U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/ LÍNGUA ESTRANGEIRA

Língua, Literatura, Cultura e Cidadania Global: a literatura angolana em língua portuguesa no ensino de Português Língua Estrangeira

Tânia Vieites Mainsel

M

2026



Tânia Vieites Mainsel

Língua, Literatura, Cultura e Cidadania Global: a literatura angolana em língua portuguesa no ensino de Português Língua Estrangeira

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e coorientado pela Professora Doutora Ana Catarina Coimbra de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Sumário

Sumário 3
Declaração de honra / *Declaration of Honour* 6
Agradecimentos 7
Resumo 8
Abstract 9
Resumen 10
Índice de Figuras 11
Índice de Tabelas 12
Lista de abreviaturas e siglas 13
Introdução 14
Parte I- Enquadramento teórico 18
1.O papel da literatura no ensino de PLE 18
1.1. Da marginalidade ao reconhecimento da importância da literatura no ensino de línguas não maternas 18
1.1.1. A dimensão comunicativa: a literatura como texto vivo 22
1.1.2. A dimensão cultural: a literatura como janela e espelho 23
1.1.3. A dimensão crítica: a literatura como prática transformadora 24
1.2. Literatura, interculturalidade e cidadania global: potencialidades estéticas, éticas e transformadoras 26
1.2.1. A dimensão estética: o que torna a literatura irredutível 26
1.2.2. A dimensão ética: literatura, alteridade e o terceiro espaço 27
1.2.3. A dimensão transformadora: literatura, cidadania e pedagogia crítica 28
2.Educação para a cidadania no ensino de línguas não maternas 30
2.1. Da cidadania nacional à cidadania global 30
2.2. Literacia como prática crítica cidadã 32
2.2.1. Da literacia funcional à literacia crítica 33
2.2.2. Literacia cultural e intercultural 33
2.2.3. Literacia, cidadania global e ensino de línguas 34
2.2.4. Literacia crítica e leitura literária 35

2.3. Cidadania global crítica e competências para o diálogo intercultural 36
2.4. Competências plurilingues, mediação e repertórios interculturais 37
2.4.1. O repertório intercultural como recurso integrado 38
2.4.2. Do repertório ao plurilinguismo: uma competência dinâmica e criativa 39
2.4.3. A mediação como competência central do falante intercultural 40
2.5. O papel do professor: mediação, ética e construção de espaços seguros 41
2.5.1. O professor como sujeito ético e comprometido 41
2.5.2. O professor como mediador intercultural 42
2.5.3. A construção de espaços seguros: a sala de aula como terceiro espaço 43
3.A literatura africana dos PALOP como recurso intercultural e global 45
3.1. Os PALOP na aula de PLE: marginalização e pertinência 45
3.2. Potencialidades didáticas das literaturas dos PALOP 48
3.3. Contextos não imersivos e a "viagem" pela literatura: internacionalização em casa 52
3.3.1. Internacionalização em casa: um quadro conceptual 53
4.Integração didática da literatura em PLE 54
4.1. Modelos de abordagem da literatura no ensino de línguas estrangeiras 54
4.1.1. Os modelos clássicos: cultural, linguístico e de crescimento pessoal 55
4.1.2. A abordagem pela receção do leitor: a *reader-response* 55
4.1.3. A *critical literacy*: leitura crítica como prática cidadã 57
4.1.4. A abordagem baseada em tarefas e a integração de modelos 58
4.1.5. A abordagem multimodal e interartes 58
4.2. O papel da mediação: *CEFR-CV* e tarefas literárias 59
4.2.1. A abordagem orientada para a ação e o texto literário 59
4.2.2. Os descritores para textos criativos e literários 60
4.2.3. A operacionalização da mediação no *CEFR-CV* 63
4.2.4. As tarefas literárias: uma proposta operacional 67
Parte II- Enquadramento institucional e caracterização da 70
5.1. Contexto de estágio 70
5.2 Perfil do público-alvo 71
5.3. Análise do questionário inicial: ponto de partida para as propostas didáticas 71
6. Descrição da implementação do projeto investigação ação 76
Regência 1 76
Regência 2 80

Regência 3 86
Regência 4 90
Regência 5 96
7. Análise dos questionários finais e das produções escritas 100
7.1.Experiência literária 100
7.2.Perceção de aprendizagem linguístico-comunicativa 102
7.3. Perceção de aprendizagem intercultural e social 104
7.4.Análise das produções escritas 106
7.4.1. As respostas às fichas de leitura 106
7.4.2.As primeiras versões dos textos de opinião 108
7.4.3. As versões finais 110
7.5. Avaliação global da análise de resultados 110
Considerações Finais 112
Referências Bibliográficas 117
Anexos 123
Anexo 1 Questionário inicial 123
Anexo 2 Questionário Final 126
Anexo 3 Aula 1 129
Anexo 4 Aula 2 138
Anexo 5 Aula 3 146
Anexo 6 Aula 4 152
Anexo 7 Aula 5 163
Anexo 8 Prompts 164

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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 autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (*chatbots* baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (*prompts* e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have used to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 22 de setembro de 2026

Tânia Vieites Mainsel

Agradecimentos

À Professora Doutora Ângela Carvalho, pela orientação atenta e exigente e pelos bons conselhos, académicos e profissionais, que me conduziram a Madrid. A confiança que depositou neste projeto desde o primeiro momento, e o rigor com que leu cada versão deste relatório, tornaram possível um percurso que de outro modo não teria tido a mesma forma nem o mesmo alcance.

À professora Doutora Catarina Coimbra de Matos, pela receção generosa e pela hospitalidade com que me acolheu em Madrid, pelo apoio e pelo incentivo constantes ao longo de todo o ano letivo, e pelas conversas abertas e estimulantes que acompanharam cada etapa deste trabalho. Agradeço-lhe também a abertura com que cedeu as suas aulas a esta proposta e a disponibilidade com que discutiu comigo cada planificação, de que resultou uma aprendizagem que nenhuma bibliografia substitui.

Aos estudantes de Português III e Português IV da Faculdade de Filologia da Universidade Complutense de Madrid, pela curiosidade com que receberam textos que lhes eram inteiramente novos, pela franqueza das suas respostas e pela generosidade de me deixarem aprender com eles. Este relatório é, em boa medida, feito daquilo que escreveram.

Aos estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação do Bié, em Angola, e ao docente que os acompanhou, pela disponibilidade com que responderam às perguntas dos correspondentes de Madrid e deram voz e rosto às realidades que os textos apenas anunciavam.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto e à Faculdade de Filologia da Universidade Complutense de Madrid, pelas condições que proporcionaram à realização deste estágio ao abrigo do programa Erasmus+.

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tem como objeto de estudo a integração da literatura angolana no ensino de Português Língua Estrangeira em contexto não imersivo. O objetivo principal é promover o desenvolvimento integrado das competências de conhecimento do mundo e sociocultural e da consciência intercultural, através da leitura e reflexão crítica de textos literários angolanos. A proposta articula-se com os quadros da educação para a cidadania global da UNESCO (2014; 2015) e com as metas da Agenda 2030 (Nações Unidas, 2015), sendo a cidadania global convocada na aceção crítica proposta por Andreotti (2006).

A prática letiva decorreu ao abrigo do programa Erasmus+ na Faculdade de Filologia da Universidade Complutense de Madrid, em Espanha, ao longo do ano letivo 2025/2026, com duas turmas consecutivas de nível B1. Os textos centrais do projeto de intervenção pedagógico-didática foram textos da literatura angolana contemporânea. O estudo inscreve-se numa abordagem de investigação-ação de natureza qualitativa e descritiva.

A proposta de intervenção pedagógico-didática demonstra que a literatura africana em língua portuguesa pode constituir um recurso de particular valor para o desenvolvimento integrado de competências linguísticas, interculturais e de cidadania global em contextos não imersivos de Português Língua Estrangeira, em consonância com os princípios do *Companion Volume* do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Council of Europe, 2020) e com os quadros da educação para a cidadania global da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2014; 2015).

Palavras-chave: literatura angolana; Português Língua Estrangeira; consciência intercultural; cidadania global; nível B1.

Abstract

This report, developed as part of the Master´s degree in Portuguese as Second/Foreign Language at the Faculty of Arts of the University of Porto, takes as its object of study the integration of Angolan literature into the teaching of Portuguese as a Foreign Language in non-immersive contexts. Its main objective is to promote the integrated development of world knowledge and sociocultural competences and of awareness, through the reading and critical discussion of Angolan literary texts. The proposal draws on UNESCO´s global citizenship education frameworks(2014;2015) and on the targets of the 2030 Agenda (United Nations,2015), with global citizenship understood in the critical sense propsed by Andreotti(2006).

The teaching practice took place under the Erasmus+ programme at the Faculty of Philology of the Complutense University of Madrid, in Spain, during the 2025/2026 academic year, with two consecutive B1-level classes. The central texts of the pedagogical intervention project were texts of contemporary Angolan literature. The study adopts a qualitative and descriptive action- research aproach.

The pedagogical intervention shows that African literature in Portuguese can constitute a resource of particular value for the integrated development of linguistic, intercultural and global citizenship competences in non-immersive Portuguese as a Foreign Language contexts, in line with the principles of the Companion Volume of the Common European Framework of reference for Languages (Council of Europe, 2020) and with the global citizenship education frameworks of the United Nations, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2014;2015).

Keywords: Angolan literature; Portuguese as Foreign Language; intercultural awareness; global citizenship; B1 level.

Resumen

El presente informe, elaborado en el marco del Máster en Portugués Lengua Segunda/Lengua Extranjera de la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, tiene como objeto de estudio la integración de la literatura angoleña en la enseñanza del Portugués Lengua Extranjera en contextos no inmersivos. El objetivo principal es promover el desarrollo integrado de las competencias de conocimiento del mundo y sociocultural y de la conciencia intercultural, mediante la lectura y la reflexión crítica de textos literarios angoleños. La propuesta se articula con los marcos de la educación para la ciudadanía global de la UNESCO (2014;2015) y con las metas de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), entendiéndose la ciudadanía global en la acepción critica propuesta por Andreotti (2006).

La práctica docente se desarrolló en el marco del programa Erasmus+ en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid, en España, durante el curso académico 2025/2026, con dos grupos consecutivos de nivel B1. Los textos centrales del proyecto de intervención pedagógico-didáctica fueron textos de la literatura angoleña contemporánea. El estudio se inscribe en un enfoque de investigación-acción de naturaleza cualitativa y descriptiva.

La propuesta de intervención pedagógico-didáctica demuestra que la literatura africana en lengua portuguesa puede constituir un recurso de particular valor para el desarrollo integrado de competencias lingüísticas, interculturales y de ciudadanía global en contextos inmersivos de Portugués Lengua Extranjera, en consonancia con los principios del Companion Volume del marco Común de Referencia para las Lenguas (Council of Europe,2020) y con los marcos de la educación para la ciudadanía global de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2014;2015).

Palabras Clave: literatura angoleña; Portugués Lengua Extranjera; conciencia intercultural; ciudadanía global; nivel B1.

Índice de Figuras

FIGURA 1-DESCRITORES DE ESCALA EXPRESSAR UMA RESPOSTA PESSOAL A TEXTOS CRIATIVOS, INCLUINDO LITERATURA.....62

FIGURA 2-DESCRITORES DA ESCALA DE ANÁLISE E CRÍTICA DE TEXTOS CRIATIVOS, INCLUINDO LITERATURA.....63

Índice de Tabelas

TABELA 1-QUE ASPETOS PENSA QUE O TEXTO LITERÁRIO PODE DESENVOLVER NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA? 73

Lista de abreviaturas e siglas

CEFR-CV ..... Common European Framework of Reference for Languages - Companion Volume with new descriptors

CPLP ..... Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

IaH ..... Internationalization at Home

ISCED ..... Instituto Superior de Ciências da Educação

PALOP ..... Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PFL ..... Portuguese as a Foreign Language

PLA ..... Português como Língua Adicional

PLE ..... Português Língua Estrangeira

QECR ..... Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RFCDC ..... Reference Framework of Competences for Democratic Culture

UCM ..... Universidade Complutense de Madrid

UNESCO ..... United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

O português é uma língua pluricêntrica falada por mais de duzentos e sessenta milhões de pessoas em cinco continentes (Camões, I.P., 2016), com projeções demográficas que apontam para um crescimento sustentado, impulsionado sobretudo pelos países africanos. A esta pluralidade, não corresponde, porém, uma pluralidade equivalente no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). O ensino tende a organizar-se em torno de uma norma de referência única, europeia ou brasileira consoante o contexto em que decorre, e, mesmo quando a variação é contemplada, tende a reduzir-se a uma bipolaridade entre essas duas normas, que deixa de fora as variedades africanas e asiáticas (Albuquerque, 2021). Esta redução é particularmente visível no tratamento do texto literário: nos materiais didáticos de PLE, os autores africanos de língua portuguesa têm presença residual, quando não inexistente Imaginário Lima, 2016; Albuquerque,2021). A hipótese que percorre este relatório é a de que tal ausência não decorre de uma menor relevância pedagógica destas literaturas, mas de razões de ordem epistemológica e ideológica.

O lugar da literatura no ensino de línguas estrangeiras nunca foi isento de tensões, resultando de uma relação complexa entre paradigmas teóricos e educativos, interesses sociais, crenças ideológicas e tendências culturais de cada época (Sequeira, 2013). Durante séculos, a literatura ocupou uma posição central, servindo de modelo de excelência linguística e de veículo de transmissão cultural no âmbito do Método da Gramática e Tradução. A partir de meados do século XX, com a consolidação de abordagens de orientação comunicativa e funcional, cedeu progressivamente lugar a tipologias textuais consideradas mais próximas do uso quotidiano da língua, num movimento que Bizarro e Braga (2014) situam no quadro mais amplo da pressão para formar cidadãos funcionalmente competentes numa sociedade globalizada. A valorização da literatura começou a consolidar-se nas últimas décadas do século XX, impulsionada, entre outros fatores, pela afirmação da competência intercultural como eixo central da didática de línguas, e viria a encontrar expressão institucional no *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,*

assessment - Companion volume with new descriptors (Council of Europe, 2020), doravante *CEFR-CV*, que integra a resposta a textos criativos e literários nas escalas de descritores, através de duas escalas distintas: a de expressão de uma resposta pessoal, com descritores de A1 a C1, e a de análise e crítica, com descritores de A2 a C2. Este reconhecimento desmistifica a ideia de que a literatura é apanágio dos níveis avançados (Xavier,2019). Permanece, contudo, uma distância considerável entre as orientações e as práticas: os manuais de português como língua adicional continuam a separar língua e literatura, tratando o texto literário como exceção em vez de o integrarem de forma sistemática e fundamentada (Oliveira e Andrade, 2024), e a literatura africana em língua portuguesa continua ausente dos materiais (Imaginário Lima, 2016) Albuquerque,2021).

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tem como objeto a integração da literatura angolana no ensino de PLE em contexto não imersivo. O objetivo principal é promover o desenvolvimento integrado das competências de conhecimento do mundo e sociocultural, assim como da consciência intercultural no processo de ensino-aprendizagem de PLE. Este objetivo inscreve-se no quadro conceptual do *CEFR-CV* (Council of Europe, 2020), que reconhece o papel central da mediação intercultural e do contacto com a diversidade linguística e cultural da língua-alvo no desenvolvimento da competência comunicativa, e articula-se com os princípios da educação para a cidadania global propostos pela UNESCO (2014; 2015) e com a tradição da pedagogia crítica de Freire (1997). Convém precisar, desde já, que a cidadania global é aqui convocada na aceção crítica proposta por Andreotti (2006), assente no reconhecimento das relações de poder que produzem a desigualdade, e não na sua versão soft, sustentada no apelo moral à compaixão.

A opção adotada neste trabalho, e que constitui a sua proposta de intervenção pedagógico-prática, é a da leitura e da reflexão crítica de textos literários angolanos. Os textos selecionados foram *Os da minha rua* (2007), de Ondjaki, e *As aventuras de Ngunga* (2002), de Pepetela, obras que, pela sua riqueza linguística, densidade cultural e capacidade de problematizar temas como a infância, a desigualdade, a identidade e a

liberdade, se revelaram, pedagogicamente, adequadas ao perfil das turmas e aos objetivos da proposta de intervenção pedagógico-didática.

O estágio pedagógico decorreu ao abrigo do programa *Erasmus+* na Faculdade de Filologia da Universidade Complutense de Madrid (UCM), ao longo do ano letivo 2025/2026, com duas turmas de disciplinas semestrais consecutivas de nível B1. Tratava-se maioritariamente de estudantes universitários espanhóis com repertórios plurilingues diversificados, sem contacto prévio com as culturas africanas de língua portuguesa dentro ou fora da sala de aula, o que tornou a literatura numa das poucas vias de acesso genuíno a esse universo. Este é o quadro típico do ensino não imersivo: os aprendentes não vivem em países de língua portuguesa, não estão rodeados de falantes nativos e não dispõem de acesso espontâneo às culturas dos PALOP, pelo que tudo o que venham a conhecer delas depende do que a aula proporcionar. É a esta condição que responde o conceito de internacionalização em casa, entendido como a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo, formal e informal, destinada a todos os estudantes nos ambientes de aprendizagem domésticos, e não apenas à minoria que acede a programas de mobilidade (Beleen e Jones,2015), o que a inscreve no compromisso de uma educação inclusiva e equitativa consagrada no ODS 4 (Nações Unidas, 2015). A literatura assume, neste enquadramento, uma função pedagógica singular, ao permitir uma viagem intercultural que se realiza dentro da sala de aula: uma viagem segura, porque decorre num espaço acompanhado; plural, porque dá acesso a uma multiplicidade de vozes; e crítica, porque a leitura orientada convida a interrogar posições em vez de confirmar estereótipos.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho inscreve-se numa abordagem de investigação-ação, assente num questionário de diagnóstico inicial, num questionário final e nas produções escritas dos estudantes. Os instrumentos, os procedimentos de recolha são descritos no capítulo 5 e 7.

O relatório organiza-se em duas partes, uma de pendor teórico e outra relativa à prática letiva. A primeira corresponde a um enquadramento teórico constituído por quatro apartados. O primeiro traça o percurso histórico da literatura no ensino de

línguas, desde a sua marginalização até ao seu reconhecimento progressivo, e identifica as suas potencialidades comunicativas, culturais, críticas, estéticas, éticas e transformadoras. O segundo apartado aborda a educação para a cidadania no ensino de línguas, explorando os conceitos de literacia crítica, cidadania global, competências plurilingues e mediação intercultural, e o papel do professor como sujeito ético e mediador cultural. O terceiro fundamenta a pertinência específica da literatura africana em língua portuguesa como recurso intercultural e global na aula de PLE, analisando a sua marginalização nos currículos, as suas potencialidades didáticas e a sua função de "viagem" intercultural em contextos não imersivos. O quarto, e último, revê os principais modelos de abordagem da literatura no ensino de línguas estrangeiras e articula-os com *o CEFR-CV (Council of Europe, 2020)*, detalhando o papel da mediação e as tarefas literárias como propostas operacionais. A segunda parte do relatório diz respeito à implementação da intervenção pedagógico-didática, a qual descreve e analisa as regências desenvolvidas na UCM, apresentando as regências da intervenção pedagógico-didática, os seus fundamentos pedagógicos e os resultados obtidos, concluindo com a análise dos resultados dos questionários finais e das produções escritas dos estudantes. O relatório encerra com as considerações finais que respondem ao objetivo principal, identificam as limitações do estudo e propõem direções para investigações futuras.

A convicção que atravessa todo o relatório é, simultaneamente, pedagógica, didática e ética: levar a literatura africana em língua portuguesa para a aula de PLE é, concomitantemente, um ato de qualidade didática e um ato de responsabilidade cultural. Traduz uma forma de reconhecer, dentro da sala de aula, a legitimidade e a riqueza de vozes que a história e os currículos têm sistematicamente silenciado, além de formar aprendentes capazes de habitar o mundo de língua portuguesa na sua pluralidade real.

Parte I- Enquadramento teórico

1. O papel da literatura no ensino de PLE

1.1. Da marginalidade ao reconhecimento da importância da literatura no ensino de línguas não maternas

O lugar da literatura no ensino de línguas estrangeiras nunca foi isento de tensões. Segundo Sequeira (2013), esse lugar resulta de uma relação complexa entre paradigmas teóricos e educativos, interesses sociais, crenças ideológicas e tendências culturais de cada época, oscilando entre momentos de valorização e de marginalização. Compreender este percurso implica reconhecer que a presença ou ausência da literatura nas aulas de língua não é uma questão neutra, visto que se trata sempre de uma opção política, epistemológica e ética.

A literatura ocupou, durante séculos, um lugar central no ensino das línguas, servindo como modelo de excelência linguística e veículo de transmissão cultural no âmbito do Método de Gramática e Tradução. Nesse contexto, ler e comentar textos literários era praticamente sinónimo de aprender a língua. Contudo, a partir de meados do século XX, com a consolidação de abordagens de orientação mais comunicativa e funcional, o texto literário foi progressivamente cedendo espaço a tipologias textuais consideradas mais próximas do uso quotidiano da língua. A comunicação prática passou a organizar os currículos e a literatura foi, muitas vezes, reduzida a um ornamento dispensável, reservada aos níveis mais avançados ou excluída dos programas.

Esta marginalização não foi uniforme nem linear. Bizarro e Braga (2014) situam-na num contexto mais vasto de transformação das políticas educativas europeias, marcado pela pressão para formar cidadãos funcionalmente competentes numa sociedade tecnocrática e globalizada. Nesse quadro, o texto literário era frequentemente visto como elitista, artificial e pouco ajustado às necessidades comunicativas dos aprendentes. A visão dominante reduzia a cultura a uma perspetiva

minimalista, centrada em aspetos comportamentais e quotidianos da vida social, em detrimento de uma cultura mais ampla, capaz de "arrancar o indivíduo ao seu quotidiano absoluto" e de "dilatar o olhar do indivíduo às dimensões da espécie" (Galisson, 1997, como citado em Sequeira, 2013, p. 213). Ogando González (2019) confirma este diagnóstico ao mostrar que, em muitos contextos de ensino de PLE, a literatura foi, durante muito tempo, tratada como elemento marginal ou ornamental, sem estatuto próprio no processo de ensino-aprendizagem.

A esta marginalização não eram alheias razões de ordem sociológica. Como refere Sequeira (2013, p.212), os trabalhos que Bourdieu e Passeron reuniram em *Les héritiers* (1964), ao mostrarem como o ensino da literatura perpetuava as desigualdades escolares, terão contribuído para a subsequente marginalização académica do currículo literário, problema que Doubrovsky viria a enfrentar de frente, nas suas dimensões política e pedagógica, no Colóquio de Cerisy sobre o ensino da literatura. Na mesma linha a autora recorda a interrogação de Guillory sobre se a educação literária ainda constitui um capital cultural valorizado numa sociedade tecnocrata, questão que, a ser respondida pela negativa, remeteria o ensino das línguas estrangeiras para uma comunicação inteiramente pragmática, na qual o texto literário dificilmente encontraria lugar. No entanto, ainda segundo Sequeira (2013, p. 212), agora seguindo Gerald Graff, o declínio da literatura nos programas de língua estrangeira resultou também da dificuldade dos docentes em demonstrar a validade do seu trabalho, bem como de incoerências internas da própria educação literária. Andrade (2024) corrobora esta leitura, mostrando que o campo do ensino de literaturas em línguas adicionais (LA)permanece marcado por disputas entre paradigmas que o tempo reconfigurou sem resolver.

É neste ponto que a reflexão de António Candido se torna particularmente relevante. Em *O direito à literatura* (2012), Candido defende que a literatura, entendida em sentido amplo, incluindo formas eruditas e populares, é uma necessidade humana universal, comparável à alimentação ou ao abrigo. A fabulação literária cumpre, nessa perspetiva, uma função humanizadora pois organiza a experiência, devolve

inteligibilidade ao mundo e desenvolve a empatia e a consciência crítica. Negar o acesso à literatura é, portanto, negar um direito fundamental. Esta perspetiva permite repensar a sua marginalização no ensino de línguas não apenas como uma opção pedagógica discutível, mas como uma privação com consequências éticas e formativas profundas, sobretudo, em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística.

A valorização da literatura no ensino de línguas estrangeiras começou a consolidar-se nas últimas décadas do século XX, impulsionada, entre outros fatores, pela afirmação da competência intercultural como eixo central da didática de línguas. Esta perspetiva é reforçada por Ramon (2022), que sublinha a singularidade do texto literário em contexto de PLE enquanto espaço de mobilização simultânea das dimensões intelectual, afetiva e cultural do aprendente. Lima e Lago (2013) sublinham a natureza inseparável da relação entre língua e literatura: a literatura é o lugar onde a língua se torna mais criativa, mais densa e mais plural, oferecendo ao aprendente, formas de uso linguístico que dificilmente encontram equivalente nos manuais.

Persistem, contudo, resistências à integração da literatura nos materiais didáticos de língua. Oliveira e Andrade (2024) mostram que os manuais de português como LA continuam, em muitos casos, a separar língua e literatura, tratando o texto literário como exceção em vez de o integrar de forma sistemática e fundamentada. Esta cisão assenta, porém, num equívoco de fundo, há muito identificado pela investigação em didática das línguas. Fonseca (2000) demonstra a inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura, recusando quer a sacralização do texto literário, própria dos modelos tradicionais, quer a sua marginalização em nome da aquisição prévia de uma competência comunicativa dita "básica", conceção que a autora considera errónea, na medida em que os usos da linguagem, incluindo o literário, constituem um *continuum* e não territórios separados por fronteiras. Na mesma linha, Bizarro (2008) defende que o texto literário ocupa um lugar de pleno direito na aula de língua estrangeira, por corresponder a um discurso autêntico que revela as potencialidades da língua e serve, simultaneamente, objetivos comunicativos, culturais e formativos. A autora sublinha, aliás, que mesmo os aprendentes que não dominam plenamente o sistema linguístico

se mostram sensíveis à literariedade dos textos, isto é, às variações, às conotações e aos desvios face a uma expectativa ou convenção, o que desmonta o argumento de que o acesso ao texto literário deveria ser adiado para níveis avançados de proficiência. Reduzir a língua a instrumento de comunicação funcional e a literatura a mero complemento cultural ignora, assim, que o uso literário não constitui um desvio face ao uso corrente, mas antes a exploração intensificada de um potencial comum a todos os falantes (Fonseca, 2000). As resistências não se situam, todavia, apenas ao nível dos materiais. Calafato (2023), num estudo por questionário que envolveu 170 professores universitários de seis línguas estrangeiras em três países da Ásia Central (Cazaquistão, Quirguistão e Usbequistão), mostra que muitos docentes continuam inseguros quanto à integração do texto literário nas suas aulas, o que reforça a necessidade de uma formação mais sólida neste domínio, incluindo o desenvolvimento da competência literária do próprio professor.

O reconhecimento institucional da importância da literatura no ensino de línguas estrangeiras encontra expressão clara no *CEFR-CV* (Council of Europe, 2020), que integra explicitamente os textos criativos e literários nas escalas de descritores de competências do A1 ao C2. Como sublinha Xavier (2019), este documento distingue dois tipos de resposta ao texto literário, a expressão de uma resposta pessoal, por um lado, e a análise e crítica de textos criativos, por outro, reconhecendo que a literatura não está reservada aos níveis avançados e pode estar presente em todo o percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ogando González (2019) reforça esta posição ao mostrar que a integração da literatura nas aulas de PLE, quando devidamente fundamentada e contextualizada, contribui para o desenvolvimento das competências comunicativa, intercultural e crítica dos aprendentes, independentemente do seu nível de proficiência.

Desta forma, pode afirmar-se, com Bizarro e Braga (2014), que a questão não é se a literatura deve ou não estar presente na aula de língua estrangeira, mas de que modo essa presença pode ser pedagogicamente significativa, eticamente responsável e didaticamente coerente. O percurso que vai da marginalização ao reconhecimento é, afinal, o percurso de uma tomada de consciência de que ensinar uma língua sem a sua

literatura é ensinar uma língua amputada, privada da sua capacidade de dar voz ao humano, de nomear o mundo e de o transformar.

1.1.1. A dimensão comunicativa: a literatura como texto vivo

A dimensão comunicativa da literatura é frequentemente o primeiro argumento mobilizado para justificar a sua presença na aula de língua estrangeira. Num contexto marcado pela abordagem comunicativa, em que se privilegia a capacidade de interagir em situações reais e significativas, o texto literário oferece vantagens que os textos produzidos artificialmente para fins didáticos dificilmente conseguem reproduzir. Lima e Lago (2013) sublinham que a relação entre língua e literatura é estruturalmente imbricada: a literatura torna a língua mais criativa, mais densa e mais plural, oferecendo modelos de uso linguístico que os manuais raramente conseguem reproduzir com igual riqueza.

Conforme Sequeira (2013, p.214), a literatura é porosa: reúne géneros, estilos e registos diversos, o que permite a sua utilização em diferentes níveis de aprendizagem e não apenas nos mais avançados. Essa porosidade tem implicações metodológicas relevantes. Por ser aberta a interpretações múltiplas, a literatura favorece a interação autêntica na sala de aula. Quando o aprendente verbaliza a sua leitura, confronta interpretações e negoceia sentidos com os colegas e com o professor, está a praticar comunicação real, e não a simular um uso instrumental da língua.

Xavier (2019), retomando Kramsch (1993), propõe o conceito de "terceiro lugar" para pensar a relação entre o aprendente e o texto literário. Esse espaço designa uma zona de negociação entre a língua materna e a língua estrangeira, em que o leitor mobiliza conhecimentos prévios, saberes gramaticais e referências socioculturais para construir sentido. Ler literatura implica, assim, muito mais do que dominar estruturas linguísticas: exige um enquadramento cultural e interpretativo que raramente é alcançado por materiais mais fechados.

Ferreira e Duarte (2021) mostram como essa dimensão pode ser operacionalizada em aula através de uma sequência didática organizada em três

momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura, que permite ativar conhecimentos prévios, orientar a interpretação e reinvestir os conteúdos adquiridos em novas produções. Esta abordagem mostra que a literatura pode ser trabalhada de forma comunicativamente produtiva sem perder a sua especificidade estética e cultural.

1.1.2. A dimensão cultural: a literatura como janela e espelho

A dimensão comunicativa não esgota o potencial da literatura na aula de língua estrangeira. Poderá ser sobretudo na sua dimensão cultural que o texto literário revela uma das suas potencialidades mais distintivas: expor o aprendente a formas de vida, de sentir e de ver o mundo que ultrapassam o seu horizonte imediato, promovendo simultaneamente o conhecimento do Outro e o questionamento de si próprio.

Xavier (2019), retomando Bobkina e Stefanova (2016), destaca vários contributos culturais da literatura: ela codifica a cultura de forma complexa, relacionando presente, passado e futuro; introduz a língua em contextos interculturais; promove a consciência cultural e intercultural; e amplia a forma como o aprendente interpreta o mundo e os problemas sociais. Assim, o contacto com o texto literário não corresponde a uma simples exposição a conteúdos culturais, mas a um processo de construção de sentido em que o aprendente é confrontado com a diferença e convocado a interpretá-la.

É neste quadro que Pereira (2024) propõe pensar a literatura como espaço de uma "necessária invenção da estranheza", conceito que atravessa toda a sua reflexão e que remete para a desautomatização da leitura e para a abertura à descoberta. Esta proposta recupera, no essencial, a noção de *ostranenie* formulada por Chklovski (1917/1978), para quem a perceção, uma vez tornada habitual, se torna automática, levando a que os objetos sejam apenas reconhecidos, sem serem verdadeiramente vistos. A arte existe, segundo o autor, para devolver a sensação da vida: o seu procedimento consiste na singularização dos objetos e no aumento da dificuldade e da duração da perceção, libertando o olhar do automatismo quotidiano. A estranheza literária interrompe o olhar habitual e cria condições para uma relação mais atenta com a língua, com o outro e com o mundo

Bizarro e Braga (2014) situam esta dimensão cultural no âmbito mais amplo da competência plurilingue e pluricultural definida no *CEFR-CV* (Council of Europe, 2020), sublinhando que o contacto com diferentes línguas e literaturas não só enriquece o repertório linguístico do aprendente, como também transforma a sua relação consigo próprio e com os outros. Neste sentido, a literatura funciona simultaneamente como janela para outros mundos e como espelho que devolve ao leitor uma imagem interrogativa da sua própria identidade.

Esta dupla função torna-se particularmente relevante em contextos pluriculturais e plurilingues, onde os aprendentes trazem para a sala de aula repertórios culturais diversos, muitas vezes invisibilizados. Andrade (2024) chama a atenção para o facto de a leitura literária, em contexto de ensino de LA, ser frequentemente atravessada por tensões entre modelos interpretativos canonizados, tendencialmente fechados e uniformizadores, e abordagens mais abertas, capazes de acolher a pluralidade de vozes e perspetivas presentes na turma. Adotar uma perspetiva intercultural implica, por isso, resistir ao cânone único e abrir o repertório literário a vozes múltiplas, periféricas e descentradas.

1.1.3. A dimensão crítica: a literatura como prática transformadora

A dimensão crítica é uma das mais exigentes e, ao mesmo tempo, uma das mais fecundas da literatura. Ler criticamente não é apenas compreender um texto: é interrogá-lo, questionar as suas pressuposições, identificar as relações de poder nele inscritas e confrontar a sua visão do mundo com a experiência e os valores do leitor. Esta competência não é inata; desenvolve-se, e a literatura oferece um dos espaços mais ricos para esse desenvolvimento.

Andrade (2024) defende, neste sentido, que a leitura literária em contexto de ensino de LA deve ser entendida como produção de sentidos e não como mera decifração ou reprodução de interpretações legitimadas. O conceito de dialogismo, retomado de Bakhtin, permite pensar o texto literário como um espaço de vozes em tensão, no qual nenhuma perspetiva é absoluta e no qual o leitor é chamado a assumir

uma posição ativa e responsável. Esta conceção da leitura como ato dialógico e crítico articula-se com a tradição pedagógica de Paulo Freire (1997), para quem a leitura da palavra é inseparável da leitura do mundo e a educação deve ser um ato de libertação, e não de domesticação.

Sequeira (2013, p.216) destaca que os textos literários têm a vantagem de serem antidogmáticos e não sentenciosos, distinguindo-se dos discursos culturais que instrumentalizam a palavra para fins ideológicos. A indeterminação constitutiva da obra literária, a sua abertura à ambiguidade, à polissemia e à pluralidade de sentidos, constitui, por si só, uma forma de educação para a tolerância e para o pensamento autónomo. Como observa a autora, na esteira de Geoffrey Hartman, a literatura é uma provocação não comunicativa (Sequeira, 2013, p. 219) já que exige do leitor que lide com a incerteza, exerça julgamento próprio e desenvolva uma consciência crítica transferível para outros contextos da vida.

Calafato (2023) acrescenta uma dimensão decisiva a esta discussão ao analisar as crenças, as práticas e a competência literária de professores de línguas estrangeiras, mostrando que os seus hábitos de leitura e a sua criatividade predizem essa competência e que a seleção de textos que fazem nem sempre corresponde às orientações que declaram. Daqui decorre que o professor não é um transmissor neutro de conteúdos: é um mediador cultural e crítico, cuja postura perante o texto e perante os estudantes condiciona o tipo de leitura que se torna possível na sala de aula.

É a articulação entre dimensões comunicativa, cultural e crítica que justifica o lugar da literatura no ensino de línguas estrangeiras. Conforme Xavier (2019), a literatura funciona como metacultural: não apenas reflete uma cultura particular, mas ultrapassa qualquer delimitação cultural rígida, permitindo ao aprendente desenvolver simultaneamente competências linguísticas, sensibilidade intercultural e pensamento crítico. Ramon (2022) reforça esta perspetiva ao defender que o texto literário, quando escolhido e integrado de forma fundamentada e criativa na aula de PLE, é um recurso

privilegiado, capaz de suscitar reações emocionais e interpretações múltipla e de permitir que o estudante atue como verdadeiro sujeito social.

1.2. Literatura, interculturalidade e cidadania global: potencialidades estéticas, éticas e transformadoras

1.2.1. A dimensão estética: o que torna a literatura irredutível

A principal razão pela qual a literatura não pode ser substituída por outros materiais didáticos reside na sua especificidade estética. Não se trata apenas de um veículo de informação cultural ou de um pretexto para a prática linguística, mas de uma forma de arte que explora a língua de modo singular, revelando as suas possibilidades expressivas mais densas e criativas. É esta, aliás, a interrogação que atravessa a reflexão de Saraiva (1974): o que distingue a obra que é arte daquela que o não é. Para o autor, na obra literária o significante não é transparente nem descartável, como sucede no discurso utilitário: a mensagem não pode ser separada da sua formulação, nem parafraseada sem perda essencial. E é justamente por ser arte que a obra literária não se esgota nas circunstâncias que a produziram: ao contrário do documento, que permanece preso ao seu tempo, a obra de arte continua a significar para além do momento histórico em que nasceu, oferecendo-se a novos leitores e a novas leituras (Saraiva, 1974). Sequeira (2013) observa, na mesma linha, que à leitura literária se associa sempre uma participação afetiva, o que lhe confere um impacto que os textos utilitários raramente alcançam.

Xavier (2019) destaca que essa riqueza estética é compatível com objetivos de aprendizagem linguística; é através dela que a literatura potencia competências que outros textos dificilmente desenvolvem com igual profundidade. A linguagem poética trabalha a concentração e a sensibilidade; a narrativa permite explorar e compreender o mundo; o texto dramático favorece a relação com o lúdico e com a representação. Em qualquer destes casos, o que está em causa é uma experiência da língua que excede a sua função comunicativa imediata.

Candido (2012) vai mais longe ao defender que essa dimensão estética tem uma função social decisiva: é pela forma que a literatura humaniza, transmite valores e molda a visão do mundo do leitor. A literatura não instrui de forma direta; atua de modo mais profundo, modelando a sensibilidade e a consciência através da experiência estética. Por isso, negar o acesso à literatura não significa apenas privar alguém de um prazer cultural: significa limitar uma forma de desenvolvimento humano.

1.2.2. A dimensão ética: literatura, alteridade e o terceiro espaço

A dimensão ética da literatura decorre da sua capacidade de modelar a sensibilidade e a consciência do leitor sem recorrer à doutrinação. Como já se referiu, Sequeira (2013) sublinha que os textos literários são antidogmáticos e não sentenciosos, distinguindo-se dos discursos culturais que instrumentalizam a palavra para fins ideológicos. A abertura da obra literária à ambiguidade, à polissemia e à pluralidade de sentidos funciona como um exercício de tolerância e de pensamento autónomo.

Kramsch (1993) observa que aprender uma língua estrangeira é aprender a situar-se num espaço intermédio entre a língua do outro e a própria. Bhabha (1994) desenvolve esta ideia ao propor o terceiro espaço da cultura, entendido como um lugar de negociação em que identidades e significados se transformam no contacto entre culturas. A literatura habita esse espaço de forma exemplar ao colocar o leitor em contacto com vozes e experiências diferentes, convida-o a suspender certezas, a rever referências e a reconhecer a legitimidade de outras perspetivas.

A literatura africana em língua portuguesa concretiza de forma particularmente clara esse potencial ético. Ao apropriar-se da língua do colonizador e ao transformá-la em instrumento de expressão própria, evidencia o processo de hibridismo cultural descrito por Bhabha (1994), isto é, um espaço de criação e resistência em que novas formas de significação desafiam discursos dominantes. Byram (2008) articula esta dimensão com a competência intercultural, ao defender que o falante intercultural é aquele que desenvolve a capacidade de se descentrar e de relativizar os seus próprios

valores. Nesse sentido, a literatura é um dos meios mais eficazes para promover essa descentralização na aula de língua estrangeira.

1.2.3. A dimensão transformadora: literatura, cidadania e pedagogia crítica

A dimensão transformadora é aquela em que o potencial da literatura se articula de forma mais direta com a formação cidadã. Se a dimensão estética desperta a sensibilidade e a dimensão ética favorece o reconhecimento do outro, a dimensão transformadora convida a agir. É aqui que a literatura se aproxima dos ideais de cidadania global que estruturam muitas políticas educativas contemporâneas.

Freire (1997) é uma referência central neste domínio. A sua conceção da educação como prática de liberdade, em que a leitura da palavra é inseparável da leitura do mundo, oferece um quadro teórico particularmente fecundo para pensar o papel da literatura na aula de língua estrangeira. Educar, nesta perspetiva, não é transmitir conteúdos, mas criar condições para que o aprendente desenvolva consciência crítica e capacidade de intervenção. A literatura, nesse enquadramento, torna-se um instrumento de conscientização, ao convidar o leitor a interpretar o mundo e a questionar as estruturas de poder que o organizam.

A UNESCO (2015) enquadra esta perspetiva no conceito de educação para a cidadania global, que visa formar aprendentes capazes de assumir um papel ativo perante os desafios globais e de contribuir para um mundo mais justo, pacífico, inclusivo e sustentável. O documento organiza esta aprendizagem em três domínios interligados: o cognitivo, relativo ao conhecimento e ao pensamento crítico sobre questões globais e sobre a interdependência entre países e populações; o socioemocional, que abrange o sentido de pertença a uma humanidade comum, a empatia e o respeito pela diferença; e o comportamental, que se traduz na capacidade de agir de forma responsável nos planos local, nacional e global. Este entendimento encontrou consagração institucional na meta 4.7 da Agenda 2030 (Nações Unidas, 2015), que estabelece que todos os aprendentes devem adquirir os conhecimentos e as competências necessários à promoção da cidadania global e à valorização da diversidade cultural. Trata-se, como

sublinha Benavot, no podcast de Brehem (2018), de uma meta sem precedentes na política educativa internacional, por reconhecer as finalidades humanísticas, morais e sociais da educação, e não apenas o acesso, a conclusão ou os resultados económicos da escolarização[1].

O reconhecimento institucional não resolve, porém, a questão de fundo: que cidadania global se pretende formar. Andreotti (2006) distingue, a este propósito, entre uma educação para a cidadania global *soft*, assente na ideia de humanidade comum, no apelo moral à compaixão e ao gesto de ajuda, e uma educação para a cidadania global crítica, fundada na justiça, no reconhecimento da cumplicidade nas desigualdades globais e na análise das relações de poder que as produzem e mantêm. A primeira, adverte a autora, arrisca-se a reproduzir uma nova "missão civilizadora", em que aprendentes do Norte global são mobilizados para salvar um mundo cujos problemas não aprenderam a compreender; a segunda exige o exame das raízes económicas e culturais da desigualdade e uma relação ética com a diferença. A operacionalização pedagógica desta conceção crítica passa, para Andreotti (2006), pela literacia crítica, entendida como uma leitura da palavra e do mundo que analisa as relações entre perspetivas, linguagem, poder e práticas sociais, formulação que retoma explicitamente Freire e que devolve à literatura um papel central: é o texto literário, sobretudo quando dá voz a experiências historicamente marginalizadas, que problematiza estereótipos, interroga os pressupostos do leitor e abre espaço à construção de visões alternativas do mundo. É nesta aceção crítica, e não na lógica de monitorização institucional, que o presente projeto convoca o conceito de cidadania global.

[1] A menção à meta 4.7 não implica a adesão ao quadro dos ODS enquanto arquitetura de política e de medição educativa. Como o próprio Benavot reconhece no podcast de Brehm (2018), a meta resultou de uma negociação diplomática em que diferentes Estados promoveram conceitos distintos, sem consenso quanto à sua definição, e o indicador global que lhe foi associado, assente no autorrelato dos países e centrado na integração curricular destes temas, e não nas aprendizagens efetivamente desenvolvidas, reduziu de forma significativa o alcance da formulação original. McGrath (2018) corrobora esta leitura, ao observar que a operacionalização da Agenda 2030 tem estreitado a agenda educativa, privilegiando o que é facilmente mensurável em detrimento da visão holística e transformadora inscrita na meta. A presente investigação mobiliza, por isso, o conceito de cidadania global na sua formulação crítica (Andreotti, 2006), e não enquanto meta quantificável da Agenda 2030.

É neste quadro que a literatura ocupa um lugar estratégico. Porto et al. (2017) desenvolvem esta articulação através do conceito de cidadania intercultural, entendido como compromisso com a justiça, a equidade e o diálogo. A literatura deixa, assim, de ser apenas objeto de interpretação para se tornar estímulo à reflexão e à participação responsável.

2. Educação para a cidadania no ensino de línguas não maternas

2.1. Da cidadania nacional à cidadania global

O termo cidadania designa, na sua aceção corrente, a condição de cidadão, isto é, de membro de um Estado no gozo dos direitos civis e políticos que lhe permitem participar na vida da comunidade (Instituto Antônio Houaiss, sd). Esta definição lexicográfica, aparentemente estável, esconde, porém, um conceito em permanente reconfiguração ao longo da história do pensamento político e pedagógico. Longe de constituir uma categoria fixa e universalmente partilhada, a cidadania é uma construção histórica, culturalmente situada e politicamente contestada, o que obriga qualquer reflexão sobre educação para a cidadania a interrogar os pressupostos que sustentam o próprio conceito. Esta interrogação é tanto mais necessária quanto o contexto contemporâneo, marcado pela globalização, pela intensificação dos fluxos migratórios, pela crise das instituições democráticas e pela emergência de desafios transnacionais, torna insuficiente uma conceção de cidadania restrita ao quadro do Estado-nação.

Na formulação que a modernidade europeia consolidou, a cidadania designava o conjunto de direitos e deveres que vinculavam o indivíduo a uma comunidade política nacional. Ser cidadão era, antes de mais, pertencer a uma nação, partilhar uma língua, uma história, um conjunto de valores e de instituições comuns. Bizarro e Braga (2014) identificam esta conceção como estando na base dos sistemas educativos modernos, assente na hipótese de uma relativa homogeneidade cultural e linguística que os movimentos migratórios, a diversidade étnica e a pluralidade linguística das sociedades contemporâneas tornaram insustentável.

A insuficiência desta conceção foi progressivamente reconhecida pelas políticas educativas internacionais. Um marco decisivo foi o Relatório Delors (UNESCO, 1996/2010), que, ao definir os quatro pilares da educação para o século XXI, elegeu o aprender a conviver juntos como resposta à interdependência crescente entre povos e culturas. Na sua esteira, a UNESCO (2014; 2015) define a educação para a cidadania global como uma abordagem educativa que visa preparar os aprendentes para os desafios do século XXI, desenvolvendo o sentido de pertença a uma comunidade global, o respeito pela diversidade, o compromisso com os direitos humanos e a capacidade de agir de forma responsável e solidária face a problemas que transcendem as fronteiras nacionais. A cidadania global não substitui a cidadania nacional; acrescenta-lhe uma dimensão que reconhece a interdependência entre os povos e a responsabilidade coletiva face aos desafios comuns da humanidade. Este entendimento viria a ser consagrado na meta 4.7 da Agenda 2030 (Nações Unidas, 2015), cujo alcance e limites foram já discutidos; importa aqui apenas sublinhar que a cidadania global constitui um conceito educativo próprio, que antecede a Agenda 2030 e não se esgota nela.

No quadro europeu, este alargamento conceptual encontra expressão no Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), desenvolvido pelo Conselho da Europa (Council of Europe, 2018). O RFCDC propõe um conjunto de competências, entendidas como valores, atitudes, capacidades e conhecimentos, que os cidadãos devem desenvolver para participar de forma ativa e crítica nas sociedades plurais contemporâneas, entre as quais se destacam a abertura à alteridade cultural, a tolerância face à ambiguidade, o pensamento crítico e a capacidade de mediação. Num estudo recente, Aceska et al. (2025) articulam este referencial com os objetivos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, evidenciando a convergência entre as duas agendas.

Freire (1997) oferece o quadro teórico mais influente para pensar a dimensão crítica desta educação. O que designa como *conscientização,* o processo pelo qual o sujeito desenvolve uma consciência crítica da realidade social e a capacidade de a questionar, implica que a educação nunca é um ato neutro: é sempre um ato político, que pode reproduzir as estruturas de dominação ou contribuir para a sua

transformação. Giménez Milán e Acosta Güemes (2024) prolongam esta perspetiva ao mostrarem que as instituições de ensino são hoje chamadas a formar cidadãos globalmente comprometidos, dotados de competências interculturais que lhes permitam navegar com consciência crítica num mundo plural e interdependente.

A articulação entre cidadania global e ensino de línguas constitui uma das contribuições mais fecundas da didática de línguas contemporânea. Byram (2008) foi um dos primeiros autores a propor de forma sistemática a passagem da educação em língua estrangeira para uma educação para a cidadania intercultural, argumentando que o aprendente deve deixar de ser concebido como um falante nativo em formação para ser visto como um mediador intercultural, alguém que desenvolve a capacidade de se mover entre culturas, de negociar sentidos e de construir pontes entre perspetivas diferentes. Byram e Wagner (2018) aprofundam esta proposta ao defenderem que o ensino de línguas deve fazer uma diferença real na vida dos aprendentes, criando oportunidades para diálogos reais com falantes de outras línguas e culturas.

Porto et al. (2018) operacionalizam esta perspetiva ao proporem o conceito de cidadania intercultural como quadro orientador para o ensino de línguas estrangeiras, argumentando que a aula de língua é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atitudes de abertura, empatia e compromisso ético. Lourenço (2022) corrobora esta perspetiva em contexto português, mostrando como a integração curricular da educação para a cidadania global pode ser operacionalizada em diferentes níveis e contextos educativos, sublinhando a necessidade de uma abordagem transversal que envolva toda a comunidade educativa.

2.2. Literacia como prática crítica cidadã

O conceito de literacia tem sofrido, nas últimas décadas, uma transformação que o afasta da sua aceção mais restrita, a capacidade de ler e de escrever, para o situar no centro de uma reflexão sobre as condições de participação plena na vida social, cultural e política. Esta transformação reflete uma mudança de paradigma na forma como se concebe a relação entre linguagem, conhecimento e poder, e tem implicações decisivas para o ensino de línguas. Reconhecer a literacia como prática cidadã é reconhecer que

interpretar e produzir textos em contextos socialmente situados não é uma competência neutra, mas um ato que pode reproduzir ou contestar as estruturas de poder existentes.

2.2.1. Da literacia funcional à literacia crítica

Durante muito tempo, a literacia foi concebida predominantemente em termos funcionais: ser literato era ser capaz de descodificar textos escritos e de os usar para fins práticos. Esta conceção funcional tem a vantagem da mensurabilidade, mas reduz a leitura a um ato de decifração e ignora as suas dimensões interpretativas, críticas e transformadoras.

Foi contra esta conceção que Paulo Freire (1997) desenvolveu uma das mais influentes teorias da educação do século XX. Para Freire, a leitura da palavra é inseparável da leitura do mundo: aprender a ler é aprender a interpretar a realidade social, a reconhecer as suas contradições e as suas possibilidades de transformação. Esta conceção da literacia como prática de conscientização implica que o ato de ler é sempre político: quem lê constrói sentidos, questiona pressupostos e desenvolve a capacidade de agir sobre o mundo.

Andrade (2024) retoma esta perspetiva no contexto do ensino de literaturas em LA, mostrando que as práticas de leitura literária são frequentemente atravessadas por tensões entre modelos interpretativos fechados, que tendem a controlar a produção de sentidos, e abordagens mais abertas, capazes de reconhecer a heterogeneidade enunciativa do texto e de valorizar a apropriação singular e crítica de cada leitor. Uma literacia crítica genuína no ensino de LA implica a superação dos modelos canónicos e monolingues em favor de abordagens mais plurais e dialógicas.

2.2.2. Literacia cultural e intercultural

Paralelamente ao desenvolvimento da literacia crítica, tem vindo a afirmar-se uma conceção de literacia cultural e intercultural que alarga o campo da leitura para além dos textos escritos, abrangendo o conjunto dos sistemas de significação linguísticos, visuais, gestuais e rituais que constituem a cultura de uma comunidade. Ser

culturalmente literato não é apenas saber ler textos: é saber ler o mundo cultural em que se está inserido, reconhecer os seus códigos implícitos e os seus pressupostos, e ser capaz de os questionar.

Byram (2008) articula esta dimensão com o conceito de competência intercultural, argumentando que o falante intercultural é, antes de mais, um leitor culturalmente literato, isto é, alguém capaz de interpretar os sistemas de significação de outras culturas, de reconhecer a sua lógica interna e de os relacionar criticamente com os da sua própria cultura. Porto et al. (2018) operacionalizam esta proposta ao mostrarem como a aula de língua estrangeira pode ser concebida como espaço de desenvolvimento da literacia intercultural, onde os aprendentes aprendem a ler o mundo a partir de múltiplas perspetivas culturais.

2.2.3. Literacia, cidadania global e ensino de línguas

A articulação entre literacia e cidadania global é um dos temas centrais das políticas educativas internacionais contemporâneas. A UNESCO (2014; 2015) realça que a educação para a cidadania global implica o desenvolvimento de literacias cognitivas, sócio emocionais e comportamentais que permitam aos aprendentes compreender os desafios globais, desenvolver atitudes de abertura e agir de forma responsável face a esses desafios. A literacia crítica ocupa, neste quadro, um lugar central: não é possível ser cidadão global sem desenvolver a capacidade de questionar as narrativas dominantes e de imaginar alternativas mais justas.

Lourenço (2022) mostra, em contexto português, como a integração curricular da educação para a cidadania global implica uma reconfiguração das práticas de literacia escolar através da valorização de textos e perspetivas historicamente marginalizados, promoção de leitura crítica e dialógica, desenvolvimento de competências de argumentação e negociação. A autora afirma que esta reconfiguração não pode ser reduzida a uma disciplina: deve ser uma dimensão transversal de todo o processo educativo.

2.2.4. Literacia crítica e leitura literária

Estabelecida a centralidade da literacia crítica na educação para a cidadania global, a dimensão especificamente literária dessa literacia adquire toda a sua relevância. A literatura é, entre todos os textos disponíveis na aula de língua estrangeira, aquele que mais diretamente desenvolve as competências de leitura crítica, cultural e intercultural que a cidadania global requer. No entanto, importa clarificar o que se entende por leitura literária e distingui-la de outras práticas com que frequentemente se confunde.

Cosson (2021), num estudo de desambiguação dos conceitos de ensino de literatura, leitura literária e *letramento literário*, mostra que estes três termos, frequentemente usados como sinónimos, designam práticas distintas com consequências pedagógicas diferentes. O ensino de literatura refere-se às práticas institucionais de transmissão de um corpus literário. A leitura literária designa um modo específico de ler que reconhece a especificidade dos textos literários, desde a relação de empatia com o texto até à análise crítica. O *letramento literário*, conceito mais abrangente que corresponde, no contexto brasileiro em que o autor escreve, ao que a tradição portuguesa designa por literacia, consiste na apropriação literária da literatura: não basta ler obras literárias; é necessário lê-las de forma literária, com consciência dos seus mecanismos expressivos e com o desenvolvimento progressivo de uma competência de leitura que se constrói dentro e fora da escola.

Esta distinção é pedagogicamente decisiva para o ensino de PLE. Uma das dificuldades recorrentes na integração da literatura nas aulas de língua reside na tendência para reduzir o texto literário a um pretexto para a prática linguística ou, no extremo oposto, para o reservar como objeto de análise erudita. Cosson (2021) identifica, dentro da leitura literária, uma prática horizontal, que consiste em ler textos que cumprem uma função estética, apresentando-se como uma atividade de prazer, e uma prática vertical, que consiste em ler literariamente esses textos, desenvolvendo a capacidade de reconhecer, interpretar e apreciar os mecanismos da linguagem literária. O *letramento literário* implica cultivar a segunda sem suprimir a primeira: é o professor quem tem a responsabilidade de criar as condições para que o contacto direto com o

texto, a partilha em comunidade de leitores e o desenvolvimento da competência literária se articulem de forma integrada.

Ler literatura em PLE é, portanto, um ato de literacia crítica, na medida em que confronta o leitor com textos que resistem à descodificação imediata e que exigem participação ativa, reflexiva e responsável. É também um ato de literacia cultural, pois a literatura codifica os valores, os conflitos e as visões do mundo de uma comunidade, oferecendo acesso a formas de experiência que transcendem o horizonte imediato do leitor. Por último, quando concebida no âmbito do *letramento literário*, a leitura literária poderá tornar-se um ato de formação do leitor, isto é, uma prática que visa o desenvolvimento de uma relação duradoura e significativa com a língua, com a cultura e com a literatura enquanto forma de humanização.

Andrade (2024) mostra que a leitura literária em contexto de línguas adicionais pode ser um espaço particularmente fértil para o desenvolvimento da literacia crítica, desde que concebida como produção coletiva e dialógica de sentidos, em que a voz do aprendente é reconhecida e a diversidade de perspetivas é vista como recurso. Esta conceção articula-se com os pressupostos do *letramento literário*: o contacto direto do aprendente com o texto, a partilha das leituras numa comunidade de leitores e a construção da competência literária centrada no sujeito. É esta conceção da leitura literária como prática de literacia crítica e cidadã que fundamenta a proposta do presente relatório: levar a literatura angolana em língua portuguesa para a aula de PLE é, simultaneamente, um ato de literacia e um ato de cidadania.

2.3. Cidadania global crítica e competências para o diálogo intercultural

A cidadania global crítica distingue-se de conceções de inspiração liberal e cosmopolita pela sua recusa de uma visão harmoniosa e consensualista das relações entre culturas. Enquanto as conceções liberais tendem a enfatizar o diálogo, o respeito mútuo e a construção de consensos em torno de valores universais partilhados, a cidadania global crítica reconhece que esse diálogo ocorre sempre em condições de assimetria. Há culturas e perspetivas com mais poder para impor as suas visões do mundo, e uma educação comprometida com a justiça global deve reconhecer e

contestar essas assimetrias. A UNESCO (2014; 2015) reflete esta tensão ao distinguir, na sua proposta de educação para a cidadania global, entre uma dimensão cognitiva (conhecimento dos sistemas globais), uma dimensão socioemocional (empatia, solidariedade, responsabilidade) e uma dimensão comportamental (capacidade de agir de forma construtiva face aos desafios globais). Lourenço (2022) sublinha que esta terceira dimensão é frequentemente a mais difícil de desenvolver em contextos educativos formais, precisamente porque exige uma transformação das culturas institucionais e das práticas pedagógicas, e não apenas dos saberes e das atitudes dos aprendentes.

Rapanta et al. (2021) contribuem para esta discussão ao proporem que a formação de cidadãos capazes de participar na vida democrática passa pelo desenvolvimento de competências de diálogo e de argumentação. Para as autoras, o diálogo genuíno, que implica escuta ativa, consideração séria das perspetivas do Outro e disposição para rever as próprias posições, é uma competência fundamental da cidadania crítica. Esta competência não é inata: é o resultado de um processo educativo deliberado que encontra na aula de língua estrangeira um espaço particularmente propício, porque coloca os aprendentes em contacto com perspetivas, valores e formas de argumentar que diferem das suas e os convida a negociá-las de forma construtiva.

Aceska et al. (2025) articulam estas propostas com o RFCDC do Conselho da Europa, mostrando que as competências para a cultura democrática, nomeadamente o respeito pelos direitos humanos, a tolerância face à ambiguidade, o pensamento crítico e a capacidade de mediação, convergem com os objetivos da cidadania global crítica. Assim, desenvolver competências para a cultura democrática é, simultaneamente, desenvolver competências para a cidadania global.

2.4. Competências plurilingues, mediação e repertórios interculturais

A reflexão sobre cidadania global crítica desenvolvida anteriormente convoca uma questão de ordem mais operacional: que recursos linguísticos, culturais e comunicativos são necessários para que um sujeito possa participar de forma crítica e responsável num mundo plurilingue e pluricultural? A resposta passa, em grande

medida, pelo conceito de repertório intercultural, sendo a competência do falante entendida não como um conjunto de sistemas linguísticos separados, mas como um recurso integrado, dinâmico e criativo que o sujeito constrói ao longo da vida e mobiliza de forma situada em contextos de contacto intercultural.

2.4.1. O repertório intercultural como recurso integrado

O conceito de repertório linguístico e cultural tem vindo a substituir uma conceção mais tradicional, que pensava a competência do falante em termos de domínio de sistemas separados e hierarquizados, tendo como horizonte normativo o falante nativo ideal, monolingue e monocultural. Esta conceção revelou-se empiricamente inadequada e pedagogicamente contraproducente, porquanto coloca o aprendente numa posição de défice permanente relativamente a um modelo inalcançável e desvaloriza os recursos que este já possui.

Esta viragem foi consagrada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), que introduziu a noção de competência plurilingue e pluricultural: uma competência única e particular a cada indivíduo, necessariamente desigual, parcial e em evolução, na qual as línguas e as culturas não se arrumam em compartimentos estanques, antes interagem e se enriquecem mutuamente. Kramsch (2009) aprofunda esta perspetiva numa dimensão subjetiva e experiencial, ao desenvolver o conceito de sujeito plurilingue[2]: não a soma de vários falantes monolingues, mas um ser linguístico qualitativamente diferente, que habita simultaneamente várias línguas e culturas e que ocupa um "terceiro lugar", corporizado, social e culturalmente situado, povoado de memórias de outras línguas e de fantasias de outras identidades. O sujeito plurilingue possui, assim, um repertório

[2] Kramsch (2009) utiliza a expressão *multilingual subject*, num sentido lato que abrange todos os que usam mais do que uma língua no quotidiano, incluindo os aprendentes de LE em contexto formal. Adota-se aqui o termo "plurilingue", em coerência com a terminologia do Conselho da Europa (2001, p. 23), que reserva "multilinguismo" para o conhecimento ou a coexistência de línguas numa sociedade e "plurilinguismo" para o repertório individual do falante.

rico e complexo, que mobiliza de formas criativas, lúdicas, reflexivas e estéticas, inacessíveis ao falante monolingue.

Bizarro e Braga (2014) articulam esta perspetiva com o QECR (Conselho da Europa, 2001), sublinhando que a competência plurilingue e pluricultural não se espera perfeita nem equilibrada, visto ser particular a cada indivíduo, dinâmica, heterogénea e compósita. As autoras identificam quatro dimensões constitutivas: a gestão da dimensão socioafetiva, dos repertórios linguístico-comunicativos, dos repertórios de aprendizagem e da interação.

O *CEFR-CV* (Council of Europe, 2020) aprofunda e operacionaliza estas propostas ao integrar as competências plurilingue e pluricultural nas escalas de descritores, reconhecendo que o repertório do aprendente é um recurso a valorizar e não um obstáculo a superar. Esta reconceptualização tem implicações decisivas para o ensino de PLE a dois níveis. Por um lado, implica reconhecer e valorizar o repertório linguístico e cultural que cada aprendente traz consigo, isto é, as suas línguas maternas e demais línguas e experiências culturais, em vez de o silenciar em nome de uma norma monocêntrica. Por outro lado, e no âmbito específico deste relatório, implica alargar o próprio objeto cultural da aula de PLE, integrando o repertório cultural dos PALOP: espaços eles próprios plurilingues, onde o português coexiste com numerosas línguas africanas cuja presença atravessa a própria produção literária, como se verá a propósito da literatura africana em língua portuguesa. Valoriza-se, deste modo, tanto o repertório do aprendente como uma imagem plural e descentrada da língua portuguesa e das culturas que nela se exprimem.

2.4.2. Do repertório ao plurilinguismo: uma competência dinâmica e criativa

O plurilinguismo, entendido a partir desta perspetiva, não é simplesmente a capacidade de comunicar em várias línguas: é uma forma de estar no mundo que se caracteriza pela capacidade de habitar, simultaneamente, vários sistemas de significação e de os mobilizar de forma criativa em contextos de contacto intercultural. Bizarro e Braga (2014) salientam que o plurilinguismo é indissociável da educação intercultural, se tivermos em consideração que desenvolver o plurilinguismo é

desenvolver a capacidade de conhecer o Outro e de se conhecer melhor a si próprio. As autoras recuperam a formulação de Vergílio Ferreira, "da minha língua vê-se o mar" (Ferreira, 1999, p. 84), para ilustrar que cada língua é uma forma irrepetível de ver e de nomear o mundo.

Kramsch (2009) mostra que o sujeito plurilingue desenvolve uma consciência metalinguística e metacultural particularmente aguçada, uma capacidade de observar as línguas e as culturas de fora, de as comparar e de as relativizar. García Benito (2009) corrobora esta perspetiva ao defender que a competência intercultural não é separável da competência linguística.

2.4.3. A mediação como competência central do falante intercultural

É a partir deste enquadramento que a mediação emerge como competência central do falante intercultural. O *CEFR-CV* (Council of Europe,2020) define a mediação como a capacidade de criar condições para a comunicação e a compreensão mútua entre interlocutores que não partilham os mesmos recursos linguísticos e culturais, incluindo tanto a mediação linguística (interpretação, tradução) como a mediação cultural e conceptual (explicar, clarificar, construir pontes entre perspetivas diferentes).

Byram (2008) articulou de forma pioneira este conceito com a sua proposta de competência intercultural, identificando o mediador intercultural como o sujeito que desenvolveu a capacidade de se mover entre culturas, de adotar perspetivas múltiplas e de agir como ponte entre interlocutores de diferentes *backgrounds*. O falante intercultural não é simplesmente alguém que conhece várias línguas e culturas: é alguém que desenvolveu um conjunto específico de saberes-conhecimentos, capacidades, atitudes e consciência crítica cultural, que lhe permitem participar de forma responsável no diálogo intercultural. O objetivo do ensino de línguas não é, nesta perspetiva, formar falantes que se aproximem do modelo do falante nativo, mas formar mediadores interculturais.

A mediação, neste sentido alargado, não é apenas uma competência técnica, é uma competência ética e política, que implica o reconhecimento da legitimidade de perspetivas diferentes e o compromisso de as tornar acessíveis para outros. É também

uma competência criativa, que exige a capacidade de inventar formas de comunicação que transcendam as fronteiras linguísticas e culturais. A aula de PLE pode constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento desta competência, principalmente, através da utilização da literatura africana em língua portuguesa, colocando os aprendentes em contacto com vozes e formas de nomear o mundo que diferem das suas e que os convidam a desenvolver as competências de navegação, negociação e construção de pontes que a cidadania global requer.

2.5. O papel do professor: mediação, ética e construção de espaços seguros

O percurso teórico do apartado 2.2 deste capítulo, da cidadania nacional à cidadania global crítica, da literacia funcional à literacia crítica, do repertório plurilingue à competência de mediação, converge para uma figura central: o professor. É o professor quem decide que textos trazer para a sala de aula, que vozes dar a ouvir, que perguntas formular, que silêncios respeitar e que conflitos assumir. É o professor quem cria, ou deixa de criar, as condições para que a aula de língua estrangeira seja um espaço de formação intercultural e de cidadania.

2.5.1. O professor como sujeito ético e comprometido

A primeira dimensão do papel do professor é a sua dimensão ética, não apenas o que faz, mas o modo como se posiciona face aos aprendentes, às línguas e culturas que ensina e ao mundo em que vive. Freire (1997) é uma referência central, afirmando que o professor não é um técnico neutro que transmite conteúdos, mas um sujeito cujas escolhas pedagógicas, da seleção dos textos à organização da participação, têm sempre implicações éticas e políticas. Um professor comprometido com a cidadania global reconhece esta dimensão política da sua prática e assume a responsabilidade de a orientar de forma consciente, não para impor as suas visões do mundo, mas para criar condições para que os aprendentes desenvolvam as suas próprias posições críticas.

Aceska et al. (2025) articulam esta dimensão com o RFCDC, mostrando que as competências para a cultura democrática: respeito pela dignidade humana, tolerância

face à ambiguidade e pensamento crítico, não são apenas competências que o professor deve desenvolver nos aprendentes: são competências que ele próprio deve possuir e modelar na sua prática. O professor é, neste sentido, um modelo de cidadania democrática e intercultural, não no sentido de um modelo acabado, mas de um sujeito em permanente aprendizagem, que partilha com os seus aprendentes o compromisso de se tornar mais consciente e mais aberto.

2.5.2. O professor como mediador intercultural

Da dimensão ética emerge a dimensão da mediação, a função que o professor desempenha como ponte entre línguas, culturas e perspetivas. Bizarro e Braga (2014) definem o professor de línguas comprometido com a educação intercultural como um agente pensante e atuante, mediador cultural por excelência, que conjuga competência pedagógica com uma atitude positiva de relacionamento intercultural, uma consciência refletida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de interagir com a diferença.

García Benito (2009) mostra que o professor de línguas ocupa uma posição estratégica no desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes, precisamente porque é ele quem seleciona os textos, formula as perguntas e orienta as atividades que determinam o tipo de contacto intercultural possível na sala de aula. Um professor que seleciona apenas textos da cultura dominante, que formula perguntas que conduzem a interpretações únicas e que não deixa espaço para a expressão da diversidade cultural dos aprendentes promove, mesmo involuntariamente, uma conceção empobrecida da língua e da cultura adjacente que ensina. Um professor com competência intercultural, pelo contrário, seleciona textos que dão voz a perspetivas múltiplas, formula perguntas abertas e organiza atividades que valorizam o repertório plurilingue e pluricultural dos aprendentes.

Teixeira (2013) desenvolve esta função a partir de uma leitura da sala como espaço de dois tipos de interação: o diálogo horizontal entre os estudantes e o diálogo vertical com o professor, que aí ocupa a posição de mediador intercultural. Nessa posição, cabe-lhe agir como mediador da aprendizagem e da coconstrução intercultural

dos aprendentes, estimulando a curiosidade, a motivação e o interesse pelo Outro e apelando à descentração relativamente à cultura de origem. A tarefa é descrita como complexa, porque exige gerir a diversidade presente na sala sem tomar partido por nenhuma das culturas em presença.

Daqui decorre uma consequência pertinente. O objetivo do professor não é transmitir conhecimento sobre a cultura do Outro, mas transformar os próprios estudantes em agentes de mediação cultural, independentemente do nível de aprendizagem em que se encontram (Teixeira, 2013). A mediação deixa, assim, de ser uma função exclusiva do docente e passa a ser aquilo que a aula se propõe desenvolver nos estudantes, o que é particularmente pertinente num percurso organizado em torno de textos culturalmente distantes do horizonte imediato da turma.

Calafato (2023) acrescenta uma dimensão empírica ao mostrar que muitos docentes continuam inseguros quanto à forma de integrar o texto literário de forma intercultural e criticamente comprometida. Esta insegurança decorre não só de lacunas na formação em didática da literatura, mas também de uma conceção limitada do papel do professor, visto apenas como transmissor de conhecimentos e não como mediador intercultural. Superar esta insegurança exige uma formação mais sólida em literacia literária e uma transformação da identidade profissional do professor.

2.5.3. A construção de espaços seguros: a sala de aula como terceiro espaço

A terceira dimensão, talvez a mais concreta, é a capacidade de construir espaços seguros para o diálogo intercultural, onde os aprendentes se sintam suficientemente à vontade para expressar perspetivas, partilhar experiências e confrontar-se com pontos de vista diferentes, sem receio de julgamento. Esta dimensão é particularmente relevante quando se trabalha com textos que abordam temas sensíveis, como o colonialismo, a discriminação, a identidade híbrida ou a migração, capazes de despertar reações emocionais intensas e conflitos identitários que o professor deve saber acolher e gerir.

O conceito de terceiro espaço de Bhabha (1994), já convocado a propósito da dimensão ética da literatura, ganha aqui uma tradução pedagógica concreta. Kramsch

(2009) identifica-o como zona de contacto simbólico, na qual o aprendente se torna autor da sua própria identidade linguística. A sala de aula de línguas pode e deve ser concebida como esse terceiro espaço: um lugar onde as culturas de origem dos aprendentes, as culturas da língua-alvo e os textos literários trabalhados dialogam, entram em tensão e se transformam mutuamente. O professor é o facilitador deste encontro, aquele que cria condições para que as diferenças se tornem oportunidades de aprendizagem, e não fontes de exclusão ou de silenciamento.

Sequeira (2013) salienta que uma das dificuldades do trabalho com literatura na aula de língua reside na transformação que a situação escolar opera sobre a comunicação literária: enquanto a leitura fora da escola é livre e isenta de consequências académicas, na sala de aula o aprendente tem de se fazer valer academicamente e a sinceridade nem sempre é fácil. Criar um espaço seguro para o diálogo literário e intercultural implica transformar esta dinâmica, autorizando os aprendentes a expressar reações genuínas, a partilhar experiências pessoais e a discordar de forma construtiva. Implica, sobretudo, partir do conhecimento que os próprios estudantes já possuem. Widdowson (2004, pp. 7-8) defende que a interpretação de um texto depende sempre da relação que o leitor estabelece entre este e o seu conhecimento social, isto é, o conhecimento da realidade tal como é moldado e sancionado pela sociedade em que vive; o significado das palavras num texto está, assim, sempre subordinado a um propósito discursivo do leitor (Widdowson, 2004, p. 86). Com base nesta conceção, Brahim (2013) propõe uma pedagogia de leitura crítica ancorada nos esquemas de conhecimento dos aprendentes, na qual estes constroem colaborativamente novos saberes, sedimentados sobre os que já possuem e orientados pelo professor. Na prática, porém, sucede com frequência o contrário: o professor assume-se como mediador único e unilateral da interpretação, reproduzindo a lógica escolar que o espaço seguro pretende precisamente inverter.

Rapanta et al. (2021) mostram que a construção destes espaços exige competências específicas de facilitação: formular perguntas abertas que convidem à elaboração e à justificação, negociar com os estudantes regras de base para o diálogo, acolher todas as ideias sem as julgar como certas ou erradas e, sobretudo, aceitar ceder aos aprendentes

o controlo do diálogo que decorre na sala de aula. Estas competências são o resultado de uma formação deliberada e de uma prática reflexiva continuada. É este tipo de espaço, simultaneamente seguro e desafiante, acolhedor e crítico, que a aula de PLE comprometida com a cidadania global se propõe construir. Nele, a literatura africana em língua portuguesa, pela sua capacidade de provocar o encontro com a alteridade, dá um contributo singular.

3. A literatura africana dos PALOP como recurso intercultural e global

3.1. Os PALOP na aula de PLE: marginalização e pertinência

A relação entre a língua portuguesa e o continente africano é historicamente complexa, marcada, simultaneamente, pela violência do projeto colonial e pela extraordinária vitalidade criativa com que as populações africanas se apropriaram da língua do colonizador e a transformaram, produzindo literaturas, culturas e identidades que são profundamente africanas e, simultaneamente, inseparáveis da língua portuguesa. No entanto, a literatura africana em língua portuguesa permanece largamente ausente dos currículos e dos materiais de PLE, refletindo escolhas epistemológicas e ideológicas sobre o que conta como cultura legítima, sobre quais as vozes que merecem ser ouvidas na aula de língua e sobre o que significa ensinar português como língua estrangeira no século XXI.

Esta ausência não é um fenómeno recente nem acidental: decorre da conceção monocêntrica que, como se assinalou na introdução, tem dominado o ensino de português como língua não materna, tomando a variedade europeia como norma de referência exclusiva (Albuquerque, 2021). Esta conceção tem consequências diretas sobre a seleção de textos literários: os autores portugueses e, em menor medida, os brasileiros dominam largamente os materiais didáticos, enquanto os autores africanos permanecem quase invisíveis.

Imaginário Lima (2016), num relatório de estágio do mesmo programa de mestrado em que o presente trabalho se inscreve, ilustra empiricamente esta ausência ao retomar

a investigação de Elisabetta Santoro (como citada em Sándor, 2015) sobre dois manuais de referência, o *Português XXI* e o *Aprender Português*, centrada na presença de textos literários e na diversidade de autores representados. O primeiro não inclui, em nenhum dos três níveis, qualquer texto classificável como literário, apenas textos funcionais, diálogos criados para os objetivos de cada unidade e alguns artigos de imprensa; o segundo integra textos de autores portugueses de renome, mas do género de opinião e não literários, sem qualquer referência a autores dos restantes países de língua oficial portuguesa. Para Imaginário Lima (2016), esta exclusão não tem justificação pedagógica válida: limitar o contacto dos aprendentes a textos de autores portugueses é ignorar que Portugal pertence a uma comunidade de países que partilham a língua-alvo, perpetuando uma visão monocêntrica que a riqueza e a diversidade do mundo de língua portuguesa desmentem.

Laranjeira (1995) afirma que as literaturas africanas em língua portuguesa produzidas nos PALOP constituem um *corpus* extraordinariamente rico, com reconhecimento internacional crescente, mas sistematicamente sub-representado nos contextos de ensino de PLE. Essa riqueza decorre, em grande medida, da ligação constitutiva destas literaturas à História dos seus povos, terreno fértil que Pacheco (2004) demonstra ao percorrer a produção angolana e moçambicana desde as suas origens até aos romances das décadas posteriores às independências. Esta falta de representatividade não corresponde à qualidade destas literaturas, mas reflete as resistências institucionais e ideológicas que continuam a privilegiar uma visão eurocêntrica da língua e da cultura portuguesas.

Reconhecida esta marginalização, a questão que se coloca não é se a literatura africana em língua portuguesa deve estar presente na aula de PLE, mas como tornar essa presença pedagogicamente significativa e culturalmente responsável. A sua pertinência assenta em quatro razões complementares.

A primeira é de ordem linguística. O português é uma língua pluricêntrica e as suas variedades africanas, com as suas especificidades fonológicas, lexicais e sintáticas e a sua hibridização com as línguas locais, são parte constitutiva dessa pluralidade. Ensinar

português sem dar a conhecer estas variedades é ensinar uma língua artificialmente empobrecida. Albuquerque (2021) destaca que uma visão genuinamente pluricêntrica implica expor os aprendentes à diversidade linguística e cultural do mundo de língua portuguesa, desenvolvendo uma consciência mais rica da língua que estão a aprender.

A segunda razão é de teor intercultural. A literatura africana em língua portuguesa, ao dar voz a experiências e perspetivas que diferem das que dominam o cânone europeu, oferece aos aprendentes um encontro com a alteridade que é esteticamente enriquecedor, culturalmente desafiante e eticamente transformador.

A terceira é de ordem histórico-política. A língua portuguesa tem uma história colonial profunda. Ignorar essa história na aula de PLE é tratar o português como uma língua sem conflitos e sem responsabilidades. Como mostra Pacheco (2004), estas literaturas nasceram ainda durante a vigência do contexto colonial, como manifestação da tomada de consciência dos "filhos da terra", que procuraram dar a conhecer a sua realidade de africanos e de colonizados, contrapondo-a à visão distorcida veiculada pela escrita do colonizador; o seu aparecimento traz consigo uma mudança de voz e do sujeito de enunciação, transformando a língua imposta pelo colonizador no principal instrumento de resistência ao sistema colonial. A literatura pós-independência prolonga esse gesto, sendo o espaço onde essa história continua a ser trabalhada e reconfigurada: nela, os sujeitos colonizados recuperam a sua voz e afirmam a sua identidade a partir de perspetivas que não são as do colonizador (Bhabha, 1994). Levar esta literatura para a aula de PLE é convidar os aprendentes a confrontar-se com as implicações dessa história no presente.

A quarta razão é de ordem didática. A literatura africana oferece textos extraordinariamente variados, que abordam temas universais a partir de perspetivas simultaneamente familiares e estranhas. Essa combinação de proximidade e estranheza é, como enfatiza Sequeira (2013), o que torna a literatura pedagogicamente mais valiosa: a diferença que abre "a possibilidade dos possíveis" e alarga o olhar do aprendente. Além do mais, há textos literários adequados a qualquer nível de proficiência, perfil e centro de interesses (Bizarro & Braga, 2014).

3.2. Potencialidades didáticas das literaturas dos PALOP

As razões que justificam a presença desta literatura na aula de PLE traduzem-se em potencialidades didáticas concretas, que decorrem da sua riqueza estética e cultural e da sua capacidade de mobilizar o aprendente de forma integrada, isto é, linguística, afetiva, crítica e eticamente.

A primeira potencialidade reside na relação específica desta literatura com a língua. O português escrito e falado em Angola, em Moçambique ou em Cabo Verde não é o português europeu transposto para outros contextos: é uma língua transformada pelo contacto com as línguas locais, com as oralidades africanas e com as experiências históricas de cada país. Laranjeira (1995) destaca que estas literaturas se caracterizam pela capacidade de trabalhar a língua de dentro, reinventando, hibridizando, fazendo-a soar de formas que revelam dimensões da sua plasticidade que a literatura europeia raramente mostra com a mesma intensidade.

As consequências didáticas são diretas, pois a exposição a variedades e registos, que os manuais raramente contemplam, alarga a consciência da pluralidade linguística; o confronto com usos criativos e híbridos desenvolve a flexibilidade linguística e a capacidade de inferir sentidos a partir de contextos; e a demonstração de como a língua foi apropriada por comunidades africanas oferece uma perspetiva que vai além da reprodução de uma norma europeia.

A segunda potencialidade didática é a capacidade de apresentar ao aprendente perspetivas e experiências que diferem das que dominam o cânone europeu e os materiais convencionais de PLE.

A seleção dos textos que sustentaram a intervenção pedagógico-didática não decorreu apenas de critérios de adequação linguística e temática, que se explicitarão em 4.2.4, mas também do lugar que as obras ocupam na história literária angolana. É importante, por isso, situá-las.

Laranjeira (1995, pp. 35-43) propõe para a literatura angolana uma periodização em sete períodos, dos quais três interessam diretamente ao presente trabalho. O quarto

período, entre 1948 e 1960, é apresentado como fulcral na formação da literatura enquanto componente da consciência africana e nacional, e corresponde ao momento em que o Neorrealismo se cruza com a Negritude e em que surgem o Movimento dos Novos Intelectuais de Angola e a revista *Mensagem* (Laranjeira, 1995, p. 37). O quinto período, de 1961 a 1971, coincide com o início da luta armada de libertação nacional e caracteriza-se pelo aparecimento de textos de temática guerrilheira, a par de uma literatura de gueto produzida nas cidades coloniais, nas prisões ou na diáspora (Laranjeira, 1995, p. 39). O sexto período, 1972 a 1980, é designado pelo autor como o período de independência, entre 1975 e 1980, uma fase de intensa exaltação patriótica e de apologia do novo poder (Laranjeira, 1995, p. 41). O sétimo período, de 1981 a 1993, é o da Renovação, em que se torna possível publicar obras até então consideradas incómodas para o poder político (Laranjeira, 1995, p. 42).

É neste quadro que se situa *As aventuras de Ngunga*. Laranjeira (1995, p. 144) regista que a obra foi escrita no Hongue, em novembro de 1973, circulou mimeografada em 1973 e só foi publicada em livro em 1977. A datação não é um pormenor bibliográfico. Pepetela, nascido em Benguela em 1941, exerceu funções na área da educação no interior da guerrilha ao longo de todo esse período, tendo sido Secretário Permanente de Educação na Frente de Cabinda no final dos anos sessenta, passado à Frente Leste em 1972 e assumido em 1973 a Secretaria Permanente do Departamento de Educação e Cultura (Laranjeira, 1995, p. 144). O texto foi, portanto, concebido e difundido nas zonas libertadas por quem tinha a seu cargo a educação, e a sua vocação formativa e mobilizadora é um dado documentado. O mesmo autor sublinha ainda que Pepetela produziu a sua obra, até à independência, em situação colonial (Laranjeira, 1995), ou seja, "na mais pura liberdade de expressão", ao contrário de escritores como Luandino Vieira, então preso, ou Arnaldo Santos, que publicava sob as limitações do gueto colonial (Laranjeira, 1995, p. 144).

Os da minha rua pertence a outro tempo e a outra geração. Ondjaki, pseudónimo de Ndalu de Almeida, nasceu em Luanda em 1977, é licenciado em Sociologia e doutorado em Estudos Africanos, e integra uma geração que começou a publicar no início do século XXI, num período de reconfiguração da nação em que os conceitos

anteriormente centrais nas temáticas das obras se começam a dissolver perante novas temáticas e novos desafios (Belcadi, 2022, p. 59). A mesma autora assinala um dado decisivo para o presente enquadramento: por razões cronológicas, Ondjaki encontra-se suficientemente distante dos problemas que marcaram as literaturas de resistência e de construção da nação dos anos sessenta e setenta para os poder tratar como objeto de observação e não como experiência vivida. Entre o texto de Pepetela e o de Ondjaki medeiam, assim, não apenas trinta e cinco anos, mas uma mudança de posição do escritor face à matéria narrada.

A articulação entre os dois autores não é, contudo, uma construção deste relatório. Bayer (2008) dedica-lhes um estudo comparativo centrado na construção da identidade das personagens jovens e na permanência da angolanidade, tomando como corpus precisamente *As aventuras de Ngunga* e uma obra de Ondjaki. A autora mostra que, no texto de Pepetela, as peripécias do jovem são contadas por um narrador omnisciente que remete para a tradição do missosso, ao passo que, em Ondjaki, a narração é assumida pela voz de um protagonista-menino (Bayer, 2008, p. 25). Distanciado por quase três décadas, observa ainda, que o texto de Ondjaki "persiste nas estratégias da tradição oral" para enunciar a necessidade de mudanças sociais e políticas, com a diferença de que o jovem já não precisa de ser tutelado pelo mais velho, porque domina ele próprio o manejo da palavra (Bayer, 2008, p. 146). Altera-se também o mundo representado: à zona rural e ao conflito bélico de *Ngunga* sucede a Luanda urbana de uma criança de classe média no pós-independência (Bayer, 2008, pp. 140-141).

A infância, que é o eixo temático da sequência didática descrita no capítulo 6, é tratada de modo igualmente distinto. Belcadi (2022, p. 174) lê *Os da minha rua* como livro de uma transição, da época colonial para a pós-colonial, e descreve o regresso à infância que aí se opera como um regresso nostálgico a um paraíso perdido e como uma operação de revelação da memória. A infância surge, para Ondjaki, como "um tempo intemporal, um tempo, de algum modo, paradisíaco" (Belcadi, 2022, p. 175), e as crianças que o habitam representam a esperança e o amanhã. Em *Ngunga*, ao invés, a infância é o lugar da perda precoce da exposição à violência social, como os próprios

estudantes da UCM viriam a identificar nas suas produções escritas, analisadas no capítulo 7.

É este contraste que justifica a escolha e que confere unidade à sequência. Os dois textos partilham o protagonismo infantil, a ancoragem na oralidade e a representação de uma realidade angolana, mas dividem-se quanto ao momento histórico, ao espaço, ao regime narrativo e à função que atribuem à infância. Dessa divisão resulta um percurso que permitiu aos estudantes observar que a literatura angolana não é um bloco homogéneo, nem um repositório de informação etnográfica sobre um país, mas um campo atravessado por tempos, vozes e projetos distintos. Trata-se, precisamente, do tipo de perceção que previne a leitura do texto literário como documento, e que uma das produções escritas viria a formular de forma autónoma ao admitir a possibilidade de as histórias lidas já não representarem as vidas das crianças angolanas de hoje.

Franzini (2024) argumenta que ensinar literaturas africanas em língua portuguesa é, simultaneamente, um ato pedagógico e um ato político que contesta a mentalidade colonialista de muitos currículos e afirma a legitimidade das culturas dos PALOP. Esta contestação é também uma questão de qualidade pedagógica, já que os aprendentes com acesso a uma visão mais plural da língua desenvolvem competências , como a compreensão de outras variedades e registos, a inferência de sentidos a partir do contexto e a mediação entre perspetivas culturais diferentes.

A terceira potencialidade didática é a capacidade de desenvolver o pensamento crítico, isto é, de questionar discursos dominantes, reconhecer relações de poder e desenvolver uma perspetiva mais consciente sobre o mundo. Esta potencialidade decorre da natureza de uma literatura que nasceu, em grande medida, como ato de resistência, um modo de contestar a dominação colonial e de afirmar a dignidade dos povos africanos.

Andrade (2024) realça que esta potencialidade crítica só se realiza plenamente quando as práticas pedagógicas valorizam a produção ativa de sentidos pelos aprendentes, sendo a leitura entendida como confronto genuíno com a alteridade do texto e como construção coletiva de significados. Os textos de literaturas africanas

resistem às interpretações únicas, convidam ao questionamento e oferecem múltiplos pontos de entrada a partir dos quais o aprendente pode construir a sua relação com o texto e o Outro.

A quarta potencialidade didática é, talvez, a mais difícil de operacionalizar, mas também a mais transformadora e diz respeito à capacidade de promover a empatia, uma das competências a desenvolver no âmbito da competência intercultural (Council of Europe, 2018), criando condições para que o aprendente construa uma relação genuinamente afetiva e ética com culturas diferentes da sua. Os textos literários afetam quem lê porque mobilizam simultaneamente a inteligência, a sensibilidade e a imaginação, criando condições para uma experiência de encontro com o Outro que os textos utilitários raramente conseguem proporcionar (Sequeira, 2013).

Conforme Xavier (2019), os textos com maior potencial para promover esta relação são os que equilibram familiaridade e estranheza, isto é, os que são suficientemente próximos para envolver o aprendente e suficientemente diferentes para o desafiar. A literatura africana em língua portuguesa oferece este equilíbrio: os temas (infância, família, identidade, justiça, liberdade) são universais, enquanto as perspetivas a partir das quais são abordados (africanas, pós-independência, híbridas) distinguem-se das que dominam o cânone europeu e convidam o aprendente a desenvolver novas formas de ver e de sentir o mundo.

3.3. Contextos não imersivos e a "viagem" pela literatura: internacionalização em casa

A reflexão sobre as potencialidades da literatura africana pressupõe uma interrogação sobre o contexto em que é ensinada. Na grande maioria dos casos, os aprendentes de PLE não se encontram em contextos de imersão, pois não vivem em países de língua portuguesa, não estão rodeados de falantes nativos e não têm acesso espontâneo às culturas dos PALOP fora da sala de aula. É nestes contextos não imersivos que a literatura adquire uma função pedagógica singular, permitindo criar, dentro da sala de aula, as condições para uma "viagem" intercultural que a ausência de imersão não permite fora dela.

3.3.1. Internacionalização em casa: um quadro conceptual

O conceito de *Internationalization at Home* (IaH) responde a esta realidade. Knight (2004) distinguiu entre a internacionalização no exterior, que implica mobilidade física, e a internacionalização em casa, que corresponde ao conjunto de atividades que promovem a dimensão internacional e intercultural do ensino no próprio *campus*, sem exigir mobilidade. Beelen e Jones (2015) aprofundaram esta distinção, definindo a IaH como a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes nos ambientes de aprendizagem domésticos. Dois aspetos desta definição são particularmente relevantes: a IaH é intencional e deliberada, exigindo uma integração sistemática de dimensões interculturais nos conteúdos e nas metodologias; e destina-se a todos os estudantes, não apenas aos que têm acesso a programas de mobilidade, o que a define como uma estratégia impulsora da inclusão, em linha com o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (Nações Unidas, 2015).

Pessoni e Pessoni (2021) advertem para os riscos de uma internacionalização orientada por lógicas mercantis, argumentando que uma internacionalização genuinamente comprometida com o desenvolvimento humano deve ser implantada com base na solidariedade e na igualdade entre todos os atores. No ensino de PLE, isto implica valorizar a diversidade cultural do mundo de língua portuguesa. As literaturas dos PALOP assumem, nesta ótica, um papel privilegiado na promoção da equidade referida acima: dão a conhecer culturas do espaço de língua portuguesa a aprendentes que não podem aceder a elas através da internacionalização com mobilidade física, garantindo que a abertura intercultural não fica reservada à minoria que viaja.

Deste ponto de vista, a literatura africana em língua portuguesa adquire, em contextos como o da UCM, uma função de "viagem" intercultural com características específicas. É uma viagem segura, que acontece num espaço protegido, a sala de aula, onde o encontro com a diferença pode ser acompanhado e pedagogicamente orientado. É uma viagem plural, tendo em consideração que transporta o aprendente para uma multiplicidade de vozes e experiências, enriquecendo o seu repertório de forma mais diversificada do que a imersão numa única cultura. E é uma viagem crítica, ao contrário

da imersão espontânea que pode reforçar estereótipos, pois a leitura literária orientada convida o aprendente a questionar as suas posições e a desenvolver uma perspetiva mais consciente do mundo.

A integração curricular da educação para a cidadania global no ensino de línguas é uma das formas mais eficazes de operacionalizar a IaH, porque permite desenvolver, dentro da sala de aula, as competências interculturais que a mobilidade física proporciona apenas a uma minoria (Lourenço, 2022). No contexto da UCM, esta integração passou, por um lado, pela seleção e didatização de textos da literatura angolana em língua portuguesa, os quais transportaram os aprendentes para mundos e experiências que dificilmente encontrariam noutros contextos da sua vida académica e, por outro lado, pela articulação com interações interculturais com estudantes angolanos, como se descreverá no capítulo Descrição da implementação do projeto investigação ação. É neste sentido que a "viagem" pela literatura africana pode ser entendida como um ato de IaH, um ato pedagógico e eticamente comprometido que, sem exigir mobilidade física, cria condições para o desenvolvimento das competências interculturais e cidadãs que a educação do século XXI requer.

4. Integração didática da literatura em PLE

4.1. Modelos de abordagem da literatura no ensino de línguas estrangeiras

A integração da literatura no ensino de línguas estrangeiras não é uma prática uniforme nem metodologicamente neutra. Diferentes modelos de abordagem têm sido propostos, cada um partindo de pressupostos distintos sobre o que é a literatura, qual a sua utilidade e como deve ser trabalhada/usada em contexto didático. Conhecer e saber articular estes modelos é uma condição indispensável para o professor de PLE que pretende integrar o texto literário de forma fundamentada. Este capítulo propõe uma revisão dos principais modelos, identificando os seus pressupostos, potencialidades e limitações, com vista a fundamentar as escolhas didáticas que orientaram o plano de intervenção pedagógico-didática na UCM.

4.1.1. Os modelos clássicos: cultural, linguístico e de crescimento pessoal

A sistematização mais influente dos modelos de abordagem da literatura no ensino de línguas estrangeiras é a de Carter e Long (1991), que identificaram três modelos fundamentais. Em primeiro lugar, o modelo cultural concebe a literatura como veículo de transmissão de conhecimento cultural, encarando-se como um arquivo das tradições, valores e formas de vida de uma comunidade linguística. O objetivo é proporcionar ao aprendente o acesso a esse arquivo, desenvolvendo a sua compreensão da cultura da língua-alvo. As suas vantagens residem na contextualização cultural rica e as suas limitações, no risco de uma visão estática e essencialista da cultura. Em segundo lugar, o modelo linguístico concebe a literatura como recurso para o desenvolvimento de competências linguísticas, oferecendo uma variedade de vocabulário, estruturas gramaticais, registos linguísticos e recursos estilísticos. As vantagens residem na integração do género literário nos conteúdos do programa de língua e as suas limitações, no risco de reduzir o texto a pretexto linguístico, perdendo as dimensões estética e crítica. Em terceiro lugar, o modelo de crescimento pessoal concebe a literatura como espaço de desenvolvimento pessoal e emocional, estimulando a criatividade, a sensibilidade estética e a reflexão sobre a condição humana. As vantagens focam-se em tornar a experiência literária significativa e as suas limitações, no risco de subjetivismo que comprometa o rigor analítico.

Xavier (2019) observa que nenhum destes modelos é, em si mesmo, suficiente. A autora defende uma abordagem eclética que articule os contributos de cada um em função dos objetivos da aula, do nível de proficiência e das características dos textos. Calafato (2023) corrobora esta perspetiva, mostrando que os docentes mais eficazes são aqueles que articulam diferentes modelos em função das necessidades dos aprendentes e dos contextos.

4.1.2. A abordagem pela receção do leitor: a *reader-response*

As raízes desta abordagem encontram-se na Estética da Receção (*Rezeptionsästhetik*), desenvolvida a partir de finais da década de 1960 pela Escola de Constança, nomeadamente por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, que deslocou o

centro da análise literária do texto para o leitor, entendido como agente que concretiza e completa o sentido da obra (Ceia, 2009). No mundo anglo-americano, esta viragem consolidou-se sob a designação de *reader-response criticism*, e foi sobretudo por esta via que chegou à didática das línguas. Xavier (2019) sistematiza as suas implicações pedagógicas: o aprendente assume um papel ativo na interpretação, dá a sua opinião, trabalha colaborativamente e desenvolve atividades como a leitura criativa e as representações dramáticas. Esta centralidade do leitor é particularmente relevante em contextos multiculturais, onde os aprendentes trazem repertórios diversos que enriquecem a interpretação coletiva. Contudo, a autora identifica limitações nesta prática, dado que a interpretação pode afastar-se excessivamente do texto, a seleção de materiais adequados pode ser complexa e, em contextos em que os estudantes não estão habituados à expressão crítica, a abordagem pode não ter um efeito produtivo imediato. Por conseguinte, estas restrições exigem complementaridade com outras estratégias de orientação.

Ferreira e Duarte (2021) apresentam uma proposta de didatização estruturada em três fases, pré-leitura e pós-leitura, que permite ativar conhecimentos preexistentes, orientar a interpretação através de uma ficha de leitura e reinvestir o trabalho realizado numa produção escrita final. A fase de pós-leitura da proposta contempla a expressão da recetividade ao texto e a escrita criativa breve, dimensões que se aproximam do lugar atribuído ao leitor nesta abordagem.

Uma das manifestações mais produtivas desta abordagem é a escrita criativa a partir do texto literário. Quando o aprendente continua uma história, reescreve um final ou cria um texto paralelo, realiza uma operação simultaneamente linguística, interpretativa e criativa. Barbini (2016) mostra que a prática de tarefas de escrita criativa reforça a autoconfiança e o pensamento crítico. Coimbra de Matos (2023) oferece uma concretização exemplar no projeto *Escrivarte*[3], desenvolvido no ensino de PLE no ensino

[3] O Escrivarte é um projeto de inovação docente da Universidade de Salamanca, coordenado pela área de Filologia Portuguesa, dedicado à escrita criativa em PLE a partir dos quadros do artista plástico

superior com grupos de nível B1 e B2: a articulação entre um conto de Lídia Jorge e a obra de um pintor português gera uma sequência em que a escrita de poesia emerge como atividade de pós-leitura, com revisão coletiva conduzida pelo professor como facilitador. Esta experiência demonstra que a escrita criativa em PLE não exige abandonar o rigor linguístico, antes o pressupõe e o aprofunda.

Xavier (2019) acrescenta que a escrita criativa orientada por constrangimentos formais como extensão, tipo de narrador, perspetiva, registo, pode potenciar a criatividade ao definir um enquadramento claro que liberta o aprendente da ansiedade da página em branco e dirige a sua atenção para as escolhas linguísticas e narrativas que importam.

4.1.3. A *critical literacy*: leitura crítica como prática cidadã

A abordagem da *critical literacy*, surgida no cruzamento entre a tradição freiriana e os estudos culturais críticos, representa uma radicalização da *reader-response* no sentido de uma leitura politicamente comprometida. Ler criticamente não é apenas interpretar de forma pessoal: é reconhecer as relações de poder inscritas no texto, questionar as suas pressuposições ideológicas e desenvolver uma consciência crítica da forma como a linguagem constrói visões do mundo.

Andrade (2024) situa esta abordagem no quadro das tensões que atravessam o ensino de literaturas em línguas adicionais, mostrando como esta contesta os modelos interpretativos fechados em favor de uma leitura dialógica e plurivocal. Estas condições são particularmente relevantes para a utilização literatura africana em língua

---

português Rui Carruço. Desenvolveu-se em duas fases: *Escrivarte – da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes*, centrada na redação de pequenos textos a partir da pintura (Isidoro et al., 2020), e *Escrivarte II – pintando o mundo com poesia*, dedicada à criação de poemas. A experiência relatada por Coimbra de Matos (2023) amplia o projeto ao integrar o texto literário, articulando o conto *A Instrumentalina* (1992), de Lídia Jorge, com o quadro *entregando cartas de amor* (2016), de Rui Carruço; as produções dos estudantes são publicadas na página de Instagram do projeto.

portuguesa, tendo em consideração que os textos resistem a interpretações únicas e convidam ao questionamento.

4.1.4. A abordagem baseada em tarefas e a integração de modelos

A abordagem baseada em tarefas, que tem ganho centralidade no quadro da abordagem orientada para a ação do QECR (Conselho da Europa,2001), representa uma tentativa por integrar os diferentes modelos num quadro metodológico coerente. O texto literário não é abordado como fim em si mesmo, mas como ponto de partida para tarefas comunicativas, culturais e críticas que mobilizam simultaneamente competências linguísticas, interculturais e cognitivas.

Ramon (2022) mostra como esta abordagem pode articular-se com os descritores do *CEFR-CV* (Council of Europe,2020), criando uma progressão didática fiel aos objetivos do programa e sensível às potencialidades do texto literário. A autora realça que a integração numa abordagem baseada em tarefas não deve comprometer a especificidade estética e cultural, pois as tarefas devem valorizar a riqueza linguística, a profundidade temática e a abertura à pluralidade de sentidos, e não reduzir o texto a pretexto para exercícios comunicativos convencionais.

4.1.5. A abordagem multimodal e interartes

A integração de diferentes suportes semióticos como o texto literário, a música, a imagem e o vídeo na exploração consiste numa estratégia que aprofunda a compreensão, diversifica as vias de acesso ao texto e desenvolve competências de leitura que transcendem o código linguístico. Kress e Van Leeuwen (2001) argumentam que a comunicação humana é intrinsecamente multimodal, e que privilegiar exclusivamente o modo linguístico empobrece a experiência comunicativa. Ao articular o texto literário com outros suportes, o professor não substitui a leitura, mas enriquece-a, criando múltiplas entradas no universo narrativo que permitem a aprendentes com perfis diversos aceder ao texto por vias complementares.

Coimbra de Matos (2023) e Solino-Rodrigues (2023) convergem na convicção de que as práticas didáticas mais produtivas em PLE são aquelas que combinam a atenção

à especificidade estética do texto com a abertura a formas de resposta diversificadas: linguísticas, visuais, musicais, performativas. Piccardo e North (2019) articulam esta dimensão multimodal com o conceito de mediação, mostrando que o aprendente que transita entre suportes semióticos realiza uma operação de mediação, tendo em conta que implica a capacidade de transferir sentidos entre sistemas de representação e de os tornar acessíveis a outros.

A proposta de intervenção pedagógico-didática desenvolvida na UCM orienta-se a partir desta perspetiva integradora, em que se articulam o modelo cultural, o linguístico e o de crescimento pessoal, a *reader-response*, a *critical literacy*, a abordagem por tarefas e a multimodalidade. É esta perspetiva integradora que encontra no *CEFR-CV* (Council of Europe, 2020) um quadro que lhe confere coerência institucional e operacional.

4.2. O papel da mediação: *CEFR-CV* e tarefas literárias

O *CEFR-CV* (Council of Europe, 2020) constitui uma atualização significativa do documento original de 2001 e introduz inovações particularmente relevantes para o ensino da língua através do texto literário, um recurso autêntico em PLE: a centralidade do conceito de mediação, a introdução de descritores específicos para textos criativos e literários, e o reforço da abordagem orientada para a ação.

4.2.1. A abordagem orientada para a ação e o texto literário

A abordagem orientada para a ação propõe uma organização curricular baseada na análise das necessidades dos aprendentes, orientada para tarefas do mundo real e construída em torno de descritores formulados em termos positivos, em vez de em termos de défice, isto é, aquilo que o aprendente *é capaz de fazer* com a língua (Council of Europe, 2020, p.28).

Deste modo, as consequências para o ensino da literatura são diretas. Verificamos que o texto literário é concebido como ponto de partida para tarefas comunicativas, culturais e críticas com relevância real; as atividades devem desenvolver competências transferíveis para contextos reais de interação intercultural; e a avaliação

da competência literária é formulada em termos positivos e graduais, o que torna possível integrar a literatura em todos os níveis elementares. Xavier (2019) realça este ponto ao referir que o *CEFR-CV* desmistifica a ideia de que a literatura é apanágio dos níveis avançados.

4.2.2. Os descritores para textos criativos e literários

Uma das inovações mais significativas do Companion Volume é a introdução de duas escalas de descritores dedicadas à resposta a textos criativos e literários: a escala de expressão de uma resposta pessoal e a escala de análise e crítica. A sua existência representa o reconhecimento institucional de que a relação com o texto literário é uma dimensão legítima da competência comunicativa em língua estrangeira, e não um domínio reservado a quem já domina a língua.

As duas escalas não se distinguem por grau de dificuldade, mas por contexto de uso e por amplitude de níveis. A escala de resposta pessoal corresponde à abordagem praticada no ensino escolar e nos círculos de leitura de adultos e incide sobre o efeito que a obra produz no leitor enquanto individuo, através da explicitação do que agradou ou interessou, da descrição das personagens e da identificação com elas, da relação entre aspetos da obra e a experiência própria, e da interpretação pessoal do conjunto. Dispõe de descritores de A1 a C1 e progride da expressão de reações simples, como dizer de que modo uma obra fez o leitor sentir-se, até à interpretação detalhada e fundamentada. A escala de análise e crítica corresponde a uma abordagem mais corrente no ensino secundário superior e no universitário, e diz respeito a reações de ordem formal e intelectual: a comparação entre obras, a opinião fundamentada e a avaliação crítica dos seus procedimentos. Dispõe de descritores de A2 a C2 (Council of Europe, 2020, p.105-107)

Esta assimetria tem consequências diretas para o presente trabalho, que as Figuras 1 e 2 permitem observar. Na escala de expressão de uma resposta pessoal, o nível B1, dispõe de oito descritores que cobrem operações de identificação com as personagens, de relação entre os acontecimentos narrados e a experiência do leitor e de explicitação das emoções que a obra suscita. Na escala de análise e crítica, o mesmo

nível dispõe de apenas dois, ambos de natureza descritiva: identificar os episódios e acontecimentos mais importantes de uma narrativa claramente estruturada e explicar o seu significado e as conexões entre eles, e descrever os temas e as personagens principais em narrativas curtas sobre situações familiares. A comparação entre obras, a opinião fundamentada e a avaliação crítica surgem a partir de B2. A pertinência desta escala para o contexto da UCM decorre, por isso, do enquadramento institucional, o do ensino universitário a que o documento a associa, e não do nível de proficiência das turmas, que a limita. Esta delimitação será retomada na análise de dados.

A articulação entre as duas escalas não é prescrita pelo documento, que as apresenta como abordagens distintas e não como momentos sucessivos de um mesmo percurso. Nada impede, porém, que se organizem em sequência, e foi essa a opção adotada na intervenção pedagógico-didática aqui descrita, na linha de estruturação em três fases proposta por Ferreira e Duarte (2021): pré-leitura, leitura e pós-leitura. A resposta pessoal poderá ser mobilizada nas fases de pré-leitura e de leitura, através de perguntas sobre o efeito do texto, a identificação com as personagens e a relação entre o representado e a experiência própria dos aprendentes. A análise e a crítica poderão ser trabalhadas na pós-leitura, através da identificação dos episódios centrais, da explicação do seu significado e das conexões entre eles. A progressão adotada parte do envolvimento pessoal com o texto para o distanciamento analítico, e não o inverso, por se considerar que, em contexto não imersivo e perante textos culturalmente distantes, a implicação afetiva funciona como condição de acesso ao trabalho interpretativo.

	Expressing a personal response to creative texts (including literature)
C2	*No descriptors available*
C1	Can describe in detail a personal interpretation of a work, outlining their reactions to certain features and explaining their significance. Can outline a personal interpretation of a character in a work: their psychological/emotional state, the motives for their actions and the consequences of these actions.
B2	Can give a clear presentation of their reactions to a work, developing their ideas and supporting them with examples and arguments. Can give a personal interpretation of the development of a plot, the characters and themes in a story, novel, film or play. Can describe their emotional response to a work and elaborate on the way in which it has evoked this response. Can express in some detail their reactions to the form of expression, style and content of a work, explaining what they appreciated and why.
B1	Can explain why certain parts or aspects of a work especially interested them. Can explain in some detail which character they most identified with and why. Can relate events in a story, film or play to similar events they have experienced or heard about. Can relate the emotions experienced by a character to emotions they have experienced. Can describe the emotions they experienced at a certain point in a story, e.g. the point(s) in a story when they became anxious for a character, and explain why. Can explain briefly the feelings and opinions that a work provoked in them. Can describe the personality of a character. Can describe a character's feelings and explain the reasons for them.
A2	Can express their reactions to a work, reporting their feelings and ideas in simple language. Can state in simple language which aspects of a work especially interested them. Can state whether they liked a work or not and explain why in simple language.
A1	Can use simple words/signs to state how a work made them feel.
Pre-A1	*No descriptors available*

Figura 1 - Descritores de escala para expressar uma resposta pessoal a textos criativos (incluindo literatura)

Fonte: Council of Europe (2020, pp.105-106)

	Analysis and criticism of creative texts (including literature)
B2	Can compare two works, considering themes, characters and scenes, exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them. Can give a reasoned opinion of a work, showing awareness of the thematic, structural and formal features and referring to the opinions and arguments of others. Can evaluate the way the work encourages identification with characters, giving examples. Can describe the way in which different works differ in their treatment of the same theme.
B1	Can point out the most important episodes and events in a clearly structured narrative in everyday language and explain the significance of events and the connections between them. Can describe the key themes and characters in short narratives involving familiar situations that contain only high frequency everyday language.
A2	Can identify and briefly describe, in basic formulaic language, the key themes and characters in short, simple narratives involving familiar situations that contain only high frequency everyday language.
A1	*No descriptors available*
Pre-A1	*No descriptors available*

Figura 2 - Descritores da escala de análise e crítica de textos criativos, incluindo literatura

Fonte: Council of Europe (2020, pp.106-107)

4.2.3. A operacionalização da mediação no *CEFR-CV*

A mediação é um conceito de fronteiras móveis. North e Piccardo (2016, p.12) retomam de Lenoir a designação de noção nómada para dar conta da amplitude de sentidos que o termo acumula e da variedade de domínios em que é usado, da diplomacia à resolução de conflitos, do aconselhamento à arbitragem profissional. A sua genealogia no pensamento europeu é antiga: em Hegel, o pensamento é já um processo de mediação, uma operação pela qual se acede ao conhecimento, e Marx acrescenta-lhe a dimensão social da relação entre forças em tensão. É, porém, em Vigotski que a noção adquire a forma que hoje interessa à didática de línguas, ao estabelecer que todo o conceito surge primeiro no plano social e só depois no plano individual, e que as funções mentais superiores são mediadas por instrumentos psicológicos e culturais, de entre os quais a língua ocupa lugar central (North e Piccardo, 2016.p.p.12-13).

Esta herança explica por que razão o tratamento da mediação no QECR de 2001 se revelou insuficiente. O documento introduz a noção, ao afirmar que as atividades escritas ou orais de mediação tornam possível a comunicação entre pessoas que, por alguma razão, não podem comunicar diretamente entre si, e que a tradução, a interpretação, a paráfrase, o resumo e a recensão fornecem a terceiros uma reformulação de um texto de origem a que não têm acesso direto (Conselho da Europa, 2001, p.36). Desenvolve-se depois, onde o mediador é caracterizado como aquele que não exprime o próprio pensamento, mas serve de intermediário entre interlocutores que não conseguem compreender-se, geralmente falantes de línguas diferentes, e onde se distinguem a mediação oral, a mediação escrita e as respetivas estratégias (Conselho da Europa, 2001, pp.129-130).

A limitação não está, portanto, na ausência de tratamento, mas na sua natureza. Por um lado, a mediação é concebida quase exclusivamente como representante de um texto preexistente e como transferência entre línguas, com a interpretação e a tradução no centro. Por outro, e sobretudo, o próprio documento reconhece do referido capítulo que não existem ainda escalas exemplificativas para este domínio Conselho da Europa, 2001, p.130). A mediação surge como quarta modalidade comunicativa ao lado da receção, da produção e da interação, mas sem descritores que a tornassem operacional. O resultado foi que, durante quase duas décadas, apenas alguns sistemas educativos europeus, sobretudo o alemão e o grego, a integraram em currículos e exames, e quase sempre na aceção mais estreita, a da mediação interlinguística.

O CEFR-CV rompe com esta redução. A definição que aí se apresenta desloca o centro de gravidade do texto para o sujeito: em mediação, o utilizador ou aprendente age como agente social que constrói pontes e ajuda a construir ou a transmitir significado, por vezes entre línguas distintas. O foco recai sobre o papel da língua em processos como criar o espaço e as condições para comunicar ou aprender, colaborar na construção de sentido novo, encorajar outros a construir ou compreender esse sentido e transmitir informação nova de forma apropriada. O contexto pode ser social, pedagógico, cultural, linguístico ou profissional (Council of Europe, 2020, p.90). Duas consequências decorrem desta formulação. A primeira é que a mediação deixa de estar

confinada à existência de duas línguas, podendo ocorrer integralmente em língua portuguesa. A segunda é que deixa de ser uma operação exclusivamente textual para passar a incluir a criação das condições em que o sentido se constrói.

O enquadramento conceptual que sustenta este alargamento é o de Coste e Cavalli (2015). Os autores propõem uma definição de mediação em termos deliberadamente gerais, como processo que visa reduzir a distância entre dois polos afastados ou em tensão um com o outro (Coste e Cavalli,2015, p.12). A partir daqui, distinguem dois tipos que importam particularmente ao contexto escolar. A mediação cognitiva designa o conjunto de operações pelas quais se reduz distância entre o aprendente e o conhecimento que este procura ou necessita adquirir, incluindo aquilo que num primeiro momento se apresenta como alteridade. A mediação relacional designa a gestão das interações, das relações e eventualmente dos conflitos, tudo aquilo que aproxima os indivíduos, facilita os encontros e cria um clima propício ao entendimento e ao trabalho. As duas não são independentes: a mediação relacional é frequentemente condição prévia da mediação cognitiva, e ambas assentam em operações de reformulação linguística e semiótica (Coste e Cavalli, 2015, p.28).

É esta dupla distinção que o *CEFR-CV* operacionaliza ao organizar os descritores em três conjuntos (Council of Europe, 2020, p.91). mediar um texto consiste em transmitir a outrem o conteúdo de um texto a que este não tem acesso, seja por barreiras linguísticas, culturais, semânticas ou técnicas, e é o sentido em que o QECR de 2001 usava o termo; o documento alarga-o, porém, à mediação de um texto para si próprio e à expressão de reações a textos, sobretudo criativos e literários. Mediar conceitos refere-se ao processo de facilitar o acesso de outros ao conhecimento e aos conceitos, aspeto fundamental da parentalidade, da tutoria e do ensino, mas também da aprendizagem colaborativa, e envolve duas vertentes complementares, a construção e elaboração de sentido e a criação das condições que tornam esse trabalho conceptual possível. Na apresentação desta categoria, o documento identifica expressamente uma das duas escalas propostas como correspondendo à mediação relacional (Council of Europe, 2020, p.108), o que confirma que tipologia de Coste e Cavalli está na base da organização adotada. Mediar a comunicação visa facilitar o entendimento entre

interlocutores com diferenças de ponto de vista de ordem individual, sociocultural, sociolinguística ou intelectual, e diz respeito sobretudo aos encontros interpessoais.

A inclusão dos descritores de resposta a textos criativo e literários no primeiro destes conjuntos não foi evidente para os próprios autores do projeto. North e Piccardo (2016, p.19) registam que a questão foi discutida e que a decisão de colocar a resposta pessoal e a análise crítica de textos literários sob a mediação de textos se tomou por se reconhecer que há mediação sempre que alguém explica uma obra a outrem ou sobre ela emite juízo. Piccardo (2022) explicita a fundamentação: o romance torna-se um espaço de sentido partilhado a partir do momento em que o leitor dialoga com o autor através da leitura, e esse espaço torna-se coletivo quando o diálogo se estende aos colegas e ao professor na aula. É por essa razão, conclui a autora, que os descritores de resposta à literatura devem ser lidos como uma forma de mediação. Para um trabalho didático com o texto literário, esta decisão mais consequente de todo o documento: a leitura literária em contexto escolar não é apenas receção, é mediação.

Daqui decorre que a mediação, na aula de língua, não se localiza num único agente. Coste e Cavalli (2015) situam a mediação cognitiva no trabalho da escola e do professor, que reduz a distância entre o aprendente e o saber; o *CEFR-CV* situa-a no aprendente, concebido como agente social capaz de construir pontes; e Piccardo situa-a no próprio texto, enquanto espaço de encontro entre horizontes culturais distintos. Os três planos articulam-se: o professor medeia a cultura através da mediação do texto, selecionando-o, preparando o acesso lexical e cultural e criando as condições de discussão; o texto medeia a cultura que representa, tornando acessível ao leitor um universo a que estes não teria acesso direto; e o aprendente medeia, por sua vez, quando reformula para os colegas aquilo que compreendeu, quando colabora na construção de um sentido que nenhum dos participantes detinha à partida e quando transporta o que leu para a interpretação da sua própria experiência. Trata-se de uma cadeia em que cada elo torna o seguinte possível.

Esta conceção articula-se, por fim, com a dimensão plurilingue e pluricultural discutida em 2.4. Piccardo (2022) defende que a mediação funciona como um prisma

que torna visíveis as diferentes dimensões implicadas no uso e na aprendizagem de línguas, do processo individual e social de construção de sentido à negociação de espaços linguísticos e culturais e à configuração dos repertórios individuais. Os descritores de competência plurilingue do *CEFR-CV* são, nesse sentido, indissociáveis dos de mediação: mobilizar o repertório para explicar um problema, para facilitar a compreensão entre terceiros ou para criar condições que permitam a outros usar a língua em que se sentem mais confortáveis são todas elas, operações de mediação.

4.2.4. As tarefas literárias: uma proposta operacional

É a partir desta aceção de mediação que se torna possível construir um modelo operacional de tarefas literárias.

A articulação entre os descritores do *CEFR-CV* e os modelos de abordagem permite construir um modelo operacional de tarefas literárias organizado em três momentos: antes, durante e após a leitura. Contudo, antes de descrever cada momento, importa clarificar uma condição prévia frequentemente subvalorizada: a seleção dos textos.

Takahashi (2024) identifica um dos nós mais recorrentes da prática docente: existe consenso sobre a importância da literatura em PLE, mas persiste uma hesitação quanto ao modo de a abordar. A autora argumenta que a seleção deve obedecer a requisitos articulados. O texto deve ser compreensível, interessante e relevante, disponível em quantidade adequada e selecionado de forma a manter baixo o filtro afetivo. Acrescenta um fator dialógico essencial: o texto deve oferecer ao aprendente a possibilidade de relacionar sentidos implícitos e explícitos num movimento interativo entre autor, texto, contexto e leitor. No caso da literatura africana, isto traduz-se na escolha de textos culturalmente densos, mas tematicamente acessíveis, capazes de falar de experiências universais a partir de perspetivas que o aprendente pode reconhecer como profundamente humanas.

O momento antes da leitura visa ativar conhecimentos prévios e criar condições para um encontro significativo com o texto, motivando-se para a leitura. No trabalho com a literatura africana, este momento é particularmente importante porque os

aprendentes têm frequentemente conhecimento limitado das realidades dos PALOP, exigindo uma preparação contextual cuidada. Coimbra de Matos (2023) demonstra que esta fase pode ir além da mera ativação de conhecimentos, convertendo-se numa forma de encontro criativo com a língua e com a cultura mediante a utilização de uma pintura como porta de entrada no universo temático do texto.

O momento durante a leitura orienta a interpretação e desenvolve as competências linguísticas e literárias. As tarefas incluem leitura orientada por questões que convidam à resposta pessoal e à reflexão crítica, identificação de elementos literários e confrontação de interpretações. Takahashi (2024) observa que as atividades com textos literários possuem um caráter responsivo multidimensional, operando o que Kramsch designa como competência simbólica, quer dizer, a capacidade de compreender sentidos que mobilizam experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e perspetivas culturais.

O momento depois da leitura reinveste os conhecimentos em novas produções: escrita criativa, debate e pesquisa que relacionam a experiência literária com o mundo real. Estas tarefas mobilizam simultaneamente a competência de mediação, a competência intercultural e a competência crítica. Takahashi (2024) propõe que a avaliação assuma um caráter responsivo, concretizado em atividades dialógicas com géneros textuais de uso social como a resenha, o texto de opinião, o poema, a encenação teatral, procurando avaliar tanto a compreensão crítica quanto a sensibilidade em relação aos textos.

Um elemento transversal aos três momentos é o papel do professor como mediador e não como transmissor neutro nem como especialista que centraliza os significados, mas como sujeito leitor que partilha o processo de uma construção colaborativa de sentidos, que sabe abrir espaço para a leitura autónoma sem se ausentar dela e que reconhece nas experiências dos aprendentes um recurso. Takahashi (2024) destaca que o professor de PLA deve ser simultaneamente leitor sensível, mediador experiente e investigador reflexivo. Esta conceção articula-se com o que o *CEFR-CV (Council of Europe, 2020)* preconiza quando define a mediação como

competência ética e criativa de construção de pontes entre perspetivas, culturas e formas de ver o mundo.

A proposta da intervenção pedagógico-didática desenvolvida na UCM fundamenta-se neste quadro, o qual articula a abordagem orientada para a ação, os descritores para textos literários, o conceito de mediação, o modelo de tarefas em três momentos e os critérios de seleção de Takahashi (2024). A literatura africana em língua portuguesa, foi abordada a partir deste enquadramento, como se descreverá no capítulo seguinte.

Parte II- Enquadramento institucional e caracterização da

5.1. Contexto de estágio

O presente relatório insere-se no contexto de uma experiência de prática pedagógica desenvolvida ao abrigo do programa Erasmus+, na Faculdade de Filologia da UCM. Esta experiência constituiu uma oportunidade de contacto direto com o ensino do português como língua estrangeira em contexto universitário num meio internacional, permitindo articular a observação e a prática letiva com uma reflexão de natureza pedagógica e investigativa em torno do relatório *Língua, Literatura, Cultura e Cidadania Global: a literatura angolana em língua portuguesa no ensino de PLE.*

A intervenção pedagógico-didática decorreu sob supervisão da professora Catarina Coimbra de Matos, o que possibilitou um acompanhamento próximo da preparação, planificação e concretização das aulas lecionadas bem como a reflexão posterior face à melhoria almejada na execução das regências. Neste contexto, a prática letiva distribuiu-se por dois semestres e incidiu em 2 disciplinas consecutivas de português de nível B1. No primeiro semestre, foi lecionada uma aula na disciplina Português III e, no segundo semestre, foram lecionadas 3 aulas e meia na disciplina de Português IV. Esta distribuição permitiu contacto com dois momentos distintos do percurso de aprendizagem de estudantes e ofereceu condições para observar continuidades e diferenças entre grupos com perfis e necessidades diversas. No que respeita às disciplinas Português 3 e de Português 4, consistem em unidades curriculares integradas na licenciatura de Línguas e Literaturas Modernas, enquanto disciplina de *minor* ou *major*, e oferecidas igualmente como disciplina de opção na Licenciatura de Linguística e Línguas Aplicadas. Ao longo do ano letivo de 2025/ 2026, as aulas decorreram às quartas e quintas-feiras, das 8:30 às 10:30 (com tolerância de 15 minutos até às 8:45), correspondendo, a uma carga semanal de 3 horas e meia, distribuídas por 2 aulas de 105 minutos.

5.2 Perfil do público-alvo

No primeiro semestre, o nível de proficiência a alcançar pela turma correspondia ao B1.1 do QECR, sendo a turma constituída por 9 estudantes cujas línguas maternas eram o espanhol (6 estudantes), o francês (2 estudantes) e o inglês (1 aluno). Contudo, todos os estudantes demonstram um bom domínio da língua espanhola.

No segundo semestre, a turma trabalhava com vista ao nível B1.2, o que permitiu acompanhar um nível mais avançado do percurso de aprendizagem. Neste grupo, verificou-se igualmente um contexto de diversidade linguística e cultural, pois duas alunas de mobilidade, uma proveniente da Eslováquia e outra de França, passaram a integrar a turma. Esta alteração reforçou a dimensão internacional e intercultural do grupo, intensificando um ambiente já de si favorável ao contacto entre diferentes percursos linguísticos, académicos e culturais.

Para além das línguas maternas, os estudantes apresentavam repertórios plurilingues diversificados, incluindo, entre outras, línguas como o árabe, o alemão, o chinês, o coreano, o russo e o inglês. Também ao nível do percurso académico se verificou diversidade, uma vez que os estudantes provinham, sobretudo, das licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas e em Linguística e Línguas Aplicadas, tendo o português como língua de especialização principal, secundária ou disciplina opcional. O tempo de aprendizagem do português variava consideravelmente, entre os sete meses e os oito anos, o que se refletia em diferentes graus de familiaridade com a língua e com a leitura em português.

5.3. Análise do questionário inicial: ponto de partida para as propostas didáticas

A caracterização desta turma foi apoiada na aplicação de um questionário de diagnóstico inicial (Anexo 1), realizado no início da sequência didática, ainda no âmbito da disciplina de Português III. Responderam dez estudantes, correspondendo a não resposta a estudantes cuja frequência das aulas foi irregular ao longo do ano; as duas estudantes de mobilidades que integraram a turma no segundo semestre responderam ao questionário no momento da sua entrada. O instrumento foi concebido com o

objetivo de recolher informações sobre o perfil linguístico dos estudantes, os seus hábitos de leitura, a perceção do papel da literatura na aprendizagem de PLE e os conhecimentos prévios relativos aos países de língua oficial portuguesa, os PALOP, à lusofonia e à cidadania global. Os dados recolhidos permitiram delinear um retrato mais preciso do grupo e fundamentar as opções pedagógicas tomadas ao longo da sequência didática.

No que concerne aos hábitos de leitura, oito dos dez respondentes afirmaram ler textos literários nas suas línguas maternas ou noutras línguas que dominavam, tendo as respostas mencionado géneros e práticas de leitura diversificados, do romance à poesia e ao teatro. Já o contacto com a literatura portuguesa revelou-se mais desigual: apenas quatro estudantes declararam ler textos literários em português, referindo autores como José Saramago, Fernando Pessoa, Machado de Assis, José de Alencar e Almeida Garrett. Um estudante que respondeu negativamente acrescentou, ainda assim, que no ano anterior, tinham lido vários contos e que gostara muito da experiência, o que sugere que a leitura realizada em sala de aula, nem sempre é reconhecida pelos aprendentes como parte dos seus hábitos de leitura.

A comparação entre as duas respostas é reveladora: a maioria dos estudantes lê literatura, mas menos de metade a lê em português. A sequência didática não introduziu, portanto, estes aprendentes à leitura literária, mas à leitura literária em língua portuguesa, e em particular à variante angolana.

Apesar dessa heterogeneidade, o questionário evidenciou uma atitude globalmente favorável à presença da literatura na aula de PLE. A generalidade dos estudantes considerava que a leitura de literatura em português podia contribuir para a aprendizagem da língua e defendia a utilização do texto literário em contexto de ensino-aprendizagem. Nas justificações apresentadas, a literatura surgia associada ao enriquecimento lexical, ao desenvolvimento da compreensão e de expressão, ao contacto com usos autênticos da língua e ao acesso à cultura.

Em consonância com estas respostas, como se pode observar na tabela 1, os aspetos que os estudantes consideraram passíveis de ser desenvolvidos através do texto

literário foram o vocabulário, a gramática e a cultura, assinalados pela totalidade dos respondentes, seguidos da escrita, assinalada por 9, e da oralidade, por 7. Merece destaque, porém, o resultado inverso em que nenhum dos nove estudantes assinalou a cidadania entre os aspetos que o texto literário pode desenvolver. Os aprendentes reconheciam, portanto, o valor linguístico e cultural da literatura, mas não lhe atribuíam qualquer função cívica ou formativa mais ampla. Esta ausência constituiu um dos principais argumentos a favor do desenho da sequência didática, orientada precisamente para tornar visível esta dimensão.

Aspeto	Assinalaram	% dos respondentes
Vocabulário	10	100%
Gramática	10	100%
Cultura	10	100%
Escrita	9	90%
Oralidade	7	70%
Cidadania	0	0%
Total de inquéritos	**10**	

Tabela 1-Que aspetos pensa que o texto literário pode desenvolver na aula de língua estrangeira?

No plano dos conhecimentos prévios sobre os PALOP e a África lusófona, o questionário apresentou um conhecimento ainda parcial e desigual. Apenas um estudante indicou os cinco países, e São Tomé e Príncipe foi mencionado uma única vez em todo o conjunto de respostas; as restantes indicaram entre um e quatro países, sendo Angola e Moçambique os mais recorrentes. A identificação de Luanda como capital foi feita corretamente por 8 estudantes. Quanto aos autores galardoados com o prémio Camões, 3 responderam explicitamente não fazer ideia, 1 não respondeu e as escolhas dos restantes, ainda que por vezes corretas revelaram um reconhecimento vago e não sistemático.

Solicitados a assinalar o que já conheciam, quatro estudantes indicaram a localização geográfica dos países, quatro algum autor dos PALOP, três alguma palavra ou expressão de línguas africanas e apenas uma alguma informação sobre a história destes países.

Situação semelhante verificou-se nas questões relativas aos conceitos de lusofonia e de cidadania global. Todas as definições de lusofonia limitaram-se ao critério linguístico, descrevendo-a como países ou lugares onde se fala português, sem qualquer referência a dimensões históricas, culturais ou políticas. Quanto à cidadania global, dois estudantes declararam explicitamente desconhecer o conceito, dois não responderam e os restantes definiram-no, sobretudo, por referência à liberdade de circulação ou à recusa das fronteiras, como ilustra a resposta de quem escreveu tratar-se da "condição de pessoas que não gostam da ideia de fronteiras e acham que não deveríamos ser definidos pelo lugar onde é nascido". Nenhuma resposta convocou noções de justiça, desigualdade ou responsabilidade partilhada.

Este diagnóstico inicial permitiu identificar uma turma recetiva ao trabalho com textos literários, mas com desiguais relativamente aos conteúdos culturais, históricos e cívicos que a sequência didática pretendia mobilizar. Trata-se, aliás, de uma situação que o conhecimento da sociedade e da cultura das comunidades onde a língua é falada merece atenção especial, uma vez que é provável que fique fora da experiência prévia do estudante e seja distorcido por estereótipos (Conselho da Europa, 2001).

Inicialmente, a proposta de trabalho previa a exploração de textos literários provenientes de diferentes países dos PALOP, de modo a oferecer aos estudantes uma visão mais ampla da diversidade literária e cultural do mundo de língua portuguesa. Contudo, à medida que a planificação das aulas foi sendo discutida com a professora regente e ajustada em consonância com o programa da disciplina, optou-se por centrar a sequência didática em textos da literatura angolana dada a previsão de um projeto didático no qual se iriam realizar atividades com Angola.

Esta opção pedagógica enquadrou-se nas atividades previstas para a disciplina, que contemplavam o contacto direto com o contexto angolano através de um conjunto

de interações interculturais entre os estudantes de Português IV e estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação do Bié, em Angola, orientados por um docente angolano. Estava igualmente prevista a dinamização, por esse mesmo docente, de um seminário dedicado às tradições angolanas e, em particular, ao casamento tradicional, que não chegou a concretizar-se.

Estas interações, promovidas pela professora regente no âmbito de um projeto de inovação didática por si coordenado, decorreram em duas fases. Numa primeira fase, os estudantes prepararam colaborativamente, em fóruns temáticos do *Campus Virtu*al, o conjunto de perguntas que dirigiram aos seus correspondentes, organizados em torno de eixos que reproduziam os temas dos textos literários trabalhados: infância e casamento tradicional, arte e cultura, literatura e artes. Numa segunda fase, cada estudante contactou individualmente o seu correspondente angolano, através de aplicação de mensagens, com trocas escritas e em videochamadas. Os estudantes angolanos responderam ainda com vídeos sobre os seus lugares preferidos, costumes e factos históricos.

A articulação entre estas interações e as regências não foi ocasional, mas planificada. Entre as sessões finais da sequência, foi pedido aos estudantes que perguntassem aos seus correspondentes o significado das palavras de línguas africanas que iriam encontrar no excerto a trabalhar na aula seguinte, e essa aula abriu precisamente com a recuperação das respostas obtidas. O texto literário deixou, assim, de ser um objeto fechado para se tornar o ponto de partida de uma consulta a falantes reais, e a interação deixou de ser um exercício comunicativo genérico para adquirir um conteúdo concreto proveniente da leitura num trabalho colaborativo interuniversitário. Esta articulação, que será retomada na descrição da Regência 3, demonstra o grau de integração da proposta no programa e nas atividades da disciplina.

Deste modo, a escolha de textos literários angolanos revelou-se coerente com o enquadramento pedagógico da disciplina e com a intenção de aproximar os estudantes de realidades culturais específicas do mundo de língua portuguesa. A planificação procurou articular o desenvolvimento da competência comunicativa em português com o aumento de referentes culturais dos estudantes e com a promoção de uma reflexão

crítica sobre a diversidade linguística, literária e identitária no espaço dos PALOP. Integrou-se, por conseguinte, nos conteúdos do programa da disciplina relativos a tradições e costumes e à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e às suas características linguísticas e culturais. Esta orientação encontra fundamento no QECR, que define a consciência intercultural como incluindo não apenas a relação entre o mundo de origem e o mundo da comunidade-alvo, mas também a consciência da diversidade regional e social de ambos e a de que existe uma grande variedade de culturas para além das veiculadas pela língua materna e pela língua-alvo do aprendente (Conselho da Europa, 2001). Articula-se ainda com a meta 4.7 da Agenda 2030, que estabelece que todos os aprendentes devem adquirir os conhecimentos e as competências necessários à promoção da cidadania global e à valorização da diversidade cultural (Nações Unidas, 2015).

A experiência desenvolvida na UCM, no âmbito do programa de mobilidade Erasmus+, mostrou-se, assim, particularmente relevante para a reflexão apresentada neste relatório. Por um lado, proporcionou uma primeira experiência de ensino em contexto universitário estrangeiro, supervisionado e academicamente enquadrado. Por outro lado, ofereceu um espaço concreto para testar estratégias de integração da literatura angolana na aula de PLE, tendo em conta grupos de estudantes plurilingues e culturalmente diversos. Neste sentido, o enquadramento institucional e a caracterização da turma tornaram-se elementos essenciais para compreender as opções pedagógicas adotadas e o modo como estas procuraram responder às necessidades do contexto específico em que a prática letiva foi realizada.

6. Descrição da implementação do projeto investigação ação

Regência 1

O plano de intervenção pedagógico-didático "Língua, Literatura, Cultura e Cidadania Global: a literatura angolana na aula de PLE" desenvolveu-se ao longo de cinco regências. A primeira, realizada a 4 de dezembro, foi concebida a partir do conto "Os óculos de Charlita", do escritor angolano Ondjaki. A escolha deste texto assentou na sua riqueza linguística, cultural e simbólica, adequada para promover, em contexto de PLE,

a compreensão e a interpretação textual, mas também a reflexão sobre a infância, o quotidiano angolano, a pluralidade linguística e o acesso desigual a recursos essenciais. O conto apresenta um universo infantil marcado pela brincadeira, pela oralidade, pela convivência de bairro e por referências culturais específicas de Luanda, incluindo a telenovela como prática social partilhada, o que permitiu articular a literatura como espaço de encontro entre língua, cultura e cidadania com conteúdos programáticos da disciplina, nomeadamente o bloco temático "Televisão, cinema, espetáculos, música e literatura", a narrativa de acontecimentos no passado (com mobilização do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito do indicativo, em revisão neste nível) e o contacto com variedades do português além da europeia.

A planificação da aula organizou-se em diferentes momentos, de acordo com uma progressão que partiu da ativação de conhecimentos prévios, passou pela compreensão global e detalhada do texto, e culminou em atividades de interpretação, comparação intercultural e reflexão crítica. A sequência previu, na fase de pré-leitura, uma pré-atividade de motivação, baseada na observação de imagens que contrastavam formas de brincar no passado e no presente. A partir dessas imagens foram colocadas questões, “Onde brincavam as crianças antigamente?” e “O que mudou?”, com o objetivo de ativar esquemas culturais, mobilizar vocabulário e criar uma ponte entre a experiência dos estudantes e o universo representado no conto. Esta opção revelou-se particularmente pertinente, uma vez que permitiu introduzir o tema da infância antes do contacto direto com o texto literário e favoreceu a participação oral dos estudantes desde o início da aula.

Num segundo momento, foi trabalhado o vocabulário prévio à leitura, através de um glossário incluído na ficha do aluno. Os estudantes foram convidados a associar determinadas palavras e expressões do conto aos respetivos significados e escrever a tradução em inglês e francês. Entre os itens selecionados encontravam-se formas lexical e culturalmente marcadas, como “abuçoitos”, “bué”, “estigar”, “kimbundu”, “muro”, “telenovela”, “rabo afundado” e “testemunha”. Esta atividade teve uma dupla função: por um lado, facilitou a leitura do texto, antecipando dificuldades lexicais; por outro, valorizou a diversidade linguística da turma, ao permitir que os estudantes

relacionassem o novo léxico com as suas línguas de partida. Além disso, o trabalho com este vocabulário possibilitou chamar a atenção para características linguísticas do português em Angola e para a presença de elementos culturais próprios do contexto narrativo.

Segue-se depois a fase de leitura guiada do conto, realizada em voz alta pela professora, com expressividade, para garantir uma primeira aproximação global ao texto e ao seu tom narrativo. Após esta leitura inicial, os estudantes foram convidados a identificar o tema geral do conto e, num segundo contacto com o texto, a anotar palavras-chave, sublinhar as frases relativas à protagonista, Charlita, e responder a perguntas de compreensão. A ficha contemplava questões de identificação de personagens, localização da ação e reconhecimento do acontecimento central, bem como um exercício de verdadeiro ou falso sobre aspetos essenciais da narrativa, por exemplo, o facto de apenas uma das 5 irmãs ter óculos, adquirindo um papel singular no seio familiar. Esta etapa procurava desenvolver estratégias de *skimming* e *scanning*, promovendo a leitura atenta e a consolidação da compreensão textual.

Do ponto de vista literário, a escolha do conto revelou-se fecunda para trabalhar processos de interpretação. O texto apresenta a protagonista como a única filha que possui uns óculos "muito grossos, muito amarelos e muito feios", sendo também a única que consegue ver bem as telenovelas, o que lhe confere um lugar particular no grupo das irmãs. A circulação dos óculos entre elas para verem melhor a telenovela, a relação entre visão e poder, e a alegria infantil associada ao cotidiano do bairro abrem espaço a leituras simbólicas e socioculturais relevantes. Por isso, a aula incluiu questões interpretativas como "o que pensa que poderiam representar os óculos?" e "Porque a que as irmãs veem mal?", incentivando os estudantes a ultrapassarem a leitura literal e a formularem hipóteses sustentadas em elementos do texto. Esta opção didática procurou mostrar que o texto literário, mesmo em níveis intermédios de proficiência, pode constituir um recurso adequado para desenvolver a leitura crítica e a expressão de opiniões pessoais de textos argumentativos, quer na escala de expressão de uma resposta pessoal a textos criativos, que prevê que explique por que motivo,

determinados aspetos da obra o interessam e que relacione os acontecimentos narrados com experiências próprias (Council of Europe,2020).

Um dos momentos centrais da Regência 1 consistiu numa atividade de interação oral a partir do episódio do "camião da água", referido no conto como parte de quotidiano da Praia do Bispo. No texto, o camião surge como elemento simultaneamente funcional e afetivo: ajuda a combater a poeira, mas também provoca alegria nas crianças, que correm atrás dele e o associam uma sonoridade própria do bairro. A partir deste excerto, a ficha propunha perguntas de compreensão, interpretação e comparação, orientadas para uma reflexão sobre o acesso à água e os direitos básicos, pedindo aos estudantes que relacionassem a realidade invocada no conto com o seu país ou cidade e que pensassem no que poderiam aprender, enquanto cidadãos do mundo, a partir dessa comparação. A atividade articulou-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 6 da Agenda 2030, relativo à disponibilidade à gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos (Nações Unidas,2015). Esta atividade foi particularmente importante no interior da unidade didática, porque permitiu concretizar a articulação entre literatura e cidadania global. Isto é, o texto literário deixou de ser apenas objeto de análise estética ou linguística para se tornar também ponto de partida para uma problematização de desigualdades e de condições de vida.

Na fase pós-leitura, no final da aula, foi promovido um debate crítico em torno da afirmação "A infância era melhor antigamente do que atualmente.". Para esse efeito, os estudantes foram divididos e convidados a preparar argumentos a favor e contra, depois de completarem um quadro comparativo entre a infância representada no conto e a infância contemporânea. Esta atividade procurou incentivar a mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo da aula, enquanto favorecia o confronto de diferentes perspetivas socioculturais e o desenvolvimento da interação oral. Situa-se, neste ponto, na escala de discussão informal do QECR, cujos descritores de nível B1 preveem que o aprendente seja capaz de comentar os pontos de vista dos outros, de comparar e contrastar alternativas e de exprimir as suas convicções, a sua concordância ou a sua discordância de opinião (Council of Europe,2020). O debate permitiu que o

estudante articulasse o texto literário com as suas próprias experiências e perceções, estabelecendo pontos entre o universo narrativo de Ondjaki e as realidades sociais atuais.

Além disso, este momento final contribuiu para reforçar a dimensão reflexiva da unidade letiva, ao convidar os estudantes a problematizar ideias frequentemente naturalizadas sobre a infância, o progresso ou as transformações sociais. A discussão revelou diferentes pontos de vista e permitiu regressar ao conto a partir de uma perspetiva mais ampla. Este tipo de questionamento corresponde ao que Andreotti (2006) designa por literacia crítica, uma leitura da palavra e do mundo atenta às relações entre perspetivas, linguagem e poder, e inscreve-se na conceção de cidadania intercultural por Porto et al. (2018), que entende a aula de língua como espaço de compromisso com a justiça, a equidade e o diálogo.

Em termos didáticos, a Regência 1 procurou responder a vários objetivos em simultâneo. No âmbito linguístico, visou o desenvolvimento de vocabulário, da compreensão escrita e da expressão oral. No âmbito literário, promoveu contacto com um autor africano de língua portuguesa e com uma narrativa marcada por uma forte densidade cultural. No âmbito intercultural e cívico, procurou levar os estudantes a comparar realidades, a questionar evidências e a refletir sobre temas como a infância e a desigualdade no acesso a recursos. A opção por iniciar a unidade com este conto revelou-se, por isso, especialmente adequada aos objetivos da unidade didática, uma vez que permitiu introduzir desde a primeira aula a ideia de que a literatura africana de língua portuguesa pode constituir um instrumento pedagógico pertinente para articular língua, cultura e cidadania global.

Regência 2

A segunda aula, realizada a 5 de dezembro e cujos materiais constam do anexo nº4, deu continuidade ao trabalho iniciado com o conto “Os óculos de Charlita”, de Ondjaki, estudado na primeira unidade letiva, incidindo, desta vez, no conto intitulado “No galinheiro, no devagar do tempo”, tendo em conta que as personagens de ambos coincidem. A escolha permitiu articular o texto literário com vários conteúdos do

programa de Português IV. No plano lexical, o conto convoca o campo da saúde, uma vez que a viagem de Charlita a Portugal é motivada pela necessidade de tratar um problema de visão, e o das tradições e costumes, através da representação da vida de bairro e da telenovela como prática social partilhada. No plano linguístico e cultural, o texto abre caminho ao trabalho sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e as suas características linguísticas e culturais, ao situar a narrativa num percurso entre Luanda e Lisboa e ao expor os estudantes a marcas do português de Angola. Se, na primeira aula, o enfoque recaiu, sobretudo, na introdução ao universo narrativo, à infância angolana e à articulação entre literatura, quotidiano e desigualdade, nesta segunda sessão, procurou-se aprofundar a compreensão do texto, explorar a sua dimensão simbólica e afetiva e promover uma apropriação mais ativa da narrativa através da escrita criativa, da reconstrução coletiva do enredo e da reflexão critica. O conto selecionado permitiu, além disso, retomar a figura de Charlita e o simbolismo dos óculos, agora associados não apenas à visão física, mas também à frustração, à expetativa e à esperança.

A aula iniciou-se com a pré-atividade de motivação, na fase de pré-leitura, concebida para despertar a curiosidade dos estudantes relativamente ao texto que iria ser analisado. Para esse efeito, foi proposto um jogo da forca, através do qual os estudantes deveriam descobrir o título do conto. O título foi comunicado antecipadamente a um estudante voluntário, que conduziu o jogo no quadro enquanto os restantes tentavam adivinhar as letras. Esta dinâmica inicial permitiu chamar a atenção dos estudantes para o tema da aula.

Após a descoberta do título, foram projetadas algumas imagens acompanhadas de perguntas orientadores, destinadas a estimular a imaginação e a ativar conhecimentos prévios. Entre as imagens mostradas encontrava-se um galinheiro, remetendo diretamente para um dos espaços centrais da narrativa, bem como imagens de relógios e ampulhetas, que evocam, simbolicamente, a passagem do tempo. A partir desses estímulos visuais, foram colocadas questões como “que histórias podem acontecer num galinheiro?”

Esta fase inicial teve como principal objetivo criar expectativas narrativas e mobilizar a imaginação dos estudantes antes do contacto direto com o texto. Ao combinar uma dinâmica lúdica com estímulos visuais sugestivos, procurou-se favorecer uma entrada mais participativa no universo da narrativa, preparando os estudantes para as tarefas de leitura e de interpretação que se seguiria. Além disso, as imagens selecionadas permitiram introduzir, ainda que de forma implícita, dois elementos essenciais para a compreensão do conto. Por um lado, o espaço do galinheiro, que assume um papel significativo na história e, por outro lado, a dimensão temporal, evocada pelas imagens dos relógios e das ampulhetas, que remete para a ideia de passagem de tempo sugerida pelo próprio título do texto.

Na fase de leitura, procedeu-se à leitura parcial do texto. Cada aluno leu uma parte em voz alta, até à frase final da primeira página: "se lá tiverem muitos bares, a Charlita vai voltar com os mesmos óculos". Durante a leitura, os estudantes foram orientados para sublinhar as personagens, os sentimentos e as expectativas presentes no texto. Esta estratégia permitiu trabalhar simultaneamente a compreensão do essencial e a obtenção de informações específicas, e conduziu a atenção dos estudantes para aspetos centrais da narrativa: a importância da viagem de Charlita a Portugal, o valor dos óculos no contexto familiar e do bairro, o ambiente de expectativa coletiva e a tensão introduzida pela fala final da personagem Arlete. A leitura foi interrompida na fala de Arlete por deixar em aberto o desfecho da viagem e servir de ponto de partida às atividades seguintes.

Seguiu-se uma atividade de compreensão, apoiada na ficha do aluno, que combinava itens de verdadeiro ou falso, escolha múltipla e resposta curta. Esta etapa permitiu consolidar a compreensão do texto e orientar os estudantes para elementos importantes da construção narrativa. Com efeito, o texto mostra que a Charlita é enviada a Portugal para "tratar as vistas", numa viagem que mobiliza não apenas a família, mas todo o bairro, que projeta nela expetativas de melhoria, mudança e acesso a algo que as outras irmãs não têm.

Depois da atividade da leitura, foi proposta uma breve atividade para imaginarem como poderia continuar a história do conto, sendo colocada, oralmente, a

seguinte questão: “O que acham que vai acontecer quando a Charlita chegar?”. Esta tarefa funcionou simultaneamente como pós-leitura do excerto lido e como pré-leitura do restante conto, servindo de ponte entre a leitura e a escrita. A suspensão da narrativa favoreceu o envolvimento dos estudantes e levou-os a antecipar acontecimentos a partir de indícios presentes no texto, tanto de ordem factual, como a fala final de Arlete, como de ordem emocional, como a expetativa manifestada pelas personagens. Trata-se de uma operação prevista no QECR entre as finalidades da leitura, concretamente a de compreender as questões implícitas (Conselho da Europa, 2001).

Os estudantes foram convidados a continuar a história por escrito, em pares, assumindo a posição do narrador e redigindo 77 palavras [4]exatamente. A tarefa, que teve a duração de 25 minutos, incluía indicações específicas tendo os estudantes de seguir pelo menos duas das seguintes: o regresso de Charlita; o estado dos óculos; uma situação que correu bem e outra que correu mal na viagem; um diálogo entre o narrador e a Charlita e um final aberto. Esta proposta de escrita criativa teve vários objetivos. Em primeiro lugar, promover a apropriação do texto literário através da recriação, transformando os estudantes em coconstrutores da narrativa. Em segundo lugar, permitiu trabalhar a coerência textual, o uso de conectores, a manutenção do tom narrativo e a integração de elementos descritivos e dialogais. Por fim, a escrita criativa ajudou a aprofundar a empatia com a personagem de Charlita, desafiando os estudantes a pensar a viagem não apenas como acontecimento factual, mas como experiência emocional e social.

Após esta produção escrita a pares, a aula prosseguiu com uma atividade de reconstrução coletiva da narrativa, apresentada sob a pergunta “Querem saber o fim?”. A turma foi dividida em dois grupos, e o resto do conto também, sendo atribuída a cada grupo uma parte diferente do restante do conto. Depois de 20 minutos de leitura

[4] O formato de exatamente 77 palavras foi adotado por sugestão da professora regente e retoma uma prática do projeto ESCRITIVA, da Universidade de Salamanca, realizado em colaboração com a escritora Margarida Fonseca Santos, em que os estudantes redigiam textos com essa extensão, depois publicados no blogue da escritora. Foi desse projeto que nasceu o ESCRIVARTE, referido no capítulo 4.

silenciosa e de discussão, cada grupo preparou um resumo oral de cerca de 1 minuto, centrado em três aspetos: quem aparece; o que acontece e como evolui a história. Esta dinâmica apresentou-se pertinente, pois permitiu desenvolver capacidades de síntese oral, promover a colaboração entre os elementos do grupo e reconstruir coletivamente o desenlace do conto, comparando as versões produzidas anteriormente pelos estudantes com o texto original de Ondjaki. Trata-se de uma estratégia pertinente no contexto de PLE, já que conjuga leitura, oralidade, negociação de sentido e de consciência textual.

O desenlace do conto revelou-se particularmente significativo para os objetivos da unidade didática. Quando Charlita regressa, traz exatamente os mesmos óculos, o mesmo vestido e a mesma aparência triste, frustrando as expetativas do bairro e da família que esperavam a resolução do problema da vista. O momento do regresso é marcado por silêncio, desilusão e tensão, intensificados pela atitude do pai da protagonista, o senhor Tuarles, e pelo facto de nada ter mudado exteriormente. No entanto, o final desloca-se depois para o espaço do galinheiro abandonado, onde o narrador e Charlita partilham, não a verdade da viagem, mas a imaginação e a reinvenção da telenovela. Esse gesto final, em que Charlita ri enquanto limpa os seus "óculos amarelos, grossos e feios", introduz uma nota de delicadeza e resistência simbólica, pois perante a desigualdade, a imaginação na narrativa surge como um modo de consolo, partilha e humanidade. Esta dimensão foi central na discussão final da aula.

Na pós-leitura, foi solicitado aos estudantes que comparassem o seu final com o de Ondjaki, identificassem os elementos que mais os surpreenderam e que refletirem sobre o carácter mais ou menos poético das diferentes versões. Esta comparação permitiu não só confrontar a criatividade dos estudantes com a solução narrativa do autor, mas também valorizar a pluralidade interpretativa do texto literário. Seguiu-se uma reflexão mais ampla sobre a mensagem do conto, a visão de Charlita e a relação entre infância, desigualdade e imaginação. Nesse contexto, a aula procurou mostrar que a literatura africana de língua portuguesa pode funcionar, na aula de PLE, como espaço

de desenvolvimento da competência literária e, simultaneamente, como dispositivo de reflexão ética e intercultural.

No que respeita à ficha de trabalho do estudante, importa referir que a questão 7.2 “O que descobriu sobre infância, desigualdade e esperança neste excerto?” foi proposta como trabalho de casa, prolongando a reflexão iniciada em aula e permitindo aos estudantes elaborar, com mais tempo, uma resposta pessoal e interpretativa. Já a questão 7.3 relativa ao valor simbólico do muro como espaço que separa ou une, não foi realizada por todos os estudantes, o que se deveu à gestão de tempo e aos diferentes ritmos de trabalho dos estudantes.

Ainda assim, a questão manteve relevância no quadro global da unidade didática, por retomar um elemento espacial recorrente nos dois contos e por permitir uma reflexão importante sobre convivência, fronteira e comunidade.

Em termos pedagógicos, esta segunda aula permitiu aprofundar o trabalho iniciado na primeira, reforçando a articulação entre a compreensão da leitura, a escrita criativa, a oralidade, a interpretação literária e a cidadania global. Ao passar da expetativa ao desenlace, da hipótese à comparação com o texto real e da leitura individual à reconstrução coletiva do conto, os estudantes foram conduzidos a participar ativamente na construção de sentido de um modo colaborativo. A vantagem específica do texto literário, neste percurso, foi dupla. Por um lado, o alargamento lexical: o conto expôs os estudantes a formas marcadas do português de Angola que dificilmente encontrariam em textos utilitários, o que corresponde ao que Sequeira (2013, p.214), na esteira de Bronckart, descreve como a porosidade da literatura, isto é, a sua capacidade de reunir géneros, estilos e registos diversos. Por outro lado, a abertura à interpretação: por ser um texto aberto a leituras múltiplas e não coincidentes, permitiu uma interação genuína na sala de aula e, através dela, uma reflexão crítica sobre desigualdade e infância que Porto et al. (2018) associam ao exercício da cidadania intercultural.

Regência 3

A terceira regência, realizada a 11 de fevereiro e cujos materiais constam do Anexo nº5, deslocou o foco da narrativa breve de Ondjaki para um excerto do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela. As atividades centraram-se no capítulo XXVI, em torno da relação entre duas jovens personagens, Ngunga e Uassamba, e foram orientadas para a exploração de temas como o amor, o casamento, a opressão, a liberdade de escolha e o conflito entre tradição e vontade individual. A opção por este excerto revelou-se particularmente adequada aos objetivos do plano de intervenção pedagógico-didático na medida em que permitiu articular a leitura literária com questões de natureza histórica, cultural e ética.

Importa, porém, distinguir os planos em que essa articulação se situa. No plano das atividades linguísticas descritas no QECR, a aula mobilizou a compreensão escrita, a produção oral e a interação oral (Conselho da Europa, 2001). A interpretação do texto literário, por seu turno, não se descreve adequadamente através dessas categorias. O *CEFR-CV* integra a reação a textos criativos e literários entre as atividades de mediação através de escalas de expressão de uma resposta pessoal a textos criativos, cujos descritores de nível B1 preveem que o aprendente descreva as personagens principais, explique o significado dos acontecimentos e relacione o que lê com as suas próprias experiências (Council of Europe, 2020). Já a reflexão crítica sobre a liberdade de escolha e o casamento imposto extravasa o objetivo específico da disciplina e inscreve-se no domínio da formação integral do aprendente, tal como a UNESCO (2015) a define para a educação para a cidadania global e Andreotti (2006) a problematiza na sua vertente crítica. Neste caso concreto, a discussão articula-se com a meta 5.3 da Agenda 2030, que estabelece a eliminação de todas as práticas nocivas, incluindo os casamentos prematuros e forçados (Nações Unidas, 2015).

A aula começou com um breve momento dedicado ao trabalho de correspondência com estudantes angolanos promovido pela docente da disciplina. Os estudantes foram questionados sobre se já tinham falado com os seus correspondentes, se tinham

marcado um dia para conversar e, sobretudo, se lhes tinham perguntado o significado das palavras angolanas fornecidas na sessão anterior. Estas interações, realizadas por escrito e oralmente, converteram a preparação lexical numa troca real com falantes da variedade em estudo, em vez de remeterem para o dicionário ou explicação da professora. Do ponto de vista da planificação, esta fase teve função diagnóstica relativamente aos significados das palavras de origem bantu retiradas dos textos literários já estudados, e permitiu situar o novo excerto num percurso pedagógico mais amplo.

A primeira atividade de pré-leitura assentou em três palavras-chave escritas no quadro: amor, casamento e liberdade, organizadas em colunas. A partir delas, os estudantes foram incentivados a sugerir vocábulos associados e a responder a duas perguntas orientadoras: “O amor implica sempre liberdade?” e “O casamento está relacionado com amor ou com regras sociais?”. Esta opção didática evidenciou-se particularmente produtiva, uma vez que permitiu mobilizar léxico temático, ativar conhecimentos prévios e antecipar o conflito central do texto. Antes mesmo da leitura, os estudantes foram levados a pensar na tensão entre afeto e imposição, entre escolha individual e normas comunitárias, que constitui um dos núcleos temáticos do excerto.

Num momento seguinte, conforme foi distribuída aos estudantes uma ficha com um glossário preparatório, destinado a reduzir a carga lexical e a facilitar a compreensão cultural do excerto. A planificação previa explicitamente esta etapa como forma de preparar a leitura de um texto literário com marcas lexicais e referenciais específicas do contexto angolano. Além disso, os estudantes realizaram coletivamente um exercício de natureza morfológica, completando um quadro com nomes e verbos relacionados com o vocabulário do excerto. Esta atividade permitiu consolidar o léxico antes do contacto direto com o texto e trabalhar a consciência morfológica, o que se revelou bastante útil numa aula em que a densidade temática e cultural exigia algum apoio prévio à leitura.

A fase de leitura iniciou-se com a leitura alternada do excerto, feita em voz alta pelos próprios estudantes, cada um responsável por um segmento do texto. Ao longo da

leitura, foram feitas interrupções pontuais para esclarecimento de palavras, expressões e referências culturais. Esta estratégia pretendeu garantir uma compreensão *bottom-up* do texto, sem antecipar imediatamente leituras interpretativas mais complexas. O excerto apresenta Ngunga, um órfão de 13 anos, a reencontrar Uassamba, uma jovem de 15 anos, no *kimbo* (aldeia), num momento inicialmente marcado pelo encantamento amoroso, mas rapidamente atravessado pela revelação de que a jovem foi dada em casamento a Chipoya, um homem bastante mais velho, em resultado do *alambamento* pago à sua família. O texto explicita que a personagem feminina, Uassamba, "não gosta dele", que se sente vigiada e privada de liberdade, e que a sua vida passou a ser determinada pelas imposições do marido e pelos compromissos assumidos pela família.

Seguiu-se um conjunto de questões projetadas sobre as personagens, o conflito central e o conceito de alambamento no contexto do excerto, reformuladas sempre que necessário para consolidar o entendimento coletivo. Pretendia-se confirmar a compreensão global do texto antes de avançar para atividades de caráter multimodal. A exploração deste conceito foi central na aula, pois permitiu introduzir uma prática cultural específica do contexto angolano e problematizá-la literariamente, sem a reduzir a uma explicação meramente etnográfica. No excerto, o *alambamento* surge como o fundamento económico e social de um casamento imposto, interferindo diretamente na liberdade de Uassamba e no desenvolvimento da relação entre as duas personagens. A leitura do texto permitiu, assim, compreender de que modo a literatura pode mediar o acesso a práticas culturais complexas, apresentando-as em articulação com experiências humanas concretas.

A terceira atividade desta fase articulou o excerto de Pepetela com a canção "Casamento não é negócio", de Ivan Alekxei, cuja letra foi distribuída e ouvida em aula. A proposta consistia em assinalar os elementos que coincidiam com o excerto do romance, nomeadamente aspetos como o envolvimento da família da noiva e a ausência de uma escolha verdadeiramente livre. Esta comparação entre texto literário e letra de uma canção mostrou-se metodologicamente interessante, pois permitiu verificar a compreensão do excerto por meio de um suporte diferente e, ao mesmo tempo, criar

um diálogo entre literatura e música em torno da visão crítica a formas de casamento vividas como imposição ou transação. Encerrou este momento uma tarefa comparativa entre o texto e a canção, escolhendo entre os adjetivos projetados: afetivo, coletivo, livre, individual, económico e imposto. A atividade exigia não apenas a identificação de semelhanças, mas também uma formulação interpretativa e justificada, obrigando os estudantes a traduzir em termos mais abstratos aquilo que o texto mostrava narrativamente. Tratou-se, por isso, de um momento de passagem da compreensão para a interpretação.

A terceira atividade da fase de leitura terminou com duas atividades apoiadas em imagens. Na primeira, os estudantes escolheram, entre duas imagens, a que melhor representava cada personagem, fundamentando a escolha com elementos do excerto. Na segunda, associaram imagens a passagens do texto, como "Uassamba vigiada", "Ngunga dividido entre querer e dever", "Relação de duas pessoas em tensão" e "Força interior apesar da opressão". Esta abordagem visual permitiu aprofundar a interpretação do excerto sem a limitar à verbalização puramente abstrata, favorecendo antes a leitura simbólica, a inferência e a fundamentação com elementos do texto. Em conjunto com o trabalho anterior sobre a canção, estas atividades inscreveram a aula numa abordagem multimodal, em que o romance dialoga sucessivamente com a música e com a imagem.

A fase de pós-leitura iniciou-se com a projeção da frase "Havia um rio entre ele e Uassamba…", acompanhada da pergunta "Poderá Ngunga vencer a corrente?". Os estudantes dialogaram primeiro a pares e partilharam depois as suas opiniões com a turma. Este momento tinha como objetivo aprofundar a leitura simbólica do excerto. No texto, o rio surge como metáfora dos obstáculos sociais, culturais e morais que impedem a sua união. O excerto termina precisamente com essa imagem de um rio "enorme, cheio de jacarés e cobras venenosas", que Ngunga teria de atravessar para ir "beber água" das mãos de Uassamba. A aula procurou explorar esse simbolismo, guiando os estudantes a discutir até que ponto os sentimentos podem enfrentar

estruturas de opressão legitimadas pela tradição, pela autoridade familiar ou pela dependência económica.

A regência terminou com uma atividade orientada para a cidadania global, em que os estudantes refletiram sobre contextos em que as tradições podem entrar em conflito com a liberdade de escolha e sobre a existência atual de situações semelhantes. Foram fornecidas expressões úteis como "Eu acho que…", "Na minha opinião…", "Por um lado," e "Por outro lado…", o que facilitou a formulação oral das respostas e ajudou a estruturar o diálogo. Esta etapa foi central na economia da sequência didática, porque facultou deslocar a leitura do excerto do plano da compreensão de uma realidade particular para o plano da reflexão crítica sobre problemas mais amplos, como os limites da liberdade individual em diferentes contextos sociais. Assim, o texto de Pepetela funcionou não apenas como documento literário e cultural, mas também como ponto de partida para uma educação para a cidadania crítica e intercultural.

Em síntese, esta terceira regência evidenciou-se bastante significativa no conjunto plano de intervenção pedagógico-didático, porque aprofundou, de forma clara, a articulação entre língua, literatura e cidadania global. A exploração do excerto de *As aventuras de Ngunga* permitiu trabalhar vocabulário, leitura expressiva, compreensão global e inferencial, argumentação oral e interpretação simbólica, mas também confrontar os estudantes com uma situação de opressão feminina e de limitação da liberdade de escolha enquadrada num contexto cultural específico. A articulação entre romance, canção e imagem contribuiu para uma abordagem multimodal e adequada a um grupo de aprendentes plurilingues em nível avançado de PLE através de um diálogo intercultural que conduz a um pensamento crítico, demonstrando-se coerente com os objetivos da sequência didática.

Regência 4

A quarta regência, realizada a 5 de Março(Anexo nº6) correspondeu ao momento de síntese e consolidação do plano de intervenção pedagógico-didático "Língua, Literatura, Cultura e Cidadania Global: a literatura africana em língua portuguesa na aula

de PLE". Depois do trabalho desenvolvido em torno dos textos de Ondjaki e Pepetela, esta aula foi concebida como um espaço de recuperação de aprendizagens, de articulação entre os vários excertos literários estudados e de explicitação mais consciente das relações entre língua, cultura, literatura e cidadania global. Ao contrário das regências anteriores, centradas na exploração aprofundada de um texto específico, esta sessão assumiu uma natureza mais integradora e meta reflexiva, orientando os estudantes para a síntese de conteúdos, para a mediação oral dos textos literários analisados e para a produção de um texto de opinião final que promove o pensamento crítico, desenvolvendo as competências linguísticas, socioculturais e a consciência intercultural.

Cabe destacar, antes de mais, que esta aula teve início com cerca de 30 minutos de atraso devido ao atraso dos estudantes. Iniciar a unidade letiva prevista sem a maioria dos estudantes iria prejudicar gravemente a dinâmica das atividades planificadas, ter-se-ia de realizar reajustes das tarefas a pares ou em grupo pelo que seria necessário saber aproximadamente quantos estudantes estariam presentes. Por esta razão, foi decidido entre a professora estagiária e a professora regente esperar um pouco para decidir o que fazer. Enquanto esperavam, a professora regente pediu para os estudantes realizarem uma ficha de consolidação do Infinitivo Pessoal, que iria ser útil para expressar a opinião. Apesar desse constrangimento temporal, foi possível reorganizar o desenvolvimento da aula, gerir os diferentes momentos de trabalho e cumprir os objetivos essenciais a que me tinha proposto. Este aspeto foi particularmente crucial do ponto de vista pedagógico, pois exigiu uma gestão mais rigorosa do tempo, uma maior focalização nas tarefas centrais e uma gestão equilibrada entre oralidade, interação e produção escrita. Ainda assim, a aula manteve a sua coerência interna e permitiu alcançar os principais resultados previstos: reativação de conhecimentos, síntese temática, trabalho de mediação oral, reflexão intercultural e produção escrita final.

A sessão começou com um breve momento de retoma das aulas anteriores, através da devolução das correções das produções escritas precedentes e do

esclarecimento de dúvidas por parte dos estudantes. Esta escolha possibilita criar continuidade com o trabalho já desenvolvido e reforçar a dimensão formativa da avaliação, dando aos estudantes a oportunidade de rever os seus erros, colocar questões e tomar consciência de aspetos a melhorar. Logo depois, foi proposta uma primeira atividade de ativação, designada "Mapa das memórias dos excertos literários que estudámos", na qual cada aluno deveria registar uma palavra-chave, uma personagem e uma ideia, numa frase, sobre os textos literários anteriormente estudados. Este momento inicial mostrou-se importante para reativar vocabulário temático, consolidar memórias das aulas anteriores e preparar os estudantes para uma tarefa de consolidação mais ampla.

Após esta recuperação inicial, a turma foi dividida em três grupos, correspondentes aos três textos-base da unidade: "Óculos de Charlita", "No galinheiro, no devagar do tempo" e "As aventuras de Ngunga". A cada grupo foi proposto que imaginasse trabalhar num "Museu das Histórias", devendo construir um painel explicativo sobre o texto que lhe tinha sido atribuído. O modelo de painel previa quatro itens obrigatórios: tema principal, personagem central, problema social e mensagem ou ideia principal. Esta atividade foi especialmente significativa, porque convocava competências de mediação, na medida em que os estudantes tinham de selecionar a informação mais relevante, reformulá-la com as suas próprias palavras e organizá-la de forma clara e acessível para um público imaginário de visitantes que seriam os membros dos outros dois grupos. Deste modo, a leitura deixava de ser apenas objeto de leitura e interpretação individual para passar a constituir conteúdo a transmitir, explicar e resumir oralmente.

Concluída a elaboração dos painéis, teve lugar a atividade designada como "Rota de visita". Nesta atividade, os grupos apresentaram, oralmente, os seus painéis durante cerca de 2 minutos, enquanto os restantes estudantes, na posição de visitantes, escutavam, anotavam duas ideias-chave e formulavam duas perguntas aos responsáveis de cada painel. O guião previa que os mediadores confirmassem a compreensão dos colegas e reformulassem as suas explicações sempre que necessário. Esta dinâmica

revelou-se didaticamente rica, visto que permitiu desenvolver a expressão e interação oral, a escuta ativa, a negociação de sentido e a capacidade de simplificar ou clarificar conteúdos. Simultaneamente, funcionou como momento de consolidação coletiva dos três textos da unidade, favorecendo uma visão de conjunto e evidenciando os pontos de contacto entre eles.

Num momento posterior, a aula avançou para uma proposta de integração criativa, intitulada "Encontro de personagens". A partir da hipótese de que as personagens dos vários excertos literários se encontrariam, os estudantes foram desafiados a imaginar o local e o tempo desse encontro, bem como perguntas que cada personagem poderia colocar às outras. Em seguida, os grupos elaboraram, oralmente, as respostas e organizaram um pequeno diálogo, com três falas. Esta atividade mostrou-se bastante pertinente, pois estimulou a transferência de conhecimentos entre textos, reforçou a coesão discursiva e permitiu trabalhar a interação oral de forma imaginativa e significativa. Sobretudo, fomentou a empatia, ao exigir que os alunos se colocassem no lugar e na voz de outro, pensando as preocupações e as perspetivas das personagens a partir de dentro.

A fase seguinte da regência foi dedicada à reflexão intercultural em que foram colocadas certas questões como: "Pensa que a literatura é reflexo de uma cultura?", "Que questões sociais são referidas?", "O que nos podem ensinar as histórias dos textos literários sobre o mundo?", "A literatura angolana refere as mesmas preocupações que existem na sociedade onde vive?", "Pensa que as situações narradas já não se dão atualmente? E no seu país?" e "A literatura é importante para compreendermos outras realidades?". Estas questões conduziram a um diálogo sobre temas transversais, como a infância, a desigualdade, a liberdade, a comunidade e a relevância da literatura para compreender diferentes contextos dos textos, além de levar os estudantes a formularem reflexões mais amplas, comparativas e críticas, apoiando-se em exemplos concretos dos textos trabalhados.

Do ponto de vista didático, este momento de diálogo intercultural foi muito importante, pois deu visibilidade à dimensão de cidadania global. Ao compararem as situações narradas na literatura angolana com as realidades dos seus próprios países, os estudantes puderam reconhecer continuidades, diferenças e problemas sociais partilhados, desenvolvendo uma leitura menos exotizante e mais crítica dos textos. Em vez de serem apresentados como documentos de uma alteridade distante, os textos angolanos passaram a ser lidos como narrativas capazes de interpelar os estudantes sobre temas que a Agenda 2030 identifica como desafios globais, designadamente a redução das desigualdades, a igualdade de género e a educação de qualidade, objetivos 10,15 e 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Nações Unidas, 2015). O reconhecimento de que a fragilidade do acesso a cuidados de saúde não são realidades exclusivamente angolanas correspondeu ao que Andreotti (2006) descreve como o traço distintivo de uma educação para a cidadania global crítica, isto é, o reconhecimento da cumplicidade nas desigualdades globais, por oposição a uma leitura assente na compaixão ou no gesto de ajuda.

A aula culminou com a proposta de uma produção escrita final de um texto de opinião, apresentada na ficha sob o título "Entre vozes e mundos". Esta tarefa foi solicitada como trabalho de casa, tendo sido explicado aos estudantes que o texto deveria ter entre 120 e 140 palavras e incidir sobre as questões exploradas ao longo do projeto de intervenção pedagógico-didático a partir dos três textos angolanos estudados. Na produção escrita, os estudantes deveriam explicar o que tinham aprendido sobre a língua, cultura e sociedade, referir se a literatura tinha contribuído para a sua formação enquanto cidadãos do mundo, indicar se sentiam maior empatia em relação a outras realidades e exprimir a sua opinião sobre a importância da literatura para aprender uma língua e compreender o mundo. Trata-se de um género adequado ao nível B1, para o qual o QECR prevê a capacidade de escrever textos curtos e simples sobre temas de interesse pessoal e de relatar informações, exprimindo sobre elas um ponto de vista (Council of Europe,2001).

As instruções de escrita, apresentadas na ficha, orientavam igualmente os estudantes para utilizar pelo menos duas expressões de opinião e construir uma frase com o Infinitivo Pessoal. Este último elemento foi explicitamente solicitado com o objetivo de manter a coesão e a coerência entre as aulas previamente conduzidas pela professora regente e as aulas dinamizadas pela professora estagiária. Para apoiar a redação, foram fornecidas algumas expressões orientadoras, como "Eu acho que…", "Na minha opinião…", "Por um lado…", "Por outro lado…" e "É importante + infinitivo pessoal".

Esta atividade final assumiu, assim, uma dupla função, avaliativa e reflexiva. Isto é, por um lado, permitiu à professora recolher evidência escrita das aprendizagens realizadas ao longo da unidade didática. Por outro lado, proporcionou aos estudantes um momento de produção escrita pessoal, no qual puderam explicitar o impacto que o percurso literário e intercultural teve na sua experiência de aprendizagem.

Em termos globais, esta quarta regência revelou-se bastante importante por encerrar a sequência com uma abordagem especialmente integradora. As diferentes tarefas: mapa de memórias, painel do "Museu das Histórias", rota de visita, encontro de personagens, diálogo intercultural e texto de opinião, permitiram revisitar os textos já estudados a partir de novas perspetivas e mobilizar atividades linguísticas diversificadas. No plano de mediação, o processamento e a transmissão de informação a partir dos textos, o resumo e a reformulação, bem como a colaboração para a construção de sentido em grupo. No plano da interação, a produção e a interação orais em contexto de apresentação e de discussão. No plano da produção escrita, a redação de um texto de opinião. A estas juntou-se a reflexão crítica, que, não figurando entre as competências descritas no QECR, se inscreve no domínio da formação integral do aprendente e da educação para a cidadania global (UNESCO,2015). A aula mostrou, desta forma, que a literatura angolana pode ocupar, na aula de PLE, um lugar simultaneamente linguístico, cultural e formativo.

Apesar do atraso inicial, o balanço desta regência foi positivo. A necessidade de reajustar o ritmo da aula obrigou a uma condução mais concentrada e eficiente, mas não comprometeu a coerência do trabalho nem os objetivos principais definidos. Pelo contrário, a aula confirmou a importância de uma planificação flexível e mostrou que, mesmo perante condicionamentos imprevistos, é possível preservar a qualidade pedagógica de intervenção e assegurar um encerramento consistente do percurso.

Regência 5

A última aula realizada a 11 de Março, surgiu da necessidade de completar 60 minutos de lecionação que tinham ficado em falta no conjunto da prática pedagógica. Longe de constituir apenas um momento residual ou administrativo, esta aula acabou por assumir uma função importante de encerramento, consolidação e avaliação final do percurso didático. Esse tempo foi aproveitado para retomar as produções escritas elaboradas anteriormente, promover um trabalho de revisão entre pares e recolher a perspetiva dos estudantes sobre as aulas em que se trabalhou o texto literário, articulando esse momento com os conteúdos de expressão escrita que estavam a ser desenvolvidos pela professora regente.

A aula começou com a entrega das produções escritas pedidas para trabalho de casa na última sessão, já lidas e corrigidas, tendo sido assinalados os erros. Em vez de proceder apenas à entrega do texto corrigido, optou-se por transformar esse momento numa atividade de revisão colaborativa, pedindo, em primeiro lugar, aos estudantes que lessem o texto do colega, observassem os erros apontados e sugerissem reformulações ou melhorias, podendo pedir ajuda à professora. Em segundo lugar, os estudantes leram os seus próprios textos e trocaram impressões sobre as correções com os colegas e, por último, resolveram algumas dúvidas individualmente com a professora. Esta estratégia teve várias vantagens pedagógicas. Por um lado, permitiu prolongar o trabalho de escrita iniciado anteriormente, deslocando o foco da redação para a revisão de texto, isto é, correção e reescrita, uma fase da escrita que, frequentemente, é ignorada. Por outro lado, favoreceu a atenção à forma linguística, enquanto valorizava a negociação

de sentido e a capacidade de justificar alterações. Esta opção segue de perto o modelo proposto por Coimbra de Matos (2023) para a aula de PLE, em que a revisão deixa de ser tarefa exclusiva do professor para se converter numa atividade colaborativa, cabendo ao próprio estudante a iniciativa de corrigir a sua produção e de esclarecer as dúvidas gramaticais que dela decorrem, o que abre espaço a uma reflexão metalinguística construtora de conhecimento consciente sobre a língua. Determinante, nesse quadro, é a atitude do professor perante o erro. Na verdade, retomando Durão, a autora sustenta que o erro não deve ser tratado como algo negativo, mas como indício de que a aprendizagem se está a desencadear, condição para que o aluno não se iniba de participar na correção por receio de se enganar diante dos colegas e do professor. Além disso, ao corrigirem o texto de outro colega, os estudantes foram levados a adotar uma posição mais distanciada e reflexiva perante os erros, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência linguística e textual, do alargamento de perspetivas e do espírito de entreajuda.

Simultaneamente, procurou-se articular esta sessão com o conteúdo que a professora regente estava a trabalhar nesta fase com a turma, relacionado com os diferentes registos de carta ou mensagem escrita, formal, semiformal e informal. Para esse efeito, previamente, a professora estagiária preparou um email dirigido aos estudantes, também disponibilizado no *Campus Virtual*, no qual lhes solicitava a sua opinião sobre as aulas lecionadas. A tarefa consistia em responder a esse email, adaptando o texto corrigido em sala de aula e reformulando-o de acordo com o tipo de texto e registo de formalidade adequado. Deste modo, a atividade permitiu estabelecer uma ponte entre o tema e o tipo de texto já trabalhados e um outro tipo de texto, mobilizando outros conteúdos linguísticos, nomeadamente a adequação pragmática e discursiva da escrita, pois os estudantes deveriam transformar um texto de opinião numa carta semiformal sobre o uso do texto literário nas aulas de PLE.

Esta opção mostrou-se especialmente relevante do ponto de vista pedagógico. Em vez de apresentar a escrita como uma tarefa isolada e descontextualizada, a proposta atribuía-lhe um destinatário real, um propósito comunicativo verdadeiro e uma situação

de uso definida. Como sublinha Coimbra de Matos (2023), importa dar sentido e significado à escrita dos estudantes, inscrevendo-a num ato comunicativo com contexto real, uma vez que essa finalidade concreta os motiva a realizar as atividades dentro e fora da aula, orienta o trabalho e conduz a produções mais significativas. Era solicitado aos estudantes escrever não apenas sobre as aulas, mas para alguém que conheciam, tendo em conta a relação comunicativa estabelecida e o grau de formalidade exigido, mobilizando a competência da adequação pragmática da língua. Ao mesmo tempo, como podiam partir do texto anteriormente trabalhado e corrigido, a tarefa favorecia a reescrita e a transformação textual, em vez de exigir uma produção completamente nova. Isto permitiu que os estudantes se concentrassem na adequação do registo, na organização do discurso e na reformulação linguística, sem perder a ligação ao conteúdo temático da unidade.

Paralelamente a este trabalho, foi também distribuído o questionário final (Anexo nº 2), concebido como instrumento de avaliação do plano de intervenção pedagógico-didático e de perceção dos estudantes relativamente ao trabalho realizado com textos da literatura angolana em contexto de PLE. O questionário incidia sobre quatro dimensões: a experiência literária nas aulas de PLE, a perceção de aprendizagem linguístico-comunicativa, a perceção de aprendizagem intercultural e social e uma reflexão final sobre as ideias construídas ao longo das aulas. Entre outras questões, os estudantes eram convidados a indicar se tinham gostado de estudar textos angolanos em português, se a leitura os tinha ajudado a compreender melhor diferentes variedades do português, que atividade ou texto os tinha marcado mais e em que medida consideravam ter desenvolvido competências de compreensão leitora, expressão de opinião, participação oral e conhecimento cultural e social sobre Angola e outros espaços de língua portuguesa. O questionário incluía ainda perguntas abertas sobre eventuais mudanças de perspetiva relativamente a Angola, à literatura em português e a outras realidades sociais, sobre dificuldades sentidas na leitura e interpretação dos textos e sobre o interesse em continuar a trabalhar literatura nas aulas de PLE.

A distribuição deste questionário foi particularmente importante, porque permitiu encerrar o percurso com um momento explícito de autoavaliação e de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Os estudantes deixaram de estar apenas na posição de leitores ou participantes nas atividades para assumirem também o papel de avaliadores do percurso feito. Este gesto era coerente com a lógica do plano de intervenção pedagógico-didático, que procurou envolver os estudantes de forma ativa, promovendo não só aprendizagens linguísticas, mas também uma consciência mais clara do valor formativo da literatura enquanto instrumento de contacto com outras culturas, outras variedades da língua portuguesa e outras realidades sociais. O questionário funcionou, por isso, como parte integrante do próprio processo de aprendizagem, ao convidar os estudantes a tomar consciência do que tinham aprendido e do modo como o tinham aprendido.

Do ponto de vista global, esta última aula desempenhou uma função de fecho coerente da intervenção pedagógico-didática. A combinação entre revisão entre pares, reescrita orientada, adaptação ao registo de formalidade e questionário final proporcionou trabalhar várias dimensões essenciais: a consolidação da escrita, a atenção à correção linguística, a adequação discursiva, a reflexão sobre o percurso realizado e a avaliação das aprendizagens. Desta forma, esta sessão revelou-se pedagogicamente significativa, pois mostrou que o trabalho com o texto literário em PLE não se esgota na leitura ou na interpretação imediata, podendo prolongar-se em atividades de reescrita, reformulação, posicionamento crítico e avaliação reflexiva.

Em suma, esta última intervenção permitiu concluir o percurso de forma articulada e funcional. O equilíbrio alcançado reside no facto de o trabalho não se ter esgotado na compreensão e na interpretação do texto literário, tendo culminado na expressão escrita de opiniões sobre os temas tratados e sobre as próprias atividades desenvolvidas, primeiro no texto de opinião e depois na carta. Deste modo, e sempre a propósito dos textos literários angolanos, foram mobilizadas ao longo das cinco regências as diferentes atividades linguísticas previstas no QECR: a compreensão escrita e, ainda que não constituísse o foco, a compreensão oral, bem como a produção e a

interação, orais e escritas (Conselho da Europa, 2001). Ao retomar textos já produzidos, ao inscrevê-los numa situação comunicativa específica e ao recolher a opinião dos estudantes sobre a experiência vivida, a aula reforçou a ideia de que a literatura pode ser trabalhada em PLE como espaço simultâneo de desenvolvimento linguístico, de consciencialização intercultural e de reflexão pessoal sobre a aprendizagem.

7. Análise dos questionários finais e das produções escritas

No final da intervenção pedagógico-didática, foi aplicado um questionário final (Anexo nº2) aos estudantes da turma de Português IV, no segundo semestre. Dos 11 estudantes inscritos, 8 responderam (n=8). Os dados obtidos são complementados por excertos das produções escritas dos estudantes, textos de opinião e cartas, que constituem evidência qualitativa do processo de aprendizagem[5].

Os resultados devem ser lidos tendo em conta três limitações inerentes ao desenho do estudo. Em primeiro lugar, os dados medem a perceção de aprendizagem e não a aprendizagem efetiva. Em segundo lugar, o questionário foi aplicado pela própria docente no final da sequência, o que pode introduzir um viés de desejabilidade social nas respostas. Em terceiro lugar, a dimensão da amostra, oito respondentes, não permite tratamento estatístico, pelo que os resultados são apresentados em valores absolutos e têm valor indicativo, não generalizável.

7.1.Experiência literária

A primeira secção do questionário incidiu sobre a receção dos textos trabalhados. À pergunta 1.1 “Gostou de estudar textos angolanos em português?”, com uma escala de quatro opções (Muito, Razoavelmente, Pouco e Nada), cinco dos oito respondentes assinalaram “Muito” e os restantes 3 assinalaram “Razoavelmente”.

[5] Todas as citações de produções escritas e de respostas dos estudantes reproduzem a grafia, a acentuação e a construção originais, sem qualquer correção, por se considerar que constituem evidência do processo de aprendizagem em curso.

Nenhum respondente assinalou “Pouco” ou “Nada”, o que indica uma receção globalmente positiva dos textos trabalhados.

Este resultado merece ser lido à luz do diagnóstico inicial. Como se referiu em 5.3, a turma chegava a esta sequência com um conhecimento muito limitado de Angola: nenhum estudante nomeara os autores trabalhados, apenas um indicara os cinco países africanos de língua oficial portuguesa e nenhum atribuíra ao texto literário qualquer função cívica. Este desconhecimento constituía, à partida, um risco: perante textos culturalmente distantes e referencialmente opacos, a reação previsível seria a rejeição ou a desmotivação, sobretudo se as tarefas não fossem devidamente guiadas e se a sequência surgisse desarticulada do programa da disciplina. A ausência de respostas negativas sugere que esse risco foi mitigado pelo trabalho de preparação lexical, pela progressão das tarefas e pela articulação descritas em 5.3.

À pergunta 1.2 “A leitura ajudou-o/a a compreender melhor as variedades do português?”, com escala de três opções (Sim, Um pouco e Não), a totalidade dos 8 responderam afirmativamente “Sim”.

Este resultado deve ser confrontado com o obtido no parâmetro equivalente da secção seguinte, onde a compreensão das variedades do português é o aspeto com menor perceção de ganho. A divergência não traduz incoerência nas respostas, mas o efeito da escala utilizada, visto que uma pergunta binária tende a produzir unanimidade que uma escala graduada dissolve. O contraste sugere que os estudantes reconhecem ter tido contacto com a variação, sem que esse contacto se tenha traduzido, para todos numa perceção de aprendizagem consolidada.

Quanto à pergunta 1.3, de resposta aberta, solicitava a identificação do texto ou atividade mais marcante e a respetiva justificação. Duas respostas nomeiam mais do que um texto. Num total de dez menções, “Os óculos de Charlita”, de Ondjaki foi referido cinco vezes; “No Galinheiro, no Devagar do Tempo”, do mesmo autor, por três; e o excerto de *As Aventuras de Ngunga,* de Pepetela, por um.; e 1 indicou não ter preferência, escrevendo “Não sei, gostei de tudo”.

As justificações apresentadas poderão ser reveladoras do tipo de leitura que os textos suscitaram. Uma estudante identificou o conto de Charlita como o mais marcante "devido às dificuldades da família e às lembranças da infância", articulando a dimensão social e a dimensão afetiva. Outra descreveu com precisão o núcleo do conflito, referindo o facto de a protagonista ter de "compartir os seus óculos com todas as suas irmãs por falta de recursos", acrescentando ter gostado de ler "que encontarão uma forma de olhar a situação de uma forma positiva e que sentam unidas". Um terceiro estudante referiu que o texto "tem um aspeto emocional interesante que me ajudou a manter concentrado", explicitando a relação entre envolvimento afetivo e atenção à leitura.

Destaque-se que a única resposta que identificou o excerto de Pepetela, justificando que "a aventura de Ngunga marcou-me muito pelo matrimónio infantil". Trata-se da mais elaborada das justificações recolhidas nesta pergunta, por nomear o problema social representado em termos que o próprio texto não usa, e que correspondem ao enquadramento da meta 5.3 da Agenda 2030 (Nações Unidas, 2015).

À pergunta 4.3, sobre o desejo de continuar a trabalhar textos literários nas aulas de PLE, a totalidade dos respondentes respondeu afirmativamente. As justificações invocam o acesso à cultura, a aprendizagem lexical e a melhoria da compreensão escrita. Uma resposta é particularmente significativa quanto ao papel mediador da aula: "eu adoro saber mais sobre outras culturas e eu acho que sozinha no meu tempo livre nunca escolhia ler esses livros". A aula de língua surge aqui como um dispositivo que torna possível um encontro que, de outro modo, não teria ocorrido, o que corresponde ao argumento de Candido (2012) sobre o acesso à literatura como direito e não como privilégio de quem já dispõe do capital cultural necessário para o exercer.

7.2.Perceção de aprendizagem linguístico-comunicativa

A segunda secção solicitava aos estudantes que indicassem, numa escala de três opções (Muito, Pouco e Nada), em que medida consideravam que as aulas os tinham ajudado a desenvolver sete aspetos linguístico-comunicativos.

Os resultados são globalmente positivos e a opção “Nada” não foi assinalada em nenhum parâmetro. O único aspeto com unanimidade foi “Melhorar a compreensão de textos literários em português”, assinalado como “Muito” pelos oito respondentes. Cinco aspetos, conhecer vocabulário novo, consolidar expressões de opinião, produzir opiniões escritas, exprimir a opinião oralmente e participar nas interações orais, recolheram sete “Muito” e um “Pouco”. O aspeto com menor perceção de ganho foi “compreender melhor diferentes variedades do português”, com seis “Muito” e dois “Pouco”.

Importa registar que as sete respostas “Pouco” distribuem-se por quatro respondentes distintos e por parâmetros distintos, não configurando qualquer padrão individual consistente. Um respondente assinalou “Pouco” nos dois parâmetros da oralidade, outro nos dois da produção de opinião, um terceiro no vocabulário e nas variedades, e um quarto apenas nas variedades. Esta dispersão desaconselha qualquer inferência sobre perfis de aprendente e sugere antes que a perceção de ganho variou em função de necessidades individuais que o presente instrumento não permite isolar. A única regularidade identificável é a menor perceção de ganho quanto às variedades do português, o que é coerente com a natureza de um percurso de quatro sessões e meia, e com o facto de a variação diatópica exigir, para ser efetivamente adquirida, uma exposição continuada que este projeto não podia proporcionar.

A pergunta 4.2, de resposta aberta, solicitava a identificação das dificuldades sentidas durante a leitura ou a interpretação dos textos. A dificuldade dominante foi de natureza lexical: três respondentes nomearam explicitamente o vocabulário ou as palavras regionais, e outros três atribuíram dificuldade à falta de hábito, escrevendo que “não estava acostumbrada a ler em português durante a minhas clases de França”.

Convém precisar a designação: as palavras assinaladas como difíceis pertencem a línguas nacionais de Angola, sobretudo de origem bantu. Significativamente, três respondentes indicaram que a dificuldade foi superada através da mediação pedagógica, referindo a explicação prévia do léxico ou a discussão coletiva. Uma resposta refere que “a maior dificuldade eram as palavras regionais, mas foram

explicadas antes da leitura"; outra que "depois das explicações da professora, eu compreendi melhor"; e uma terceira que "muitas vezes era difícil de compreender os textos ou compreendi mal e depois quando falavamos juntos, era mais claro para mim". Esta última formulação é particularmente relevante, por identificar a construção coletiva de sentido, e não a explicação da docente, como o mecanismo de resolução da dificuldade, o que corresponde ao que o *CEFR-CV* descreve como colaboração para a construção de sentido (Council of Europe, 2020).

As produções escritas corroboram esta perceção de crescimento linguístico. Uma das estudantes integrou e contextualizou vocabulário específico da cultura angolana de forma autónoma, referindo ter aprendido "novas palavras típicas de Angola como kimbo (aldeia) ou chinjanguila (dança de roda)"; outra revelou uma reflexão consciente sobre a diversidade lexical do português, escrevendo ter aprendido "que na língua deles existem expressões únicas para algumas palavras (por exemplo *kimbo* ou *kitaba*) e que a cultura deles, em certos aspetos, é diferente da cultura do meu país".

7.3. Perceção de aprendizagem intercultural e social

A terceira secção, com a mesma escala de três opções, incidiu sobre cinco aspetos de natureza intercultural e social. Apresenta os resultados mais expressivos e uniformes de todo o questionário.

Em quatro dos cinco parâmetros, nomeadamente, compreender melhor os aspetos culturais e sociais de Angola; conhecer melhor outras realidades sociais; refletir sobre temas sociais como a desigualdade de género, a pobreza, a infância, os direitos humanos, o casamento ou o acesso a recursos; e desenvolver uma maior proximidade e respeito por outras realidades culturais e sociais, foram assinalados como "Muito" pela totalidade dos respondentes. O parâmetro "Comparar a sua realidade e a dos seus colegas com a realidade apresentada nos textos" recolheu cinco "Muito" e dois "Pouco". A opção "Nada" não foi assinalada em nenhum parâmetro.

O resultado que mais importa reter é o parâmetro relativo à reflexão sobre temas sociais, e só ganha sentido por confronto com o diagnóstico inicial. No questionário aplicado antes da sequência, à pergunta sobre os aspetos que o texto

literário pode desenvolver na aula de língua estrangeira, nenhum dos dez respondentes assinalou a opção "cidadania", num quadro em que o vocabulário, a gramática e a cultura foram assinalados pela totalidade. No final, a totalidade dos respondentes considera que as aulas os ajudaram muito a refletir sobre desigualdade, pobreza, infância, direitos humanos, casamento e acesso a recursos.

Não é possível estabelecer uma relação causal direta, desde logo porque os dois instrumentos formulam a questão de modo distinto e porque os universos de resposta não coincidem inteiramente. No entanto, o contraste é suficientemente nítido para sustentar que a sequência tornou visível, para estes aprendentes, uma dimensão do texto literário que não integrava previamente as suas representações sobre o que a literatura faz numa aula de língua.

A unanimidade dos restantes parâmetros deve, ainda assim, ser interpretada com prudência, uma vez que pode refletir tanto um impacto genuíno da intervenção como o efeito de novidade ou a tendência dos respondentes para assinalar a opção mais favorável num questionário aplicado pelo docente.

A pergunta 4.1 de resposta aberta, indagava se alguma ideia sobre Angola, sobre literatura em português ou sobre outras realidades sociais se tinha alterado com a sequência. Sete dos oito respondentes descreveram mudanças concretas de perspetiva, que se organizam em torno de três eixos: a descoberta de Angola e da sua literatura como realidade previamente desconhecida, como sintetiza a estudante que escreveu "Antes desta unidade didática não conhecia a literatura angolana e fiquei surpreendida ao aprender sobre as tradições e desigualdades sociais através dos textos desta unidade"; a comparação entre as condições de vida representadas nos textos e as do contexto europeu como aparece formulado "Permite pensar sobre a sorte que temos aqui e realizar que não é sempre como em Europa"; o terceiro é o desenvolvimento de empatia intercultural, entendida como capacidade de descentramento "Colocar-se no lugar do outro é compreender a sua realidade no dia a dia".

Duas respostas merecem destaque pela elaboração. Uma refere que a estudante se apercebeu de que "Angola é um país novo, e que ainda está a evolutir",

acrescentando ter agora “uma opinião muito mais profunda de Angola, e que é uma cultura rica e interessante”, formulação que substitui uma ausência de representação por uma representação positiva e historicamente situada. Outra, referindo-se ao contacto com o correspondente angolano, declara que “para mim é muito especial falar com um garoto angolano e saber mais sobre a sua cultura e tradições”, o que documenta o efeito da articulação entre leitura literária e interação real descrita em 5.3.

A leitura desta resposta exige, contudo, um enquadramento que se apresentará em 7.5, depois de examinadas as produções escritas, uma vez que os dois conjuntos revelam registos de reflexão distintos.

7.4.Análise das produções escritas

As produções escritas dos estudantes constituem o segundo conjunto de dados deste capítulo e permitem passar da perceção declarada para o desempenho observável. Enquanto o questionário regista o que os estudantes consideram ter aprendido, as produções mostram o que efetivamente fizeram com os textos.

Estas produções não formam um corpus homogéneo. Distribuem-se por três conjuntos, com condições de produção e estatutos distintos, e é essa diferença que estrutura a análise: as respostas às fichas de leitura, redigidas em aula durante a Regência 2; as primeiras versões de textos de opinião, produzidas fora de aula; e as versões finais desses textos, reescritas em formato de carta após o trabalho de revisão entre pares descrito na Regência 5. A distinção é metodologicamente relevante porque os dois últimos conjuntos são endereçados à docente, o que os aproxima do questionário quanto ao risco de desejabilidade social, ao passo que as respostas às fichas incidem sobre o texto literário e não sobre a experiência de aprendizagem.

7.4.1. As respostas às fichas de leitura

A ficha de regência 2 incluía duas perguntas de resposta aberta. A primeira solicitava aos estudantes que explicassem o que tinham descoberto sobre infância, desigualdade e esperança no excerto lido; a segunda pedia uma tomada de posição

sobre o valor simbólico do muro, entendido como espaço que separa ou que une. Recolheram-se seis respostas à primeira pergunta e apenas uma à segunda, o que se explica pelo tempo disponível e constitui, em si, um dado a reter sobre as condições de realização da sequência.

É importante referir que a formulação da primeira pergunta nomeia já os três eixos temáticos, pelo que a presença desses temas nas respostas não pode ser lida como espontânea. Aquilo que a análise pode aferir não é a emergência dos temas, mas o modo como cada estudante os articula e até onde os leva.

As respostas revelam três níveis distintos de elaboração. Um primeiro limita-se à identificação do contraste entre expetativa das personagens e o seu desfecho, como na resposta que observa que as crianças "desconhecem as realidades da desigualdade" e que, apesar de esperarem o regresso da protagonista com bens novos, "ela volta tal e como foi para Portugal". A leitura é correta e atenta à estrutura narrativa, mas permanece no interior do texto.

Um segundo nível transporta o observador para uma generalização sobre a infância. Uma resposta amplia a desigualdade doméstica representada no conto para a desigualdade no acesso à escolaridade, notando que algumas crianças "têm acesso a livros e atividades escolares, enquanto outras precisam ajudar em casa e não conseguem estudar tanto", e conclui com a identificação da esperança nos gestos de afeto e na união familiar. Outra atribui a perda precoce da infância não a um infortúnio, mas a uma causa identificável: as crianças são "forçadas a crescer mais cedo devido às desigualdades e decisões que os adultos tomam". A introdução do agente adulto como responsável desloca a leitura do plano da fatalidade para o exercício de poder.

Um terceiro nível ultrapassa claramente o âmbito do texto. A resposta mais elaborada do conjunto parte da desigualdade intrafamiliar, observando que a protagonista é a única a usar óculos apesar das irmãs terem igualmente problemas de visão, e formula a partir daí uma proposição em linguagem de direitos: "Assim, não todos os membros da família têm os mesmos direitos". Em seguida, transpõe a escala do doméstico para o internacional, notando que as desigualdades "também podem ser

observadas entre diferentes países" e que o texto mostra "que algumas pessoas são forçadas a partir para outro país para ter acesso a cuidados médicos". Esta resposta identifica uma estrutura, e não apenas uma circunstância, e é a formulação mais próxima da literacia crítica em todo o corpus recolhido, no sentido em que Andreotti (2006) a define.

A única resposta à segunda pergunta merece igualmente registo, por razões de outra ordem. A estudante descreve o muro como o lugar onde as irmãs "podem se encontrar e ter um pouco de intimidade", concluindo que "por um lado, é um lugar que une as irmãs, e por outro lado o muro permite que elas ficam separadas da família". A formulação, construída com os conectores textuais trabalhados na aula, capta a ambivalência do espaço sem a resolver, aproximando-se da conceção de terceiro espaço discutida em 2.5.3 enquanto lugar de negociação e não de síntese.

7.4.2.As primeiras versões dos textos de opinião

Recolheram-se cinco textos de opinião, todos organizados segundo estrutura argumentativa trabalhada na sequência, com marcadores de opinião, articuladores contrastivos e conclusão. Do ponto de vista formal, a tarefa cumpriu-se: a apropriação dos recursos linguísticos previsto é visível em todos os textos.

Quanto ao conteúdo, os textos convergem em três operações. A primeira é a integração de vocabulário específico, aprendido e contextualizado de forma autónoma. Dois textos glosam explicitamente termos das línguas nacionais angolanas, referindo ter-se aprendido "novas palavras típicas de Angola como: kimbo (aldeia) o chinjanguila (dança de roda)" e "expressões únicas para algumas palavras (por exemplo kimbo ou kitaba)".

A segunda operação é a atribuição de uma função epistémica à literatura. Um texto define a literatura como "testemunho histórico" que "permite dar conta de um contexto sociocultural o político"; outro afirma que a literatura "mostra a vida e as preocupações das pessoas de um país"; um terceiro descreve-a como "porta de entrada para a cultura". Trata-se, em todos os casos, de formulações que coincidem com o

modelo cultural de abordagem do texto literário discutido no capítulo 4, e que os estudantes elaboram sem que essa terminologia lhes tenha sido apresentada.

A terceira operação, e a mais relevante para os objetivos deste relatório, é o retorno reflexivo sobre o próprio contexto. Um texto interrompe a descrição da realidade angolana para interrogar a sua: "Se as crianças de hoje tivessem apenas um par de óculos e precisassem de os partilhar, provavelmente sentir-se-iam ofendidas, porque estão habituadas a um padrão de vida diferente", concluindo que a leitura permite "refletir melhor sobre o nosso estilo de vida consumista". O movimento é o inverso do esperado: o texto angolano funcionou como instrumento de leitura crítica da sociedade da leitora, e não como objeto de observação. O mesmo texto, a propósito do *alambamento*, começa pela oposição convencional entre o país de origem e o representado no conto, mas recusa fixá-la, acrescentando que também no seu contexto "as pessoas às vezes ainda fazem comentários ou insinuações, por exemplo por causa da religião da outra pessoa, do racismo ou da diferença de idade", a comparação deixa de ser assimétrica.

Um movimento próximo ocorre noutro texto, que nomeia explicitamente a posição do leitor: "Ao comparar realidades aprendemos a reconhecer o privilégio de crescer com os recursos suficientes para satisfazer as nossas necessidades e ter uma devida infância, criando maior empatia". E num terceiro, que fecha em reciprocidade, observando que as histórias de outros" também nos permitem valorizar a nossa cultura".

Registe-se ainda uma ressalva metaliterária que dois textos formulam de forma independente. Um adverte que os três textos lidos "não são completamente representativos do pais", ainda que constituam "uma boa introducao", o outro, na versão final, considera possível "que as histórias já não representem as vidas das crianças angolanas hoje em dia". Ambos interrogam o estatuto representacional do texto literário, o que é particularmente pertinente tratando-se de obras publicadas em 1973 e 2007. É uma operação exigente, que previne a leitura do texto literário como documento etnográfico e que a sequência não trabalhou explicitamente

7.4.3. As versões finais

As versões finais foram produzidas após a revisão entre pares descrita na Regência 5 e assumem o formato de carta redigida à docente. Do ponto de vista linguístico, registam-se melhorias visíveis: correção de concordâncias, substituição de estruturas decalcadas das línguas de origem e maior adequação ao registo formal.

Do ponto de vista do conteúdo, este manteve-se similar, mas o enquadramento epistolar introduz fórmulas de cortesia e apreciações sobre as aulas que não constavam da primeira versão.

Duas cartas afastam-se do modelo do texto de opinião e limitam-se à apreciação da sequência, declarando que as aulas foram "muito interessantes e enriquecedoras" e "muito bem integradas", ou que ajudaram a "melhorar o meu português". Estas duas produções são as mais breves do conjunto e as menos elaboradas do ponto de vista da leitura, embora sejam também as que oferecem testemunho mais direto sobre a integração da sequência no programa da disciplina.

Uma carta contém, por outro lado, um dado que nenhum outro instrumento fornece. A estudante refere que a leitura dos contos permitiu aos colegas adquirir "uma base de conhecimentos para podermos falar com os nossos colegas africanos", explicitando a articulação entre a leitura literária e a correspondência com os estudantes do ISCED do Bié descrita em 5.3.

7.5. Avaliação global da análise de resultados

A análise conjunta dos três instrumentos permite formular a questão: Que tipo de leitura é que cada tarefa efetivamente convoca? Os mesmos aprendentes, perante os mesmos textos e no decurso da mesma sequência, produziram discursos de natureza distinta consoante o que lhes foi pedido. É essa assimetria que aqui se examina.

As respostas às fichas de leitura, redigidas em aula e a propósito do texto, contêm as formulações mais elaboradas de todo o corpus: a atribuição da desigualdade a decisões dos adultos, a proposição em linguagem de direitos e a transposição da desigualdade familiar para a desigualdade entre países, com a identificação da migração

por motivos de saúde como sua consequência. As primeiras versões dos textos de opinião prolongam este movimento no retorno reflexivo sobre o próprio contexto e na recusa da comparação assimétrica. Já as respostas abertas do questionário final e as cartas dirigidas à docente organizam-se em torno da apreciação e da identificação com as personagens, num registo que Andreotti (2006) associa à educação para a cidadania global *soft*, assente na ideia de humanidade e no apelo à compaixão. É o caso da resposta que define a empatia como "colocar-se no lugar do outro é compreender a sua realidade no dia a dia" e daquelas que associam a reflexão sobre a desigualdade ao reconhecimento do próprio privilégio.

O que separa os dois conjuntos não é a competência dos estudantes, uma vez que ambos foram produzidos pelo mesmo grupo e no mesmo percurso. É o dispositivo. A pergunta que incide sobre o texto e é respondida durante a leitura convoca análise; a pergunta que incide sobre a experiência de aprendizagem e é dirigida à docente convoca o balanço, e com ele as formulações empáticas convencionais.

Esta assimetria descreve-se com precisão à luz das escalas do *CEFR-CV* relativas aos textos criativos, que distinguem a expressão de uma resposta pessoal da análise e crítica dos textos (Council of Europe, 2020). O questionário e as cartas inscrevem-se na primeira; as fichas de leitura e as passagens mais elaboradas dos textos de opinião aproxima-se da segunda, na medida em que interrogam o que o texto representa e o modo como o representa. Lidas como atos de mediação, na aceção retomada em 4.2.3 a partir de Piccardo (2022), as duas tarefas mobilizam operações distintas: construir sentido sobre um texto não é o mesmo que avaliar a experiência de o ter lido, e não é legítimo esperar que ambas produzam o mesmo tipo de discurso.

Daqui decorre a conclusão que importa reter. A leitura crítica manifestou-se, ainda que de forma incipiente, e manifestou-se nas tarefas que a solicitavam de modo direto e situado. Não se trata, pois de uma competência ausente que a sequência não conseguiu desenvolver, mas de uma competência que os instrumentos de balanço não captam. A implicação é metodológica e vale para além deste relatório: avaliar uma sequência desta natureza apenas por questionários de perceção subestima sistematicamente aquilo que ela se propôs desenvolver.

Considerações Finais

O presente relatório partiu de um objetivo central: promover o desenvolvimento integrado das competências de conhecimento do mundo e sociocultural, assim como da consciência intercultural, através da leitura e reflexão crítica de textos literários angolanos, num contexto não imersivo de ensino de PLE. A prática letiva decorreu na Faculdade de Filologia da UCM, ao abrigo do programa Erasmus+, e distribuiu-se por duas turmas de nível B1: Português III, no primeiro semestre, com nove estudantes, e Português IV, no segundo semestre com 11 onze. Ao longo de cinco regências, correspondentes a quatro sessões e meia e a cerca de oito horas de aula, trabalharam-se três textos retirados das obras de dois escritores angolanos, *Os da minha rua* (2007), de Ondjaki e *As aventuras de Ngunga* (1973) de Pepetela, utilizados numa intervenção pedagógico-didática que articulou a abordagem orientada para a ação do *CEFR-CV* (Council of Europe, 2020) com os princípios da *reader-response*, da literacia crítica e da abordagem multimodal.

A resposta ao objetivo é positiva, com o alcance que os dados permitem. O questionário inicial (n=10) mostrou uma turma recetiva ao texto literário, mas com conhecimento escasso e desigual do espaço africano de língua portuguesa: apenas um estudante identificou os cinco países; as definições de lusofonia esgotaram-se no critério linguístico e as de cidadania global reduziram-se à liberdade de circulação. Sobretudo, nenhum respondente associou o texto literário à cidadania, num quadro em que o vocabulário, a gramática e a cultura foram assinalados pela totalidade. No questionário final (n=8), quatro dos cinco parâmetros da dimensão intercultural e social recolheram "Muito" da totalidade dos respondentes, incluindo o relativo à reflexão sobre desigualdade, pobreza, infância, direitos humanos, casamento e acesso a recursos. Este contraste, que não autoriza inferências causais, desde logo porque os dois instrumentos formulam a questão de modo distintivo e os universos de resposta não coincidem, é ainda assim nítido o bastante para sustentar que a sequência didática tornou visível, para estes aprendentes, uma dimensão do texto literário que não

integrava previamente as suas representações sobre o que a literatura faz numa aula de língua estrangeira.

No plano linguístico-comunicativo, a perceção de ganho foi igualmente positiva, com unanimidade na compreensão de textos literários em português e sete respostas "Muito" em cinco parâmetros. As sete respostas "Pouco" distribuem-se por quatro respondentes e por parâmetros distintos, sem configurar qualquer padrão individual. A única regularidade é a menor perceção de ganho quanto às variedades do português, coerente com a natureza breve do percurso e com o facto de a variação diatópica exigir uma exposição continuada que este projeto não podia proporcionar. No plano da receção, a totalidade dos respondentes manifestou o desejo de continuar a trabalhar textos literários em PLE.

A prática letiva tornou evidente uma distinção conceptual importante de referir, porque é ela que dá o substrato factual, cultural e sociogeográfico que o aprendente constrói sobre as comunidades da língua-alvo; a consciência intercultural designa uma competência processual, a capacidade de comparar, relativizar, desenvolver empatia e construir pontes entre a sua cultura e a do Outro. As duas dimensões são indissociáveis, mas não idênticas: o conhecimento do mundo é condição de possibilidade da consciência intercultural e não a esgota. A literatura angolana tornou esta articulação pedagogicamente situada, forneceu o substrato a partir do qual a consciência intercultural pôde desenvolver-se. As respostas à pergunta sobre mudanças de perspetiva documentam-no: sete dos oito aprendentes descreveram alterações concretas, que vão da descoberta de Angola como realidade previamente desconhecida à comparação entre as condições de vida representadas nos textos e as do contexto europeu, até à formulação do descentramento como capacidade de compreender a realidade quotidiana do outro.

O confronto entre os instrumentos acrescentou, porém, um resultado que nenhum deles autorizaria isoladamente e que constitui o principal contributo didático deste trabalho. As formulações mais elaboradas de todo o corpus não se encontram no questionário nem nas cartas finais, mas nas respostas produzidas em aula e a propósito

do texto. A leitura crítica manifestou-se, ainda que de forma incipiente, precisamente nas tarefas que a solicitavam de modo direto e situado, e não nos géneros de balanço dirigidos à docente, onde reaparece o registo empático convencional. Daqui decorre uma implicação metodológica que vale para além deste relato: avaliar uma sequência desta natureza apenas por questionários de perceção subestima sistematicamente aquilo que ela se propôs desenvolver.

A articulação com o conceito de internacionalização em casa revelou-se igualmente pertinente. A sequência funcionou como espaço de encontro intercultural num contexto em que os aprendentes não tinham acesso espontâneo ao universo africano de língua portuguesa fora da sala de aula, e uma das produções escritas documenta-o de forma direta, ao referir que a leitura dos contos forneceu a base de conhecimentos necessária para conversar com os colegas angolanos. A articulação com a correspondência promovida pela professora regente não foi ocasional: a preparação lexical de um dos excertos converteu-se numa consulta real a falantes da variedade em estudo, e a aula seguinte abriu com a recuperação dessas respostas. A literatura não substitui a mobilidade, mas criou as condições para um contacto que, sem ela poderia ter permanecido no plano da conversa social.

Cumpre enquadrar estes resultados nas condições em que foram obtidos. Quatro sessões e meia, num nível B1 e com aprendentes que partiam de um desconhecimento quase total do contexto, dificilmente poderiam produzir mais do que o primeiro movimento, que é o do reconhecimento da existência do outro e da legitimidade da sua experiência. A passagem sistemática à análise das estruturas que produzem a desigualdade exigiria um percurso mais longo e uma competência linguística que permitisse trabalhar textos de maior densidade argumentativa. O constrangimento temporal teve, aliás, efeitos observáveis: uma das perguntas da ficha de leitura da regência 2 ficou por responder pela maioria dos estudantes, e o seminário previsto sobre tradições angolanas, a dinamizar pelo docente angolano não chegou a concretizar-se.

A estas condições acrescem limitações inerentes ao contexto. A dimensão reduzida da amostra, oito respondentes numa única instituição, não permite generalizações, pelo que os dados têm valor descritivo e indicativo e carecem de confirmação em amostras mais alargadas e em contextos diversificados. O questionário final foi aplicado num único momento e pela própria docente, o que não permite avaliar a persistência das aprendizagens no tempo, distinguir com rigor entre perceção imediata e internalização efetiva, nem excluir o viés de desejabilidade social, viés que se estende às produções escritas dirigidas à docente. Três estudantes não responderam, correspondendo a casos de frequência irregular, o que significa que os dados representam a perceção de quem acompanhou o percurso e não a da turma no seu conjunto. O corpus restringiu-se à literatura angolana e a dois autores, ambos homens. A ausência de grupo de controlo impede a atribuição de causalidade.

Esta última limitação foi formulada pelos próprios estudantes, e por duas vias independentes. Dois textos de opinião advertiram que três textos não representam completamente o país e que as histórias podem já não corresponder às vidas das crianças angolanas de hoje, numa ressalva metaliterária que previne a leitura do texto literário como documento etnográfico. E, questionados sobre o que gostariam de aprofundar, três manifestaram interesse pela literatura angolana contemporânea ou de autores jovens, dois pela sua dimensão política e histórica, um pela literatura escrita por mulheres e dois pelo alargamento a outras culturas de língua portuguesa. A maioria destas indicações aponta para uma abordagem mais explicitamente política e contemporânea do que aquela que a sequência proporcionou, o que sugere que o percurso abriu um interesse que ele próprio não pôde satisfazer. O facto de que sejam os aprendentes a interrogar a representatividade do corpus que lhes foi proposto é um resultado curioso e que interpela diretamente quem seleciona os textos.

Daqui decorrem direções de investigação futura: a replicação com amostras mais alargadas e em contextos institucionais diversificados; o alargamento do corpus a literaturas de outros PALOP, nomeadamente Paulina Chiziane ou Alda do Espírito Santo, o que permitiria trabalhar a dimensão do género e a diversidade interna do espaço africano de língua portuguesa; a aplicação de instrumentos de avaliação longitudinal; a

construção de tarefas que solicitem a leitura crítica de forma direta e situada, à luz do que aqui se observou quanto ao efeito do dispositivo; uma investigação centrada nas crenças e práticas dos professores de PLE relativamente à literatura dos PALOP, na linha de Calafato (2023); e estudos que mapeiem a presença ou a ausência desta literatura nos manuais e programas de PLE em diferentes contextos.

O relatório partiu da convicção de que a literatura africana dos PALOP, nomeadamente neste caso, a angolana, tem um lugar de particular valor na aula de PLE e chegou a um conjunto de indicadores que a sustentam. Os textos de Ondjaki e de Pepetela não foram, para os estudantes da UCM, documentos exóticos de uma cultura distante: foram janelas que lhes abriram perspetivas sobre o espaço de língua portuguesa que nenhum manual poderia oferecer com a mesma densidade, e espelhos que lhes devolveram uma imagem mais complexa da sua própria posição enquanto aprendentes europeus de uma língua que é também africana. Ensinar português como língua estrangeira através da literatura angolana é criar condições para que os estudantes desenvolvam a capacidade de se mover entre culturas, de reconhecer a humanidade do Outro e de interrogar as estruturas que produzem a desigualdade entre uns e outros. Este estudo exploratório sugere que esse trabalho é pedagogicamente viável, mesmo em condições de tempo muito limitado, e que merece ser aprofundado.

Referências Bibliográficas

Aceska, N., Barrett, M., & Tibbitts, F. (2025). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC): Guidance document for Education for Sustainable Development*. Council of Europe.

Albuquerque, D. (2021). A pluricentric view of Portuguese as a non-native language teaching: The role of African, Macanese and Timorese literatures. *Revista EntreLínguas*, *7*(esp. 6), e021145. https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15427

Andrade, A. (2024). Literatura e ensino de línguas adicionais: Discursos e práticas em tensão. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *63*(1), 28–38.

Barbini, M. (2016). *A função da escrita criativa no ensino da língua estrangeira* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade NOVA de Lisboa].

Bayer, A. E. (2008). *Pepetela e Ondjaki: Com a juventude, a palavra faz o sonho* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj et al. (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 59–72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Bhabha, H. K. (1994). *O local da cultura*. UFMG.

Bizarro, R. (2008). *Linguística e literatura: Uma relação produtiva na aula de LE*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6716.pdf

Bizarro, R., & Braga, F. (2018). Educação intercultural, competência plurilingue e pluricultural: Novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, *31*(1), 45–68.

Bizarro, R., & Braga, F. (2018). Educação intercultural, competência plurilingue e pluricultural: Novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação, 31*(1), 45–68.

Brehm, W. (Anfitrião). (2018, 24 de dezembro). *The past and future of SDG 4.7* (N.º 141) [Episódio de podcast]. Em *FreshEd*. https://freshedpodcast.com/benavot

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.

Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, *51*, 140–151. https://doi.org/10.1111/flan.12319

Calafato, R. (2023). Literature in language education: Exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence. *Pedagogies: An International Journal*, 19(1), 80–98. https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2164500

Candido, A. (2012). O direito à literatura. In A. de Lima (Org.), *O direito à literatura* (pp. 17–53). Editora Universitária da UFPE.

Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Longman.

Ceia, C. (2009). Estética da receção (*Rezeptionsästhetik / reader-response criticism*). In C. Ceia (Ed.), *E-Dicionário de Termos Literários*. https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/estetica-da-recepcao-rezeptionsaesthetik-reader-response-criticism

Chklovski, V. (1978). A arte como procedimento. In D. O. Toledo (Org.), *Teoria da literatura: Formalistas russos* (A. M. R. Filipouski et al., Trads., 4.ª ed., pp. 39–56). Globo. (Obra original publicada em 1917)

Coimbra de Matos, A. C. (2023). Prácticas didácticas en PLE para la escritura de un poema. In E. Castro León (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: Nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 650–665). Dykinson.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.

Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Council of Europe.

Cosson, R. (2021). Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: Uma desambiguação. *Interdisciplinar, 35*, 73–92. https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume*. Council of Europe Publishing.

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. *Lingvarvm Arena*, *12*, 29–44.

Ferreira, V. (1999). *A voz do mar*. In *Espaço do invisível 5* (pp. 83–89). Bertrand.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis et al. (Orgs.), *Didáctica da língua e da literatura* (Vol. 1, pp. 37–45). Almedina / ILLP, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Franzini, L. (2024). Ensinar literaturas africanas para quê? Reflexões acerca do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino básico. *Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*. https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2024.79844

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

García Benito, A. B. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. Universidad de Extremadura.

Giménez Milán, C., & Acosta Güemes, L. (2024). Planificación estratégica universitaria: Educación para la ciudadanía global y competencias interculturales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *36*(1), 262–284. https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.784

Imaginário Lima, S. (2016). *Desenvolvimento da competência intercultural e literatura lusófona em aulas de PLE: relato de uma experiência em turmas de nível B* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade do Porto].

Instituto Antônio Houaiss. (s.d.). Cidadania. Em *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Consultado em [data], em https://houaiss.uol.com.br/

Isidoro, P. C. P., Matos, A. C. C., & Carvalho, Â. (2020). ESCRIVARTE — Da pintura à escrita: Caminhos cruzados entre artes. Uma experiência de escrita criativa em Português Língua Estrangeira. *Indagatio Didactica, 12*(2), 239–257. https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17487

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, *8*(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Laranjeira, P. (1995). *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Universidade Aberta.

Lima, T. H. A., & Lago, N. A. (2013). A imbricada relação entre língua e literatura: O texto literário na sala de aula de língua estrangeira. *Soletras*, *26*. https://doi.org/10.12957/soletras.2013.7913

Lourenço, M. (Org.). (2022). *Educação para a cidadania global em contexto português: Possibilidades de integração curricular*. UA Editora. https://doi.org/10.48528/bjah-5j02

Nações Unidas. (2015). *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*.

North, B., & Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Council of Europe.

Ogando González, I. (2019). A literatura nas aulas de PLE. *Cadernos do LabELing*, *1*(1), 22–33.

Oliveira, D. A., & Andrade, P. H. B. (2024). Cisão entre língua e literatura: Uma análise de livros didáticos de português como língua adicional.

Ondjaki(2007). *Os da minha rua*. Lisboa: Caminho

Pacheco, M. C. (2004). Breves apontamentos sobre a relação História/Literatura no caso das literaturas africanas de língua portuguesa. In *Literatura e História: Actas do Colóquio Internacional* (Vol. 2, pp. 57–61). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pepetela (2002). *As aventuras de Ngunga.* Lisboa: Dom Quixote

Pereira, M. L. Á. (2024). Os textos literários na aula de português língua estrangeira ou a necessária invenção da estranheza. In *Didáctica das Línguas*.

Pessoni, R. A. B., & Pessoni, A. (2021). A internacionalização do ensino superior e a educação como serviço. *Revista Eletrônica de Educação*, *15*, e4165079. http://dx.doi.org/10.14244/198271994165

Piccardo, E. (2022). Mediation and the Plurilingual / Pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue, 14*(2), 1–22.

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.

Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, *22*(5), 484–498. https://doi.org/10.1177/1362168817718580

Ramon, M. (2022). O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: Pressupostos, desafios e propostas. *Diacrítica*, *36*(2), 267–276. https://doi.org/10.21814/diacritica.4819

Rapanta, C., & Vrikki, M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. Universidade Nova de Lisboa / University of Nicosia. https://doi.org/10.1002/curj.95

Saraiva, A. J. (1974). *Ser ou não ser arte: Ensaios e notas de metaliteratura*. Publicações Europa-América.

Sequeira, R. M. (2013). A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. *Revista de Estudos Literários, 3*, 211-229.

Solino-Rodrigues, C. (2023). Textos literários na aula de PLE: Estado da questão. *Revista EntreLínguas*, *9*(esp. 1), e023024. https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18533

Takahashi, N. T. (2024). Construto didático de leitura literária no ensino de português como língua adicional: um percurso entre materiais e métodos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 63(1), 64–76. https://doi.org/10.1590/01031813v63120248674019

Teixeira, A. P. G. A. (2013). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto].

UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. UNESCO.

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: Preparando estudantes para os desafios do século XXI*. UNESCO (Representação no Brasil).

Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext: Critical issues in discourse analysis*. Blackwell.

Xavier, L. G. (2019). Ler textos literários em aula de PLE: Alguns pressupostos e interrogações. *Diacrítica*, *3*(3), 113–121. https://doi.org/10.21814/diacritica.457

Anexos

Anexo 1 Questionário inicial

📝 **Questionário "Antes e Depois da Unidade Didática"**

Língua, Literatura e Cidadania Global: A literatura africana lusófona na aula de PLE

PARTE A — ANTES DAS AULAS

1. Dados pessoais

Género: Feminino ( ) *Masculino* ( ) Outro (___)

Idade: _____ língua materna: _____

Qual é a sua licenciatura? _____

Qual é a sua língua maj? _____

Qual é a sua língua minor? _____

Tempo de aprendizagem do português: _____

Outras línguas que fala: _____

2. Hábitos de leitura e perceção da literatura

2.1. Costuma ler textos literários?
☐ Sim ☐ Não Se sim, quais?

_____

_____

2.2. Costuma ler textos literários em português?
☐ Sim ☐ Não Se sim, quais?

_____

_____

2.3. Tem curiosidade em conhecer autores que escrevem em português noutros países de língua portuguesa?
☐ Sim ☐ Não Porquê?

_____

_____

_____

2.4. Considera que ler literatura em português o/a ajuda a aprender a língua?
☐ Sim ☐ Um pouco ☐ Não

2.5. Considera que o texto literário deveria ser usado na aula de língua estrangeira? Porquê?

_____

_____

2.6. Que aspetos pensa que o texto literário pode desenvolver na aula de língua estrangeira?

☐ Vocabulário ☐ Gramática ☐ Escrita ☐ Oralidade ☐ Cultura ☐ Cidadania

☐ Outra: _____

3. Geografia e cultura geral sobre os PALOP

(responder de forma livre ou por escolha múltipla, conforme o contexto do grupo)

3.1. Indique os **países africanos onde o português é língua oficial.**

_____

_____

3.2. Assinale a resposta correta

3.2.1. Qual destas cidades se localiza em Angola?
☐ Maputo ☐ Luanda ☐ Bissau ☐ Praia

3.2.2. Qual destas línguas **não** é falada nos PALOP?
☐ Kimbundu ☐ Crioulo ☐ Tétum ☐ Changana

3.2.3. Que escritores africanos de língua portuguesa já receberam o **Prémio Camões** em 2013?

☐ Mia Couto ☐ Pepetela ☐ Germano Almeida ☐ José Eduardo Agualusa

☐ Paulina Chiziane

3.2.4 O que já conhecia antes das aulas:
☐ A localização geográfica dos países africanos de língua portuguesa
☐ Algum autor africano dos PALOP
☐ Alguma palavra ou expressão de línguas africanas
☐ Alguma informação sobre a história dos PALOP

3.3. O que imagina quando pensa em *África lusófona*?

_____

_____

3.4. O que entende por *Lusofonia*?

_____

_____

3.5. O que entende por *Cidadania Global*?

_____

_____

_____

Anexo 2 Questionário Final

Língua, Literatura e Cidadania Global:
A literatura africana lusófona na aula de PLE

Questionário Final

1. Experiência literária nas aulas de PLE

1.1. Gostou de estudar textos angolanos em português?

☐ Muito ☐ Razoavelmente ☐ Pouco ☐ Nada

1.2. A leitura ajudou-o/a compreender melhor as variedades do português?

☐ Sim ☐ Um pouco ☐ Não

1.3. Que texto ou atividade mais o/a marcou ao longo da unidade didática sobre a literatura angolana? Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Perceção de aprendizagem linguístico-comunicativa

Depois desta unidade, assinale com uma cruz (X), na coluna adequada, em que medida considera que as aulas o/a ajudaram a desenvolver os aspetos abaixo.

Aspetos	Muito	Pouco	Nada
melhorar a compreensão de textos literários em português			
conhecer vocabulário novo			
consolidar expressões de opinião			
produzir opiniões escritas a partir dos textos lidos			
exprimir a sua opinião oralmente			
participar nas interações orais			
compreender melhor diferentes variedades do português			

3. Perceção de aprendizagem intercultural e social

Depois desta unidade, assinale com uma cruz (X), na coluna adequada, em que medida considera que as aulas o/a ajudaram a desenvolver os aspetos abaixo.

Aspetos	Muito	Pouco	Nada
compreender melhor/conhecer aspetos culturais e sociais de Angola			
conhecer melhor outras realidades sociais			
comparar a sua realidade e dos seus colegas com a realidade apresentada nos textos			
refletir sobre temas sociais como a desigualdade de género, a pobreza, a infância, os direitos humanos, o casamento ou o acesso a recursos naturais e económicos			
desenvolver uma maior proximidade e respeito por outras realidades culturais e sociais/culturas e sociedades			

4. Reflexão final

4.1. Houve alguma ideia sua sobre Angola, sobre a literatura em português ou sobre outras realidades sociais que tenha mudado com esta unidade? Qual?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4.2. Que dificuldades sentiu durante a leitura ou a interpretação dos textos? Por que motivo?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4.3. Gostaria de continuar a trabalhar textos literários nas aulas de Português Língua Estrangeira? Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4.4. O que gostaria de aprofundar no estudo da literatura africana de língua portuguesa em futuras aulas?

_____

_____

_____

_____

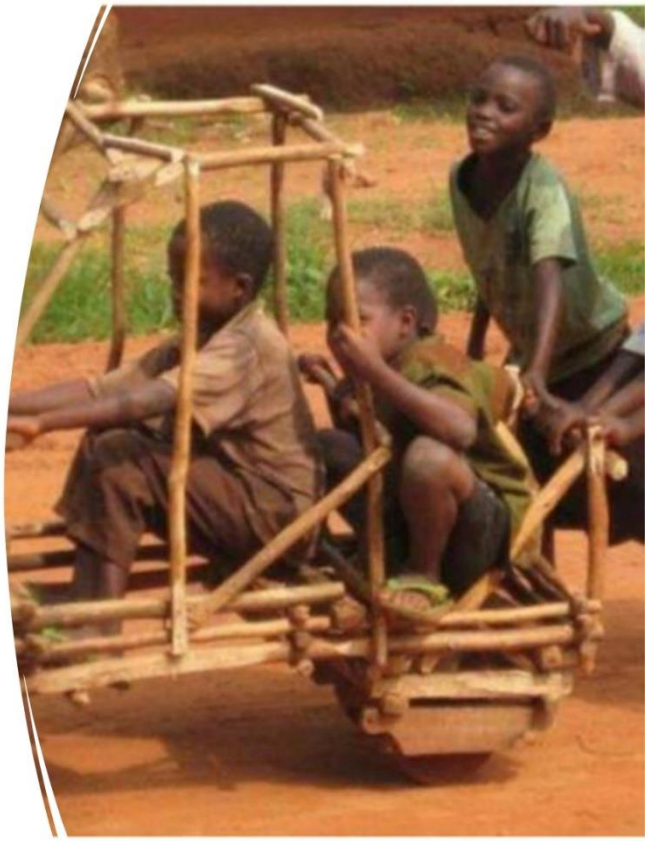
_____

_____

Anexo 3 Aula 1



A. Observe e reflita



Onde brincavam as crianças antigamente?







E atualmente, o que mudou?







FICHA DO ALUNO

I. Antes da leitura do texto

Adivinhe que palavras do quadro abaixo correspondem a cada significado e escreva a tradução na sua língua materna

abuçoitos	bué	estigar	kimbundu	muro
telenovela	rabo afundado		testemunha	

VOCABULÁRIO	SIGNIFICADO	TRADUÇÂO
	pedir licença para se ausentar de um jogo ou brincadeira	
	muito; em grande quantidade	
	ridicularizar outrem através de um criativo e bem-humorado jogo de palavras.	
	jogo infantil em que um jogador conta e os outros se escondem	
	língua angolana falada em Luanda e noutras regiões	
	parede exterior que separa casas ou terrenos	
	série dramática televisiva, emitida em capítulos	
	estar muito sentado, afundado numa cadeira grande	
	testemunha de jeová	

II. Leitura do texto

1. Ouça a leitura do conto uma vez e identifique o tema geral.

2. Leia novamente o texto.
2.1. Anote as palavras-chave que considera importantes.
2.2. Sublinhe as frases que se referem à Charlita.

III. Compreensão do texto

1. Assinale com uma cruz (X) se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F) na respetiva coluna.

AFIRMAÇÃO	V	F
a) Todas as filhas do senhor Tuarles veem bem.		
b) Todas as filhas usam óculos.		
c) A Charlita é uma criança tímida.		
d) O narrador admira a Charlita.		
e) Os óculos são apenas um acessório.		

2. Responda às perguntas de compreensão.

2.1. Quem são as personagens?

_____

_____

2.2. Onde se passa a história?

_____

_____

2.3. Qual é o acontecimento central?

_____

_____

3. Responda às perguntas de interpretação.

3.1. O que pensa que poderiam representar os óculos? Liberdade, cegueira, doenças, fuga, modernidade, poder, beleza, riqueza, pobreza, infância, velhice?

_____

_____

_____

3.2. Porque é que as irmãs veem mal?

_____

_____

_____

4. Reflexão crítica – A água

Leia, novamente, o seguinte trecho do conto.



"Depois passava o camião com uma torneira atrás a jorrar bué de água para acabar com a poeira. A Praia do Bispo era um bairro cheio de camiões: passava esse camião da água, o camião da gasolina, o camião do lixo e o camião do fumo dos mosquitos."

4.1. Compreensão

4.1.1. Por que motivo os camiões causavam alegria às crianças?

_____

_____

4.1.2. Qual era a função do camião da água no bairro?

4.2. Interpretação

Pensa que o camião da água poderia ter outra função? O que é que este episódio revela sobre o acesso à água em Luanda naquela época?

4.3 Comparação e cidadania

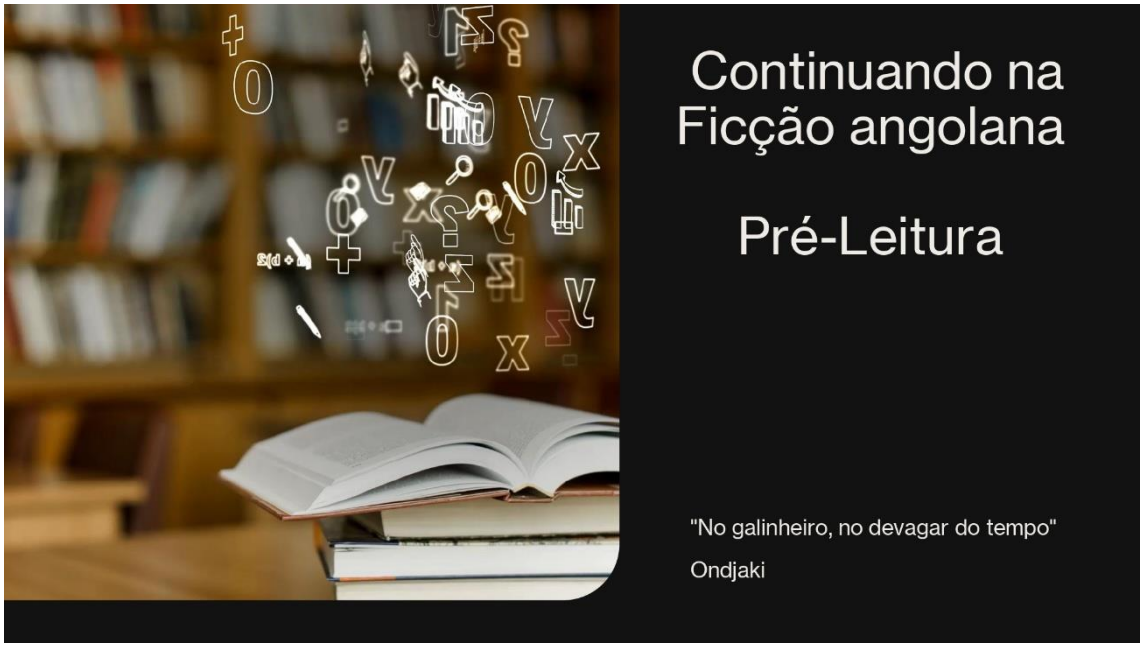
4.3.1. Como é o acesso à água no seu país ou cidade?

4.3.2. O que aprende como cidadão do mundo ao comparar estas realidades?

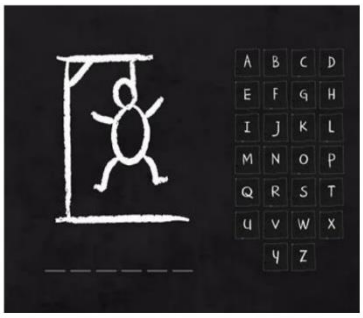
5. Debate - Pense em argumentos contra ou a favor sobre a seguinte afirmação abaixo.

A infância era melhor antigamente do que atualmente. Concordo com... / Não concordo com... Na minha opinião, ... Penso que...	
Argumentos a favor	**Argumentos contra**

Anexo 4 Aula 2



Atividade 1 –Jogo da forca



Um aluno recebe o título completo do conto.

Os restantes alunos tentam adivinhar o título jogando ao jogo da forca.

O aluno vai escrevendo as letras corretas no quadro.

No final, revela-se o título completo do conto.

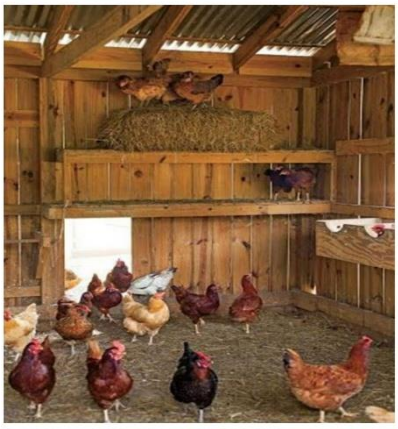
Exploração do título

O que é um galinheiro?

O que significa a expressão “no devagar do tempo”?

Acham que a história será rápida ou lenta? Porquê?

Atividade 2 – O espaço do galinheiro



- É um lugar comum para contar histórias?
- Quem costuma estar num galinheiro?
- Que acontecimentos podem surgir num lugar assim?

Atividade 3 – O tempo vivido



- Quando é que o tempo passa devagar para ti?
- Quando passa depressa?
- Neste conto, o tempo passa devagar porque alguém observa?

Unidade Didática: Língua, Literatura e Cidadania Global

AULA 2: "No galinheiro, no devagar do tempo"

1. Leia o excerto do início do conto até à frase:

"Se lá tiverem muitos bares, a Charlita vai voltar com os mesmos óculos."

2. Assinale com uma cruz (X) se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F) na respetiva coluna.

AFIRMAÇÂO	**V**	**F**
a) A Charlita despede-se do bairro triste no momento da partida.		
b) A Charlita vai a Portugal tratar as vistas.		
c) A Charlita leva óculos novos para Portugal.		
d) As irmãs da Charlita ficam desanimadas porque não podem usar os óculos durante a telenovela.		
e) A viagem da Charlita gera muitas imaginações e conversas no bairro.		
f) O muro é um lugar onde as pessoas se juntam para conversar e recriar a telenovela.		
g) A fala da Arlete altera o ambiente descontraído das conversas.		

***3.* Responda às perguntas de compreensão**

3.1. Porque é que a viagem da Charlita a Portugal é importante para a família e para o bairro?

_____

_____

3.2. O que faziam as pessoas do bairro depois de ver a telenovela e porquê?

_____

_____

3.3. Por que motivo a fala final de Arlete cria tensão?

_____

_____

_____

_____

4. A Charlita regressa da viagem. O que acontece depois? Imagine que é o narrador e continue a história. Escreva 77 palavras.

Inclua pelo menos duas das seguintes indicações:

- O momento do regresso
- O estado dos óculos
- Uma situação que correu bem e outra que correu mal na viagem
- Um diálogo entre si e a Charlita
- Um final aberto

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. “Querem saber o fim?” — Trabalho em Grupo

5.1. Leia o excerto

5.2. Identifique:

- quem aparece
- o que acontece
- como evolui a história

5.3. Prepare um **resumo oral de 1 minuto** para apresentar aos colegas.

6. Comparação

6.1.O seu final era parecido com o do Ondjaki? Porquê?

_____

_____

_____

_____

6.2.O que mais o surpreendeu?

_____

_____

_____

_____

7.Reflexão

7.1. Porque acha que as telenovelas são tão importantes neste bairro?

_____

_____

_____

7.2.O que descobriu sobre infância, desigualdade e esperança neste excerto?

_____

_____

_____

_____

_____

7.3. No conto, o “muro” aparece como um espaço especial. Para si, o muro é um lugar que separa ou um lugar que une? Porquê?

_____

_____

_____

_____

_____

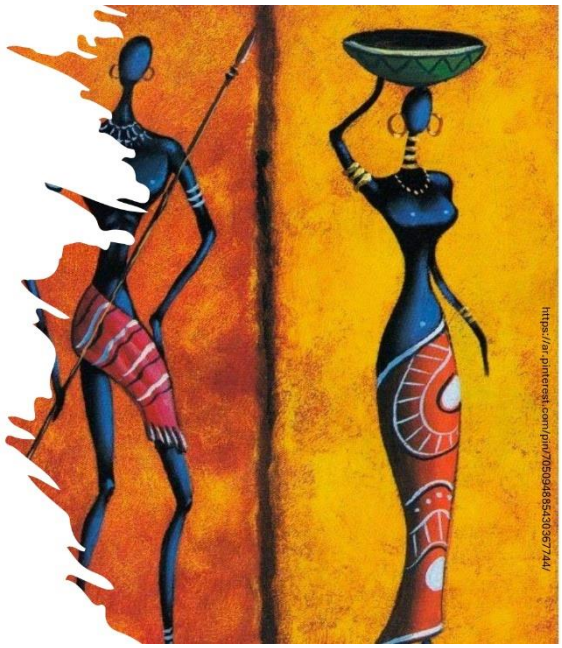
_____

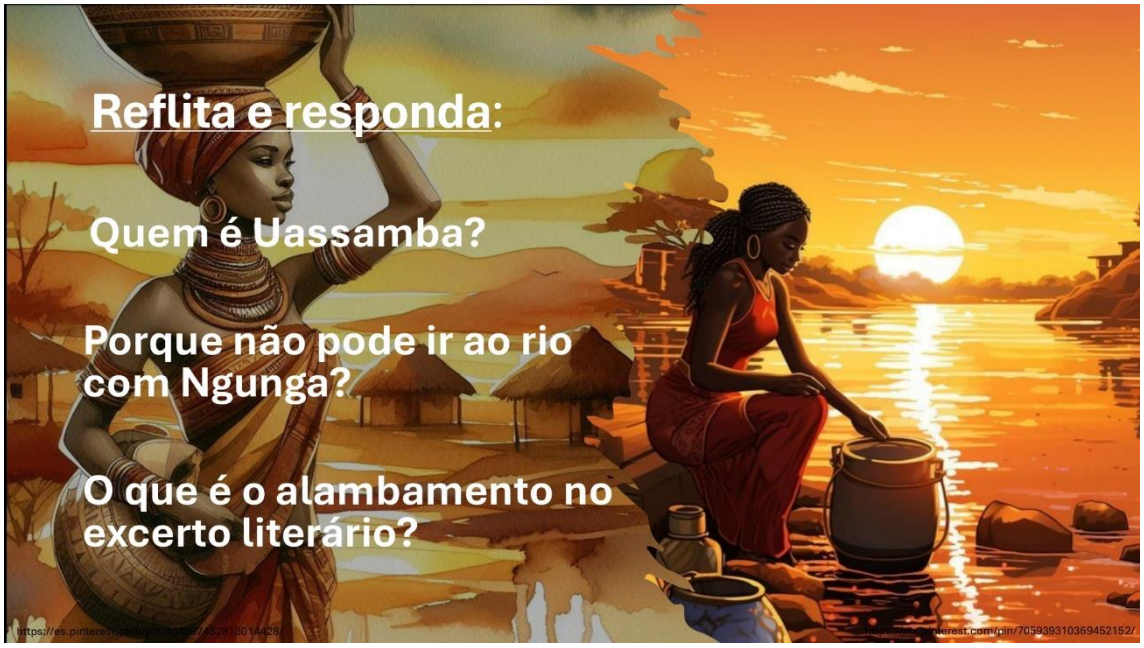
Anexo 5 Aula 3
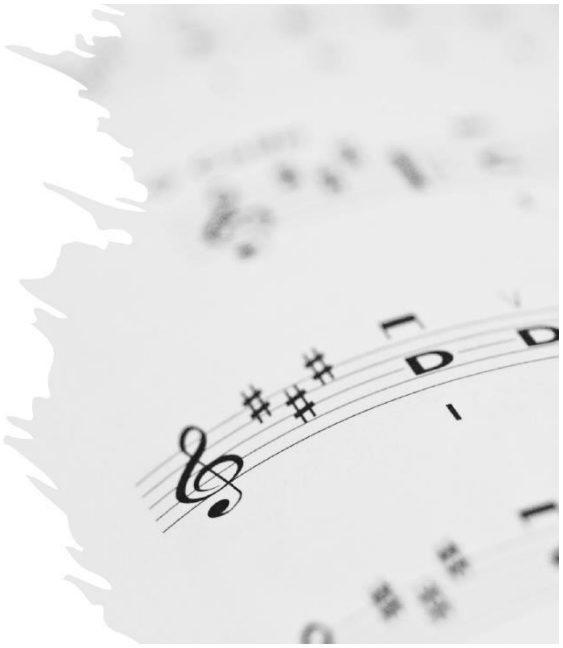
As aventuras de Ngunga, de Pepetela

Ngunga, Uassamba e o rio

Tânia Mainsel
Português IV







Canção:

Casamento não é negócio

de Ivan Alekxei



https://www.youtube.com/watch?v=ZY__wrjXAb8

Canção vs. Excerto do romance

Assinale o que COINCIDE com o excerto de *As aventuras de Ngunga*:

☐ O casamento é visto como um "aliança".

☐ O casamento envolve a família.

☐ Há ideia de obrigações.

☐ O casamento parece escolhido livremente.

☐ Há pagamento à família da noiva.

☐ O casamento é "para a vida inteira".



https://www.portalaguia.com/post/alambamento-o-casamento-tradicional-angolano

Síntese

1. Escolha duas das palavras abaixo para completar a frase.

afetivo coletivo livre

individual económico imposto

O casamento no excerto é mais _____ e menos _____ do que na canção.

2. Justifique as suas opções numa frase.

1. **Observe** as duas imagens atentamente.

2. **Reflita** sobre o que cada imagem revela sobre as personagens e o seu mundo.

https://www.buala.org/pt/da-fala/etiquetas/galeria-artistas-de-angola



Guizef, 2022

https://www.artmajeur.com/debora-leonor/es/obras-de-arte/14268698/tambem-sei-sonhar



Também sei sonhar,
Débora Sandjai 2021

Que emoções, conflitos ou ideias cada imagem transmite sobre a relação entre Ngunga e Uassamba?





Qual das imagens representa melhor Ngunga e Uassamba?

Porquê?

Quadros vs. Excerto do romance



Imagem 1



Imagem 2

Selecione a imagem mais adequada com cada ideia abaixo.

- Uassamba vigiada: _____
- Ngunga dividido entre querer e dever: _____
- Relação de duas pessoas em tensão: _____
- Força interior apesar da opressão: _____

"Havia um rio entre ele e Uassamba..."

Poderá Ngunga vencer a corrente?



Imagem produzida com recurso a IA

Cidadania global

Reflexão

1.Em que contextos as tradições podem entrar em conflito com a liberdade de escolha?

2. Hoje ainda existem situações semelhantes? Dê exemplos.

Anexo 6 Aula 4





1. **O mapa das memórias**

dos excertos literários que estudámos

2.1. Museu das histórias

Imagine que trabalha no Museu das Histórias.

Crie um painel com o seu grupo de trabalho para explicar aos visitantes um dos textos abaixo assinalados.

- ❑ *Os óculos de Charlita*
- ❑ *No galinheiro, no devagar do tempo*
- ❑ *As aventuras de Ngunga*

Inclua no seu painel a seguinte informação:

- Tema principal (1 frase):
_____
- Personagem central:
_____
- Problema social (1 frase):
_____
- Mensagem / ideia principal (1 frase):
_____



2.2. Rota de visita

Imagine que visita o Museu das Histórias.

1. Oiça a explicação dos painéis de cada história.

2. Assinale 2 ideias-chave para cada texto visitado.

3. Coloque 2 perguntas aos responsáveis de cada painel.

3. Encontro de personagens

Imagine que as personagens dos excertos literários se encontram.

- ❑ Onde poderia ser esse encontro?
- ❑ Quando? Em que ano?

Imagine que uma delas faz uma pergunta às outras.

- ❑ Que perguntas poderiam fazer?
- ❑ E se fosse, você? Que perguntas faria?

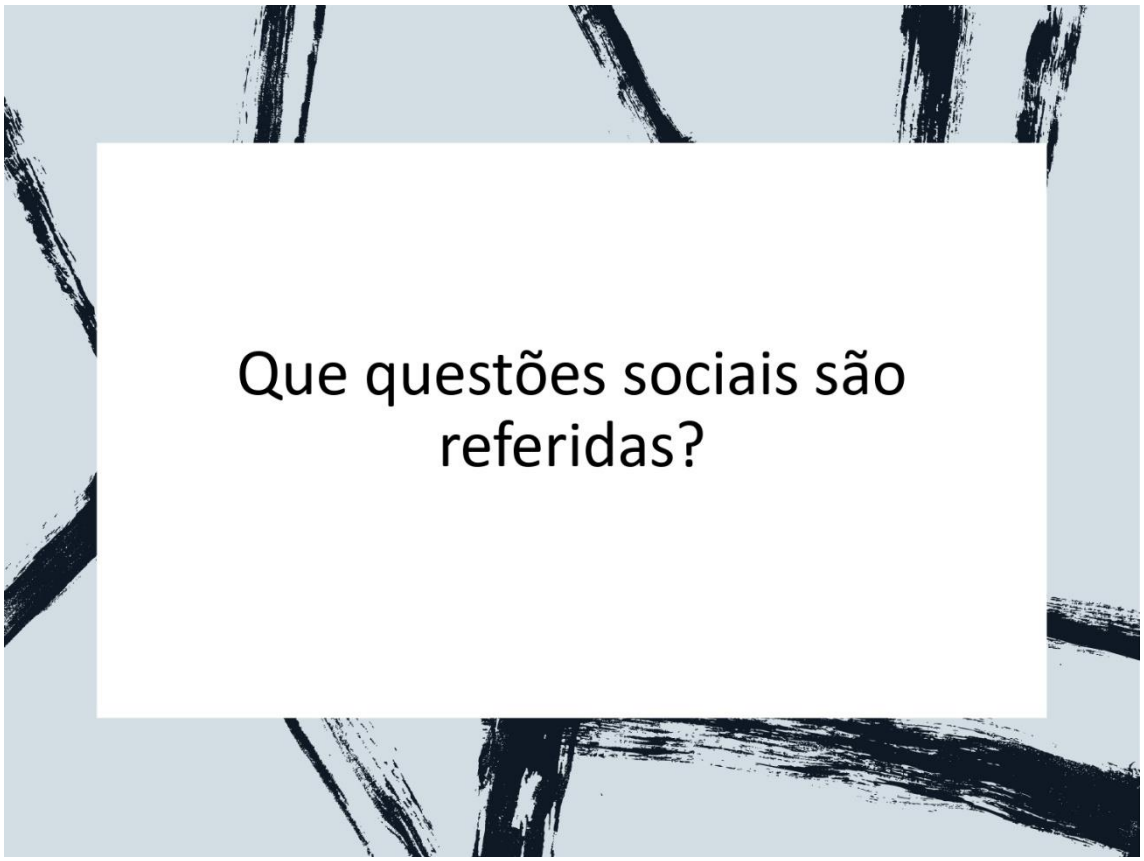
Escreva um pequeno diálogo (3 falas) que inclua essa pergunta e as respostas das outras personagens.

4.Reflexão intercultural

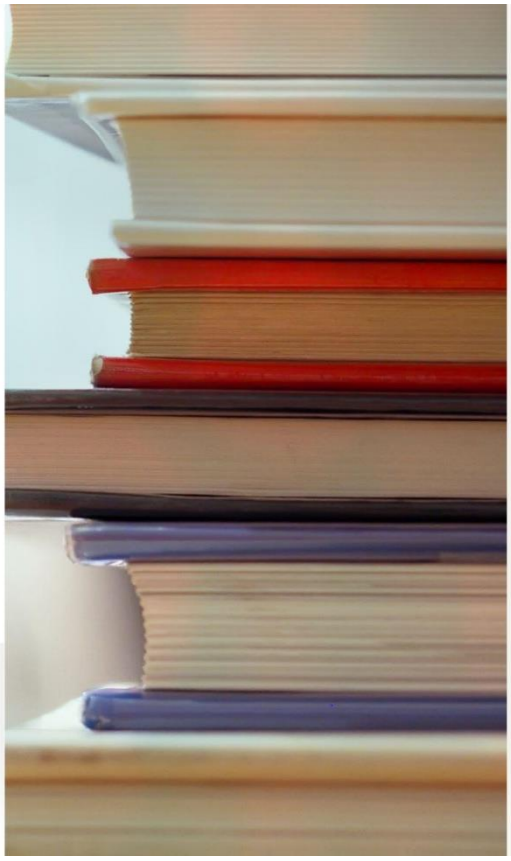
O QUE APRENDEMOS SOBRE O MUNDO?

Pensa que a literatura é reflexo de uma cultura?

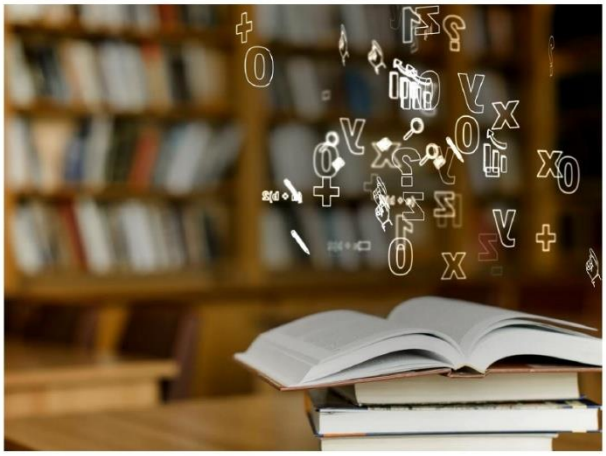


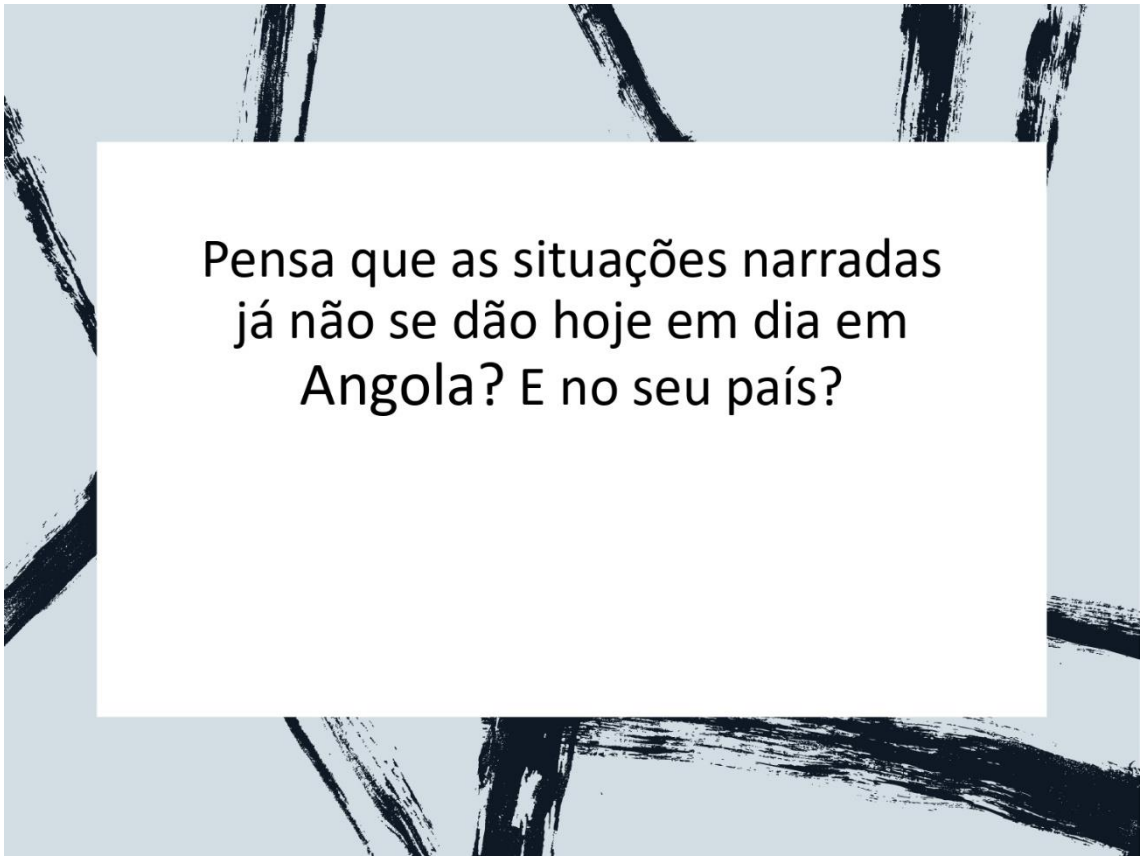

Que questões sociais são referidas?

A literatura angolana refere as mesmas preocupações que existem na sociedade onde vive?



O que nos podem ensinar as histórias dos textos literários sobre o mundo?




Pensa que as situações narradas já não se dão hoje em dia em Angola? E no seu país?

A literatura é importante para compreendermos outras realidades?

Para si, é relevante ler textos literários de Angola quando estuda língua portuguesa?



Bibliografia

- Ondjaki (2007*). Os da minha rua.* Lisboa: Caminho.

- Pepetela (2002). *As Aventuras de Ngunga.* Lisboa: Dom Quixote.



5. ENTRE VOZES E MUNDOS-Texto de Opinião

Tempo: 30 minutos | **Extensão:** 120–140 palavras

Instruções

Escreva um texto de opinião (120–140 palavras) sobre as questões estudadas a partir dos três textos angolanos.

- Explique o que aprendeu sobre língua, cultura e sociedade.
- Refira se houve aspetos na literatura que contribuíram para a sua formação enquanto cidadão do mundo.
- Refira se sente mais empatia em relação a outras realidades.
- Dê a sua opinião sobre a importância da literatura para aprender uma língua e compreender o mundo.
- Utilize pelo menos **duas expressões de opinião**.
- Utilize pelo menos **uma frase com infinitivo pessoal**.

Pode usar as seguintes expressões:

- Eu acho que/penso/creio/acredito que….
- Na minha opinião…/Do meu ponto de vista…/ Segundo a minha experiência….
- Por um lado…, por outro lado….
- Acha que …
- Mas/contudo/ no entanto…
- \Para + Infinitivo pessoal
- É importante/necessário/melhor + Infinitivo pessoal

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 7 Aula 5

Caros alunos,

Espero que se encontrem bem.

Gostaria de saber a vossa opinião sobre as aulas lecionadas por mim em que trabalhamos o texto literário de Angola.

Pensam que foi importante para a vossa aprendizagem da língua portuguesa e para a vossa formação enquanto cidadãos do mundo?

Acham que foi bem integrado na disciplina de Português?

Com os melhores cumprimentos,

Tânia Mainsel

Anexo 8 Prompts

1.Consegues criar uma imagem da Charlita com óculos grandes e amarelos?(excerto do conto colado no chat)

Resposta:



mais engraçada, tipo capa de livro para colocar na ficha de atividades do aluno quando trabalharmos o texto em aula. podes fazer a imagem mais pequena e o amarelo dos óculos mais vivo.

Resposta:



2.Traduz para inglês (resumo colado no chat). Resposta ver Abstract

3.Traduz para espanhol (resumo colado no chat). Resposta ver Resumen