoação nas diferentes circunstâncias do discurso. É nesse sentido que os professores de LE precisam de incentivar os seus estudantes a praticar uma escuta ativa, para que, posteriormente, estejam completamente envolvidas no contexto oral em que se encontram. Para tal, é necessário uma organização de estratégias na aula para esse fim e, uma vez que o tema do nosso Relatório incide sobre o uso de Literatura, vejamos que tipo de atividades podem ser desenvolvidas, com o apoio de textos literários, para praticar a compreensão oral.

O uso de *audiobooks* ou a simples leitura em voz alta, tanto pelo professor como por um aluno, proporciona à turma a oportunidade de praticar a audição e compreensão do que está a ser dito, onde devem concentrar-se e tentar seguir o discurso das personagens. Consideramos este tipo de atividade vantajosa, já que, no dia a dia da vida real, são muitas as vezes que enfrentamos situações auditivas de difícil entendimento por diversas razões, desde barulhos de fundo a variações da língua. De acordo com Brown, “Listening to stories stimulates our senses and challenges our minds”⁴⁸. Para ele, um professor

(...) sought to engender in them [os alunos] the excitement and connection he felt with the book by letting them listen to parts of it. His comments reminded me of hearing

⁴⁶ (Jayasudha *et al.*, 2021, 6881)

⁴⁷ (Brown, 2001, 14)

⁴⁸ *Idem*, 14

powerful voices of characters, of visualizing, in detail, places I've never been and sights I've never seen, or enjoying the sound and the power of the language as phrases and images resound in memories. (Brown, 2001, 14)

Essa passagem descreve a tentativa de um professor em despertar nos alunos o mesmo entusiasmo e ligação que sentira no ato de leitura, ao ler-lhes algumas passagens de um livro. O narrador, provavelmente estudante, recorda como o professor lhe permitiu escutar as vozes das personagens, de visualizar em detalhe lugares onde nunca antes estivera ou paisagens jamais vistas, ou mesmo de apreciar o som e o poder da linguagem através de frases e imagens. Por outras palavras, o professor procurou transmitir à turma a emoção e a vivacidade que aquele livro lhe tinha trazido, compartilhando excertos do mesmo para que os estudantes pudessem vivenciar uma mesma conexão. Desta forma, relembra-se como a Literatura pode ser vívida e impactante ao evocar imagens, sons e sentimentos que permanecem em nós até muito depois de ouvirmos ou lermos uma história. Trata-se de uma abordagem que visa envolver os aprendentes com a obra e, simultaneamente, estimular não só a sua compreensão da língua, mas também a sua imaginação e empatia pelo material literário.

A utilização de trechos literários possibilita a estimulação dos sentidos dos alunos, uma vez que ouvem as palavras inseridas num contexto. Segundo Sándor, “audição de textos orais é essencial ao aprendente de LE por diversas razões, mas sobretudo porque configura o único meio de o aluno aceder às características sonoras da língua”⁴⁹. É um exercício que desenvolveria a sua compreensão auditiva, no sentido que o expõe à entoação, ritmo e pronúncia natural da língua-alvo. Essa exposição a passagens literárias não só ajuda os alunos a praticar e aprimorar as suas competências linguísticas como, e igualmente fundamental, os introduz à cultura, história e tradições associadas à língua. Esse contacto próximo com a linguagem amplia o conhecimento do aluno a um nível mais profundo e duradouro.

2.1.1.4 Expressão oral

⁴⁹ (Sándor, 2015, 107)

A oralidade é o primeiro passo que qualquer um de nós dá, quando deseja expressar ideias ou perspectivas sobre uma variedade de temas, num momento de reflexão e compreensão do mundo. É uma prática interativa que possibilita a comunicação entre os seres humanos, carregando, simultaneamente, o peso da sua história e cultura. Lopes vai mais longe, ao afirmar que

A palavra oralidade apresenta alguma variedade conceptual, não existindo um sentido unívoco para este termo. A oralidade é um importante exercício de reflexão e entendimento do mundo, é o primeiro gesto de expressão das ideias e concepções que se tem sobre um determinado assunto. A oralidade pode ser compreendida como uma prática interativa com a finalidade de viabilizar a comunicação, perpetuar e modificar valores, construir conhecimentos, expressar sentimentos, transmitir princípios culturais, crenças e ideologias. (Lopes, 2010, 19)

Estamos perante um vocábulo que abrange várias interpretações, que não tem uma definição fixa. É o meio de reflexão e compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, a forma como expressamos esse entendimento. “A oralidade configura-se, assim, como o meio de expressão humana mais imediata, sendo um comportamento universal do uso quotidiano, não apenas uma intenção utilitária e social espontânea, mas por vezes formal e/ou planeada”⁵⁰.

Como já sabemos, o uso da Literatura na aula de língua estrangeira pode ser uma excelente estratégia para a aquisição e desenvolvimento da expressão escrita. No entanto, tendencialmente, também contribui para a prática da linguagem oral, no sentido em que os alunos aprendem regras e funcionalidades da oralidade através da leitura de textos literários. É verdade que “(...) a literary text can serve as an excellent prompt for oral work”⁵¹. Mas de que forma podemos usar a Literatura para esse uso?

Para uma melhor aquisição dessa competência, consideramos a leitura do texto em voz alta, desde logo, uma estratégia vantajosa a aplicar nas aulas de língua estrangeira. Por um lado, a leitura de obras literárias pode facilitar a prática da pronúncia, entoação e ritmo da língua, contribuindo, ao mesmo tempo, para uma melhor articulação e clareza na expressão oral. Esse tipo de tarefas ajuda os alunos a familiarizar-se com a sonoridade

⁵⁰ (Sándor, 2015, 103)

⁵¹ (Collie & Slater, 1987, 7)

das palavras e a compreender que que maneira essas são vocalizadas numa situação de discurso; igualmente, a prática do ritmo e pronúncia é outro ponto fundamental para garantir que existe uma comunicação eficaz, para manter a coerência e a fluência no momento da fala. Ler pode ser um excelente meio para desenvolver um ritmo natural de fala e praticar a pronúncia enquanto, simultaneamente, ajuda a evitar hesitações ou pausas inadequadas que possam interferir na compreensão do recetor. Assim,

For some students who don't have the confidence to practice spoken English, reading out loud can help them overcome the faults of disfluency, repeat, improper pause, and develop natural and good pronunciation habit. Try to read with expression, change the pitch (high-low), tone (gentle-rough), and volume (soft-loud) of our voices to show different characters or create a mood. (Huang, 2010, 149)

Conhecemos bem o problema que a oralidade representa para a maioria dos alunos, e a nossa experiência de estágio pode atestar essas dificuldades. Por inibição associada a questões culturais ou o simples receio de errar diante do professor e dos colegas, os estudantes evitam falar de livre vontade e voluntariamente. “De certo modo, pelo seu caráter espontâneo e momentâneo, e pela falta de domínio das propriedades sonoras da LE, a oralidade é a componente que os alunos de LE mais sentem fora do seu controlo”⁵². Face a essa situação, a Literatura pode ser uma aliada poderosa na superação de tais obstáculos. Só a simples análise e interpretação de uma obra proporciona um espaço de partilha de ideias e opiniões, o que, igualmente, permite a prática de uma produção oral mais estruturada e organizada.

Por outro lado, a análise de obras literárias em sala de aula instiga discussões e debates entre os estudantes, uma vez que, como já vimos, a Literatura é um espaço de questões sobre variados temas e de perspectivas diferentes sobre aquilo que nos envolve e rodeia; desse modo, não só praticam a sua capacidade em se expressar oralmente ao partilhar e trocar ideias, como também desenvolvem o seu sentido crítico, através de argumentos que colocam ou de pontos de vista e opiniões que defendem. Para além dessa capacidade em expressar pensamentos e perspectivas, as emoções evocadas pelo material literário dão a oportunidade ao aluno de descrever a sua reação emocional ou de partilhar experiências pessoais associadas ao texto. De modo a garantir o progresso da competência

⁵² (Sándor, 2015, 105)

de expressão oral, debates e discussões baseadas nos textos literários é uma solução a ser considerada pelos professores. Tratando-se de atividades que procuramos implementar nas aulas, os debates abrem espaço aos estudantes para se questionarem e refletirem sobre um determinado, ou vários, tópico(s) que se integra(m) na obra que estudaram. Não só lhes permitem a prática da língua, num procedimento de organização e recuperação de conteúdos já adquiridos, como lhes incentivam o pensamento crítico e a articulação de ideias.

Assim sendo, a Literatura pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento das competências orais, uma vez que oferece oportunidades de prática da pronúncia e fluência da língua e, também, promove a participação ativa em discussões e atividades de expressão criativa.

2.1.2. Competência intercultural

Tem sido largamente reconhecido, no ensino das línguas, que os aprendentes precisam não só do conhecimento e das competências gramaticais da língua-alvo, mas também da habilidade de a usar numa forma apropriada a nível social e cultural. Portanto, um dos objetivos da profissão de professor é “to help language learners to interact with speakers of other languages on equal terms, and to be aware of their own identities and those of their interlocutors”⁵³. Em qualquer contexto educativo, os aprendentes precisam de entender e respeitar as diferenças culturais entre eles e o *Outro* enquanto, simultaneamente, conseguem reconhecer e valorizar a própria identidade cultural. Num mundo em constante mudança, onde diferentes sociedades e culturas se misturam e estão em contacto, é fundamental promover o diálogo com o *Outro* e não apenas contentar-se com a sua coexistência. Aliás, “é no contacto com o *Outro* que o sujeito se questiona e é, sobretudo, no momento em que se cria um conflito de ideias ou valores que o *eu* se pode questionar”⁵⁴. Para interagir em sociedade, especialmente numa que não a deles, os estudantes de língua estrangeira devem estar abertos a aprender sobre a existência de diferentes culturas e costumes, de forma a evitar-se julgamentos precipitados ou

⁵³ (Byram *et al.*, 2002, 7)

⁵⁴ (Moço, 2011, 39)

estereótipos. Não só deve haver uma abertura, mas um esforço para compreender as perspetivas e os valores dos seus interlocutores e praticar o respeito mútuo. Contudo, tal atitude só é possível se os aprendentes estiverem igualmente cientes da própria cultura e de que formas a mesma pode influenciar o ato de comunicação. Falamos de uma atitude de reconhecimento relativamente a preconceitos culturais próprios e de disponibilidade para os questionar e refletir.

O contacto entre culturas e a consequente troca de conhecimentos e experiências manifesta-se vivamente no momento da fala. De facto,

When two people talk to each other, they do not just *speak* to the other to exchange information, they also *see* the other as an individual and as someone who belongs to a specific social group, for example a ‘worker’ and an ‘employer’ or a ‘teacher’ and a ‘pupil’. This has an influence on what they say, how they say it, what response they expect and how they interpret the response. (Byram et al., 2002, 9)

Ao comunicarmos numa língua estrangeira, imergimos num mundo de significados que vão para além das palavras. Cada frase, cada expressão, carrega consigo um conjunto de valores e tradições de uma cultura única e específica. Devemos colocar-nos numa situação em que estamos numa conversa com um nativo da língua aprendida. Não se trata apenas de dominar a sua gramática ou estruturas linguísticas, mas também de compreender os contextos culturais que inevitavelmente moldam a comunicação. Assim, a aquisição de uma outra língua implica também o conhecimento da sua “forma” correta, uma vez que “é o espelho de uma cultura, é uma componente fulcral da identidade dos falantes”⁵⁵, refletindo as suas peculiaridades, características e valores mais profundos. A aventura que é aprender uma língua nova possibilita um mergulho num universo rico e multifacetado, onde cada palavra revela um pouco mais sobre a alma de um povo. “Social identities are related to cultures. (...) Therefore an intercultural speaker needs some knowledge [and] (...) an awareness that there is more to be known and understood from the other person’s perspective, that there are skills, attitudes and values involved too (...)”⁵⁶.

⁵⁵ (Moço, 2011, 40)

⁵⁶ (Byram et al., 2002, 10)

De forma a resumir a ideia principal do que foi apresentado, citamos as palavras de Sapir:

Language is a guide to social reality...it powerfully conditions all our thinking about social problems and processes...the 'real world' is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The world in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached. (Sapir *in* Kramsch, 2014, 32)

Compreendemos, então, que a linguagem é um guia para a realidade e que condiciona, inevitavelmente, todo o nosso pensamento. É de tal modo o espelho de uma cultura que molda a nossa percepção do mundo e influencia a nossa perspetiva das coisas; desta forma, a língua é muito mais do que uma ferramenta de comunicação. E é nesse encontro entre língua e cultura que a diversidade floresce. Ao aceitarem que a linguagem é, efetivamente, a representação de uma sociedade, os estudantes de língua estrangeira desenvolvem mais facilmente a sensibilidade para compreender e respeitar determinadas características culturais que permeiam a comunicação. Portanto,

developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience. (Byram et al., 2002, 10)

Findo o exame dessa questão de que forma, então, pode a Literatura ajudar os nossos alunos a desenvolver uma competência intercultural? Ibarra-Rius e Ballester-Roca afirmam que, dentro dos vários argumentos que permitem explicar a necessidade da Literatura em LE, uma das respostas fixa-se nas suas possibilidades didáticas para a educação intercultural⁵⁷. Na verdade, “o aparecimento da abordagem intercultural nas últimas décadas tem sido crucial na tentativa de recuperação do discurso literário como estratégia inovadora que permite tornar as aulas de língua em janelas abertas ao mundo

⁵⁷ (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2016, 125)

e, muito especialmente, a uma determinada cultura”⁵⁸. A sua presença no ensino de uma língua é crucial pelas suas possibilidades didáticas para uma educação intercultural que se destacam como relevantes nesse contexto. Através das obras literárias, qualquer pessoa - estudante, professor, leitor - faz uma viagem que não só explora um mundo de palavras, mas também diferentes culturas, períodos históricos, perspetivas e visões; quem lê entra em contacto direto com o *Outro* por intermédio do escritor, da língua. É seguro, portanto, alegar que é necessário pôr-se de parte a percepção de que a Literatura é apenas um conjunto de textos. Trata-se, muito pelo contrário, de uma ferramenta que “por un lado (...) sirve para proporcionar modelos de explicación del mundo, de la realidad. Por otro lado, funciona para proporcionar modelos de actuación”⁵⁹. Como forma de exemplo, em situações de não-imersão, em que os alunos não interagem diretamente com os falantes nativos e sua cultura, os textos literários podem ser um utensílio valioso para expandir as dimensões da sala de aula e o conhecimento de quem aprende.

Pastor considera que os textos literários oferecem exemplos de heranças culturais, de comportamento, de tradições que se projetam nos rituais e interações comuns da língua com os quais um não nativo aspira familiarizar-se⁶⁰. A autora afirma, ainda, que “la observación y el contraste son los pasos imprescindibles para desarrollar una conciencia intercultural”⁶¹. Assim, para um aprendente de língua estrangeira que deseja aproximar-se do seu código linguístico e consequente cultura, a literatura é sem dúvida uma oportunidade valiosa para explorar esses aspetos de forma profunda e significativa. Sabemos que a leitura de um texto literário expõe os alunos a uma variedade de cenários e situações que refletem tradições, costumes e valores da cultura; através da obra, conseguem analisar as interações entre personagens, como são levadas a cabo determinadas cerimónias ou como são expressas as emoções. Essas representações, embora fictícias, oferecem olhares valiosos sobre a vida quotidiana e os padrões comportamentais de uma sociedade. Além dessa questão, o uso de obras literárias permite que os leitores comparem a sua cultura com a da língua-alvo, facilitando o desenvolvimento de uma consciência intercultural; lendo textos de várias origens

⁵⁸ (Gonzalez, 2018, 211)

⁵⁹ (Even-Zohar, 1999, 32)

⁶⁰ (Pastor, 2006, 351)

⁶¹ *Idem*, 351

culturais, os estudantes são incentivados a observar as semelhanças e as diferenças entre as práticas sociais, valores e crenças de diversos grupos humanos. Esse processo de observação e comparação é essencial para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e sensível da diversidade cultural.

Face ao que foi dito, pegamos nas palavras de Hansson: a literatura é uma prática social “que se centra en el papel que tiene la lectura en la escuela y en la sociedad y cómo se utiliza, pero también se trata de valores, actitudes y condiciones sociales”⁶². Estamos perante um objeto que é muito mais do que palavras escritas e histórias; é uma prática social que engloba uma variedade de aspetos que vão para além do ato de ler ou escrever. A Literatura, portanto, não deve ser reduzida apenas ao seu papel de leitura na escola ou de lazer pela sociedade; mais do que isso, deve ser considerada pelos valores, atitudes e condições que, em si, estão refletidos e moldados. Segundo a autora, “los textos, con su valor estético y su contenido universal significativo, pueden trascender el tiempo y la cultura y hablar directamente a un lector de otro país y de otro período histórico”⁶³. Completamos essas palavras com uma outra citação, agora, de González.

(...) o texto literário fornece um espaço para a reflexão coletiva sobre a natureza e (...) é uma fonte privilegiada para conhecer informação sobre a cultura alvo, por nos permitir aceder a uma determinada época, autor, movimento literário, etc.; e por outro lado, ajuda a dar entrada na aula às recriações e representações do mundo que permitem que o aluno se aproxime de realidades culturais diversas. (González, 2018, 224)

O que ambas as citações destacam é a capacidade única dos textos literários em transcender as barreiras do tempo e cultura, o que possibilita uma comunicação direta com os leitores de diferentes países e períodos históricos. Ao oferecer não só um valor histórico, mas também um conteúdo universalmente significativo, as obras da Literatura podem falar diretamente à experiência humana, independentemente do contexto cultural ou temporal. González acrescenta que as obras literárias fornecem um espaço de reflexão coletiva sobre a natureza humana e oferecem uma fonte privilegiada de conhecimento sobre a cultura-alvo. Proporcionam aos estudantes, desta maneira, o acesso a diferentes épocas, autores e movimentos literários, concedendo-lhes, assim, uma visão mais rica e

⁶² (Hansson, 2022, 5)

⁶³ *Idem*, 6

multifacetada da sociedade que fala a língua aprendida. Por outro lado, esse material desempenha, ou pode desempenhar, um papel crucial na sala de aula, uma vez que aproxima os estudantes da realidade cultural da língua-alvo, essa representada nas palavras.

Portanto, podemos concluir que a Literatura é, de facto, uma ferramenta poderosa para promover a compreensão intercultural dos nossos alunos, de forma a conectá-los com a diversidade e complexidade do *Outro* e de os levar a refletir sobre a sua própria cultura. Efetivamente, é de repensar as abordagens didáticas nas aulas de PLE relativamente ao uso de textos literários, procurando “apresentar a literatura como memória cultural de uma língua e, como tal, como uma ferramenta capaz de transmitir uma série de significados e imagens que importa conhecer quer para perceber o contexto da produção e funcionamento, quer para comunicar mais e melhor nessa língua”⁶⁴. Terminamos com uma citação de Duarte:

Ora, para lerem [os estudantes] capazmente os textos que fazem parte indiscutível da nossa identidade cultural enquanto povo, é indispensável conhecerem bem a língua portuguesa, mas também em que século e em que circunstâncias histórico-culturais tais textos foram escritos e a que regras de género obedecem. (Duarte, 2008, 22)

Mais uma vez, trata-se de um discurso que se pode aplicar na perfeição ao nosso público-alvo, com as devidas adaptações. Não estamos a defender, de todo, uma História da Literatura nas nossas aulas; aliás, tratar-se-ia de um tema de grande complexidade e francamente desnecessário no contexto de PLE, e mais relevante no Ensino da Língua Materna. No entanto, consideramos que, para conhecer a língua (e a cultura que lhe advém), os estudantes devem conhecer o contexto histórico das obras que são trabalhadas, principalmente, para as compreenderem melhor. Um estudante não pode ler *Os Lusíadas* ou *Peregrinação* sem saber que se enquadram no contexto dos Descobrimentos Marítimos Portugueses, no século XVI. Consideramos que este conhecimento contextual é essencial para uma compreensão mais profunda e precisa das obras, para compreender subtilezas e significados implícitos que são específicos de uma época ou evento histórico específico. Para um aluno que procure aprofundar o saber histórico e cultural da língua que está a aprender, o texto literário pode ser uma ferramenta a ter em conta. O contacto

⁶⁴ (Gonzalez, 2018, 227)

com uma obra literária sem qualquer noção prévia de um contexto histórico provoca um estado de curiosidade e interesse, motivando-o a investigar, a saber mais. Trata-se da capacidade de efeito surpresa de um texto: um leitor nunca sabe o que lhe espera. Concentremo-nos no exemplo de *Os Lusíadas*: sem uma introdução ao contexto dos Descobrimentos Marítimos, os estudantes focam-se inicialmente na narrativa épica e nos feitos heroicos descritos. Com o avançar da leitura, começam a surgir as perguntas, as dúvidas, sobre o pano de fundo histórico em que se inserem essas aventuras. Esse momento de surpresa e descoberta pode ser a chave para uma aquisição mais profunda da competência intercultural.

2.1.3 A revisão e reativação de conhecimento prévio através da Literatura

Neste subcapítulo, pretende-se analisar e desenvolver os usos possíveis que a Literatura pode fornecer na reativação e revisão de conhecimento prévio, pelos alunos de português como língua estrangeira. E, de facto, de que forma é possível a reaquisição de conteúdos linguísticos através da leitura de textos literários?

Aproveitando as palavras de Viegas et al., “O texto é um dos focos do ensino da gramática contextualizado e, como tal, está em permanente diálogo com a gramática, pois é gramaticalmente que se textualiza a língua.”⁶⁵, busquemos o exemplo da gramática e do seu estudo em sala de aula. Sabemos que a leitura de textos literários possibilita uma exposição mais profunda a vocabulário contextualizado e variado, o que facilita a compreensão e, principalmente, a retenção de novos vocábulos. Por outras palavras, a repetição de um conjunto de palavras ao longo do texto ajuda à sua memorização e incrementa a enciclopédia lexical do aluno. Aponte-se para um outro ponto fundamental: a recuperação de estruturas (gramaticais e lexicais) numa outra competência que não aquela em que foram adquiridas e o uso de textos literários pode ser uma estratégia eficaz. Num processo inicial de aquisição, novo vocabulário é normalmente introduzido por métodos mais diretos e visuais, como o uso de imagens ou exercícios de preenchimento de espaço, pois, efetivamente, uma certa repetição e mecanização é necessária. No entanto, não é suficiente e, em situações de revisão e consolidação, será mais benéfico o

⁶⁵ (Viegas et al., 2015, 12)

aproveitamento de outras ferramentas. O estudo de obras literárias oferece uma oportunidade única para o aprofundamento e até expansão da compreensão e uso dessas estruturas, num contexto agora mais complexo e realista. Por exemplo, ao ensinar o vocabulário da família, um método inicial comum pode incluir imagens dos membros familiares e atividades de preenchimento de lacunas e escrita de frases simples. Uma vez dominadas, a revisão pode ser feita através da leitura de um conto ou excerto de romance, onde a dinâmica familiar seja um tema central.

Uma mesma lógica pode ser seguida para com a gramática. Queremos com isso dizer que os textos literários apresentam uma ampla gama de estruturas gramaticais, permitindo que o leitor, ao vê-las repetidamente, as consiga compreender e de que forma são aplicadas na prática. Trata-se de um aspeto positivo que a Literatura oferece, uma ferramenta vantajosa para a progressão do saber do estudante. Mas também sabemos que, precisamente pela sua vasta diversidade de estruturas, o seu estudo pode ser um desafio para leitores que ainda não tenham aprendido determinado conteúdo. Essa ausência de conhecimento e uma consequente incapacidade de compreensão são fatores de frustração e desmotivação que eventualmente podem levar a um total afastamento da Literatura, explicado por uma sensação de não progressão por parte dos estudantes. Contudo, no artigo de Ambrosio e S. Bourdages, trabalho que integra um questionário sobre o uso da Literatura nas aulas de Francês como língua estrangeira, “les étudiants voient la littérature comme une occasion d’enrichir à la fois leur vocabulaire, la compréhension de règles de grammaire intégrées dans des contextes (...)”⁶⁶. Tendo sido um trabalho que se focou principalmente nas respostas dos estudantes, é claro que as suas opiniões e perspetivas devem ser ouvidas, uma vez que, no fim de contas, são eles o público de qualquer professor. Nesse caso em particular, conseguimos compreender que os aprendentes viam os textos literários como uma oportunidade para enriquecer e relembrar tanto o vocabulário como as regras gramaticais, integrados num determinado contexto. A exposição contínua, por exemplo, às estruturas da gramática permitiu aos estudantes entendê-las e aplicá-las de forma mais natural e correta. Consideramos que essa abordagem pode facilitar a assimilação das normas linguísticas, pois as construções narrativas, diálogos ou descrições fazem uso delas de maneira concreta e funcional.

⁶⁶ (Ambrosio & Bourdages, 2009, 46)

Vejamos algumas das respostas dadas pelos alunos no que toca à aquisição e reaquisição da gramática, citadas no artigo referido:

La possibilité de reconnaître la grammaire dans certains genres de textes

Were you able to identify more than one grammar point in a literature focus activity, and in the excerpts of the five activities?

S. (G1): Quickly, I was looking for passé composé, imparfait, however I would see other type of grammar items, recognizing, future or subjunctive or whatever.

P. (G1): Especially the verbs, looked at the endings, the plus-que-parfait... whereas before, I would try to get the content, now, I would be thinking about what is the verbal person...

S. (G1): Me too, because before having all that put in my brain, I was trying to get the overall package or gist of the passage, as opposed to now, sort of going ‘oh, oh, we can see it’ how it is being used, because even if it was a formal course, obviously something went in. (Ambrosio & Bourdages, 2009, 41-42)

LA.: Does it help for grammar?

S.(G1): Yes, I find, absolutely, because you can see it being used. Absolutely. Not that he (my child) understands it, but it is there and I can see it. But that is for pleasure, not for analysing grammar.

CA.(G1): ...when I am with group, my boyfriend’s friends are all French, it’s like I will recognize use of different terms now, or different tenses and I don’t have necessarily the confidence (competence?) or formulate sentences on the spot, but to use it myself but I find literature a good place to have that gap almost, because it is just you and the book and you don’t need to worry or whatever, and it gives place to see and practice it yourself. It’s really when learning languages, I can do really shy [sic], to actually speak that language... I find literature is a good place to boost your confidence (Ambrosio & Bourdages, 2009, 44)

Os depoimentos citados demonstram de que forma a leitura e estudo de textos literários podem ser uma ferramenta valiosa para a revisão de conhecimentos linguísticos previamente apreendidos, como também desenvolvem uma compreensão mais profunda da própria língua. Em resumo, esses relatos comprovam que a Literatura, na opinião dos aprendentes, contribuiu para o reconhecimento e revisão de conhecimento assimilado em aulas anteriores, oferecendo, simultaneamente, exemplos autênticos dos diferentes usos da linguagem. Citando Liu Bo e Yin Li, “un texte est fait de matière verbal. Plus que dans

n'importe quel autre type de texte, c'est dans la littérature que se révèlent les infinies potentialités de la langue (...)”⁶⁷. Face a essas palavras, atente-se num excerto do conto “A Menina do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, que usamos numa das nossas aulas orientadas:

“Era uma praia muito grande e quase deserta onde havia rochedos maravilhosos. Mas durante a maré alta os rochedos estavam cobertos de água. Só se viam as ondas que vinham crescendo do longe até quebrarem na areia com um barulho de palmas. Mas na maré vaza as rochas apareciam cobertas de limos, de búzios, de anêmonas, de lapas, de algas e outros ouriços. Havia poças de água, rios, caminhos, grutas, arcos, cascatas. Havia pedras de todas as cores e feitios, pequeninas e macias, polidas pelas ondas. E a água era transparente e vazia.” (Andresen, 2012, 5)

A Literatura é uma verdadeira celebração da linguagem, como podemos verificar através deste simples excerto, e em nenhum outro tipo de texto isso é tão evidente: no texto literário, encontramos e somos confrontados com as infinitas potencialidades da língua. A afirmação de Liu Bo e Yin Li destaca, precisamente, o poder que os textos literários possuem em expor e demonstrar a riqueza e flexibilidade da linguagem de maneira que vai para além de qualquer outro tipo material. A Literatura é um mundo onde os autores têm a liberdade de moldar a língua de formas que desafiam e expandem a norma linguística. Através de figuras de estilo, como metáforas, personificações ou comparações, há um enriquecimento do texto e um estímulo da imaginação do leitor. Acrescenta-se, também, a variedade avultada das estruturas gramaticais, de vocabulário rico e diversificado ou jogos de palavras que demonstram a capacidade de criação ilimitada de uma língua. Por essas razões, não é de estranhar que se defenda uma ligação entre o ensino de línguas e o uso de textos literários nas suas aulas. Em primeiro lugar, trata-se de um material - autêntico - que contextualiza as normas linguísticas e que mostra as suas regras em contextos reais; esse fator torna a aquisição mais envolvente e compreensível para quem lê e aprende. Seguidamente, promove-se uma aprendizagem mais ativa, incentivando o leitor a relacionar-se com o texto e a refletir sobre a linguagem utilizada. As mesmas autoras declaram que a introdução de textos literários “C’est un moyen de renforcement et d’acquisition de techniques et de stratégies indispensables au

⁶⁷ (Bo & Li, 2007, 153)

maniemment du langage sur un point d'intérêt particulier (...)”⁶⁸. Querem com isso dizer que se trata de uma ferramenta poderosa de reforço e aquisição de técnicas e estratégias indispensáveis no manejo da linguagem. Tal significa que, através da sua leitura e análise, os alunos conseguem aprofundar e rever o conhecimento sobre pontos específicos da língua, bem como desenvolver as competências necessárias para a usar de forma mais eficaz.

Nunca é demais enfatizar a noção de que a Literatura oferece oportunidades únicas e contínuas de revisão e reforço dos conhecimentos linguísticos previamente adquiridos. Ao encontrarem estruturas gramaticais e vocabulário em contextos variados e ricos, os estudantes têm a possibilidade de solidificar a sua compreensão e memorização, o que contribui para a interiorização das estruturas. Já abordámos de que forma o estudo de textos literários pode beneficiar na reaquisição de conhecimento gramatical; olhemos, agora, para a aquisição e revisão do léxico. Embora se considere que a sua aprendizagem através da Literatura possa ser um processo demorado e até desmotivante, de facto, “vocabulary learning is incremental in nature, and vocabulary knowledge is cumulative”⁶⁹, ou seja, o processo de aquisição lexical é gradual e ao longo do tempo. Cada nova palavra aprendida soma-se ao repertório existente, construindo, assim, uma base mais sólida do conhecimento da língua. Essa aprendizagem é incremental, no sentido que existem múltiplas exposições e usos da mesma palavra em diferentes contextos com as quais o leitor toma contacto antes de ser totalmente incorporada na sua enciclopédia. É igualmente cumulativa, porque cada vocábulo adquirido integra-se num conhecimento já pré-existente, o que forma uma rede de palavras e significados interconectados. Diferente de outros materiais didáticos, que podem ter uma curva de aprendizagem mais limitada ou específica, a leitura abre portas a um vasto universo de saberes e experiências linguísticos. Cada texto lido não só adiciona novas informações ao repertório do leitor, como também permite uma conexão e integração desses novos conhecimentos com os que já foram previamente adquiridos; atente-se no seguinte exemplo: conhecendo a palavra “feliz”, existe uma maior possibilidade por parte do estudante em compreender o sentido de outras, como “felicidade” ou “infeliz”.

⁶⁸ (Bo & Li, 2007, 156)

⁶⁹ (Wang, 2013, 61)

It is because reading presents word items in a variety of meaningful contexts and provides learners with multiple and recycling encounters with given words and syntactic structures for enhancing word learning that is previously partially known or for reinforcing the language already acquired, which helps to expand and consolidate learners' word knowledge. (Wang, 2013, 61)

Uma natureza incremental e cumulativa na aprendizagem lexical tem importantes implicações no ensino de línguas. A exposição repetida de vocábulos, em diferentes situações, é essencial à aprendizagem de uma língua, uma vez que não só se assiste à introdução de novas palavras, mas também reforça o conhecimento previamente adquirido. A leitura de textos literários possibilita essa descoberta, mostrando como as palavras podem ser usadas de formas diferentes e variadas. Essas situações fornecem pistas sobre o seu significado e uso, ajudando, desta forma, os alunos a entender e memorizar o vocabulário que surge no processo de leitura. Os estudantes, conscientemente ou não, conhecem sempre alguns dos termos com que se deparam aquando do momento de análise de um texto e é sempre útil que eles revivam esse conhecimento no percurso de aprendizagem, para que adquiram uma gramática de texto e discurso em vez de apenas uma gramática da frase. Simultaneamente, a aplicação de uma enciclopédia pessoal prévia permitir-lhes-á uma maior independência e autonomia no uso da língua⁷⁰. Face ao que foi exposto, é possível concluir que “learners attain new sentence and phrasal patterns through reading literary works. They learn to use familiar words in new context with new meanings”⁷¹. E conseguem recapitular e aplicar o conhecimento linguístico já aprendido.

O estudo de obras literárias viabiliza um óbvio contacto com as inúmeras variedades de estruturas linguísticas e lexicais, uma vez que estamos perante uma linguagem propositadamente mais rica, criativa e diversificada. Quando os alunos se confrontam com novas construções, surge-lhes a oportunidade de observar como essas são utilizadas e compreendidas dentro do texto. Por outras palavras, os estudantes estão diante de uma língua contextualizada, o que lhes permite, assim, perceberem de que forma ela realmente funciona. Consideramos, portanto, que a contextualização de uma estrutura

⁷⁰ (Gruca, 2007, 216)

⁷¹ (Hoque, 2006, 8)

gramatical - por exemplo, a diferença entre o PPS e o PI - pode trazer resultados mais positivos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

3. Critérios para a seleção dos textos literários

A seleção dos textos literários para as aulas de PLE deve resultar de uma reflexão cuidadosa e estratégica por parte do professor, tendo em consideração, igualmente, um conjunto de critérios que garanta a eficácia e a adequação do material para os estudantes. Julgamos, antes de tudo, que textos autênticos, ou seja, textos que não são simplificados ou adaptados, podem oferecer uma experiência de leitura mais rica e realista. No entanto, também é de considerar a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre a autenticidade e a acessibilidade, especialmente se se atender aos níveis iniciais de aprendizagem. Para além, de determinados critérios linguísticos a ter em conta no momento de seleção, há outros que devem ser igualmente considerados.

Nos referimos a los criterios subjetivos, los impuestos por el lector: una y otra vez oímos decir que lo importante es que los alumnos inicien una aventura literaria personal, que lean lo que sea. Pues bien, ¿qué pide el alumno? A partir de esta pregunta hemos de analizar subgéneros muy apreciados por los más jóvenes como la literatura fantástica de aventuras y viajes, de terror o de humor. (Morales & Martínez, 2002, 30)

É crucial entender que, embora os critérios objetivos de seleção sejam fundamentais para garantir uma aquisição de conhecimento eficaz, o ser humano não é uma máquina sem pensamentos ou opiniões; os gostos e preferências, tanto dos alunos como do próprio professor, desempenham um papel igualmente significativo no processo de formação e aprendizagem. Atendendo ao exemplo da fantasia - subgénero da maioria dos textos que foram trabalhados no contexto do nosso estágio -, os alunos têm a oportunidade de explorar mundos imaginários, viver novas experiências enquanto, ao mesmo tempo, estão em contacto com a língua e aprofundam o seu conhecimento. Neste sentido, a partir de uma forma de entretenimento, os alunos também conseguem aprender.

Tivemos também em consideração a extensão dos textos que decidimos trabalhar: materiais demasiado longos podem tornar-se cansativos e até desmotivantes para os alunos; por outro lado, excertos, capítulos individuais ou textos de pequena extensão já

se revelam mais vantajosos, conseguindo captar mais facilmente a atenção e o interesse dos estudantes. E foi por essa razão, entre outras, que optamos por nos focar na análise e estudo de contos. Nesse tipo de construção narrativa, a estrutura cronológica do enredo é fundamental para estabelecer uma distribuição temporal clara da ação. Utilizando os tempos verbais do passado, como o PPS para eventos principais, o PI edificando o contexto do enredo a partir das descrições e o PMP para memórias e motivações anteriores, o autor consegue manter a narrativa, ainda que simples, com um rumo. Em contexto de ensino, podem ser selecionados contos que se ergam a partir das estruturas agora referidas, conduzindo simultaneamente análises guiadas e destacando como cada tempo verbal é aplicado. Ao integrar essas práticas, os alunos adquirem de forma mais profunda a gramática dos tempos verbais e também a usá-los corretamente em situações de comunicação. Segundo Morales e Martínez, “el cuento goza, por lo general, de las características más apropiadas: la acción es clara y directa, distribuida en una única entrega; no aparecen demasiados personajes; y, fundamentalmente, presenta una extensión acertada para una sesión”⁷². Podemos, portanto, afirmar que os contos são uma ferramenta valiosa no ensino de PLE e, de facto, de qualquer outra língua. Trata-se de estruturas pequenas com uma linguagem simples e direta que facilitam uma melhor compreensão do objeto de estudo e a aquisição de novo conhecimento.

No próximo subcapítulo, pretendemos analisar com maior profundidade os critérios que nos levaram à seleção dos contos estudados no contexto do estágio, bem como explorar um pouco os seus autores e a sua relevância na Literatura e Língua Portuguesa.

3.1. Seleção dos textos literários em contexto de estágio

Antes de passarmos para a descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto do estágio, julgamos necessário proceder à análise dos critérios que estiveram envolvidos na seleção dos textos literários utilizados. Houve sempre lugar para um momento de reflexão, entre orientanda e Orientador, acerca dos materiais utilizados e da sua adequação ao público-alvo e é certo que determinadas atividades tiveram um maior sucesso do que outras. Porém, em todas as tarefas realizadas procurou trabalhar-se as

⁷²(Morales & Martínez, 2002, 29)

várias competências linguísticas, desde aspetos lexicais, morfológicos, sintáticos, fonéticos e competência intercultural. Para a preparação das mesmas, baseamo-nos nos documentos reguladores como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Segundo os descritores referentes ao B1, espera-se que os alunos sejam capazes de:

(...) compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.” (Conselho da Europa, 2001, 49)

Atendendo ao excerto citado, procurou-se, no decorrer do estágio, textos literários que fossem ao encontro do desenvolvimento das competências expectáveis no nível de proficiência do aluno, no nosso caso o B1. Importa não esquecer, igualmente, a atividade realizada em Louvain-la-Neuve, dirigida a um público cujo grau de proficiência equivalia ao A1. Face a este contexto, o trabalho em sala de aula focou-se maioritariamente no ensino e aquisição de vocabulário, de modo que os alunos tenham “um repertório vocabular elementar”⁷³, mas que seja suficiente para “satisfazer as necessidades comunicativas elementares”⁷⁴.

Embora cada atividade se fixasse num ponto linguístico - morfológico, lexical, fonológico -, esforçamo-nos por incluir tipologia diversificada de exercícios, de modo a trabalhar as várias competências da língua. Assim, foram desenvolvidas tarefas de compreensão de leitura, de construção frásica, de preenchimento de lacuna ou de associação e de produção, tanto escrita como oral, para que os alunos mantivessem sempre um contacto regular com as diferentes esferas da língua. Interessa também referir que, dada a pequena carga letiva que nos foi atribuída, não foi viável estabelecer um objetivo de fomento de hábitos regulares de leitura; o nosso intuito foi, portanto, proporcionar o contacto dos alunos com textos literários que acrescentassem algo de novo à sua bagagem linguística e cultural.

⁷³ (Instituto da Cooperação e da Língua, 2017, 32)

⁷⁴ *Idem*, 32

Como já foi referido, em cada atividade procurou trabalhar-se um aspeto específico da língua, relacionado com um tema previsto no Programa da Unidade Curricular. No entanto, durante o processo de construção das atividades, atendemos à necessidade de treinar as quatro competências linguísticas - compreensão e produção oral e escrita - e de assegurar a revisão de conteúdos já previamente adquiridos. A convergência de todos os critérios agora enunciados esteve refletida na seleção dos textos literários.

No que diz respeito à escolha dos textos, a nossa intenção foi priorizar obras que fossem representativas da literatura portuguesa e, por isso, focamo-nos em escritores que pertencessem ao cânone e que ilustrassem o panorama literário contemporâneo. Os critérios que elegemos vieram ao encontro da sua atualidade, tiveram em conta o uso de um tipo de linguagem que circula no quotidiano e que, portanto, é a língua com que os alunos têm contacto na sociedade. Aliás,

Ao apresentar a língua materializada num discurso autêntico (leia-se, tal e qual ele se manifesta na prática subjetiva de um falante autóctone, em contexto de comunicação real), o texto literário dá aos professores e aos aprendentes a certeza de ele corresponder a um lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua em que é escrito. (Bizarro, 2008, 359)

Dentro do imenso universo literário, entre tantas outras possibilidades, optou-se pelo trabalho dos contos. A eleição desse tipo de texto justifica-se, desde logo, pela sua extensão mais breve. No contexto de estágio, a nossa decisão resulta do facto de considerarmos que o conto oferece uma variedade de elementos linguísticos e culturais que podem enriquecer a compreensão e a habilidade de expressão dos alunos na língua. Por serem uma fonte riquíssima a nível estético, linguístico e intercultural, os contos proporcionam igualmente um número de atividades variadas. Observe-se alguns exemplos de tarefas que podem ser desenvolvidas em sala de aula:

- Leitura de contos pelos alunos e exploração dos mesmos ao nível da interpretação e funcionamento da língua.
- Pesquisa sobre assuntos apresentados nos contos capazes de interessar os alunos e com pertinência para o seu desenvolvimento psicossocial.
- Reutilização das temáticas abordadas nos textos previamente selecionados para a exploração em outras áreas disciplinares. (Martins, 2007, 83)

É fundamental que o aluno de língua materna estrangeira comece por conhecer a cultura e a literatura da língua que está a aprender e a sua aquisição pode ser feita através dos textos literários. Para Collie e Slatter, “This vivid imagined world can quickly give the foreign reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real society”⁷⁵. Embora para um aluno de nível iniciante possa parecer intimidante, consideramos que a exposição à cultura e literatura de uma língua pode trazer benefícios a longo prazo. Sabemos igualmente que a compreensão dos textos literários em níveis iniciais poder um desafio, um fator de desinteresse e desânimo no processo de aprendizagem; aliás, estamos conscientes de que “muitas das narrativas da nossa tradição são profundamente [difíceis] não só em termos de intriga como do próprio vocabulário”⁷⁶. Mas acreditamos que a sua presença na sala de aula pode ajudar os estudantes a familiarizar-se com as estruturas da língua, o vocabulário contextualizado e as convenções da escrita. É justamente face à dificuldade de uma compreensão detalhada dos textos literários que os estudantes começam a desenvolver as habilidades de compreensão geral e inferência que são fundamentais para a proficiência na língua. Neste sentido, cabe também ao professor adequar ou adaptar as narrativas estudadas em aula, bem como criar atividades apelativas os cativar e incentivar os aprendentes a ler mais.

A escritora eleita para as nossas propostas foi Sophia de Mello Breyner Andresen, pela sua escrita simples, mas rica em termos linguísticos e culturais. O estudo dos contos de Sophia deve ser um caso a considerar no ensino do português, especialmente em contexto de língua estrangeira, pela sua simplicidade e clareza, pelo uso substancial dos adjetivos e substantivos que dão cor à sua escrita, permitindo aos alunos uma aquisição mais facilitada do vocabulário. “Assim, muita da estética produzida por estes textos”⁷⁷, a partir de uma “linguagem sensorial melódica e ritmada”⁷⁸ que provoca contínuas reiteraões temáticas e linguísticas, justifica, ou ajuda a justificar, a utilização dos contos da autora no contexto das aulas de PLE. Não podemos negar que houve, realmente, um gosto pessoal. No entanto, “a qualidade literária da sua obra é, por si só, suficiente para

⁷⁵ (Collie & Slater, 1987, 6)

⁷⁶ (Martins, 2007, 38)

⁷⁷ (Martins, 1995, 80)

⁷⁸ *Idem*, 80

que o seu nome seja apresentado como uma referência de leitura incontornável [...]”⁷⁹. Não só se trata de uma referência da nossa literatura, como consideramos que o contacto com os seus contos proporciona uma apropriação das linhas estruturais da nossa cultura⁸⁰. Ciente da natureza do ser humano, Sophia rege as suas personagens pelos valores da sociedade, conseguindo, simultaneamente, transpor a realidade para um mundo imaginário. A extrema sensibilidade que caracteriza a sua produção literária - desde uma linguagem rica em imagens sensoriais, a sua compreensão aguçada das complexas emoções humanas, à forte ligação com a natureza -, mais a capacidade de transportar o leitor para um outro cenário, construída pela imaginação e memórias da escritora, explica a decisão de introduzir os seus textos nas nossas atividades.

Os contos trabalhados pertencem à coletânea dos *Contos Exemplares* e foram os seguintes: “A Saga”, “A Casa” e “A Menina do Mar”. No entanto, optou-se não pela integralidade do texto, uma vez que eram demasiado longos para uma análise completa e profunda, mas pela leitura de excertos cujos conteúdos vinham ao encontro de temas previstos no Programa da Disciplina. Os *Contos Exemplares*, aqui representando a obra de Sophia de Mello Breyner, são pautados por uma “simplicidade linguística [que] se prende com a tentativa de captar o real”⁸¹. Contadora de histórias, Sophia capta o real “através das sensações (visuais, auditivas, tácteis, etc.)”⁸² que depois se transfigura num universo irreal, evocando simultaneamente imagens da sua infância e juventude. A transfiguração do real para o irreal aproxima esses contos do género fantástico, uma vez que o leitor se vê confrontado com uma fronteira muito ténue entre o universo onírico e das memórias e a paisagem autêntica que se projeta diante dos nossos olhos. Na verdade,

Esta é uma questão particularmente interessante, ainda que complexa, e exige a delimitação de fronteiras com, nomeadamente, o maravilhoso. Neste caso, e como o universo recriado é próximo do factual, com grande esforço dos elementos históricos, os elementos estranhos, insólitos e inexplicáveis não abalam a verossimilhança da diegese, mas introduzem alguma iniquidade e dúvida no leitor, características essenciais à presença do fantástico. (Ramos, 2003, 81-82)

⁷⁹ (Martins, 2007, 51)

⁸⁰ *Idem*, 41

⁸¹ (Martins, 1995, 119)

⁸² (Rocha, 1978, 67)

As narrativas de Sophia revelam uma compreensão única na importância que a imaginação tem na formação das crianças. Ao criar histórias que transitam entre o real e o fantástico, a autora oferece ao leitor a oportunidade de explorar e mergulhar em mundos encantados e personagens quiméricas. Mas a partir de enredos imaginários e envolventes, estão patentes reflexões e mensagens que a escritora pretende vincular. Ao apoiar-se em elementos simbólicos e alegóricos, Sophia consegue transmitir valores morais, éticos e humanos. Desta forma, através das suas histórias, os leitores são convidados para uma viagem a um mundo fictício, refletindo simultaneamente sobre questões da vida, ou seja, do real. Veja-se as palavras de Sophia, quando questionada sobre as razões que a motivaram a escrever:

Comecei a inventar histórias para crianças quando os meus filhos tiveram sarampo. Era Inverno e o médico tinha dito que eles deviam ficar na cama, bem cobertos, bem agasalhados. Para isso era preciso entretê-los o dia inteiro. Primeiro contei todas as histórias que sabia. Depois mandei comprar alguns livros que tentei ler em voz alta. Mas não suportei a pieguice da linguagem nem a sentimentalidade da “mensagem”: uma criança é uma criança, não é um pateta.

Atirei os livros fora e resolvi inventar. Procurei na memória daquilo que tinha fascinado a minha própria infância.

Lembrei-me de quando eu tinha 5 ou 6 anos e vivia numa casa branca na duna - a minha mãe me tinha contado que nos rochedos daquela praia morava uma menina muito pequenina. Como nesse tempo, para mim, a facilidade máxima era tomar banho entre os rochedos, essa menina marinha tornou-se o centro das minhas imaginações. E a partir desse antigo mundo real e imaginário, comecei a contar a história que mais tarde chamei “A Menina do Mar” (Andresen, 1964)

Por outras palavras, os contos de Sophia permitem ao leitor um encontro com a própria experiência biográfica da autora. Através da memória, essa experiência é “convocada quase sem transfiguração, se não a que é ditada pela precisão do olhar”⁸³. A própria autora, ao afirmar que nunca nada é inventado, estabelece uma relação entre as memórias de uma vida com a literatura e medeia essas palavras a partir de um “eu lírico soberano” que procura a despersonalização para ser universal. Sugerindo que o verdadeiro não inventa, vê, Sophia invoca uma determinada atitude do escritor, a fim que

⁸³ (Bertolazzi, 2019, 209)

o mesmo seja capaz de compreender o real para, depois, o transformar no papel. Essa fusão entre o real - as memórias - e a literatura determina um dos aspetos caracterizadores do seu trabalho artístico, no sentido em que a escritora agarra no real e o molda como barro para lhe dar uma forma diferente. Inevitavelmente, a sua obra acaba por estar ligada à memória e à “vivência dos lugares”⁸⁴ da infância. Sophia assume, então, o cargo de contadora de histórias, uma vez que, atualizada essa antiga função, convoca para o seu universo literário o mundo real e o imaginário que preencheu as suas memórias. Cheios de cores e sensações, os contos de Sophia exploram a realidade de um Portugal antigo aos olhos de uma criança sonhadora. Neste sentido, “é, também, por isso que estamos na presença de um texto que, sem adoptar um estilo claramente moralizante ou um discurso tendencialmente didáctico”⁸⁵, apresenta os valores inerentes da sociedade.

Note-se que não pretendemos fazer um estudo da obra de Sophia ou uma análise individual de cada conto usado nas nossas atividades. Esse trabalho exigiria uma outra pesquisa, mais completa e profunda e, que infelizmente, parece não ter sido ainda feita. No entanto, uma vez que estamos a abordar os critérios que nos levaram à escolha dos textos literários, é de considerar alguns aspetos que caracterizam os contos escolhidos. Comece-se, então, pelo primeiro texto trabalhado, “Saga”, e o seu curioso título.

“Saga” é a designação dada nos países do Norte da Europa às narrativas que relatam aventuras e sucessões dos feitos grandiosos, nomeadamente viagens de heróis. Tem a ver, exatamente, com a narração de lendas da tradição escandinava, que se caracterizavam por relatar a história de várias gerações de uma mesma família.

(...)

Este texto é dominado pela temática da viagem, que surge aqui em quase todas as variantes. Desde as viagens predominantemente físicas, como é o caso das marítimas, às viagens simbólicas, encontramos de tudo um pouco. (Ramos, 2003, 90)

A partir do excerto de Ramos, de imediato se compreende que o tema da viagem, em Sophia, é um tema recorrente e, mais ainda, que ocupa um lugar central na sua obra. Esse ponto assume, desde logo, um papel significativo na leitura e compreensão do conto. A viagem que se apresenta em “Saga”, não só assume uma vertente física como também

⁸⁴ (Sousa, 2020, 256)

⁸⁵ (Ramos, 2003, 67)

possui uma componente mais simbólica, uma vez que - e a partir do excerto apresentado pode verificar-se - se trata de uma viagem de libertação e de fuga face à autoridade paternal. Embora fosse previsto um tópico de estudo em cada atividade - neste caso, o Imperativo e os conectores -, procuramos também explorar temas que desenvolvessem a capacidade de discussão e diálogo dos alunos. A este propósito, a última tarefa propunha uma reflexão sobre a posição dos pais relativamente ao futuro dos filhos e se os próprios estudantes já tinham noção do que gostariam de fazer. Tratou-se, no fim de contas, de uma jornada ao seu íntimo mais pessoal, que os estimulou a meditar sobre assuntos pouco refletidos. Para concluir essa questão, o próprio ensino deve ser encarado como uma viagem em que alunos e professores, em conjunto, enfrentam desafios, exploraram novos territórios de conhecimento e descobrem novos mundos ao longo do caminho. Se aplicarmos essa metáfora, se lhes mostrarmos o que podem ganhar ao embarcarem nessa jornada, talvez possamos ajudar os estudantes a visualizar o processo de aprendizagem de forma mais tangível e significativa. Para tal, é fundamental que o professor também esteja disposto a enfrentar as dificuldades e desafios que qualquer viagem traz.

Outra razão pela qual escolhemos os contos de Sophia, como já antes referimos, prende-se com a reforçada e quase obsessiva presença dos sentidos nas suas narrativas, “como forma de apropriação e até de fusão com a Natureza”⁸⁶. Segundo Ana Margarida Ramos, “os sentidos são uma forma de ligação do Homem ao meio que o envolve e de interacção com esse meio”⁸⁷. Uma literatura que estimula os sentidos tem, ou devia ter, um papel significativo na aprendizagem de uma língua por várias razões: antes de mais, convida o leitor a conhecer cenários, personagens e eventos, facilitando a interpretação e visualização do texto. A descrição detalhada de paisagens, sons, cheiros, texturas e sabores estimula a imaginação do leitor e cria uma ligação mais profunda com a história. Por outro lado, a exposição a uma variedade de estímulos sensoriais contribui para o desenvolvimento da linguagem, da compreensão textual e da capacidade de expressão dos leitores. Ao lerem textos que exploram um amplo leque de sensações, os alunos expandem o seu vocabulário e desenvolvem as suas habilidades de comunicação verbal e escrita. Conscientes de que cada atividade previa um tema específico, tentamos sempre incluir tarefas do foro lexical, pois o vocabulário representa um elemento-chave na

⁸⁶ (Ramos, 2003, 114)

⁸⁷ *Idem*, 114

comunicação. Deste modo, os professores devem concentrar-se na construção de diversas estratégias para a sua aquisição. No fundo,

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às novas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura. (Duarte et al., 2011,9)

Perante as palavras da autora e os argumentos que foram agora expostos, consideramos igualmente relevante citar alguns excertos dos contos escolhidos como exemplo significativo do que foi apresentado. Veja-se:

(...) Quando o vento parava, **ouvia**-se um tilintar de loiça no interior da casa. (...) Sören poisou as mãos sobre a mesa sob a luz branca e directa da lâmpada. Hans mais uma vez **viu** como elas eram belas, belas e penetradas de domínio em sua austera e contida paixão. No entanto, nesse momento, tremiam um pouco e Sören apertava-as uma contra a outra enquanto falava. (...) (Saga, 1984, 171-172)

(...) Dentro de casa o mar **ressoa** como no interior de um búzio. Quando abro as gavetas a minha roupa **cheira** a maresia como um molho de algas. Profundos os espelhos **reflectem** demoradamente os dias. E em frente das janelas o mar brilha como inumeráveis espelhos quebrados. (...) (A Casa do Mar, 1984, 162)

(...) O rapazinho da casa branca adorava as rochas. Adorava o verde das algas, o **cheiro** da maresia, a **frescura transparente** das águas. E por isso tinha imensa pena de não ser um peixe para poder ir até ao fundo do mar sem se afogar. E tinha inveja das algas que baloiçavam ao **sabor** das correntes com um ar tão leve e feliz. (...) (A Menina do Mar, 1958, 229)

Como podemos verificar pelos excertos escolhidos, “a fruição estética produzida por estes textos provirá de uma linguagem sensorial melódica e ritmada provocada pelas contínuas reiteraões, temáticas e linguísticas”⁸⁸. É a partir dessa linguagem sensorial,

⁸⁸ (Martins, 1995, 80)

aliando-se à utilização de um “vocabulário constituído por termos de uso corrente”⁸⁹, que a escrita de Sophia se assemelha a uma melodia entoada, a um cântico em que todas as palavras são entendidas por quem as ouve ou lê.

Ainda que os contos da escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen tenham tido um papel central na construção das atividades desenvolvidas, julgamos ter sido igualmente interessante expor os alunos a outras variantes do português. Como língua pluricêntrica, falada por milhões pelo mundo, é impossível privar os aprendentes das outras variantes do português - nomeadamente a do Brasil- ou evitar o contacto com as mesmas, uma vez que tal é inevitável nos dias de hoje. Deste modo, consideramos mais vantajoso apresentar-lhes, em contexto de sala de aula, as diferentes variedades da língua e apontar diferenças a nível linguístico para que depois haja uma reflexão coletiva e consciente. Cientes de que os aprendentes estão desde cedo em contacto com outras variantes, principalmente por causa do acesso e uso da Internet, sentimos a necessidade de adicionar um autor lusófono às nossas atividades para lhes mostrar que, realmente, o português não se resume apenas ao pequeno retângulo na Península Ibérica. Após a leitura de diferentes autores e uma discussão com o professor orientador, optamos por estudar o escritor moçambicano Mia Couto. Note-se, desde já, que não procuramos, nesta atividade, estabelecer as diferenças entre a variedade do português de Moçambique e o português Europeu; o nosso trabalho nunca previu um foco na variação linguística. Na realidade, a razão pela qual escolhemos especificamente Mia Couto advém da sua linguagem na escrita. Por todas as razões que já foram suscitadas, “consideramos que a educação e a criatividade deverão surgir sempre a par”⁹⁰. Na viagem que é a aprendizagem de uma língua, espera-se que a criatividade dos alunos seja igualmente estimulada, para que, desta forma, sejam capazes de adquirir habilidades linguísticas de forma mais eficaz e tenham uma maior confiança no processo de aprendizagem. Porque procuramos mostrar aos estudantes que a imaginação e a invenção desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, foi decidido trabalhar com a turma o pequeno conto do escritor moçambicano, “O Viajante Clandestino”. Tal como se observa na obra de Sophia, “a escrita [de Mia Couto] faz-se, pois por meio de uma relação entre a realidade

⁸⁹ (Martins, 1995, 88)

⁹⁰ (Martins, 2007, 40)

e a invenção. O escritor embebe-se da realidade quotidiana e a transfigura”⁹¹. Aliás, o autor constrói personagens que, experienciando as vivências do dia-a-dia, transitam entre as fronteiras do real e do irreal. O conto trabalhado desde cedo apresenta essa passagem entre fronteiras, através da perspectiva de uma criança.

(...) O menino agora contemplava as traseiras do céu, seguindo as fumagens, lentas pegadas dos instantâneos aviões. Ele então se fingiu um avião, braços estendidos em asas. Descolava do chão, o mundo sendo seu enorme brinquedo. E viajava por seus infinitos, roçando as malas e as pernas dos passageiros entediados. Até que a mãe debitou suas ordens. Ele que recolhesse a fantasia, aquele lugar era pertença exclusiva dos adultos. (...) (Couto, 1991, 26)

As fantasias do menino dissipam-se com os avisos da mãe, personagem que aqui representa a “norma”; a norma da sociedade, a norma linguística, uma vez que “repreende repetidamente os «enganos» linguísticos e travessuras do menino, ação que se configura na tentativa de adequá-lo a uma ordem que se vê representada pelo aeroporto”⁹². Esse menino, que inventa palavras, que fratura a norma linguística e, consequentemente, a social, desperta um imediato interesse ao narrador da história.

(...) A criança tem a vantagem de estreitar o mundo, iniciando outro matrimónio entre as coisas e os nomes. Outros a elas se parecem, à vida sempre recém-chegando. São os homens em estado de poesia, essa infância autorizada pelo brilho da palavra (...)

Seria aquele menino fractura por onde, naquela toda frieza, espreita a humanidade? No aeroporto eu me salvava da angústia através de um exemplar da infância. (...) (Couto, 1991, 25-26)

Parece estabelecer-se, então, uma invulgar relação entre o narrador e a criança: são os dois que fogem da norma, os que “falam esta língua remexida, inventada, que se expõe como artefacto e como jogo”⁹³; mais do que tudo, são semelhantes num aspeto fundamental: não se conformam às normas. Essa fratura verifica-se logo na questão da escrita e dos vários níveis da língua; falamos, principalmente, da proliferação de criações neológicas, transgressões sintáticas e recursos orais⁹⁴. Esse uso criativo da língua, no

⁹¹ (García & Silva, 2012, 178)

⁹² *Idem*, 12

⁹³ *Idem*, 9

⁹⁴ (Silva, 2017, 105)

sentido em que há uma invenção permanente de novas palavras e de novas relações entre as mesmas, coloca o escritor cada vez mais distante da norma linguística. A inovação da linguagem em Mia Couto pode ser verificada nos vários âmbitos, desde o sintático, fonológico, semântico, até ao morfológico. Na nossa atividade, optamos por nos centrar unicamente no plano morfológico, uma vez que as suas criações neológicas têm ganho relevo na língua portuguesa. A sua renovação lexical tem a “intenção de tornar a narrativa mais condizente com a realidade que procura retratar e recriar em suas obras”⁹⁵. Segundo Flávio Garcia e Luciana Morais da Silva,

A origem multifacetada, refletida em sua obra, faz emergir um universo de significações que revolve as palavras, transformando-as para que gerem novos sentidos. Ao ressignificá-las, inovando em relação ao uso da linguagem, ele propõe novos olhares para o que já existe visto desde antes. (García & Silva, 2012, 77)

Por outras palavras, e citando o próprio autor, “invento palavras para fazer com que digam coisas que nenhuma outra diz”⁹⁶. Essa frase pode ser interpretada como um convite à criatividade e à originalidade na comunicação. Sugere igualmente que, a partir da inovação ou invenção lexical, podemos expressar ideias ou até mesmo sentimentos que não seriam transmitidos através do vocabulário convencional, aquele do qual já dispomos. A criação de palavras novas ou a atribuição de novos significados a termos que já existem permitem a expansão de possibilidades linguísticas e abre-se espaço para uma comunicação mais expressiva.

Por que razão estudar um conto de Mia Couto na aula de língua estrangeira? A abordagem criativa e ousada que o escritor assume na sua escrita revela aos alunos territórios linguísticos que podem explorar, numa busca da expressão autêntica e original. Antes de mais, Mia Couto é o exemplo do que se pode fazer com a língua e o poder que a mesma tem na comunicação. Atente-se, no entanto, que não somos contra uma norma linguística. Estamos bem cientes de que qualquer língua, em contexto de aprendizagem, deve seguir um conjunto de regras, pois, de outra forma, a sua aquisição seria praticamente impossível. Mas, como professores e formadores, temos a obrigação de mostrar aos nossos alunos a capacidade que uma língua tem de se reinventar e as

⁹⁵ (Silva, 2017, 106)

⁹⁶ (Couto, 2013)

inevitáveis inovações que a mesma vai sofrendo. Justifica-se, portanto, a nossa escolha em apresentar e trabalhar um conto do escritor moçambicano. Lembremo-nos de alguns exemplos de neologismos que surgem no texto: “arvião”, “passaporteiro”, “migraceiro”. Trata-se de palavras que, criadas pelo menino, descrevem conceitos específicos ou situações que não têm lugar na língua portuguesa. “Desde os níveis fonético e morfológico até ao nível macroformal (dos gêneros), passando pelos níveis frasal, imagético e diegético, a prosa coutiana funciona por meio destes mesmos procedimentos tropológicos levados ao limite, ou seja, por desvio”⁹⁷.

A leitura do conto “Viajante Clandestino” revelou-se uma experiência enriquecedora em termos linguísticos, no sentido em que conseguimos mostrar aos estudantes uma abordagem única e inovadora à linguagem. Ao brincar com as palavras, desafiando uma norma com a qual os aprendentes são confrontados nas aulas, Mia Couto explora as possibilidades expressivas do português. Ao segurar, do “côncavo das [suas] mãos”⁹⁸, a língua, o escritor moçambicano captura significados, palavras, emoções e transforma-os em algo que vai para além do literal. Em suma, o texto ressalta a complexidade da linguagem que, no fim de contas, é uma ferramenta para comunicar e compreender o mundo à nossa volta. Ao ler Mia Couto, não só os leitores se deparam com as fronteiras entre o real e o irreal, como lhes é dada a hipótese de mergulhar num universo linguístico rico em diferenças e inovações. As obras do autor oferecem, a qualquer estudante que pretender aprofundar o seu conhecimento, a oportunidade de vivenciar a magia da língua na sua forma mais criativa e única.

A seleção dos textos literários a estudar na sala de aula pode ser influenciada por diversos fatores, mas é inegável que a afinidade pessoal do professor pelo trabalho de um determinado autor contribui para essa escolha; contudo, a relevância histórica e cultural ou a adequação dos temas e estilos literários ao contexto educacional são aspetos que devem ser igualmente considerados. A sabedoria do professor provém de uma combinação entre o gosto pessoal, a sua intuição e uma análise objetiva de critérios a serem abordados, de forma a garantir uma seleção equilibrada e enriquecedora das obras

⁹⁷ (García & Silva, 2012, 6)

⁹⁸ (Couto, 1991, 27)

literárias para estudo e interpretação. Já Jacinto Prado Coelho afirmava “E mais: escolher com sabedoria autores para analisar (...) não requer intuição, gosto?”⁹⁹.

⁹⁹ (Coelho, 1976, 47)

Parte II - Parte Pedagógica

1. Exposição da prática letiva

1.1 Enquadramento

O Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é um curso que agrega uma componente teórico-prática. No primeiro ano, o estudante é confrontado com Unidades Curriculares de raiz mais teórica - referimo-nos a UC's como Temas da Cultura e Literatura dos Países de Língua Portuguesa, Variação e Mudanças em Português, Didática do Português Língua Não Materna, entre outras - que o preparam para a etapa seguinte do Mestrado: a prática letiva. É a partir do segundo ano deste Mestrado que se integra uma componente mais prática, uma vez que o aluno tem a oportunidade de lecionar um conjunto de aulas e de aplicar o conhecimento adquirido nos semestres anteriores.

Atendendo à natureza do Mestrado, sentimos a necessidade de testar a prática com estudantes estrangeiros em contexto de não-imersão, em que o contacto com a língua é quase ou totalmente nulo, no sentido de perceber as razões que os motivam a estudar o Português. Na realidade, são vários os motivos que os levaram a inscrever-se no curso, mas há dois em particular que caracterizaram a turma: o desejo de aprender uma língua nova e a noção de que o Português é uma língua global, falada por milhões em todos os cantos do Mundo.

O estágio foi realizado no primeiro semestre do ano letivo de 2023/2024, do curso de *Gevorderd Portugees I* (na Universidade de Gante, Bélgica), no âmbito dos estágios Erasmus+. A nossa prática letiva teve lugar numa turma de nível intermédio (B1), na qual fomos responsáveis por cinco atividades. No entanto, é importante aludir ao facto de nunca termos desenvolvido uma aula na sua totalidade (de três horas), mas fomos responsáveis pela realização de tarefas que ocuparam um espaço de 20 a 45 minutos. Acrescenta-se que, embora o estágio se tenha focado em Gante, foram também elaboradas duas fichas, desenvolvidas nas aulas de “Portugais - Niveau débutant” (A1) e “Portugais - Niveau intermédiaire” (B1) no Institut des Langues Vivantes da UCL (Université Catholique de Louvain, em Louvain-la-Neuve, procurando observar uma segunda realidade no ensino do Português no mesmo país. Relativamente à turma de Gante, e o

nosso principal foco neste Relatório, as unidades letivas tiveram lugar às terças-feiras em horário diurno (16h-19h).

1.1.1. Perfil sociolinguístico dos estudantes

As atividades pedagógicas realizadas durante a prática letiva, aliadas à observação das unidades letivas aplicadas pelo Orientador, permitiram-nos verificar diferentes graus de proficiência linguística dentro da turma, com uma grande heterogeneidade no que respeita aos conhecimentos individuais dos alunos. Tratava-se, no entanto, de um grupo homogêneo - no sentido em que a maioria dos estudantes partilhava a mesma nacionalidade (belga) -, num mesmo nível de proficiência (o B1).

A turma era constituída por dez alunos, provenientes de diferentes cursos de mestrado, desde Literatura e Linguística (a maioria de Inglês e Espanhol), passando até por Biologia. Nove dos alunos tinham nacionalidade belga e eram provenientes especificamente da região da Flandres e uma única aluna vinha de Inglaterra, no âmbito do programa Erasmus.

Com o objetivo de recolher informações mais detalhadas sobre os alunos, foi realizado, na última aula do semestre, um questionário (Anexo I) que incluía o número de línguas faladas, o mestrado que frequentavam, os motivos que os levaram a aprender português, os seus hábitos de leitura e o consumo (ou não) de conteúdos portugueses - como música, podcasts, textos literários, entre outros. Destaca-se, no questionário, uma questão relativa à presença de textos literários na aprendizagem de uma língua e as respostas positivas face à mesma. Relativamente ao conhecimento de línguas, para além da língua materna - o neerlandês - verificou-se que os estudantes dominavam, pelo menos, duas outras: o inglês e o francês. Em adição ao conhecimento prévio dessas línguas é de sublinhar a forte influência que o espanhol tinha no desempenho dos alunos, uma vez que uma grande parte já tinha iniciado o seu estudo. O conhecimento já anteriormente adquirido da língua espanhola, ponto que posteriormente será aprofundado, revelou ser, durante as aulas, uma forte “bengala linguística” nos exercícios referentes às competências de produção oral e escrita.

Estando inseridos num contexto de não imersão, cujo contacto com a língua se baseia somente nas interações entre o nativo (o professor) e os alunos (de língua

estrangeira) num período curto de três horas por semana, sentimos a necessidade de compreender e analisar os motivos que os levaram a escolher o Português. Na pergunta relativa às suas motivações, a maioria das respostas incidem no interesse em aprender uma língua nova, compreendendo os alunos as vantagens que um número mais alargado de línguas pode trazer no contexto profissional. Não podemos deixar de apontar, igualmente, para o historial linguístico dos alunos: uma grande parte já iniciara, entretanto, o estudo do espanhol e consideravam o Português “muito similar”¹⁰⁰. Por fim, mas não menos importante, os alunos também têm noção de que a língua portuguesa pode ser útil, uma vez que “é muito falada no mundo”. No que respeita à universalidade da língua, a maioria dos estudantes consideram igualmente que o português pode vir a ser útil na sua vida profissional.

Embora o foco da prática letiva tenha sido em Gante, achamos importante apresentar as respostas obtidas com o mesmo questionário em Louvain-la-Neuve, da turma do nível intermédio (B1). A partir da sua análise, é possível concluir que as motivações dos alunos são semelhantes - o interesse em aprender novas línguas (“porque queria aprender uma nova língua romana”) e a utilidade que o Português pode trazer na vida profissional (“para poder traducir de português até francês”); porém, não podíamos deixar de indicar outras razões, estas mais curiosas, de um foro mais pessoal e emocional: “sempre quisera viajar no Brasil e em Portugal e não gosto de ir em lugares sem falar la idioma”; “porque tenho uma ligação sentimental e amigos com lusofonia” e “sou um oitavo português (uma bisavó era portuguesa) e queria manter vivante a minha herança”. Além dessas razões, mais uma vez, a maioria dos estudantes consideram que o conhecimento do Português pode trazer vantagens no mundo profissional.

Voltando ao foco principal do nosso estágio, as maiores dificuldades da turma, de acordo com as observações das aulas, foram as seguintes: compreensão oral, produção oral, conhecimento lexical e alguns pontos gramaticais (como o Pretérito Perfeito Composto - tempo verbal com um uso específico em português que não existe nas línguas aprendidas pelos alunos) e a forte influência do Espanhol. De facto, as semelhanças entre as duas línguas em todos os níveis - morfológico, sintático e fonético-fonológico - podem facilitar o momento de transição entre ambas e acelerar o processo de aprendizagem. Aliás, devemos ter em conta que “de entre las lenguas románicas, el portugués y el

¹⁰⁰ As expressões são citações retiradas dos questionários.

español son las que mantienen mayor afinidad entre sí”¹⁰¹. Mas, se por um lado existe uma clara facilidade na aquisição do espanhol pelos falantes lusófonos, por outro lado, são também constantes os erros de interlíngua e a sua potencial fossilização. A interferência linguística, no qual os estudantes transferem automaticamente estruturas, padrões ou palavras do espanhol, resulta em erros gramaticais ou escolhas de vocabulário inadequadas. Embora muitas palavras sejam semelhantes entre as línguas, há uma série de falsos cognatos, ou seja, palavras que parecem iguais, mas têm significados diferentes, que por vezes “pueden provocar interferencias más significativas en la comunicación”¹⁰². Trata-se, realmente, de uma situação a que assistimos: no decorrer da primeira atividade, a palavra “ventania” foi associada a “janela”, uma vez que a sua correspondente em espanhol é “ventana”. Portanto, podemos concluir que o nosso principal obstáculo, durante o estágio, foi precisamente a interferência da nossa língua “irmã”, já demasiado enraizada no dicionário linguístico dos alunos.

A escolha dos textos literários procurou, por isso, aperfeiçoar o domínio gramatical e desenvolver o conhecimento lexical, de modo que os alunos tivessem mais confiança em comunicarem na língua e a melhorarem a sua compreensão oral. Refere-se, igualmente, que as atividades realizadas no contexto do estágio tratavam de assuntos relacionados com o programa das aulas como tentavam, também, abordar e trabalhar todas as competências.

Embora se tratasse de uma turma homogênea quanto ao grau de proficiência, a realidade é que os ritmos de aprendizagem eram bastante distintos de estudante para estudante. Por um lado, por questões de índole mais cultural, determinadas competências - como a de produção oral - eram mais difíceis de desenvolver, uma vez que o carácter dos alunos era mais reservado e necessitavam de constante estímulo por parte do professor orientador. Quando colocadas perguntas, de forma a praticar a produção oral, verificava-se alguma retração nos estudantes ao iniciar o discurso. Julgamos não ser devido à falta de interesse dos alunos em relação à aula, tratando-se antes, possivelmente, de uma inibição cultural, de um medo inconsciente de errar. Por outro lado, as interferências do Espanhol dificultaram o progresso dos alunos, no sentido em que, perante tarefas de produção (tanto oral como escrita), a sua presença linguística era de tal modo dominante

¹⁰¹(Neta, 2000, 1)

¹⁰² *Idem*, 7

que determinados pontos gramaticais e lexicais não estavam realmente assimilados. Essa forte influência do espanhol não só foi sempre perceptível ao longo do semestre, através das várias atividades que foram produzidas, como foi a principal dificuldade que observamos.

1.2 Descrição das atividades pedagógicas

Tal como antes já foi referido, no âmbito do estágio pedagógico está prevista a lecionação de um mínimo de seis unidades, de cento e vinte minutos cada. No entanto, sentimos a necessidade de referir que, no nosso caso, apenas se desenvolveram pequenas atividades (de vinte a quarenta e cinco minutos) no decorrer das aulas; quer isso dizer que a Orientanda nunca chegou a lecionar uma aula inteira (de três horas), embora tenha produzido tarefas cujo tema correspondia a pontos distintos do programa.

Considerando, portanto, a turma com a qual tivemos um maior contacto durante o semestre, os pontos linguísticos abordados nas diferentes atividades foram as seguintes:

1. O Imperativo e os Conectores de Frase (em Gante e em Louvain-la-Neuve).
2. O Presente do Conjuntivo Vs o Infinitivo Pessoal e a Formação de Palavras (sufixos e neologismos).
3. Léxico (A1, turma de Louvain-la-Neuve).
4. Compreensão Oral: exercício com documentos orais autênticos.
5. Pronúncia. (Gante e Louvain-la-Neuve).

A partir destes pontos linguísticos, e no decorrer das reuniões com o professor orientador, a planificação das unidades temáticas foi pensada com dois objetivos concretos: refletir no que já fora adquirido anteriormente, procurando, desta forma, a revisão dos conhecimentos, e abordar em foco a temática prevista no Programa da Disciplina para aquela Unidade Letiva.

A escolha do tema atende à convicção de que a Literatura pode ser usada como uma ferramenta de transmissão de conhecimento nas aulas de Língua Estrangeira. Tendo em conta que, atualmente, as aulas de línguas apostam numa abordagem mais

comunicativa, os materiais literários começam a ser vistos de forma mais positiva¹⁰³, uma vez que são considerados uma manifestação válida da língua. Pareceu-nos, portanto, essencial abordar as possibilidades que o texto literário pode oferecer e o seu contributo para o desenvolvimento das diversas competências. A sua aplicação e exploração não só permite o desenvolvimento das competências linguísticas, como dá ao aluno a capacidade de entender o Outro e de conhecer a sua Cultura. Interessa mais uma vez indicar que, tendo sido uma turma cujo contexto era de não-imersão, a descoberta e trabalho de textos autênticos permitiu-lhes um contacto com o português e a respetiva cultura que, de outra maneira, poderia não existir.

1.2.1. Primeira Atividade: Competência gramatical - o Imperativo

O ponto linguístico da primeira atividade concentrou-se no *Imperativo*. No momento da seleção dos materiais, um conto infantil pareceu-nos ser um bom ponto de partida para abordar o tema, pelas razões que já foram apresentadas. O texto literário - e parafraseando a autora Sophia de Mello Breyner Andersen - “afina a sensibilidade, esclarece a inteligência, apura o pensamento, alimenta a imaginação, da liberdade e da escolha” (cit. por Martins, 1995, p.22). Verifica-se, desde logo, o papel formativo e didático que a arte, através da literatura, assume, ou pode assumir, na educação.

O estudo dos contos infantis de Sophia de Mello Breyner Andresen é um caso a considerar no ensino do português em contexto de língua estrangeira pela simplicidade e clareza da autora, pelo uso substancial dos adjetivos e substantivos que dão cor à sua escrita, permitindo aos estudantes uma aquisição mais facilitada do vocabulário e um melhor entendimento de determinados pontos gramaticais. “Assim, muita da estética produzida por estes textos”, a partir de uma linguagem sensorial melódica e ritmada¹⁰⁴ que provoca contínuas reiteraões temáticas e linguísticas, justifica a utilização dos contos da autora num contexto de aulas de PLE. Mas, como já vimos, também os textos literários trazem com eles um conhecimento cultural sobre o seu país de origem. Eduardo Prado Coelho define a escrita de Sophia como “um ilimitado processo de comunicação

¹⁰³ (Hansson, 2022, 8)

¹⁰⁴ (Martins, 1995, 80)

entre os homens e a natureza no seu jogo irradiante de sedução recíproca”¹⁰⁵. Através do processo que Prado Coelho descreve, também o leitor se vê num mundo diferente, numa outra realidade construída pela imaginação e memórias da escritora. Cheios de cores e sensações, os contos de Sophia exploram a realidade de um Portugal antigo aos olhos de uma criança sonhadora.

No que toca à temática estudada na aula de dia 10 de outubro, foi escolhido um excerto do conto “A Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, que representa um diálogo entre duas personagens - pai e filho. Consideramos que o trabalho à volta desse excerto estaria adequado ao tópico gramatical previsto no programa da aula, uma vez que o diálogo se vai construindo a partir do Modo Verbal do Imperativo (ver anexo II).

A atividade foi realizada na primeira hora de aula, tendo sido entregue aos alunos uma ficha com o excerto do texto escolhido e diversos exercícios cujos objetivos seriam o desenvolver de outras competências, que não fossem, somente, as previstas no programa daquela unidade letiva. Alusivas ao tema do conto, como à autora que o escreveu, escolhemos três fotografias - duas da cidade do Porto e uma da própria autora - para que os estudantes pudessem analisar e descrever aquilo que viam. Para além do elemento visual, optamos também por colocar um conjunto de datas que consideramos igualmente relevantes para um melhor conhecimento da escritora. Desde logo observamos algumas dificuldades no que diz respeito à interpretação e análise das imagens, uma vez que, feita a questão relativamente ao que viam, evidenciou-se uma inibição coletiva por parte da turma. Foi possível concluir, logo a partir da primeira lição, que parece não existir um sentido de iniciativa na participação e resolução dos exercícios. Não quer isso dizer que os alunos não demonstrassem interesse nas aulas, como já antes afirmamos. Pensamos tratar-se de uma certa inibição dos estudantes em envolver-se nas atividades por vontade própria. Consideramos essa hipótese pois, quando questionados individualmente, respondiam sem aparente dificuldade ou qualquer bloqueio. Tal afirmação pode ser comprovada a partir da resolução da segunda tarefa - a leitura das datas. Apesar de demonstrarem uma certa incerteza, os estudantes fizeram a respetiva leitura dos números assim que lhes era pedida. Não obstante esse constrangimento observado, e como acontece em qualquer situação, houve também casos em que os estudantes tomavam a iniciativa e respondiam sem lhes ter sido pedido. A sua

¹⁰⁵(Coelho, 1984, 109)

participação foi sempre aceite com entusiasmo, uma vez que levava a um encadeamento de respostas por parte dos restantes colegas.

A leitura do excerto foi realizada, primeiramente, em silêncio e depois em voz alta e cada aluno leu, pelo menos, uma frase, de forma a praticar a pronúncia. Seguidamente, deu-se prioridade a eventuais dúvidas de vocabulário e, surpreendentemente, observou-se uma necessidade, por parte dos alunos, em procurar o significado das palavras que não compreendiam. Indicaremos rapidamente uma pequena lista dos exemplos que recolhemos: “saga”, “ventania”, “sacudir”, “tilintar”, “lâmpada”, “tremiam”, “prata”, “amaldiçoar”; relativamente a erros de pronúncia, detetamos também o caso de “levantaram”, “continuou”, “ventania”, “avançando”, “escolhe”, “lâmpada”, “muito”, “nasci”, “dá-me” e “gente”. De seguida, deu-se início à realização dos exercícios propostos na ficha, que incluíam um resumo de 20 a 30 palavras do excerto e a associação de palavras às respetivas imagens. No momento da correção, verificamos que os alunos, na sua grande totalidade, haviam compreendido o excerto e seu contexto, conseguindo igualmente resumir a ideia principal através de palavras-chave. O exercício de associação também não apresentou qualquer dúvida, com a exceção da palavra “ventania”, em que a maioria a ligou à imagem da janela por associação à palavra “ventana” do espanhol.

Na segunda parte da ficha, pretendemos desenvolver a competência gramatical, o principal foco da atividade. Partindo de ocorrências do conto de Sophia de Mello Breyner Andresen, foi pedido aos alunos que identificassem o modo verbal das expressões em negrito e que explicassem o seu uso nas frases assinaladas. Não houve qualquer hesitação na sua resolução e a participação geral da turma mostrou-se verdadeiramente positiva, provando o conhecimento anterior dos estudantes relativamente ao uso do Imperativo. Não é de admirar, pois tratava-se de um modo verbal já adquirido no semestre anterior. No entanto, consideramos que a segunda parte do exercício - a passagem dos verbos sublinhados para a forma negativa - não teve o sucesso esperado. Desde logo no momento da correção, quando foi pedido aos alunos para corrigirem as alíneas no quadro. As dificuldades verificadas não incidiram no grau de exigência do exercício, uma vez que grande parte das respostas se revelaram corretas (com exceção de formas mais irregulares como o caso do verbo ouvir: “ouve” - “ouças”), mas no comportamento emocional dos alunos. É importante refletir sobre esse ponto específico e relacioná-lo com uma

ansiedade comunicativa verificada: “In fact, anxiety has been described as the strongest predictor of success or failure for second language students”¹⁰⁶. De facto,

(...) emotions can potentially be influenced by any number of internal or external factors, including personality traits, psychoactive medications, certain foods, sleep deprivation, self-related thoughts, happy or sad memories, and the proximal occurrence of other emotions on the internal side, and a myriad of interpersonal, social, cultural, contextual, and other factors external to the person. (Boudreau et al., 2018, 154)

Efetivamente, as palavras dos autores comprovam o que observamos na realização desse exercício: emoções mais negativas - como a ansiedade e o eventual medo de errar, quando expostos à turma e professor - claramente influenciaram o comportamento dos estudantes. Após a experiência, consideramos, portanto, que a realização de exercícios no quadro, “obrigando” os alunos a abandonar o seu “lugar de conforto”, pode condicionar negativamente a sua performance. A reflexão pós-aula de pontos mais fracos é fundamental, de forma que haja espaço e possibilidade de os melhorar em futuras atividades.

No terceiro exercício da regência, houve lugar para desenvolver, também, um outro ponto da competência gramatical: os conectores. Tratava-se de uma matéria que, ao contrário do Imperativo, tinha sido dada na aula anterior (dia 3 de outubro) e a sua aquisição ainda não estava totalmente assimilada. Partindo de várias ocorrências soltas, foi pedido aos estudantes que construíssem frases com o conector indicado e que, depois, as lessem. A proposta destas atividades teve em consideração a defesa da Literatura como parte integrante na aula de Língua estrangeira ou segunda, atendendo que

Ao apresentar a Língua materializada num discurso autêntico (leia-se, tal e qual ele se manifesta na prática subjectiva de um falante autóctone, em contexto de comunicação real), o texto literário dá aos professores e aos aprendentes a certeza de ele corresponder a um lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua em que é inscrito. (Bizarro, 2008, 359)

¹⁰⁶ (Boudreau *et al.*, 2018, 154)

Estamos inteiramente de acordo com a afirmação da autora e acreditamos que o ensino da gramática, em situação de língua segunda ou estrangeira, deve ser introduzido através de textos literários ou até mesmo não-literários (referimo-nos a crónicas, artigos de jornais, entre outros). Somos defensores de um ensino em que os aspetos gramaticais sejam inseridos num determinado contexto, ou seja, em ocorrências de discursos reais (escritos ou orais) e não de forma isolada. A este propósito, realçamos que os materiais literários são, antes de tudo, um *input* linguístico que permite visualizar os vários usos da língua¹⁰⁷.

A aula terminou com uma atividade de produção em que os alunos deveriam dar a sua opinião sobre três perguntas relacionadas com o conto lido e com os temas a ele associados - o futuro e o envolvimento dos pais nas decisões dos filhos. Visto serem questões de um foro bastante pessoal, foram-lhes concedidos alguns minutos para refletirem e discutirem, em pares, sobre o assunto. Após uma inicial reticência, verificou-se que a natural inibição foi sendo substituída por uma maior confiança, assim que o primeiro aluno teve a iniciativa de partilhar a sua opinião. Através de uma dinâmica de trabalho em pares, os estudantes expuseram o seu ponto de vista acerca das perguntas e quase todos acabaram por se envolver na atividade e as respostas foram diversificadas e ricas.

Uma reflexão final em torno das atividades desenvolvidas é sempre inevitável, na eventualidade de a mesma ser usada em futuras unidades letivas. Em relação à nossa primeira atividade em contexto de estágio, consideramos que determinados exercícios deviam, de facto, ser alterados ou até adicionados. Nesse sentido, o desconhecimento de palavras e outros vocábulos é um exemplo a ponderar: consideramos que exercícios de reutilização dessas palavras (como o preenchimento de espaços brancos ou o seu uso noutras frases) podem ser úteis para a sua aquisição. Contudo, e numa visão geral, podemos concluir que a primeira atividade foi bem acolhida pelos alunos.

¹⁰⁷ (Hansson, 2022, 15)

1.2.2. Segunda atividade: Competência gramatical - Sufixos e Neologismos; Presente do Conjuntivo VS Infinitivo Pessoal

A segunda atividade dividiu-se em duas partes: a primeira na aula do dia sete de novembro e a segunda no dia nove do mesmo mês. Procedeu-se a essa divisão por questões de tempo, uma vez que não tivemos a possibilidade de terminar a tarefa no dia estabelecido. A temática trabalhada foi ao encontro, mais uma vez, do Programa da Disciplina: o Presente do Conjuntivo VS o Infinitivo Pessoal. Para além desses pontos gramaticais, achamos necessário acrescentar um terceiro: a formação de palavras, nomeadamente a formação de sufixos e neologismos.

Ao contrário da primeira, a segunda atividade foi realizada na última meia hora de aula, tendo sido entregue aos alunos uma ficha com o texto escolhido e exercícios relativos à sua leitura. A primeira tarefa baseou-se na apresentação e descrição da imagem de um aeroporto: aos estudantes foi pedido que descrevessem o local, as pessoas, os objetos e outros aspetos que considerassem relevantes. Seguidamente, e procurando uma consolidação da produção oral, foi colocada a questão “qual foi a viagem mais aventureira que fez” e os alunos, em pares, deveriam explicar onde e quando se deu a viagem e o que tinha acontecido. A tarefa desenvolveu-se num ambiente agradável e descontraído, chegando a ocorrer algumas gargalhadas, quando se tratava de recordações cómicas.

O conto escolhido para trabalhar foi “Viajante Clandestino”, de Mia Couto, que foi lido em silêncio e, depois, em voz alta. Novamente, a necessidade de esclarecer dúvidas de vocabulário é um fator principal na caracterização da turma. Detetamos, a partir do texto, a incompreensão de palavras ou expressões como “ter juízo”, “colo”, “arranjar”, “lisura”, “focinho”. São dúvidas que não nos surpreenderam, uma vez que se trata de vocábulos coloquiais, que surgem em contextos bastante informais e familiares, logo, realidades das quais os alunos não tinham contacto. De facto, surgiram outras questões relativas ao vocabulário, às quais optamos por não responder, uma vez que o exercício seguinte era precisamente a associação de palavras com os respetivos sinónimos. Perante o desempenho positivo dos alunos, podemos afirmar que esse tipo de exercícios permite uma aquisição mais descomplicada do vocabulário.

A segunda parte da ficha previa a resolução de questões para a verificação da compreensão da leitura, nomeadamente de cariz linguístico-lexical. Foi a partir dessas perguntas que introduzimos o ponto gramatical dos “neologismos” aos alunos. Inicialmente, notou-se uma clara dificuldade na análise das palavras apresentadas, como o caso de “arvião”, uma vez que a) se tratava de um vocábulo que, de facto, lhes era completamente novo, b) o final da aula se aproximava e, portanto, começava a verificar-se algum cansaço. Apesar desses obstáculos, os alunos conseguiram compreender que “arvião” era a junção de duas palavras (ar + avião) e que em “avioneta” estava igualmente inserida a palavra “neta”, o que os obrigou a recordar-se de uma matéria já adquirida – nomes de família e relações familiares. Foi também colocada na plataforma digital da Universidade - *Ufora* - uma ficha sobre sufixos (Anexo III), de forma a aprofundar o conhecimento lexical dos alunos. A partir dessa ficha, resolvemos em conjunto a última pergunta da compreensão de leitura, explicando que o sufixo -eiro tem o sentido de “profissão, dignidade, lugar, instrumento”¹⁰⁸. Por questões de limite de tempo, a terceira parte da atividade - relativa ao ponto gramatical - teve de ser terminada na aula seguinte, de substituição e em formato *online*.

Antes de passarmos para a segunda parte da atividade, concentremo-nos, porém, no ponto linguístico estudado - a formação de palavras: o neologismo - a razão pela qual consideramos a sua aquisição numa aula de Português para estrangeiros essencial e a escolha do conto. Começamos pelo último ponto e, para tal, é necessário delimitar o conceito de neologia: “[trata-se de uma] unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação-significante, caracterizada por um funcionamento efectivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio anterior no código da língua”¹⁰⁹; por outro lado, e citando o próprio autor do conto estudado, um neologismo é uma palavra “invent[ada] para fazer com que digam coisas que nenhuma outra diz”. E por que razão isso pode ser relevante na aprendizagem do português como língua estrangeira? Porque

¹⁰⁸ (Arruda, 2008, 42)

¹⁰⁹ (Correia & Lemos, 2005, 17)

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às novas bases de dados de conhecimento, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). (Duarte et al., 2011, 9)

É precisamente nesse contexto que a escolha do conto se insere. A importância que a formação de palavras - e referimo-nos a todos os domínios - pode ter na aquisição de léxico e, consequentemente, na aprendizagem da língua. É uma opinião largamente apoiada por linguistas que a literatura permite, de facto, o aumento do vocabulário e, portanto, um enriquecimento da língua. E

L'enrichissement de la langue peut se faire de différentes manières: un mot complètement nouveau, le «vrai» néologisme, [et] d'autres moyens, en particulier:

1. des décalages de la signification de mots déjà existants (ce qu'on appelle souvent l'«extension de la signification»), en partie à perte de la signification que le mot avait auparavant;
2. des formations secondaires à base d'éléments langagiers déjà existants, par suffixation, enchaînements, formations de mots composés, changements de catégorie, abréviations, ou par une combinaison de ces procédés;
3. enfin, par des emprunts aux langues étrangères.

(Fögen 2008, 66)

A segunda e última parte da atividade realizou-se em contexto online, numa aula de reposição. Precisamente por ter sido via linha, foi necessária uma abordagem diferente no desenvolvimento da tarefa. Realizou-se, assim, o último exercício da ficha nos primeiros vinte minutos da aula, mas pedimos aos estudantes que, primeiro, resumissem o conto lido. Desde logo se comprovou o grau de dificuldade do texto, uma vez que verificamos uma certa incerteza no seu resumo. No entanto, e numa nota mais positiva, podemos confirmar que a sua ideia geral foi apreendida pelos estudantes, tal como a compreensão do ponto linguístico trabalhado - os neologismos. No que concerne ao tema *Presente do Conjuntivo VS Infinitivo Pessoal* enveredou-se por uma via original e ao mesmo tempo mais acessível para transmitir aos alunos a informação pretendida. Procuramos, assim, uma atividade mais lúdica, que os levasse a trabalhar o tempo verbal proposto a partir da desconstrução e reconstrução da língua. O exercício baseou-se na reescrita das frases de um cartaz (Fig.2) com o Presente do Conjuntivo e utilizando expressões igualmente adquiridas como “melhor”, “preferível”, “recomendável”, “necessário”, entre outras. Dado que a revisão do Infinitivo Pessoal ainda não tinha sido feita, optamos por pedir aos alunos que utilizassem somente o primeiro tempo verbal. (?) Tratou-se de um exercício que foi acolhido positivamente pelos alunos, cujas respostas diversificadas e criativas comprovaram a aquisição clara do tema em causa.

Desafios perduram sempre na construção de uma atividade. A escolha de um texto literário implica a reflexão sobre ele e a sua discussão. A criação de exercícios exige a consideração do grau de proficiência dos alunos e das suas capacidades individuais. Numa primeira análise, dir-se-ia que a experiência levada a cabo, a apresentação de um conto lusófono, produziu resultados positivos. Com efeito, e de um modo geral, os alunos mostraram-se interessados nessa nova abordagem da língua, na construção de vocábulos novos e igualmente estranhos. Esta é a dinâmica que esperamos no decorrer das nossas aulas: a partilha, por parte do docente, de uma língua que foge do “normal”, de um conhecimento que vai para além da Gramática Normativa. Importa, não obstante, realçar as falhas verificadas nessa atividade em particular e apontamos, desde já, para a própria escolha do conto. Embora seja fundamental mostrar aos estudantes as diferentes variedades do Português - como língua global e ativa - constatamos que a exigência do texto não vinha ao encontro do nível de proficiência da turma e isso refletiu-se no momento da sua análise e interpretação. Nesse sentido, e na eventualidade de a atividade ser usada novamente, é de ponderar um foco principal na compreensão de leitura e competência lexical.

1.2.3. Terceira atividade: Competência Lexical

A terceira atividade realizou-se na Université Catholique de Louvain (em Louvain-la-Neuve), enquadrando-se num contexto no qual não se insere o nosso estágio, mas que consideramos necessário referir. Embora este Relatório de Estágio se tenha focado na observação e trabalho de uma turma de Nível Intermédio (B1) em Gante, achamos por bem incluir na nossa experiência de estágio a lecionação de uma atividade numa turma de Iniciação (A1).

Após a observação de um conjunto de aulas, considera-se relevante incluir agora a problemática do uso de uma língua de mediação no período da unidade letiva. Nos casos já abordados, o Neerlandês era, quando necessário, o instrumento mediador entre o Docente Orientador e os estudantes. No caso específico que vamos agora descrever, foi o Francês a nossa base de comunicação em momentos de incompreensão de vocabulário. Jean Delisle afirma que a tradução pedagógica ou o uso de uma língua mediadora é um “exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont sa finalité est l’acquisition d’une langue”¹¹⁰. Perante níveis mais iniciais, como foi no caso da terceira atividade, o recurso à utilização do Francês levava à compreensão de uma listagem de palavras ao longo da aula. Assistiu-se, assim, a “une situation d’étayage, où le dialogue entre pairs «plus experts» (...) et un pair de niveau plus faible (...) va ensuite permettre «au moins expert» de participer à sa mesure à l’activité discursive commune”¹¹¹. A tradução de palavras para uma língua mediadora, de modo a levar os alunos a compreenderem o seu significado, parece ser um dos métodos a que os professores de língua estrangeira mais recorrem. Aliás, o estudo da tradução mostra que a sua utilização pode tornar-se num auxiliar eficaz no contexto de aprendizagem e ensino das línguas. E, de facto, a partir das observações ao longo do semestre, a tradução para a língua mediadora - maioritariamente o Neerlandês - esteve sempre presente na dinâmica das aulas. Mas que pretendemos com essa introdução que, talvez, não pareça ter ligação com o tema proposto? Na realidade, consideremos que o uso de uma língua mediadora pode estar relacionado com a competência lexical, ou a falta dela, dos estudantes; ou seja, a razão pela qual o professor opta pela tradução do vocabulário resume-se ao seu desconhecimento por quem está a aprender. É claro que não esperamos um conhecimento lexical prévio dos alunos e com certeza aceitamos o uso da tradução em níveis iniciais - como foi no caso desta atividade. No entanto, e recuperando o tema deste Relatório, o uso de textos literários em contexto de sala de aula pode trazer claras vantagens na aquisição rápida e eficaz da competência em causa.

¹¹⁰ (Rahim, 2019, 25)

¹¹¹ (Nicolas, 2012, 372)

Portanto, e face a essa introdução mais longa, mas que achamos necessária, decidiu-se trabalhar com a turma de A1 a competência lexical. A atividade foi desenvolvida no dia quinze de novembro em Louvain-la-Neuve, na primeira hora de aula. Num momento inicial, procurou conhecer-se a turma, de forma a criar um ambiente em que os alunos pudessem sentir-se confortáveis e sem receio de participar. A partir das respostas obtidas (a turma era constituída por cerca de 10 alunos), a razão principal que os tinha levado a estudar Português surpreendeu-nos: o plano de fazer Erasmus em Portugal, mais concretamente na Universidade do Porto, e num outro país lusófono - o Brasil - e, logo, o desejo de possuir as bases da língua, de forma a facilitar a futura comunicação com os nativos.

Foi com satisfação que recebemos essa informação, dado que a atividade se inseria, precisamente, num tema que os alunos procuravam trabalhar e aprofundar: a aquisição de vocabulário. Para tal, a literatura voltou a ter um papel central no seu desenvolvimento e o excerto escolhido para a tarefa foi, novamente, um excerto do conto de Sophia de Mello Breyner Andresen, “A Casa do Mar” (Anexo IV). Procedeu-se a uma leitura silenciosa para que, posteriormente, os alunos treinassem a pronúncia ao lerem em voz alta e, como nas duas ocorrências anteriores, foram dispensados alguns minutos para o esclarecimento de dúvidas de vocabulário.

Os seguintes exercícios incluíram dois de associação, um a partir de sinónimos e outro com imagens. No entanto, é de referir que, no primeiro, as palavras selecionadas a partir do conto apresentavam o seu significado em francês, de forma a auxiliar os alunos na sua realização. Relativamente ao segundo, teriam que procurar no texto as palavras às quais as imagens correspondiam. A exploração lexical continuou a ser realizada nas restantes tarefas, embora tenhamos optado por diferentes abordagens na construção das mesmas. No caso do terceiro exercício, era pedido que pensassem em palavras associadas ao “mar”, e anotamos termos como “areia”, “marisco”, “ostras”, “água”, “nadar”, “praia”, “ondas”, “apanhar sol”, “azul”, “sal”, “bacalhau”, “prancha de surf”. De seguida, previa-se a formação de, pelo menos, três frases com os elementos enumerados. Simultaneamente, esperava-se que usassem também um pronome indefinido - tema recentemente trabalhado - em cada uma, como técnica de revisão. Por que razão optamos então por essa abordagem que, numa primeira observação, pode parecer demasiado difícil para um nível de Iniciação? Na realidade,

(...) algunos autores piensan que para aprender una palabra hay que saber la situación en la que aparece, cuando en realidad lo importante es proporcionar el CO-TEXTO, las palabras con las que suele aparecer. La mayoría del léxico que aparece en los primeros niveles se refiere a objetos concretos, cuyo significado poco o nada tiene que ver con el contexto en que aparezcan; el alumno puede contextualizar por sí sólo, con su conocimiento del mundo o su imaginación. (Higueras, 2009, 118)

Atendendo à descontextualização no processo de aquisição lexical assistida nas aulas de língua estrangeira, consideramos que o tipo de apresentação lexical e os exercícios para o praticar devem ter em conta que é necessário conhecer as combinações das palavras a nível sintagmático. Trata-se de exercícios que potenciam a criação de redes de significados entre as palavras¹¹², o que promove uma compreensão mais profunda e significativa do vocabulário, bem como o desenvolvimento das habilidades sintagmáticas.

Por outras palavras, já vários linguistas defenderam que a aquisição lexical deve dar-se a partir de um determinado contexto - quer em frases ou no próprio texto - e nunca em situação de isolamento. Desta maneira, os alunos não só conseguem compreender melhor o significado de uma determinada unidade lexical, como utilizá-la corretamente nas suas diferentes formas (género e número). Uma das preocupações que presidiu à preparação desta atividade consistiu, precisamente, na capacidade dos alunos em usar as palavras listadas de forma lógica na construção das frases. E, embora perante uma turma de iniciação, consideramos pertinente a resolução de uma tarefa como esta, de maneira a obrigá-los a trabalhar com o conhecimento já adquirido. A sequência que atrás descrevemos termina com a apresentação de algumas das frases que os alunos escreveram:

- a) “Todas as ostras nadam no mar.”
- b) “Hoje, há poucas ondas no mar.”
- c) “Eu faço surf com uma prancha muito boa”.

¹¹² (Higueras, 2009, 113)

A vantagem desta metodologia reside no facto de o aluno ser confrontado não só com uma lista de novos vocábulos, o que poderá auxiliá-lo na leitura, em futuros diálogos ou situações comunicativas, como também permite a revisão de outros conhecimentos, previamente aprendidos. Neste caso, é de indicar a revisão e trabalho do Presente do Indicativo e dos Pronomes Indefinidos. O mesmo pôde observar-se no quarto exercício da ficha, sendo pedido que completassem os espaços com as palavras fornecidas e que conjugassem corretamente os verbos.

1.2.4. Quarta atividade: Pronúncia

A quarta, e última, atividade desenvolvida em contexto de estágio teve lugar, mais uma vez, no Institut des Langues Vivantes, em Louvain-la-Neuve. Reforçamos a ideia de que o nosso estágio se foi construindo, de facto, na Universidade de Gante, onde também foram feitas as observações necessárias para uma reflexão neste Relatório. Por sugestão de ambos os Orientadores, e de modo a podermos encontrar um ponto de comparação, entre as duas partes da Bélgica, achamos relevante a resolução de mais uma atividade em Louvain-la-Neuve. Procuramos, então, um ponto que fosse ao encontro do interesse dos alunos e foi a pronúncia o tema escolhido.

No processo de realização da tarefa, deparamo-nos imediatamente com a falta, e chegamos mesmo a dizer, a quase inexistência de materiais relativos ao tema na aula de Português como língua estrangeira. De facto, “the lack of suitable materials for teacher trainers and learners has been commented (..)”¹¹³ por diversos linguistas. Esse abandono pode explicar-se pela mudança de paradigma nas aulas de línguas, no sentido de que as mesmas ganham um carácter mais comunicativo, como podemos observar a partir da seguinte citação:

¹¹³ (Gilakjani & Ahmadi, 2011, 80)

Avec l'avènement des approches communicatives durant les années 1970, le souci d'exactitude articulatoire des phonéticiens appliqués d'une part, et celui de la fidélité (en perception ou en production) dans la reproduction des patrons énonciatifs des enseignants de la génération suivante d'autre part, sont abandonnés au profit d'une mise en valeur communication orale réussie. Tout comme sur le plan lexico-grammatical, la précision phonétique est délaissée au profit de la fluidité (relative) de l'interaction: l'important n'est plus d'avoir une «bonne prononciation» (correspondant implicitement à celle d'un locuteur natif de prestige), mais de se faire suffisamment comprendre". (Detey et al., 2016, 5)

Portanto, é a partir dessa óptica de uma assumida negligência - "Pronunciation is viewed as a sub-skill of speaking (...) and the teaching of pronunciation remains largely neglected (...)"¹¹⁴ - que decidimos elaborar esta ficha (Anexo V).

A atividade teve como base o excerto de um terceiro conto de Sophia de Mello Breyner Andresen, "A Menina do Mar", e todos os exercícios presentes na ficha estavam diretamente relacionados com o tema da aula. A tarefa realizou-se no dia 11 de dezembro e teve a duração de uma hora, num período anterior ao horário da aula oficial. Fomos logo confrontados com um problema: o facto de a atividade se ter realizado maioritariamente com um só aluno. A situação obrigou-nos, assim, a alterar ligeiramente o que tínhamos planeado, de forma a acomodar o estudante da melhor maneira possível.

¹¹⁴ (Gilakjani & Ahmadi, 2011, 74)

Começamos a atividade com a leitura do texto em voz alta, um exercício simples, mas que facilmente permite detetar as principais dificuldades e corrigir erros mais frequentes. Consideramos a leitura, juntamente com exercícios de conversão, importantes uma vez que “what learners most want - and what will help them out - is plenty of authentic conversation practice, supplemented by expert guidance on how to understand and correct their mistakes”¹¹⁵. Com a prática de leitura em voz alta, o aluno não só tem a oportunidade de treinar a sua pronúncia, assimilando simultaneamente outros conhecimentos, como de reconhecer os principais erros através de um diálogo com o docente. Mais uma vez, vimo-nos surpreendidos, mas agora pela capacidade de leitura do aluno e a sua destreza na pronúncia, tendo cometido poucos ou nenhum erros. Podemos, somente, apontar para uma ligeira dificuldade em palavras como “roxas”, “anémonas”, “poças” e, no entanto, a sua *performance* excedeu as expectativas.

O segundo exercício baseou-se na leitura de um conjunto de palavras que, divididas por alíneas, trabalhavam um som específico. Em forma de demonstração, colocaremos alguns dos exemplos propostos na ficha.

- a) branca, varanda (...) - para treinar o som <r> ([r])
- b) roda, rochedo (...) - para treinar o som <rr> ([R])
- c) arco, cores, porta (...) - para identificar as diferentes formas do <o> ([u], [o], [ɔ])
- d) roxas, peixe, exame (...) - para identificar as diferentes formas do <x> ([ʃ], [z])
- e) janelas, jornal (...) - para treinar o som <j> ([ʒ])

¹¹⁵ (Gilakjani & Ahmadi, 2011, 79)

A escolha referente à prática desses sons justifica-se através das nossas observações ao longo do semestre. Reparamos, por exemplo, que os alunos belgas da Flandres têm dificuldade na distinção dos sons <r> e <rr>, logo palavras como “caro” são pronunciadas como “carro”. Já palavras com a letra “j”, dada a influência do espanhol no dicionário linguístico-fonético dos estudantes, eram por vezes pronunciadas de forma errónea. Relativamente às alíneas c) e d), trata-se de expor os alunos aos diferentes sons que ambas as letras “o” e “x” têm consoante a sua presença na palavra. Os exercícios de repetição, embora numa primeira avaliação sejam considerados inadequados, uma vez que colocam o ensino da língua num mero processo de aquisição mecânica e repetitiva das estruturas linguísticas, podem ser também uma técnica valiosa nas aulas. “Learns also need considerable drilling and repetition - but this must directly exercise the speech that they will actually in real life”¹¹⁶. Neste sentido, procurou-se tarefas em que os alunos pudessem aplicar, após a leitura repetida de cada alínea, os resultados apreendidos. Optamos, portanto, por pedir que escrevessem frases com as palavras apresentadas, de maneira a introduzi-las num contexto comunicacional. Desta forma, os alunos não só são capazes de praticar a pronúncia dos diferentes sons, quando inseridos numa determinada situação, como podem praticar igualmente a construção frásica e outras estruturas gramaticais. Nesses casos, consideramos que a repetição não se deve focar em “[...] old fashioned drilling of sounds and minimal pairs or modern practice with chants and tongue twisters”¹¹⁷ - apesar de os consideramos úteis em níveis iniciais - mas na inserção desses mesmos sons em discursos, orais ou escritos, que podem existir na vida real.

¹¹⁶ (Gilakjani & Ahmadi, 2011, 79)

¹¹⁷ *Idem*, 80

As últimas tarefas focaram-se no trabalho de audição e no preenchimento de espaços consoante as palavras ouvidas. O terceiro exercício resumiu-se na leitura de um segundo excerto do conto, “A Menina do Mar”, por nós enquanto o estudante preenchia os espaços consoante o que captava. A última tarefa, embora semelhante à anterior, previa que se completassem as palavras com a letra em falta. A partir dessas duas experiências, provamos o que anteriormente foi afirmado: a resolução do quarto exercício realizou-se sem dificuldades, sendo que o aluno facilmente reconhecia o som em falta na palavra lida. Assim, podemos concluir que a repetição de palavras em situação de descontextualização não permite uma evolução na competência de compreensão do aluno. Por outro lado, o terceiro exercício já revelou resultados mais interessantes. A leitura do excerto colocou imediatamente o aluno numa posição de maior atenção, uma vez que, da sua compreensão, dependia o preenchimento dos espaços. Consideramos que esse exercício foi, de facto, útil para os estudantes ganharem a capacidade de compreender como é que as palavras se pronunciam numa situação de discurso. Na realidade, existe uma grande diferença na forma como determinados vocábulos são pronunciados quando de forma “solta” ou quando os mesmos estão inseridos num discurso oral. E a partir dessa tarefa, conseguimos realmente detetar a dificuldade na compreensão do estudante durante o processo de leitura. Na sua correção, foi-nos apontada a dúvida em palavras como “veio”, “equinócio”, “nevoeiro”, “ondas”, “uivaram”, “cercar” e “devorar”. Curiosamente, no momento em que pronunciamos os vocábulos individualmente, o aluno compreendeu-os sem qualquer esforço.

Os últimos minutos da aula sofreram uma alteração na sua dinâmica com a chegada de mais alunos. Uma vez que a atividade já tinha terminado, mas ainda dispúnhamos de algum tempo, decidimos perguntar quais eram os sons que lhes provocavam mais dificuldade no momento da fala. Talvez pela influência da sua língua materna - o francês - a pronúncia da letra “l”, de ditongos como “ão” e “õe” e do “m” final (como no caso da palavra "sim"), ou seja, sons nasais, foram as dificuldades que mais nos chamaram à atenção. De facto, “the mispronunciation of words by nonnative speakers reflect the influence of th sounds, rules, stress, and intonation of their native language”¹¹⁸. Face aos resultados produzidos a partir desta experiência, da partilha de informação entre professor e estudantes, consideramos que um trabalho desta natureza deve ser aprofundado nas aulas. As vantagens que desta prática podem advir parecem-nos de grande alcance. É um trabalho que, no entanto, exige um grupo de docentes conhecedores e habilitados para o levar à prática. “Teachers need a greater appreciation of the pronunciation difficulties faced by learners of ESL and the reasons for these difficulties, and a simple framework for understanding the situation of the second language learner”¹¹⁹.

¹¹⁸ (Gilakjani & Ahmadi, 2011, 78)

¹¹⁹ *Idem*, 81

1.2.5. Quinta atividade - Compreensão Oral

Efetivamente, uma última atividade foi realizada no nosso contexto de estágio, na Universidade de Gante. Ainda que a tarefa não se insira no tema deste Relatório de Estágio, achamos útil a sua realização, somente para apresentar aos estudantes uma realidade diferente da língua que estão a aprender. A atividade, que não ultrapassou a meia hora, baseou-se na compreensão de um pequeno áudio, autêntico e espontâneo, de um falante nativo. Na gravação, que não ultrapassava os cinquenta segundos, o locutor serviu-se das “respetivas características linguístico-discursivas”¹²⁰ do discurso oral informal para contar o que lhe tinha acontecido naquele dia: uma discussão dentro do autocarro cheio. Concordamos, desde logo, que, embora de pequena dimensão, se tratava de uma gravação de difícil compreensão, marcada por fortes expressões coloquiais, sobreposições ou hesitações em excesso. No entanto, e simultaneamente, consideramos que a realização desse tipo de atividades é necessária para uma melhor aquisição e, posteriormente, uso oral da língua em estudo. “Ou seja, para adquirirem uma destreza de expressão oral, os alunos devem ser expostos a um *input* compreensível e rico, em quantidade considerável, com registos variados e de diferentes géneros discursivos, obviamente de documentos reais”¹²¹.

¹²⁰ (Duarte, 2015, 58)

¹²¹ *Idem*, 58

Foi igualmente realizada uma ficha de exercícios (Anexo VI), abordando questões relacionadas com a gravação, mas também sobre questões já abordadas em aulas anteriores, como marcas do sotaque do Porto ou expressões do discurso oral informal. Na primeira questão, procuramos que os estudantes fossem capazes de resumir o que tinham ouvido, sem, no entanto, lhes mostrarmos a transcrição (Anexo VII). Após três tentativas, contudo, percebemos que a sua compreensão se revelou mais complexa do que se esperava. Numa nota mais positiva, ficamos bastante satisfeitos com alguns alunos que foram capazes de interpretar a primeira parte da audição: o tempo que o locutor teve de esperar pelo autocarro. Face às dificuldades que o resto da turma expunha, decidimos então apresentar a transcrição para que pudessem analisá-la e levantar questões relativas ao vocabulário ou expressões idiomáticas (i.e “tipo sardinhas enlatadas”). Coletivamente, e com ajuda do professor, a turma por fim conseguiu entender a temática da gravação: uma discussão no autocarro, num dia de chuva. No que toca aos restantes exercícios da ficha, não temos a realçar mais dificuldades de peso: os alunos facilmente identificaram marcas do sotaque do Porto ou expressões típicas do discurso informal. Mas, atendendo à análise da transcrição, podemos, de facto, identificar algumas dúvidas de vocabulário: “belha”, “berros”, “tipo”, “pesado”, entre outros. Em palavras como “taba” ou qualquer outra com a letra “b” em vez do “v” (e referimo-nos especificamente às formas verbais do Pretérito Imperfeito), optamos por as decodificar em conjunto, ao escrevê-las no quadro na sua forma original e compará-las com a versão presente na gravação. Relativamente a palavras como “tipo” e “pesado”, procuramos, com ajuda do professor orientador, arranjar formas semelhantes, mas na língua nativa dos estudantes. Os últimos dois exercícios, referentes ao significado de diferentes expressões, não levantaram quaisquer dificuldades, mostrando a capacidade que a turma possui em compreender o contexto situacional das frases.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas prevê que os alunos do nível B1, em situações de compreensão da interação entre falantes nativos (e nestes casos consideramos a audição e compreensão de documentos orais autênticos) “[sejam] capaz[es] de seguir, de um modo geral, as questões principais de uma longa discussão a que est[ão] assistir, desde que o discurso seja articulado de forma clara em língua-padrão”¹²². Vários autores já não partilham da mesma opinião e apoiamo-nos nos seus estudos para sustentar o nosso ponto de vista face a essa questão. Segundo Duarte,

(...) as gravações de discurso dos *media* disponibilizam, geralmente, temas mais interessantes, que incitam à discussão e motivam o debate; por outro lado, as conversas informais e familiares, se é certo que configuram temas, por vezes, sem muito interesse, contêm grande riqueza de elementos linguístico-discursivos para a aprendizagem da informalidade da conversa quotidiana. (Duarte, 2015, 61)

Quer isso dizer que desde os níveis iniciais deve chamar-se atenção aos estudantes para os chamados marcadores linguísticos orais que, muitas vezes, se afastam dos da língua-padrão ou do sistema a que estão em contacto na sala de aula com o professor. Assim,

Nos níveis mais avançados de aprendizagem (aqueles correspondentes ao B ou C do QECRL), sugerimos que sejam introduzidas algumas noções de variação linguística. Não apenas a que decorre do facto de o português ser uma língua pluricêntrica, isto é, de haver diferentes variedades do português em pontos geograficamente muito distantes do globo, em todos os continentes, mas também a variação que existe dentro de um mesmo país, mesmo quando se trata de um pequeno país como Portugal. (Duarte, 2005, 62)

¹²² (Conselho da Europa, 2001, 104)

Face a esta exposição, concluímos que seria proveitoso, no processo de aprendizagem de uma língua, a presença de discursos variados e realmente produzidos nessa língua, por nativos, num contexto espontâneo e real. O contacto dos estudantes com essas produções auxilia-os na mobilização do conhecimento gramatical e lexical em momentos de compreensão ou interação oral. Sabemos, contudo, que essa última atividade não vai ao encontro de todo um percurso e trabalho que foram desenvolvidos no contexto de estágio, e que não se relaciona igualmente com o tema deste Relatório. No entanto, também sabemos que “no início do estudo de uma língua, compreender o seu discurso oral é uma tarefa complexa, devido à dificuldade em identificar correctamente as representações fonológicas. Para aumentar esta dificuldade contribuem [...] a velocidade a que normalmente uma língua é falada [...]”¹²³. Face às dificuldades que os alunos parecem apresentar em exercícios de compreensão oral, e à falta de contacto espontâneo e real da língua que estão a aprender, cremos que o uso de materiais autênticos pode trazer grandes benefícios nas aulas de PLE. Para Amélia Carvalho, “a utilização de materiais autênticos ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a observar dados socio-culturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico”¹²⁴. Considerando as palavras da autora, optamos por criar uma atividade que levasse os alunos à cidade do Porto e que entrassem em contacto com os seus habitantes, a partir de um áudio de um falante nativo. Ao expor os alunos a materiais autênticos, é possível recriar situações reais de comunicação da língua-alvo, o que lhes permite familiarizar-se com o seu ritmo, pronúncia e expressões idiomáticas, e, conseqüentemente, prepará-los para interações reais. Para além de uma exposição a diferentes variedades linguísticas e sotaques, gírias e calão, os materiais autênticos tornam as aulas mais dinâmicas e diferentes para os alunos que são confrontados com conteúdos atuais e relevantes.

¹²³ (Carvalho, 1993, 118)

¹²⁴ *Idem*, 119

É importante ressaltar mais uma vez que o foco principal do Relatório não foi o trabalho da compreensão oral através do uso e análise de materiais autênticos. No entanto, também julgamos necessário a inclusão de uma última atividade que proporcionasse aos estudantes uma experiência mais próxima e genuína com a língua. Aproveitando a minha estadia em Gante, e atendendo igualmente a todo um contexto linguístico e social como jovem nativa, identificamos como benéfico expor os alunos às diversas esferas do Português numa tarefa final. Essa abordagem não só enriquece o conhecimento dos aprendentes, como também os convida a mergulhar numa conceção mais ampla e autêntica da língua.

Conclusão ou Considerações Finais

Chegou o momento de concluir esse Relatório, um conjunto de páginas que reflete o trabalho de um ano de pesquisa, investigação e desenvolvimento de atividades aplicadas no contexto do estágio. Resta-me apenas, agora, tentar responder às perguntas que coloquei no início do meu estudo, que aqui resumo numa só: “Devemos usar a Literatura nas aulas de PLE?” A resposta é sim. Mais uma vez, não se trata de “puxar as brasas à minha sardinha”, mas de uma convicção fundamentada na investigação sobre o tema e da própria experiência de trabalho em salas de aula. Note-se que o uso de textos literários pode oferecer diversas vantagens no processo de aquisição de uma língua estrangeira; como vimos, promove o desenvolvimento linguístico do aluno, ao expô-lo a um material rico e variado relativamente ao vocabulário e outras estruturas gramaticais. Referiu-se, igualmente, a potencialidade que os textos literários apresentam ao estimular o pensamento crítico e a interpretação dos alunos, uma vez que estamos perante um texto autêntico, fruto de um contexto próprio e de uma época histórica específica. Nesses casos, perante um material que reflete ideias, mentalidades e pensamentos de uma sociedade que não a deles, os estudantes podem desenvolver uma atitude mais recetiva e compreensiva relativamente ao Outro: tratar-se-ia de uma janela para o nosso país e, naturalmente, de outros países lusófonos. Desta forma, o contacto com uma cultura fomentada pela literatura contribui para o desenvolvimento da competência cultural, habilidade fundamental num mundo globalizado como o nosso.

Na primeira parte deste trabalho, de natureza mais teórica, procurei descrever um panorama geral da posição da Literatura no ensino do Português Língua Materna, sendo este negativo e até desencorajador. O mesmo sentimento pode ser observado nas aulas de PLE, onde a presença do texto literário, como tive a oportunidade de mostrar, é rara e até quase evitada, por diversas razões. A análise que fiz de alguns manuais comprova essa constatação. Resumindo os primeiros dois capítulos, a presença dos textos literários no ensino do Português, em ambas as vertentes, traz inúmeros benefícios na educação dos alunos, mas também traz desafios. Embora não se insira no tema central da minha investigação, sinto que é importante apontar para as vantagens do uso de textos literários nas aulas de PLM: é um material autêntico que enriquece o vocabulário, aprimora a

capacidade de compreensão e análise, desenvolve o pensamento crítico dos alunos, entre outras. Contrariamente, os professores são confrontados com a sua resistência, achando que as obras clássicas estão desatualizadas ou são difíceis de entender. Já no ensino de PLE, os textos literários podem introduzir uma linguagem mais complexa e um contexto cultural profundo, facilitando o desenvolvimento das competências linguísticas e a sua imersão cultural. Simultaneamente, a própria complexidade da língua e as referências culturais, demasiado específicas, podem ser obstáculos para quem está a aprender, especialmente nos níveis iniciais. No entanto, podemos concluir que, em ambos os casos, a Literatura promove uma aprendizagem mais rica e completa. Neste sentido, são necessárias abordagens didáticas que tornem os textos acessíveis e cativantes para o estudante.

Ainda na primeira parte do Relatório, achei pertinente incluir, também, um capítulo relativo à justificação da seleção dos materiais que foram usados nas aulas que lecionei em Gante. Procurei escolher textos com um rico potencial linguístico e criativo, de forma a agilizar o desenvolvimento das diversas competências da língua. Paralelamente, a minha escolha também recai na relevância que essas obras, e seus autores, têm no cânone literário da nossa língua e uma igual influência que nutrem na cultura portuguesa.

Articulando os pressupostos teóricos apresentados, na segunda parte deste Relatório descrevo as aulas que tive a oportunidade de lecionar. Nessas atividades, os textos literários foram o material didático central, com o objetivo de desenvolver as várias competências linguísticas dos alunos, competências necessárias para se assegurar uma comunicação adequada. Em cada sessão, tentei introduzir exercícios que situassem os alunos num tema, normalmente gramatical, da unidade didática em que nos encontrávamos. Simultaneamente, procurei também trabalhar a competência lexical, a partir de exercícios de sinónimos ou de associação, de forma a possibilitar um alargamento do vocabulário dos estudantes. A competência intercultural foi privilegiada em atividades de produção, que se articulavam sempre com as temáticas dos textos trabalhados. Por fim, a revisão e a reaquisição de conteúdos aprendidos foi também uma das nossas preocupações e tentamos, portanto, introduzir exercícios que obrigassem os estudantes a trabalhar com pontos gramaticais já adquiridos.

Considero que é também relevante refletir sobre os pontos positivos e negativos deste trabalho e, inevitavelmente, da minha *performance* durante o estágio. Começo com os aspetos mais otimistas e apoio-me nos questionários que já aqui foram mencionados. Segundo a opinião dos alunos inquiridos, e acreditando que as suas respostas foram honestas, de facto, o uso de um material autêntico como o texto literário pode trazer benefícios no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Efetivamente, esse conjunto de questões presenteia-nos com uma pequena luz de esperança: embora a breve duração do estágio não tenha possibilitado a criação de hábitos de leitura nos estudantes ou de os aproximar, pelo menos, do texto literário como eu desejava, acredito que a presença deste material nas suas aulas lhes permitiu abrir portas para outras formas da língua Portuguesa.

Resta-me, assim, reiterar, uma última vez, a importância em encontrar um lugar para o texto literário na aula de Português como Língua Estrangeira. Ainda temos um longo caminho pela frente, mas decido terminar com uma nota mais positiva nesta conclusão: o caminho é longo, embora frutífero no desenvolvimento de novas investigações e na formulação de outras hipóteses de estudos. Dado a impossibilidade de abordar todos os aspetos desse tema tão vasto, nomeadamente por questões de limite de espaço, termino com a sugestão de alguns temas a considerar em futuros trabalhos: um aprofundamento sobre a falta de textos literários nos manuais de PLE; a perspetiva dos Estudos Culturais do uso de textos literários no ensino; o ensino de níveis iniciais e o uso da Literatura.

Deixo, como palavras finais e que resumem todo o sentido deste Relatório, um excerto da *Arte Poética II*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Pois a poesia é a minha explicação com o universo, a minha convivência com as coisas, a minha participação no real, o meu encontro com as vozes e as imagens. Por isso o poema não fala de uma vida ideal, mas sim de uma vida concreta: ângulo da janela, ressonância das ruas, das cidades e dos quartos, sombra dos muros, aparição dos rostos, silêncio, distância e brilho das estrelas, respiração da noite, perfume da tília e do orégão. (Andresen, 1963)

Referências Bibliográficas

- Ambrosio, L., & Bourdages, J. S. (2009). Impact de la littérature dans l'apprentissage grammatical en français langue seconde? À l'écoute des commentaires des étudiants. 31-53.
- Andresen, S. d. M. B. (2012). *A Menina do Mar* (40ª ed.). Figueirinhas.
- Andresen, S. d. M. B. (2021). "Saga" in *Histórias da Terra e do Mar*, (1ª ed, pp.168-185). Assírio & Alvim.
- Andresen, S. d. M. B. (2021). "A casa do mar" in *Histórias da Terra e do Mar*, (1ª ed, pp.161-167). Assírio & Alvim.
- Arruda, L. (2008). *Gramática de português língua não materna*. Porto editora.
- Barthes, R. (1975). Littérature/Enseignement. Entretien avec Roland Barthes. In *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, (Vol. 5, pp. 15-21). La Tradition et les Modernes. <https://doi.org/10.3406/prati.1975.907>
- Barthes, R. (1977). *A Aula* (14th ed.). CULTRIX.
- Bernardes, J. A. C. (2011). Os Estudos Literários na Universidade. In *Pensar a Literatura no Séc. XXI* (pp. 27-52). Faculdade de Filosofia de Braga.

- Bernardes, J. A. C., & Mateus, R. M. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bertolazzi, F. (2019). Modalidades do conto na obra de Sophia de Mello Breyner Andresen. *O Conto. O cânone e as margens*, 209-223.
- Bizarro, R. (2008). Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE. 355-364.
- Bo, L., & Li, Y. (2007). Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue? 149-157.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018, 8 17). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. 149-170.
- Bronckart, J.-P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In *Didactica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 13-23). Universitat de Barcelona. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37518>
- Brown, J. E. (2001). Learning through Listening Strategies for Literature. 17, 14-17.
- Buescu, H. C. (2011). Literatura, Cânone e Ensino. 59-83.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.

Camões, L.V. (1595). Sonetos. (1ªed)

<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>

Carvalho, A. A. C. d. C. A. S. d. (1993). Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras. 6, 117-124.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Coelho, J. d. P. (1976). Como Ensinar Literatura. In *Ao Contrário de Penélope* (pp. 45-71). Bertrand.

Coelho, E. P. (1984). Sophia, a Lírica e a Lógica. In *A Mecânica das Fluidos, Literatura, Cinema, Teoria* (pp. 109-135). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (1ª ed.). Conselho da Europa.

Correia, M., & Lemos, L. S. P. d. (2005). Inovação Lexical em Português. 1-14.

Coseriu, E. (1993). Do Sentido do Ensino da Língua Literária. 5, 29-47.

Couto, M. (1991). O Viajante Clandestino. In *Cronicando* (pp. 25-27). Caminho.

- Dechant, E. V. (1991). *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Taylor & Francis Group.
- Detey, S., Fontan, L., & Pellegrini, T. (2016, janeiro). Traitement de la prononciation en langue étrangère: approches didactiques, méthodes automatiques et enjeux pour l'apprentissage. 3-27.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: O Texto, no Cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literários. 1-19.
- Duarte, I. M. (2015). Textos Orais: Análise da Conversa Informal e Ensino da Língua Estrangeira. 56-72.
- Even-Zohar, I. (1999). La literatura como bienes y como herramientas. In *Sin Fronteras: Ensayos de Literatura Comparada en Homenaje a Claudio Guillén* (pp. 27-36). Editorial Castalia.
- Ferreira, D., & Duarte, I. M. (2021). O Texto Literário na Aula de PLE: Algumas Considerações e uma Proposta para a Didatização do Conto "Bibliotecas", de Valter Hugo Mãe. 12, 29-44.

Fögen, T. (2008). La formation des mots et l'enrichissement de la langue vus par quelques auteurs latins. In *Regards croisés sur les mots non simples* (pp. 65-84). ENS Éditions.

Fonseca, F. I. (1977). *Pragmática linguística e ensino do português*. Almedina.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Editora.

Fonseca, F. I. (2002). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In *Didáctica da língua e da literatura* (Vol. 1, pp. 37-45). Almedina / ILLP Faculdade de Letras.

Fonseca, J. (1992). 227-234. In *Linguística e Discurso* (1st ed.). Ministério da Educação.

García, F., & Silva, L. M. d. (2012). Mía Couto: conceitos e sentidos de uma composição híbrida, entre o literal e o literário. 2, 171-181.

Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011, agosto). Why is Pronunciation So Difficult to Learn? 74-83.

González, Á. M. G. (2017). Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading. 45, 159-175.

- Gonzalez, I. O. (2018). A Literatura nas Aulas de PLE: Para Aprender e Comunicar Sobre a Memória Cultural Portuguesa. 32(2), 211-237.
<https://doi.org/10.21814/diacritica.5113>
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term “interactive.” In *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (pp. 56-70). Cambridge University Press.
- Gruca, I. (2007). Le texte littéraire en classe de langue: un parcours méthodologique pour la compréhension. In C. Bemporad (Ed.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (Vol. 4, pp. 207-223). Etudes de Lettres.
- Hansson, M. (2022). Literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). 1-28.
- Higueras, M. (2009). Aprender Y Enseñar Léxico. 9, 111-126.
- Hoque, M. E. (2006). The Use of Literature in Teaching English as a Foreign Language (TEFL). 22, 1-26.
- Huang, L. (2010, abril). Reading Aloud in the Foreign Language Teaching. 6(4), 148-150.
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). 117-130.
- Instituto da Cooperação e da Língua. (2017). *Referencial Camões* (1ª ed.). Direção de Serviços de Língua e Cultural.

Jayasudha, T., Hema, M., Pramila, M., Arjunan, M., K, R., & Balamurugan, K. S. (2021). Language Acquisition Via Facets of Literature. 8, 6878-6882.

Kramsch, C. (2014). Language and Culture. 30-55.

Lopes, M. I. G. (2010). *Lopes, M^a. Indira Gomes (2010). A oralidade como objecto de ensino e aprendizagem na aula de português. 2º ciclo do ensino secundário.* Universidade de Cabo Verde.

Martín, M. J. B. (2011). *La Literatura en el Aula de E/LE.* Facultad de Filología. Universidad de Salamanca.

Martins, E. (2007). *Ler Sophia de Mello Breyner Andersen no contexto educativo.* Cosmos.

Martins, M. (1995). *Ler Sophia: os valores, os modelos e as estratégias discursivas nos contos de Sophia de Mello Breyner Andresen.* Porto Editora.

Moço, M. G. D. M. (2011). *O Texto Literário como Veículo de Diálogo Intercultural no Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa.* Universidade de Évora.

Morales, J. J., & Martínez, F. Z. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea.* Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.

Navarro, A. G. (2017). La literatura en el aula de ELE. 64-71.

Neta, N. F. A. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. 45-65.

Nicolas, L. (2012). L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère. In *La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes* (pp. 369-380). Éla. Études de linguistique appliquée.

Pastor, M. S. (2006). El Lugar de la Literatura en la Enseñanza del Español: Perspectivas Y Propuestas. 349-354.

Pessoa, F. (2020). *Livro do Desassossego* (1st ed.). Book Cover.

Proust, M. (1906). *Sur la lecture* (Société du Mercure de France ed.)

Rahim, A. M. (2019). La traduction pédagogique, auxiliaire d'apprentissage et d'enseignement du français. 25-37.

Ramos, A. M (2003). Percursos de Leitura na Obra de Sophia.

Rocha, C. C. (1978). *Os "Contos Exemplares" de Sophia de Mello Breyner*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Sándor, G. P. T. (2015). *A literatura oral tradicional lusófona no ensino/aprendizagem do PLE*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Silva, M. (2017). Os Sentidos e os Não Sentidos da Língua Portuguesa: Questões de Língua e Linguagem nos Contos de Mia Couto. 9(19), 99-117.
- Sousa, C. M. d. (2020). Toda a vida vivida. In T. C. C. d. Silva, G. Santos, & L. Ruas (Eds.), *Sena & Sophia: centenários* (pp. 255-265). Bazar do Tempo.
- Viegas, F., Aido, J. P., Redes, L. F., de Sousa, M. V., & Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do Português. Manual de apoio à formação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Wang, Y.-H. (2013). Incidental Vocabulary Learning Through Extensive Reading: A Case of Lower-level EFL Taiwanese Learners. 10 (3), 59-80.
- Xavier, L. G. (2019). Ler Textos Literários em Aula de PLE: Alguns Pressupostos e Interrogações. 3 (3), 113-121.

Apêndices

1. Apêndice I. QUESTIONÁRIO

Estágio 2023, Ghent

1) Qual é a tua idade?

2) Que outras línguas falas?

3) Qual é o teu mestrado?

4) Por que razão decidiste aprender português?

5) Costumas ler?

5.1) Se sim, o quê?

5.2) Costumas consumir conteúdo em português como livros, filmes, vídeos, etc.?

6) Consideras que a literatura e a leitura de textos literários são importantes na aprendizagem de uma língua?

6.1) Se sim, porquê?

6.2) Se não, porquê?

7) Consideras que o português pode vir a ser útil na tua vida profissional?

2. Apêndice II. Atividade n.º 1: Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen



Português Avançado I

“Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen

O Imperativo



Fig.1 Sophia de Mello Breyner Andresen



Fig.2 Jardim Botânico

Sobre Sophia...

1919: Nasce, no Porto

1958: *A Menina do Mar*

1959: *A Noite de Natal*

1962: *Contos Exemplares*

1964: *Histórias da Terra e do Mar*

1964: *O Cavaleiro da Dinamarca*

1966: *O Rapaz de Bronze*

2004: Morre, em Lisboa



Fig.3 Ribeira

1) Lê o seguinte excerto do conto “Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

“(…)

Nesse dia, à noite, depois do jantar, quando a mulher e a filha se levantaram da mesa, Sören continuou sentado e disse a Hans:

- **Fica.**

Hans apoiou-se ao grande armário de madeira lavrada, fora do círculo da luz da lâmpada, semi-oculto na penumbra. Lá fora continuava o mau tempo e a ventania sacudia as portas fechadas.

- **Senta-te.** - Ordenou Sören.

Hans, avançando, entrou no círculo da luz, e sentou-se em frente de Sören e fitou o branco da toalha.

Quando o vento parava, ouvia-se um tilintar de loiça no interior da casa.

Um instante passou, pesado como um longo tempo. Finalmente Sören falou:

- Hoje escrevi para Copenhague. No fim deste Verão vais para lá estudar. **Escolhe o que queres estudar.**

- Quero ser marinheiro. - Respondeu Hans.

- Não. **Escolhe** outra coisa. Podes estudar leis ou medicina ou engenharia.

- Quero ser capitão de um navio.

Sören poisou as mãos sobre a mesa sob a luz branca e direta da lâmpada. Hans mais uma vez viu como elas eram belas, belas e penetradas de domínio em sua austera e contida paixão. No entanto, nesse momento, tremiam um pouco e Sören apertava-as uma contra a outra enquanto falava.

- **Ouve.** - disse ele. - Esta manhã fui ao lugar do naufrágio, à Ponta do Norte. Fui acompanhar Knud que ia em busca do corpo dos seus dois filhos, O mar já tinha atirado muito dos corpos para a praia. Mas estavam quase todos completamente desfigurados de tanto terem sido atirados contra os rochedos da falésia. A praia estava cheia de gente. Cada um procurava os seus mortos. Knud só pôde reconhecer os filhos pelo anel de prata que ambos usavam no terceiro dedo da mão direita, Disse: “Maldito seja o mar”. Não hás-de ser marinheiro, Hans. **Escolhe outro ofício.** Não quero amaldiçoar o mundo onde nasci nem acusar o Deus que me criou. **Muda de ideias. Promete-me que nunca serás homem do mar. Dá-me a tua palavra.**

Hans fitou a toalha. Baixo e devagar, respondeu:

- Não posso.

(…)”

“A Saga”, de Histórias do Mar (1972,81)

1.1) Resume o excerto que acabaste de ler, usando 20 a 30 palavras.

1.2) Associa as palavras da lista às respetivas imagens.

1. Madeira lavrada
5. Ventania

2. Penumbra

3. Naufrágio

4. Falésia



A.



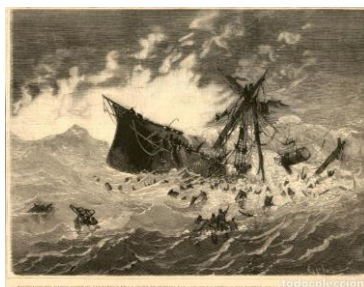
B.



C.



D.



E.



F.

2) Responde às seguintes questões.

2.1) Observa os verbos em **negrito**. Identifica o seu modo verbal e explica o seu uso nas frases assinaladas.

2.2) Agora, passa as frases sublinhadas para a forma negativa.

3) Liga as frases utilizando o conector indicado.

1. Sören escreveu para Copenhague. Hans vai estudar lá. **(já que)**

2. Hans quer ser marinheiro. Ele gosta do mar. **(pois)**

3. Sören foi ao lugar do naufrágio. Ele viu muitos corpos. **(e)**

4. O pai pediu ao filho para escolher outro ofício. Hans não conseguiu.
(contudo)

4) *“Promete-me que nunca serás homem do mar. Dá-me a tua palavra.”*

- Que achas que acontece a Hans depois da conversa com o pai?
- Achas que os pais devem estar envolvidos nas decisões dos filhos?
- E tu, já sabes o que queres fazer no futuro?

Em pares, partilhem as vossas ideias.

Helena Cunha, 2023

4. Apêndice III. Atividade n.º 2: “Viajante Clandestino”, de Mia Couto



Português Avançado I

“Viajante Clandestino”, de Mia Couto

O Presente do Conjuntivo

O Infinitivo Pessoal

Formação de Palavras

1. Observe a imagem



Fig.1

1.1) Descreva a imagem: o que vê?

- o local;
- as pessoas;
- os objetos;
- as roupas...

1.2) Qual foi a viagem mais aventureira que já fez? Onde e quando foi; o que aconteceu? Depois, partilhe com os seus colegas. Não se esqueça de usar alguns conectores que já conheça.

2. Lê a seguinte crónica de Mia Couto, “O viajante clandestino”.

“– Não é arvião. Diz-se: avião.

O menino estranhou a emenda de sua mãe. Não mencionava ele uma criatura do ar? A criança tem a vantagem de estreitar o mundo, iniciando outro matri-mónio entre as coisas e os nomes. Outros a elas se parecem, à vida sempre *recém*-chegando. São os homens em estado de poesia, essa infância *autorizada* pelo brilho da palavra.

– Mãe: avioneta é a neta do avião?

Vamos para a sala de espera, ordenou a mãe. Sala de esperas? Que o miúdo acreditava que todas as sa-las fossem iguais, na viscosa espera de nascer sempre menos. Ela lhe admoestou, prescrevendo juízo. Aquilo era um aeroporto, lugar de respeito. A senhora *apon-tou* os passageiros, seus ares graves, sotúrnicos. O me-nino mediu-se com aquele luto, aceitando os deveres do seu tamanho. Depois, se desenrolou do colo ma-terno, fez sua a sua mão e foi à vidraça. Espreitou os imponentes ruídos, alertou a mãe para um qualquer espanto. Mas a sua voz se arfou no tropel dos mo-tores.

Eu assistia a criança. Procurava naquele aprendiz de criatura a ingenuidade que nos autoriza a sermos estranhos num mundo que nos estranha. Frágeis onde a mentira credencia os fortes.

Seria aquele menino a fractura por onde, naquela toda frieza, espreitava a humanidade? No aeroporto eu me salvava da angústia através de um exemplar da in-fância. Valha-nos nós.

O menino agora contemplava as traseiras do céu, seguindo as fumagens, lentas pegadas dos instantâneos aviões. Ele então se fingiu um aeroplano, braços esten-didos em asas.

Descolava do chão, o mundo sendo seu enorme brinquedo. E viajava por seus infinitos, roçan-do as malas e as pernas dos passageiros entediados. Até que a mãe debitou suas ordens. Ele que recolhesse a fantasia, aquele lugar era pertença exclusiva dos adul-tos.

– Arranja-te. Estamos quase a partir.

– Então vou despedir do passaporteiro.

A mãe corrigiu em dupla dose. Primeiro, não ia a nenhuma parte. Segundo, não se chamava assim ao senhor dos passaportes. Mas só no presente o menino se subditava. Porque, em seu sonho, mais adiante, ele se proclama:

– Quando for grande quero ser passaporteiro.

E ele já se antefruía, de farda, dentro do vidro. Ele é que autorizava a subida aos céus.

– Vou estudar para migraceiro.

– És doido, filho. Fica quieto.

O miúdo guardou seus jogos, constreito. Que crian-ça, neste mundo, tem vocação para adulto?

Sáímos da sala para o avião. Chuviscava. O me-nino seguia seus passos quando, na lisura do alca-trão, ele viu o sapo. Encharcado, o bicho saltiritava. Sua boca, maior que o corpo, traduzia o espanto das diferenças. Que fazia ali aquele representante dos primórdios, naquele lugar de futuros apressados?

O menino parou, observante, cuidando os perigos do batráquio. Na imensa incompreensão do asfalto, o bicho seria esmagado por cega e certa roda.

– Mãe, eu posso levar o sapo?

A senhora estremeceu de horror. Olhou vergonhada, pedindo desculpas aos passantes. Então, começou a disputa. A senhora obrigava o braço do filho, os dois se teimavam. Venceu a secular maternidade. O meni-no, murcho como acento circunflexo, subiu as escadas, ocupou seu lugar, ajeitou o cinto. Do meu assento eu podia ver a tristeza desembrulhando líquidas missangas no seu rosto. Fiz-lhe sinal, ele me encarou de soslado. Então, em seu rosto se acendeu a mais grata ban-deira de felicidade. Porque do *côncavo* de minhas mãos espreitou o focinho do mais clandestino de todos os passageiros.”

Mia Couto

(in *Cronicando, Caminho*)

Glossário:

semelham - assemelham

viscosa - pegajosa

admoestou - admoestou

arfogou - afogou

credenciar - educar

subditar - aceitar

observante - observando

côncavo - cova

“desembrulhando líquidas missangas” -
chorando

2.1) Ligue as palavras com os respectivos sinónimos.

- | | |
|---------------|------------------|
| 1) emenda | a) arranjar |
| 2) matrimónio | b) tocar de leve |
| 3) apontar | c) correção |
| 4) aprendiz | d) indicar |
| 5) fumagens | e) aborrecidos |
| 6) roçar | f) casamento |
| 7) entediados | g) fumo |
| 8) ajeitar | h) aluno |

2.2) Qual é o significado da palavra “arvião”. E por que razão ficou o menino confuso com a correção da mãe?

2.3) “Mãe: avioneta é a neta do avião?”. Explique o duplo sentido do sufixo -eta.

2.4) O que poderão significar os neologismos “passaporteiro” e “migraceiro”? Consegue pensar noutras palavras que acabem com o sufixo -eiro?

3. Observe a seguinte imagem e faça frases com o presente do conjuntivo ou o infinitivo pessoal. Crie as suas regras do aeroporto!

Nota: Deve fazer frases que utilizem as seguintes palavras: melhor, preferível, recomendável, necessário, preciso, útil, importante.



Fig.2

Helena Cunha, 2023

5. Apêndice IV. Atividade n.º 1: “A Casa do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen

“A Casa do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen

Lê o seguinte texto, “Casa do Mar”, da autoria da escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen.

A Casa do Mar

“A casa está construída na duna e separada das outras casas do sítio. Esse isolamento cria nela uma unidade, um mundo. O rumor das ondas, o perfume do sal, o vidrado da luz marinha, o ar varrido de brisas e vento, a cal do muro, os nevoeiros imóveis, o arfar ressonante do mar estabelecem em seu redor grandes espaços vazios, tumultuosos e limpos onde tudo se abre e vibra.

(...)



Para além das dunas a praia estende-se a todo o comprimento da costa e só o limite do olhar a limita. E, de norte a sul, ao longo das areias, correm três linhas escuras e grossas de algas, búzios e conchas, misturados com ouriços, pedaços de cortiça e pedaços de madeira que são restos de bóias e de barcos. Sobre a areia molhada que a maré cheia alisou o poisar das gaivotas deixa finas pegadas triangulares, semelhantes à escrita de um tempo antiquíssimo.

(...)”

*Contos da Terra e do Mar, 1984,
Sophia de Mello Breyner Andresen*

1) Liga as palavras aos respetivos sinónimos.

- | | |
|-----------------------------|--------------|
| a. sítio [lieu] | 1. embaciado |
| b. Brumor [bruit] | 2. ruído |
| c. vidro [vitreux] | 3. ofegar |
| d. varrido [balayé] | 4. à volta |
| e. arfar [haleter] | 5. lugar |
| f. em redor [autour de] | 6. limpo |
| g. limpo [net] | 7. cuidado |
| h. grosso [gros] | 8. espessa |
| i. pedaço [morceau] | 9. fragmento |
| j. poisar (pousar) [placer] | 10. esticar |
| k. alisar [lisser] | 11. aterrar |

2) Procura no texto as palavras que correspondem às imagens.



A) _____



B) _____



C) _____



D) _____



E) _____

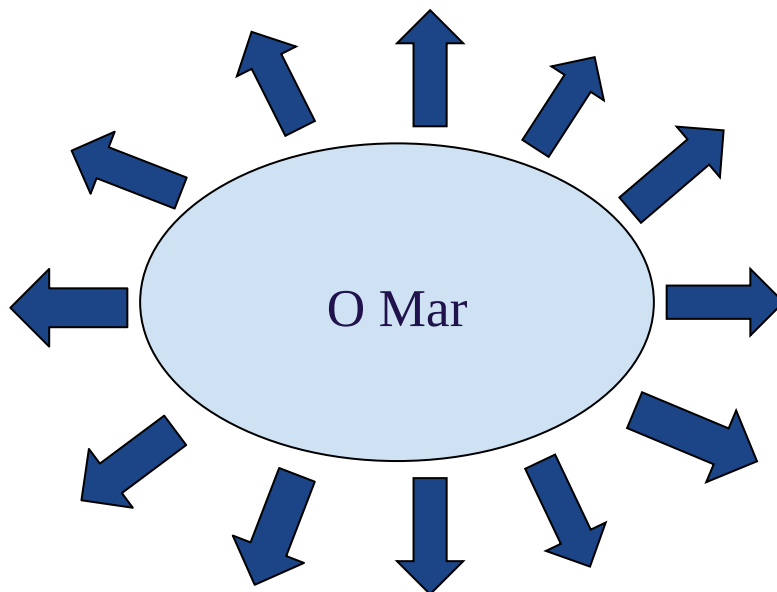


F) _____



G) _____

3) Quais são as palavras que associas ao mar? Faz uma pequena lista.



3.1) Com as palavras encontradas, forma três frases. Tens de usar, pelo menos, um pronome indefinido em cada frase.

4) Completa os espaços com as palavras. Não te esqueças de conjugar os verbos!

minhas abrir búzio refletir quebrados brilhar janelas maresia

“Dentro da casa o mar ressoa como no interior de um _____. Quando [eu] _____ as gavetas a _____ roupa _____ a _____ como um molho de algas. Profundos, os espelhos _____ demoradamente os dias. E em frente das _____ o mar _____ como inúmeros espelhos _____.”

Contos da Terra e do Mar, 1984,

Sophia de Mello Breyner Andresen

5) O que gostas ou não de fazer, quando vais à praia? Não te esqueças de usar os pronomes indefinidos.

6.

7. Apêndice V. Atividade n.º 2: Atividade de Pronúncia

Atividade de Pronúncia

“o rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.”

1. Lê o seguinte excerto da obra “A Menina do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

“Casa branca em frente ao mar enorme
Com o teu jardim de areia e flores marinhas
E o teu silêncio intacto em que dorme
O milagre das coisas que eram minhas.”

“Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas. Nessa casa morava um rapazito que passava os dias a brincar na praia.

Era uma praia muito grande e quase deserta onde havia rochedos maravilhosos. Mas durante a maré alta os rochedos estavam cobertos de água. Só se viam as ondas que vinham crescendo do longe até quebrarem na areia com um barulho de palmas. Mas na maré vazia as rochas apareciam cobertas de limos, de búzios, de anémonas, de lapas, de algas e outros ouriços. Havia poças de água, rios, caminhos, grutas, arcos, cascatas. Havia pedras de todas as cores e feitios, pequeninas e macias, polidas pelas ondas. E a água era transparente e vazia.

(...)

O rapazinho da casa branca adorava as rochas. Adorava o verde das algas, o cheiro da maresia, a frescura transparente das águas. E por isso tinha imensa pena de não ser um peixe para poder ir até ao fundo do mar sem se afogar. E tinha inveja das algas que baloiçavam ao sabor das correntes com um ar tão leve e feliz.”

2. Repete as seguintes palavras.

- . branca, varanda, areia, maravilhoso, barulho
- A. roda, rapazito, rochedos, correntes,
- B. arcos, cobertas, poças, porta, cores
- C. roxas, peixe, exame, extraordinário, reflexos
- D. janelas, inveja, jardim, caranguejo, jornal

2.1) Com as palavras de cada alínea, escreve uma frase diferente e partilha-as com os teus colegas.

3) Ouve, com atenção, a leitura do seguinte excerto. Depois, completa os espaços com as palavras que faltam.

“Em setembro _____ o equinócio. Vieram marés vivas, ventanias, _____, _____. Certa noite, as _____ gritaram tanto, _____

tanto, bateram e _____ com tanta _____ na praia, que, no seu quarto _____ de casa branca, o rapazinho esteve até altas horas sem dormir. As portadas da janela batiam. As madeiras do _____ estalavam como madeiras de _____. Parecia que as ondas iam _____ a casa e que o mar ia _____ o Mundo. E o rapazito pensava que lá fora, na _____ da noite, se travava uma _____ batalha em que o mar, o _____ e o vento se combatiam. Mas, por fim, _____ de escutar, adormeceu embalado pelo _____.”

4) Ouve as seguintes palavras. Depois, completa os espaços com a letra que falta.

. ca_a
. a_a
. e_ato
. ro_a
. li_o

. e_emplo
. au_ílio
. e_ército
. pró_imo
. má_imo

. u_o

8. Apêndice VI. Atividade n.º 3: Atividade de Compreensão Oral



Português Avançado I

Atividade de Compreensão Oral

No autocarro



Fig.1

Ouve o seguinte áudio.

https://drive.google.com/file/d/1N2GWk_GN0yzo_ZUj_U4TEudPAGA53I6V/view?usp=drive_link

1. O que acontece no áudio? Resume a informação entre 20 a 30 palavras.

2. Que expressões típicas do discurso oral consegues encontrar?

3. Que achas que significam as seguintes expressões?

a) “(...) Os autocarros *tabam* a falhar bué (...).”

b) “(...) *távamos* tipo sardinhas enlatadas.”

c) “(...) houve uma altura em que uma velha se vira *pra* um rapaz (...)”

4. Em que contexto usarias essas expressões?

4.1) “Estou bué cansado”

- . Estou muito cansado.
- b. Estou um pouco cansado.
- c. Não estou nada cansado.

4.2) “Este livro é mesmo [mesmo] interessante!”

- . O livro é muito chato.
- b. Tenho dúvidas se o livro é interessante ou não.
- c. O livro é muito interessante.

4.3) “Olha, tenho de te contar uma coisa...”

- . Uma forma de chamar a atenção.
- b. Pedir para olhar para a pessoa/coisa.
- c. Expressão de surpresa ou admiração.

10. Apêndice VII.

11. Atividade n.º 3: Atividade de Compreensão Oral

Atividade de Compreensão Oral

No autocarro



Fig.1

Transcrição:

“Olha, nem tás a perceber o quê que aconteceu hoje. Hum...os autocarros tabam a falhar bué e eu tive de esperar, o quê, uns 45 minutos. Hã, e quando finalmente o apanhei, ele tava cheio e nós távamos memo, tipo, sardinhas enlatadas memo. Pronto, houve uma altura em que uma **belha** se vira pra um rapaz e, olha, começa aos **berros** com ele e a obrigá-lo a dar-lhe o lugar. E a cena é: o rapaz lá lhe deu o lugar, coitado, coitadinho, e nem sequer reclamou tás a ber? **Tipo**...mas, depois, a velha e outra mulher começaram a discutir **pesado**, mas tipo memo agressivo, tás a ber? E o rapaz, tipo, ainda tentou acalmá-las, mas olha elas já não ouviam nada. E, pronto, olha, não sei o resto, porque quando saí elas ainda tavam a berrar imenso. Mas, olha, não sei...”