

2º Ciclo de Estudos
Mestrado em Português Língua
Segunda/Estrangeira

Desenvolvimento da competência intercultural e literatura lusófona em aulas de PLE: relato de uma experiência em turmas de nível B

Solange Imaginário Lima

M

2016



Solange Imaginário Lima

**Desenvolvimento da competência intercultural e literatura
lusófona em aulas de PLE: relato de uma experiência em turmas
de nível B**

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/
Estrangeira, orientado pelo Professor Doutor Luís Fardilha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

**Desenvolvimento da competência intercultural e literatura
lusófona em aulas de PLE: relato de uma experiência em turmas
de nível B**

Solange Imaginário Lima

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/
Estrangeira, orientado pelo Professor Doutor Luís Fardilha

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

Aos meus pais.

Sumário

Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Lista de abreviaturas e siglas	11
Introdução.....	12
Parte I – Pressupostos Teóricos	15
Capítulo 1. A competência intercultural e o texto literário	16
1.1. O diálogo intercultural	16
1.2. Os conceitos inerentes à temática da interculturalidade.....	17
1.3. A competência intercultural no ensino de PLE.....	18
1.4. O encontro de culturas em sala de aula.....	20
1.5. A literatura como forma de potenciar a interculturalidade.....	22
Capítulo 2. A literatura lusófona no ensino de PLE.....	27
2.1. As funções da literatura na abordagem comunicativa no ensino de LE.....	28
2.2. A relação da literatura com outras competências comunicativas	34
2.3. A língua e a literatura no universo lusófono.....	37
2.3.1. O uso do Português na esfera da lusofonia.....	37
2.3.2. O valor da língua e da literatura no âmbito da lusofonia.....	44
2.3.3. A literatura lusófona no ensino de PLE	45
2.3.4. A utilização da literatura lusófona na didática de PLE.....	47
2. Parte II – Prática Pedagógica	52
Capítulo 1. Contexto	53
1.1. Enquadramento institucional.....	53
1.2. Perfil sociolinguístico dos aprendentes	54
Capítulo 2. Atividades pedagógicas desenvolvidas: descrição e fundamentação.....	58
2.1. Regência 1	58
2.2. Regência 2	62
2.3. Regência 3	67

2.4. Resultados do questionário	74
2.5. Reflexão crítica sobre a prática letiva	76
Conclusão	79
Referências bibliográficas	82
Anexos	88
Anexo 1	89
Anexo 2	100
Anexo 3	108
Anexo 4	115
Anexo 5	125

Agradecimentos

Ao meu orientador, pela eficaz orientação e por toda a sabedoria transmitida.

Aos professores das Faculdade de Letras da Universidade do Porto e da Universidade de Coimbra, por me terem transmitido diversos saberes que me ajudaram a clarificar os meus objetivos para o trabalho aqui apresentado.

Às minhas colegas de estágio, pelo apoio constante nesta caminhada. Ao vosso lado todo este caminho se revelou mais fácil.

Aos meus pais, o maior agradecimento do Mundo. Por nunca terem sonhado que me poderiam trazer até aqui. Sempre, em toda a vida, o meu obrigada.

À minha família, principalmente àqueles que mais me apoiaram e amparam ao longo deste percurso – e de toda a minha vida. Vocês sabem quem são.

Ao meu namorado, pelos dias e pelas horas que lhe foram roubadas. Pela paciência, pelo incentivo.

Às minhas amigas e aos meus amigos, por me transmitirem a alegria necessária para esta caminhada.

À Mariana, por ter inaugurado este percurso ao meu lado e por ter continuado até hoje comigo. À Sónia, pelo apoio e pela amizade incondicionais.

Resumo

O presente relatório visa compreender se o texto literário – não só o que é produzido por autores portugueses e brasileiros, mas sobretudo aquele que integra as literaturas africanas e timorenses de expressão portuguesa –, pelas suas características próprias, está em condições de constituir um recurso privilegiado ao serviço do desenvolvimento da competência intercultural.

Na primeira parte, debruçamo-nos sobre os pressupostos atuais referentes à delimitação do conceito de interculturalidade, refletimos sobre as potencialidades pedagógicas do discurso literário e apresentamos algumas propostas práticas de utilização deste no processo de ensino e aprendizagem do PLE e, especificamente, de textos literários produzidos por autores lusófonos. Ponderando a questão da presença da literatura em sala de aula de LE, revemos brevemente as posições que esta tem ocupado no ensino de LE ao longo dos tempos e apresentamos as suas potencialidades para levar os aprendentes a desenvolverem variadas competências comunicativas. Abordando de seguida o caso particular das literaturas de expressão portuguesa, damos ênfase às questões histórico-culturais no âmbito da lusofonia e destacamos a utilidade do recurso à literatura lusófona como uma ferramenta produtiva no ensino-aprendizagem do PLE, sobretudo para a tomada de consciência da natureza pluricêntrica da língua portuguesa e para a promoção duma competência intercultural mais informada e mais rica.

Enquadrada nos pressupostos teóricos esboçados na primeira parte, apresentamos na segunda uma descrição das atividades letivas realizadas ao longo do estágio, justificando as opções feitas e refletindo sobre os resultados alcançados em duas turmas multiculturais, nas quais tivemos a oportunidade de testar algumas das propostas pedagógico-didáticas avançadas.

Palavras-chave: Ensino do Português Língua Estrangeira; Literatura Lusófona; Competência Intercultural.

Abstract

This report aims to understand if the literary text - not only the one produced by portuguese and brazilians authors, but especially the one that includes the african and timorese literatures of portuguese expression - by its own characteristics, is in a position to become a prime asset for the development of intercultural competence.

In the first part, we look into the current assumptions regarding the definition of the concept of interculturalism, reflect on the pedagogical potential of literary discourse and present some practical proposals of its use in the teaching and learning process of PLE and specifically of literary texts produced by lusophone authors. Considering the question of the presence of literature in classrooms of LE, we briefly review the positions that it has occupied in teaching of LE over time and present its potential to lead learners to develop various communication skills. Addressing then the particular case of the literatures of portuguese expression, we emphasize the historical and cultural issues within the lusophony world and highlight the utility of lusophone literature as a productive tool in the teaching of PLE, especially for creating awareness of the polycentric nature of the portuguese language and to promote a more informed and richer intercultural competence.

Framed on theoretical assumptions outlined in the first part, we present in the second a description of the teaching activities carried out during the traineeship, explaining the choices made and reflecting on the results achieved in two multicultural classes, in which we had the opportunity to test some of the pedagogical and didactic proposals advanced.

Keywords: Teaching Portuguese as a Foreign Language; Lusophone Literature; Intercultural Competence

Lista de abreviaturas e siglas

CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DLE - Didática de Línguas Estrangeiras

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LM – Língua Materna

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PB – Português do Brasil

PE – Português Europeu

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

O romance *Amor de Perdição* de Camilo Castelo Branco, *A cidade e as serras* de Eça de Queirós e *A peregrinação* de Fernão Mendes Pinto são algumas das obras que fazem parte de um conjunto de versões adaptadas de textos literários para aprendentes estrangeiros da língua portuguesa. Em 2013, a editora *Lidel* lançou uma coleção intitulada *Clássicos da Literatura Lusófona Adaptados*, criteriosamente elaborada por Ana Sousa Martins para os níveis A2, B1 e B2. De acordo com as necessidades do público visado, estas adaptações literárias operam uma redução cautelosa do vocabulário e simplificam algumas estruturas sintáticas, procurando manter as intenções comunicativas das obras originais. Mais ainda, deparamo-nos com resumos no início dos capítulos, glossários de palavras desconhecidas nas margens das páginas, imagens que pretendem auxiliar a compreensão de algumas noções e, por fim, exercícios destinados a auxiliar os leitores na compreensão dos textos. As estratégias enumeradas têm como objetivo permitir o fluxo da leitura e facilitar a compreensão global das obras, sabendo, à partida, que o público visado ainda não domina suficientemente a língua para conseguir ler a obra original. Além disso, o foco principal passa por colocar os aprendentes em contacto com as histórias e as referências histórico-culturais destes clássicos da literatura portuguesa, ou seja, restituir ao espaço da sala de aula – de onde foi excluída pelas metodologias comunicativas – a literatura, apresentando-a como um meio eficaz para a aprendizagem do PLE. Mais recentemente, no corrente ano de 2016, as novas obras de Ana Sousa Martins, intitulada *Contos com Nível (A2)*, e de Gonçalo Duarte (*Histórias de Bolso. 21 contos de autores lusófonos anotados para estrangeiros*) seguem a mesma linha dos pressupostos referidos anteriormente. Servem estas informações para esclarecer o facto de que, assistimos, recentemente, a um investimento editorial na disponibilização de textos literários simplificados para os alunos de PLE, o que demonstra a consciência atual da necessidade de recuperar a literatura para a didática da LE.

Em sintonia com esta tendência, sentimos que seria oportuno desenvolvermos, através da nossa prática pedagógica e da reflexão teórica expressa no presente relatório de estágio, a exploração e o reconhecimento das potencialidades didáticas que o texto

literário apresenta para o processo de ensino-aprendizagem de LE e, em particular, do PLE. A nossa perspetiva pretendeu sobretudo equacionar as vantagens do recurso a textos de autores lusófonos africanos e timorenses não só para a aprendizagem da língua portuguesa, mas também para o desenvolvimento de competências no domínio da interculturalidade, com a consciência de “que aprender uma LE é cruzar o linguístico e o cultural, (ultra)passando visões parcelares e factuais, desenvolvendo-se (re)encontros com a alteridade” (Aguiar, 2010: 63).

Partimos, por isso, da formulação de uma questão essencial a que pretendemos dar resposta neste trabalho: qual é a relação entre a literatura lusófona e o ensino do Português e em que medida é que essa ligação contribui para o desenvolvimento da competência intercultural? Na tentativa de encontrar uma resposta, procuramos, na preparação deste relatório, estabelecer os pontos de contacto entre a literatura de expressão lusófona e a interculturalidade, tendo como meio de investigação o processo de ensino-aprendizagem do PLE.

O presente relatório está dividido em duas partes: na primeira fazemos o enquadramento teórico e na segunda descrevemos a nossa prática letiva relevante para o tema central que abordamos.

Nos dois subcapítulos em que está organizado o capítulo I, descrevemos 1) a relação entre a competência intercultural e o texto literário e 2) o lugar da literatura lusófona no ensino do PLE. No primeiro destes subcapítulos, revemos os fundamentos atuais do diálogo intercultural, tendo como base os pressupostos do QEQR, e esclarecemos o conteúdo de alguns conceitos subjacentes à temática intercultural, tais como “cultura”, “interculturalidade” e “multiculturalismo”. De seguida, desenvolvemos as vantagens do desenvolvimento da competência intercultural no âmbito do ensino de PLE: em específico, analisamos as potencialidades do encontro de culturas na sala de aula, assim como sugerimos diversas estratégias que possibilitam que o texto literário funcione como um meio para promover a interculturalidade na sala de aula.

No segundo subcapítulo analisamos, com mais pormenor, o lugar possível da literatura lusófona no ensino do PLE. Partindo duma abordagem da temática geral da

literatura, prosseguimos para uma análise histórica das suas funções no método comunicativo utilizado no ensino de LE e estabelecemos a sua relação com o desenvolvimento de diversas competências comunicativas. Neste domínio, focamo-nos nas ligações entre a língua e a literatura no universo lusófono, fazendo menção ao espaço da lusofonia e ao inerente valor histórico da língua reconhecido pelos países da CPLP. A literatura lusófona surge também como o principal elemento a realçar no âmbito da lusofonia, assim como na utilização pedagógico-didática no ensino do PLE, sendo por isso esclarecidas algumas das suas potencialidades práticas no ensino da língua.

No capítulo II, apresentamos a descrição da prática pedagógica realizada por nós no âmbito do estágio curricular inserido no programa de estudos do segundo ano do curso de Mestrado em Português Língua Segunda/ Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, focando especialmente a ação desenvolvida para a aplicação prática das propostas didáticas formuladas a partir da reflexão teórica apresentada na primeira parte. Descrevemos o enquadramento institucional dessa experiência de ensino, assim como o perfil sociolinguístico dos aprendentes que fizeram parte deste projeto. Para além da apresentação das atividades letivas desenvolvidas, esclarecemos e justificamos as nossas opções pedagógicas. Por fim, fazemos uma breve reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo.

Na conclusão deste relatório, optamos por tecer algumas considerações relativamente aos resultados da associação da investigação teórica à componente prática.

Parte I – Pressupostos teóricos

Capítulo 1. A competência intercultural e o texto literário

1.1. O diálogo intercultural

Tradicionalmente, no ensino de uma língua estrangeira, é exigido aos alunos não nativos que, essencialmente, aprendam as regras gramaticais e o léxico de uma língua para ficarem assim habilitados a comunicar com os respectivos falantes. São ainda consideradas, embora em plano secundário, as referências culturais. Estes objetivos têm em consideração exclusivamente a língua-alvo. A nossa questão é: as próprias culturas e línguas dos aprendentes também têm lugar no espaço de sala de aula?

Precisaremos, por isso, de retomar ao início deste século XXI para encontrarmos no centro das preocupações relacionadas com a aprendizagem de LE o diálogo intercultural e as questões interculturais como aspetos primários nas políticas educativas da Europa. Segundo os dados referidos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), o setor da educação tomou consciência de que o objetivo do ensino da cultura é uma dimensão essencial na educação de um indivíduo num mundo plural como o atual. Por isso, nos dias de hoje, opta-se por retratar a componente sociocultural como uma componente essencial em qualquer processo comunicativo, especialmente no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

O diálogo intercultural pressupõe o alargamento de mentalidades, proporcionando ainda o desenvolvimento de certas competências morais e éticas. Através de uma atitude de descentração, o aluno poderá desenvolver valores como a tolerância e a relatividade, contemplando assim as diferenças e as semelhanças para com os outros, e ainda chegar à conclusão de que a sua forma de pensar não é algo universalmente válido e único. No contexto de sala de aula, os alunos, para além da aprendizagem das competências linguísticas, terão de lidar com questões culturais, visto serem indivíduos inseridos em sociedades bem determinadas e devendo, por isso, atuar de acordo com os seus propósitos.

1.2. Os conceitos inerentes à temática da interculturalidade

Começaremos por definir alguns conceitos necessários para uma compreensão mais adequada desta temática, tais como o de “cultura”, o de “interculturalidade” e o de “multiculturalismo”.

Entendamos “cultura” segundo a hipótese de Giddens (1993 – citado por Aguiar, 2010: 84), em que este define este conceito como o conjunto dos valores, das normas e das regras que coexistem no interior de um determinado grupo social. Este autor destaca a componente cultural, na medida em que sem ela as reflexões e a consciência do ser humano seriam reduzidas. Então, ao sermos portadores de capacidades culturais, precisamos de expressá-las através de meios linguísticos. Daí que se considere que a própria linguagem é um produto da cultura, assim como a cultura não poderia existir sem a comunicação oral (Aguiar, 2010: 85). Deste modo, a relação entre língua e cultura torna-se consubstancial, visto que uma e outra se implicam mutuamente.

Nesta sequência, podemos considerar que a interculturalidade se estabelece a partir da referência à “cultura”. Rosa Sequeira (2007: 33) refere que a interculturalidade é o contacto e o diálogo entre várias culturas num determinado contexto. A inter-relação entre as culturas – a do aprendente e a da língua-alvo – e/ou entre as várias culturas dos aprendentes é que vai criar situações suscetíveis de fomentar a interculturalidade. Tal como refere o QECR (2001: 73), “o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade”. Ou seja, o desenvolvimento da competência intercultural no aluno não tem como objetivo um saber distinto sobre ambas as culturas, mas sim a integração e a correlação das mesmas.

No que diz respeito ao conceito de “multiculturalismo”, este relaciona-se com a presença de várias culturas numa determinada sociedade, sem que tal implique uma comunicação e/ou interação entre elas. Tendo em conta a realidade multicultural presente na maioria das sociedades europeias atuais, Bizarro & Braga (2004: 60) salientam que a Europa atual se concentra na vantagem da aquisição pelos indivíduos de uma competência plurilingue e pluricultural: este deve dominar mais do que uma língua estrangeira/segunda

para poder comunicar com outros cidadãos de línguas maternas diferentes da sua, viabilizando, deste modo, o objetivo de fazer circular o maior número de pessoas pelo continente e, por consequência, dando lugar a uma maior troca de informações culturais. Através de uma cooperação internacional, é preciso que todos respeitem o modo de vida dos outros e que habitem num formato intercultural, e não permaneçam necessariamente confinados aos seus próprios países, línguas e culturas.

No entanto, Aguiar (2010: 51) alerta-nos para o facto de que, por si só, uma sociedade multicultural não se tornará obrigatoriamente intercultural. Para que isso se torne possível, é necessário que as culturas sejam entendidas como iguais, que haja diálogo e negociações culturais baseadas no respeito e na tolerância de valores e opiniões. Convém ter sempre presente que, pelo facto de uma cultura ser dominante tal não significa que esta seja a única cultura válida e instruída, mas sim uma cultura em paralelo com muitas outras que devem ser respeitadas e ser ainda um motivo de orgulho para os povos a que pertencem.

Concluindo, é necessário agirmos no sentido de nos adaptarmos às necessidades que as sociedades multiculturais originam. É essencial que os valores humanos universais sejam estimulados, numa época e numa sociedade europeia em que o multiculturalismo e a pluriethnicidade se demarcam como “os verdadeiros pilares duma integração social democrática” (Bizarro & Braga, 2004: 68).

1.3. A competência intercultural no ensino de PLE

A competência intercultural não se dirige apenas à formação de valores sociais nos indivíduos, mas revela-se igualmente uma competência útil no contexto do ensino e aprendizagem de LE, no trabalho dentro da sala de aula.

Para além de desenvolver o raciocínio lógico dos aprendentes, serve de treino para a capacidade argumentativa, fortalece laços interpessoais (no caso dos trabalhos de grupo) e revela-se um tópico que proporciona motivação e interesse extra aos alunos, pois consegue atingir os seus lados afetivos no que diz respeito às suas culturas de origem. De

acordo com algumas ideias expostas por Corredoira (2013: 411), a componente cultural abrange diversas temáticas que poderão fazer desta um elemento de comunicação linguística, assim como extralinguística. Estes aspetos, na medida em que variam de cultura para cultura, constituem-se como enfoques fundamentais a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Ainda segundo a mesma autora, os atos de “comparar”, “inferir”, “interpretar” e “discutir” são processos que vão ao encontro de uma indispensável dimensão cognitiva da aprendizagem.

Deste modo, a educação intercultural torna-se, portanto, um “fator positivo de capacitação de aprendizagens, como uma mais-valia cultural, e logo, humana, que interessa entender e viabilizar na construção de um conhecimento recíproco de uns e de outros.” (Bizarro & Braga, 2013: 159).

No contacto com turmas culturalmente heterogéneas, consideramos ser importante reforçar estas ideias. No entanto, como nos alerta Carvalho (2013: 10), numa turma multicultural não se encontra garantida a presença da interculturalidade. Quando surge o contacto de indivíduos oriundos de diferentes partes do Mundo, as barreiras têm de se esbater nesse confronto com o Outro, através de processos que ajudem a criar situações suscetíveis de levar os intervenientes a tolerar e a respeitar as diferenças, sem, no entanto, deixarem nunca de lado aquilo que cada um é e aquilo em que acredita. Quando não existe esta abertura e os conflitos interpessoais se dão, percebemos que o multiculturalismo não levou à produção da competência intercultural, mas acentuou, antes, choques de mentalidades, seja por questões pessoais, políticas, étnicas, religiosas ou económicas. Sendo assim, é igualmente necessário ter em atenção e, na medida do possível, prevenir os perigos que advêm das estratégias trabalhadas no âmbito da competência intercultural.

No que diz respeito ao papel que cabe ao professor de língua estrangeira, este envolve, essencialmente, o de gerar condições e de manobrar estratégias de aprendizagens nas suas turmas multiculturais, indo ao encontro das necessidades que elas apresentem. É igualmente importante que o professor conheça a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) dos seus alunos, para estar em condições de lhes mostrar um caminho de semelhanças e diferenças e, desde logo, fazer com que a interculturalidade funcione tanto na teoria como na prática.

Educar os seus alunos é igualmente um efeito paralelo à formação pedagógica, isto é, o professor, lidando na prática com indivíduos que se inserem em sociedades, pode e deve atuar de maneira a alargar a mentalidade dos seus alunos, fazendo com que eles desenvolvam certas competências morais e éticas.

Particularmente no ensino de línguas estrangeiras, a necessidade de fomentar valores interculturais nos cidadãos torna-se ainda mais necessária, pois inúmeros fatores se relacionam entre si e precisam de ser compreendidos por todos. A realidade do mundo de hoje mostra que os Estados homogêneos se apresentam mais como exceções do que como regra, isto porque vivemos numa Europa e num Mundo recheados de múltiplas culturas, etnias e línguas que se cruzam e precisam de ser aceites e entendidas, com vista à redução dos conflitos étnicos e raciais. Num mundo sem fronteiras, o ódio e a rejeição pela cultura do “outro” têm de dar lugar à tolerância e à harmonia, podendo isto ser feito através de projetos educativos interculturais que tenham como finalidade “nortear as aprendizagens da pessoa humana: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros, aprender a ser” (Bizarro & Braga, 2004: 65).

Com a finalidade de fomentar espíritos abertos às diferenças e à harmonia social, os professores poderão ser os mais influentes mediadores de uma manifestação real da diversidade multicultural e plurilingue.

Em suma, torna-se pertinente sublinhar a integração desta competência intercultural no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e também, naturalmente, do Português como LE.

1.4. O encontro de culturas em sala de aula

Na sequência das reflexões que deixamos acima, consideramos fundamental que as culturas diversas dos indivíduos que interagem numa sala de aula sejam alvo de integração, discussão e reflexão no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Aguiar (2010: 38) sugere-nos “o conceito de Diversidade Cultural como possível para incluir as diferenças intra e interculturais, o que pressupõe, por sua vez, uma nova

dinâmica de cultura, reconhecendo a importância quer da identidade, quer da alteridade”. Deste modo, surge uma nova dinâmica no domínio da didática das línguas que, por sua vez, poderá ser chamada de didática das línguas e das culturas, com a inclusão expressa deste último elemento essencial à aprendizagem.

A evidência da diversidade cultural encontra-se fortemente marcada nos tempos atuais e esta acarreta, como ficou sublinhado, novos desafios. O contacto das línguas, dos valores, dos costumes e das culturas, deverá ser um aspeto crucial a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que proporciona aos estudantes o desenvolvimento de inúmeras capacidades, seja ao nível cognitivo, comunicativo ou cultural.

Segundo a autora citada, o objetivo primordial deste conceito de “Diversidade Cultural”, ou seja, desta correlação entre culturas, é a identificação de semelhanças e pontos em comum entre a cultura da língua-alvo e a cultura do aluno estrangeiro, por oposição ao enfoque nas diferenças culturais.

Ainda que o conceito de “alteridade” aluda ao “reconhecimento do Outro na sua diferença, privilegiando-se as relações Eu-Outro” (Aguiar, 2010: 60), a abordagem às diferenças terá de ser trabalhada de forma cautelosa. Deste modo, as diferenças terão o seu papel primordial no fomento de alguns aspetos essenciais no âmbito da ética no aluno, tais como o respeito, a tolerância e a compreensão de formas de ser e estar, de valores, costumes e tradições. No entanto, Aguiar (2010: 54) destaca os perigos e a ambiguidade de uma abordagem excessivamente focada nas diferenças culturais, realçando atitudes racistas e diferenciadoras e as desigualdades de poder entre culturas majoritárias e minoritárias. As dissemelhanças são inevitáveis, quer ao nível etário, de género, religioso, económico, social, etc., mas torna-se benéfico que estas diferenças fortaleçam os laços de integração e não funcionem como rótulos estigmatizadores.

Para além de o objetivo da Educação Intercultural se basear na compreensão e aceitação do Outro, é importante reforçar que a identidade de cada um não deve ser, igualmente, desvalorizada ou esquecida. Se a nossa própria identidade for esquecida, estaremos, então, perante um ensino de exclusão¹.

¹ Vide com mais pormenor em Aguiar (2010: 115).

Recorrendo às palavras da autora que temos vindo a seguir, resumiremos este aspeto referindo que “há, portanto, uma associação dos conceitos de identidade e alteridade, pois a construção do Eu implica que este reconheça os Outros como diferentes e semelhantes” (Aguiar, 2010: 61). Isto é, torna-se necessário que o aluno tenha consciência da sua própria identidade para, a partir do seu Eu, poder entrar em contacto com o Outro e, conseqüentemente, ser capaz de estabelecer, de forma equilibrada, as diferenças e encontrar semelhanças, construindo progressivamente as suas competências interculturais.

A aula de língua estrangeira apresenta-se como um espaço ideal para a consolidação destas duas noções, a de identidade e a de alteridade, na medida em que nela converge uma rica variedade de línguas e culturas, quer em turmas homogéneas quer heterogéneas.

De tudo o que ficou referido, resulta, em conclusão, que “surge, portanto, um repensar a articulação entre língua e cultura, resultado de novas realidades como o plurilinguismo, o pluriculturalismo e a necessidade de intercompreensão daí decorrente” (Aguiar, 2010: 67). Fica claro, assim, que os novos desafios inerentes ao processo de globalização a que temos vindo a assistir atualmente impõem a interligação das várias componentes linguísticas e culturais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.5. A literatura como forma de potenciar a interculturalidade

No âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua, como já referimos, a literatura poderá potenciar o desenvolvimento de uma série de competências. A que pretendemos focar, nesta circunstância, é a competência intercultural, e assim demonstrar de que forma esta pode ser trabalhada através do recurso ao texto literário nas aulas de língua estrangeira.

Šperková, (2009) mostra-nos que, para trabalhar a componente intercultural em aula a partir de textos literários, é necessário respeitar um conjunto de etapas. Em primeiro lugar, teremos de seleccionar o material literário a usar. No caso específico de França, que constitui o universo de referência da autora, os professores tendem a distanciar-se dos

autores clássicos e dar primazia a autores contemporâneos. Esta seleção tem que ver com a atualidade temática que se prende com a sociedade, neste caso com a francesa, e que se apresenta geralmente como a mais interessante e motivadora para os alunos.

Depois da seleção do texto a utilizar, que poderá revestir a forma de excertos de romances e contos, poemas ou peças teatrais, segue-se a compreensão e a interpretação feita pelos alunos. Diz-nos ainda esta autora que os pontos de vista e as aceções entendidas pelos alunos dependem em muito dos seus universos referenciais, o que está fortemente correlacionado com a sua cultura de origem. Deste modo, a receção do texto literário é influenciada por fatores culturais que são intrínsecos ao conhecimento que o próprio aprendente tem sobre o Mundo.

O professor, como selecionador dos materiais a apresentar, poderá utilizar, neste âmbito da relação da literatura com a componente intercultural, textos que contenham assuntos considerados universais. Isto é, torna-se possível que através de textos literários sejam trabalhados temas que se encontram subjacentes a diversas culturas e sociedades e, mais do que isso, ao Mundo em que todos nós vivemos. Deste modo, temas como a pobreza, o racismo, os meios tecnológicos, etc., farão despertar o sentido crítico nos estudantes, criando ainda a possibilidade de serem confrontadas diferentes situações e pontos de vista que advêm das culturas de origem dos alunos. De acordo com as palavras de Šperková (2009: 7):

Ainsi, malgré “la dichotomie culture et civilisation qui a partagé en deux le siècle dernier” (Cuq, 2005), la littérature et la civilisation peuvent se rencontrer en classe de langue pour poursuivre le même objectif et faciliter à l’apprenant l’accès à la culture de l’Autre.

Reiteramos as palavras desta autora, na medida em que consideramos, igualmente, ser viável a hipótese de, a partir da literatura, conhecer, refletir e criticar a(s) sociedade(s) que nos rodeia(m). A partir do momento em que todos poderão ter voz para se expressarem sobre si mesmos e sobre as suas culturas, está aberto o diálogo intercultural na sala de aula.

A autora que temos vindo a citar e cujas ideias apresentámos acima, sintetiza a sua argumentação referindo que, apesar de a componente intercultural já estar bem

sedimentada no ensino de línguas estrangeiras, ainda não está totalmente entrosada no âmbito da literatura, embora o seu potencial seja evidente.

Outro fator importante a considerar no cruzamento do texto literário com a competência intercultural tem que ver com a transposição das experiências interculturais dos próprios escritores para o plano literário.

O cruzamento e o confronto de variadas culturas tornaram-se, desde a época das Descobertas Marítimas até à época contemporânea, temas explorados em obras literárias. Vejamos, a título de exemplo, o caso de Fernão Mendes Pinto, autor que dedica a obra *Peregrinação* (1614) à descrição dos habitantes, dos costumes, das tradições, das festas, das roupas, etc., de países orientais como a China, a Índia e o Japão, aquando da sua chegada a esses territórios. Ou ainda a obra de Pêro Vaz de Caminha que, anteriormente, no ano de 1500, tratara os mesmos assuntos, desta vez numa carta sobre a descoberta do Brasil, endereçada ao rei D. Manuel I. Estas narrativas, pertencentes ao género literário da Literatura de Viagem, desde logo demonstravam a reflexão e o olhar sobre o Outro, realçando os traços mais salientes e diferentes em culturas distintas, transmitindo desde logo estereótipos que perduraram nas mentalidades de quem apenas lia estes testemunhos e não conseguia contactar, na realidade, com essas outras culturas e povos.

Atualmente verificam-se novas formas de articulação da literatura com a presença dos emigrantes pelo Mundo e com o mais recente fenómeno da globalização. As migrações e a abertura de fronteiras no Mundo configuram-se como contextos inerentes aos indivíduos, para de seguida serem transpostos para o plano da escrita, juntamente com o relato dessas experiências. Temos, por isso, no âmbito da literatura e da interculturalidade, textos que nos falam sobre o sentir-se estrangeiro noutros espaços, ou seja, “textos que se interrogam ao nível estético, de forma temática e linguística, sob o pano de fundo da migração, sobre uma vida que alterna entre duas ou mais culturas e diferentes línguas” (Singer, 2014: 94). A convivência entre diversas culturas, os contributos positivos dessa teia de relações, assim como os choques culturais, são questões que colocam, através do texto literário, a tónica nos pressupostos interculturais da sociedade atual. Todos têm o direito de ter voz neste universo plural de línguas e

culturas, e, concretamente os escritores migrantes, podem dar os seus importantes contributos através da descrição e reflexão sobre as suas próprias experiências culturais e identitárias.

Segundo nos esclarece Singer (2014: 96), foi através dos estudos da Didática das Línguas Estrangeiras, nos anos 70 do século XX, que se deu uma “maior atenção aos processos simultâneos de adquirir consciência da cultura própria e de compreender a cultura estrangeira; mas também aos aspetos emocionais da perceção do outro, assim como à relevância dos preconceitos (Hallet & Königs, 2010: 76)”. Deste modo, comprovamos o interesse da DLE face a estes novos paradigmas (inter)culturais que se evidenciam com os efeitos da globalização, do multiculturalismo e do plurilinguismo.

Em suma, a nosso ver, desde uma época mais remota até à atualidade, estes textos literários sugerem, pelas características próprias que apresentam, potencialidades de exploração no campo da relação entre a língua e o desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula.

Realçamos, por isso, com Abdallah-Preteille (2010: 147), que “le retour du texte littéraire comme témoignage de l’expérience individuelle et de l’apprentissage de l’altérité et du divers” se tornou uma ferramenta útil em diversos sentidos: no estudo das representações culturais, no entendimento das diferenças e na identificação da pluralidade.

Para além disso, o texto literário constitui-se como uma fonte rica de conhecimentos e abre caminho a novas perceções e interpretações do real. A leitura de um texto literário torna-se, por isso, um confronto/encontro entre a cultura do autor e a cultura do leitor, mediante as circunstâncias do contexto. Através dos textos, são explorados diversos enquadramentos históricos, variadas personagens e situações, e demonstradas desiguais visões sobre o Mundo. Deste modo, poderão ser aprofundadas questões relativas a diversos assuntos culturais (racismo, desigualdade social, guerras...), partindo do plano universal para o singular, ou seja, para a experiência concreta de um só indivíduo. Todos os seres humanos são ao mesmo tempo iguais entre si, mas os seus pensamentos e as suas ações modificam-se perante os contextos e as situações em que se

encontram, e, deste modo, torna-se interessante, por um lado ficar a conhecer tanto a história e a perspectiva de uma obra, como, por outro lado, a interpretação e a reflexão sobre a mesma a partir de outro ponto de vista e outras referências culturais, tarefa essa que fica a cargo do leitor. O universo dialógico entre o autor e o leitor potencia diversas interpretações e novos sentidos, promovendo assim a funcionalidade e a riqueza da obra literária.

Os textos literários configuram-se como um espaço aberto às visões de todos os indivíduos, por isso quanto mais diversidade de conceções existir, mais rico será o caminho percorrido pelo leitor, ou seja, pelo aprendente, numa aula de LE. Em suma, estas leituras promoverão o contacto entre aprendentes dentro do mesmo espaço de sala de aula, que terão os importantes papéis de agentes recetores e descodificadores do texto.

Conclui-se, portanto, que os textos literários, para além do seu papel específico na formação escolar, educativa e cultural dos jovens, são os espaços e os organismos do desenvolvimento e da ilustração das línguas históricas, na medida em que abrem novos horizontes de expressão e comunicação, para além da criatividade e inovação que apresentam. Constituem-se como os textos mais perduráveis das culturas e as mais complexas e rigorosas manifestações da língua escrita. São eles o lugar de diálogo criativo e dinâmico com outros povos e culturas.

Capítulo 2. A literatura lusófona no ensino de PLE

Para iniciar a nossa reflexão sobre o lugar que a literatura lusófona pode ocupar no processo de ensino e aprendizagem de PLE, escolhemos destacar alguns aspetos relativos à literatura enquanto produção cultural, recorrendo às considerações tecidas pelo crítico brasileiro António Cândido no final dos anos 80 do século passado.

De acordo com este autor, a literatura apresenta três faces:

“1) ela é uma construção de objectos autónomos como estrutura e significado, 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos e 3) é uma forma de conhecimento, de incorporação difusa e inconsciente.” (Cândido, 1988: 176)

Estas asserções vão ao encontro da ideia de que, nos textos literários, a mensagem e o código estabelecem uma relação inseparável, na medida em que para que a mensagem possa ter efeito, possa resultar, o código terá obrigatoriamente que existir. Ou seja, o conteúdo só atua quando é servido pela forma, e esta, por sua vez, configura uma estrutura lógica e coerente repleta de múltiplos sentidos. Resumidamente, a forma é o elemento que possibilita o significado do conteúdo, e ambos estimulam os nossos conhecimentos e as nossas emoções.

Mais ainda, a literatura possibilita a passagem das nossas emoções e dos nossos pensamentos para o plano da escrita. Através de uma especial elaboração das palavras, o texto literário “permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída”, como nos explica o autor (Cândido, 1988: 179), tornando-se esta função necessária para o desenvolvimento das questões emocionais e afetivas dos indivíduos.

O mesmo autor realça igualmente o papel da literatura no contexto da formação de um indivíduo, sublinhando que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (Cândido, 1988: 175). Para além de serem benéficos os conhecimentos adquiridos a partir dos textos literários, estes detêm ainda o poder de desenvolver em nós a “quota de humanidade”. Ou seja, a literatura detém

a capacidade de formar cidadãos mais condescendentes e tolerantes para com os outros que os rodeiam dentro do mesmo espaço social. Ao dar forma aos sentimentos e visões do mundo, a literatura humaniza-nos.

Deste modo, a literatura configura-se como uma necessidade universal, pelo que o acesso a ela se transforme num direito conferido a todos os indivíduos de uma determinada sociedade. Tendo isto em conta, parece pertinente equacionarmos a presença dos textos literários na aula de PLE, explorando as potencialidades que oferecem do ponto de vista pedagógico e didático, a par do papel que a literatura reconhecidamente desempenha na formação de cada indivíduo numa determinada sociedade.

Por isso, prosseguiremos nesta reflexão com a descrição do lugar e das possibilidades que a literatura apresenta no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.1. As funções da Literatura na abordagem comunicativa do ensino de LE

No quadro da temática que constitui o enfoque principal deste relatório, julgamos importante fazer uma breve referência ao lugar que, historicamente, a literatura ocupou no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O nosso propósito não é, como se torna evidente, percorrer exaustivamente, passo a passo, os 5000 anos de história da didática das LE (cf. Claude GERMAIN. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères); julgamos, no entanto, que será relevante, para este trabalho, perspetivar o lugar que é atualmente atribuído (ou não...) à literatura no âmbito da aprendizagem de línguas.

O Método de Gramática e Tradução configurou-se como o primeiro modelo de ensino de LE. Desde os tempos do Humanismo renascentista, a metodologia de ensino de línguas assentava, como o próprio nome indica, em tarefas que exploravam as componentes gramaticais e a prática da tradução de textos literários. Tal como menciona Rosa Sequeira (2003: 35), o ensino de línguas baseado em textos literários resulta da

transposição para o domínio das línguas vivas do modelo de ensino-aprendizagem das línguas clássicas. Sendo assim, neste processo, a literatura ocupava um lugar central na aprendizagem de línguas, visto que a gramática, o vocabulário, a leitura e a produção escrita eram explorados a partir de um *corpus* literário obrigatório na aquisição de uma língua. Sem as pretensões comunicativas que se revelam úteis na sociedade atual, este método associava a compreensão e a interpretação dos textos literários à aquisição de uma competência de leitura de textos escritos e ao uso formal de uma determinada língua.

No entanto, sendo a didática das línguas uma disciplina que acompanha, necessariamente, as mutações histórico-culturais, considera-se natural que procure responder aos desafios com que é confrontada em cada momento, procurando superá-los de maneira a criar um equilíbrio entre diversas componentes: professor, aluno, culturas e línguas. Em suma, esta disciplina, que vive da realidade, está sempre atenta ao que acontece fora do contexto de ensino-aprendizagem, de modo a que sejam alcançados os melhores resultados com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Por isso, a partir dos finais do século XIX, as necessidades apresentadas pelos aprendentes, no que diz respeito ao domínio da oralidade, vieram pôr em causa o referido método de Gramática e Tradução, obrigando à sua substituição pelo Método Natural, o qual se baseava na ideia de que o processo de aquisição de uma LE se assemelhava aos métodos naturais da aquisição de uma LM. A interação oral, o uso intensivo da língua-alvo e o recurso a objetos e ações que exemplificam as palavras constituíam-se como algumas das práticas a adotar mediante os pressupostos deste método (Nédio, 2015: 19).

Mais tarde, no virar do século XIX para o século XX, o Método Natural configurou-se como a base para a introdução do Método Direto, na medida em que algumas ideias novas relativas ao papel do professor e do aluno em sala de aula foram colocadas em prática. No âmbito do Método Direto, a relação entre professor e aluno revelou-se mais ativa e dinâmica, cabendo ao professor o papel de provedor de instrumentos aos alunos para que estes se tornassem autodidatas relativamente, por exemplo, como nos explicita Nédio (2015: 20), à descoberta de regras gramaticais e de métodos de autocorreção. No entanto, e à semelhança das outras abordagens, este método apresentava alguns fatores negativos, sendo o mais relevante destes a dependência dos

aprendentes à atuação do professor em sala de aula.

Convém salientar que, ao longo dos anos, vários estudiosos e críticos na área da DLE realizaram ensaios com o principal objetivo de se encontrar um método plenamente eficaz para as necessidades identificadas. Tal como menciona Nédio (2015: 21), entre os anos de 1920 e 1930, os linguistas projetaram algumas bases que posteriormente evoluíram para “a chamada “abordagem britânica” no ensino de inglês como língua estrangeira. Os desenvolvimentos posteriores levaram ao aparecimento do *Audiolinguisism* nos Estados Unidos”.

Assim, mais tarde, no decorrer da II Guerra Mundial, com a deslocação do exército americano para o território europeu, tornou-se necessário o surgimento de métodos rápidos de aquisição de LE. Desta forma, por volta de meados dos anos 50, surgiu o chamado Método Audiolingual. O princípio que está na base desta nova abordagem é a convicção de que, precedendo a forma escrita, encontramos um discurso, ou seja, a estrutura oralizada da língua. Dando primazia ao discurso produzido na instância inicial, isto é, sob a forma oral, a aprendizagem deste método era realizada a partir dos pressupostos da teoria comportamental de Skinner e Pavlov, ou seja, através da observação sistemática de comportamentos, neste caso do professor. Por isso, neste método “a aprendizagem é vista como um comportamento observável, resultante do estímulo e da resposta” proporcionados pelo professor (Nédio, 2015: 23).

Sendo assim, visto que o discurso oral tinha adquirido relevo nestas abordagens, o Método Audiolingual promovia a imitação, repetição e memorização de estruturas linguísticas, com o objetivo de aperfeiçoar a pronúncia, o ritmo, a acentuação e a entoação do discurso, destacando ainda a compreensão e a produção oral do aprendente. Convém salientar que esta aprendizagem era realizada através do recurso a meios audiovisuais e a gravações com o objetivo de estas apresentarem aos aprendentes modelos discursivos perfeitos da língua-alvo. Em suma, a proficiência oral ganha relevo neste método de aprendizagem de LE, impondo uma importante viragem no âmbito da DLE.

Contudo, o Método Audiolingual acarretou desvantagens para os aprendentes. Estes, quando postos perante uma situação de comunicação real, eram incapazes de se servir da língua, pelo simples facto de não conseguirem manejar o seu uso real, pois

colocavam mais ênfase na aprendizagem das formas linguísticas, ao invés da prática do discurso oral (Nédio, 2015: 26). Numa fase posterior, surgiu ainda uma variação deste método, denominada Método Audiovisual, que apresenta como novidade a associação de imagens a um discurso oral produzido.

Em suma, uma breve evocação dos métodos didáticos utilizados na aprendizagem de LE desde a Antiguidade Clássica até ao século passado permite constatar que eles funcionam como ponto de partida para os novos métodos comunicativos com que nos deparamos atualmente, uma vez que estes últimos são construídos com o propósito de obviar às deficiências ou incapacidades que os anteriores revelavam para responder às necessidades dos novos aprendentes. Na nossa perspetiva, torna-se importante referir que o texto literário, que esteve no centro da aprendizagem de LE até meados do século XX, desapareceu, depois, do panorama de ensino de LE, sendo ultrapassado pelas novas necessidades de proficiência oral que surgem no contexto de progressiva integração europeia, em simultâneo com o aumento exponencial das oportunidades de viajar para o estrangeiro. Esta reviravolta metodológica torna-se decisiva para a quase exclusão do texto literário no ensino de LE que se verifica nas abordagens comunicativas, que dominaram o campo da DLE, substituindo os métodos já referidos.

De facto, nos últimos vinte anos, tem-se assistido a uma renovação significativa no que diz respeito aos objetivos da DLE. Segundo Gabriela Sandór (2015: 46), o aumento do interesse pelas línguas estrangeiras, especialmente a francesa, a inglesa e a alemã, veio contribuir para a revolução dos métodos utilizados no ensino-aprendizagem de LE. Para além disto, outros desafios, tais como a globalização, o renascimento do papel das línguas, os avanços informáticos e a comunicação em massa, a par das necessidades decorrentes da integração europeia e do incremento da mobilidade potenciado pelo desenvolvimento dos meios de transporte, geraram novos públicos que pretendem aprender línguas estrangeiras, revelando-se importantes fatores na revolução de abordagens metodológicas no ensino de LE.

Visando dar uma resposta a esta nova situação, o QEQR, elaborado pelo Conselho da Europa, veio consagrar as novas abordagens no ensino de línguas, centradas na aquisição pelos aprendentes de uma competência comunicativa. Os objetivos essenciais

deste Quadro prendem-se com a formação de indivíduos capazes de atuar comunicativamente através de duas ou mais línguas estrangeiras, para além da sua língua materna, e fazê-los refletir e agir em sociedades multiculturais como as atuais. Para além do mero conhecimento linguístico, pretende-se que os indivíduos sejam capazes de explorar outras potencialidades da língua, com especial destaque para as questões pragmáticas, ou seja, para as características que a língua em uso apresenta. Na verdade, os interesses e as necessidades dos alunos são os principais fatores a ter em linha de conta, colocando-os no centro deste processo educativo.

Com base nos pressupostos do QECR, a exploração de conteúdos, temas e materiais alterou-se, dada a centralização nas necessidades dos alunos, marginalizando, por isso, a presença do texto literário em sala de aula. Apesar desse afastamento dos textos literários das aulas de LE, convém realçar que o objetivo não passa pela total exclusão da literatura, pois o próprio QERC (2001: 89) contempla o uso dos textos literários, referindo que

As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.

O QECR advoga que os chamados documentos autênticos são os recursos que melhor servem às finalidades educativas atuais. Estes documentos, que geralmente estão representados por textos de notícias, artigos, crónicas, guias turísticos, recursos audiovisuais, etc., terão o papel de exemplificar aos alunos o uso real da língua, em contraposição com o rigor formal e conceptual que geralmente se encontra nos textos literários. No entanto, indo ao encontro da opinião de Esteves (Moço, 2011: 10), o texto literário poderá igualmente ser visto como um documento autêntico, na medida em que “não foi publicado com fins pedagógicos, apesar de poder ser usado com essa finalidade e espelha uma modalidade do uso real da língua.”

Com efeito, salientemos a função comunicativa que os textos literários igualmente produzem. Isto é, tal como os textos acima referidos, normalmente identificados como

“documentos autênticos”, os textos literários reproduzem os modos de vida em sociedade, criando situações reais de comunicação entre as diversas personagens (vejamos, a título de exemplo, o caso das narrativas de alguns escritores de língua portuguesa como José Saramago ou Ondjaki), englobando temáticas relacionadas com os valores e a cultura de uma comunidade e, ainda, contemplando diferentes tipos de linguagem. Como se pode verificar, igualmente os textos escritos poderão ser colocados no mesmo patamar de autenticidade que os documentos orais atualmente ocupam em sala de aula.

Sendo assim, não se pretende propor o uso exclusivo da literatura no ensino de LE, mas sim um equilíbrio entre diferentes recursos linguísticos, sejam escritos ou orais. Ademais, é necessário referir o uso do texto literário como um material didático que permite o acesso aos objetivos da abordagem comunicativa, na medida em que ele próprio se configura como um ato comunicativo. Em suma, pretende-se corroborar a ideia de que privilegiar o desenvolvimento da competência comunicativa faz parte do conjunto de objetivos da educação linguística e literária.

Sublinhe-se, ainda, como faz Sándor (2015: 14), a incongruência de, aparentemente, não ser contemplada nas abordagens comunicativas a “utilidade” que representa a fruição estética da língua que o seu uso literário potencia. Com efeito, uma aprendizagem de LE que vise a sua utilização quotidiana não pode excluir os textos literários da sala de aula, sob o pretexto da sua “inutilidade” no processo comunicativo. Ou seja, apesar dos fatores positivos que advêm destes novos métodos de ensino, os textos literários são o domínio que mais se ressentem com quase uma total exclusão da sua presença em sala de aula.

Isabelle Gruca (2009: 167) assinala que após as décadas de 70-80 do século XX, o texto literário foi

Considéré comme un document authentique parmi d'autres, participant à l'acquisition de l'écrit au même titre que les produits médiatiques et fonctionnels, le texte littéraire n'a cependant pas été pris en compte dans ses spécificités propres, qu'elles soient linguistiques, textuelles ou culturelles: si l'on s'en tient à l'analyse des méthodes, le texte littéraire est exploité pour développer la compréhension des écrits et généralement dans une perspective globale. (Gruca,1993; Gruca, 1999:118-120)

Deste modo, após um período de esquecimento completo dos textos literários, derivado da afirmação das abordagens comunicativas no domínio do ensino de línguas, tem-se vindo a verificar uma tendência para o seu retorno às aulas de LE, ainda que despojado das dimensões mais especificamente “literárias”. Ainda assim, estamos, de facto, perante uma consciencialização atual para a necessidade de trazer de volta o texto literário para o âmbito da DLE. Apesar de o texto literário não ter voltado a ocupar o lugar central numa aula de LE, é inevitável que lhe seja reservado um lugar, já que não pode hoje sustentar-se seriamente que seja mantido à margem do processo. A intenção é a de recuperar os textos literários, compatibilizando a sua presença no processo de aprendizagem de línguas com as metodologias de ensino mais recentes, reconhecendo a sua autenticidade, mas também a utilidade incontestável que apresenta, enquanto produto estético e cultural.

Em suma, as relações entre a literatura e o ensino de uma língua têm sofrido alterações constantes ao longo dos tempos, seja aproximando ou afastando os textos literários do ensino de LE. Contudo, apesar das mutações históricas mais recentes, consideramos que a literatura tem um lugar insubstituível na sala de aula, como um meio eficaz para alcançar com sucesso a aprendizagem de uma nova língua e da cultura que lhe está associada, tornando-se mesmo pertinente investir no reforço da inclusão do texto literário nas aulas de LE.

2.2. A relação da literatura com outras competências comunicativas

No âmbito de uma aula de língua, o recurso a textos literários mostra-se particularmente produtivo, na medida em que permite trabalhar diversas sub-competências indispensáveis à construção da competência comunicativa, indo muito além do domínio mais especificamente “literário”. É o que destaca Rosa Bizarro, no seu artigo *Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE*, no qual defende a ideia de que a literatura poderá servir, nas aulas de língua, como uma estratégia que visa o desenvolvimento de outras competências que fortaleçam o setor intelectual e pessoal do

estudante, assim como também permite atingir objetivos de tipo socioafetivo e estético-cultural. Assumindo três grandes objetivos (comunicativos, culturais e formativos), verifica-se que é possível relacionar a língua com a cultura e a literatura e, a partir daí, operar no sentido de que a língua seja explorada nas suas múltiplas vertentes.

Como demonstra a autora, o texto literário funciona como um meio privilegiado na aquisição de conhecimentos, incluindo na representação de diferentes tempos e espaços, pois este tipo de documento escrito projeta e imagina a “forma de vida” contida na língua. Subsidiariamente, o recurso aos textos literários permite diversificar os materiais apresentados em aula, podendo ser um meio motivador e desafiador para o aprendiz, dado que é portador de um tipo textual específico que comporta características pertinentes para a aprendizagem. Para além disto, a literatura proporciona o desenvolvimento das capacidades de reflexão e um aprofundamento do nosso olhar crítico. Ademais de nos fazer refletir sobre nós mesmos, é importante que o mundo do Outro seja posto em causa, assim como o próprio texto literário e as informações contidas nele.

De igual modo, no referido artigo, é acentuada a perspetiva autónoma do aprendiz de LE correlacionada com o conhecimento da literatura e da cultura do país da língua-alvo. O objetivo não se prende unicamente com o conhecimento da língua estrangeira, mas também se torna necessário que os professores, enquanto guias e mediadores da aprendizagem, desvendem todos os aspetos que a língua envolve. Portanto, a literatura surge assim como “um modelo de exploração e experimentação criativa das possibilidades da língua” (Fonseca, 2000: 1 de 3), promovendo a aprendizagem das múltiplas aceções que uma língua comporta.

Com o intuito de diversificar os materiais, tendo em conta as necessidades dos alunos, o texto literário poderá servir como suporte para diversas componentes que se queira desenvolver. Estas prendem-se, dentro do âmbito linguístico, com temas relacionados com a tipologia textual, o estilo de língua utilizado e as intenções comunicativas do discurso, como refere Rosa Bizarro. Estamos claramente de acordo com a autora e poderemos sugerir mais exemplos inseridos no domínio gramatical, tendo em consideração Duarte (2010: 93), tais como “o estudo do relato de discurso, nas suas

versões mais canônicas ou mais discretas e subtis; a neologia e formação de palavras e as unidades fraseológicas fixas”.

Em suma, no que diz respeito à utilização dos textos literários em aulas de língua, estes permitem fornecer bons modelos de diferentes tipos de linguagem e de variadas temáticas, servem como base para explorar as competências gramaticais e ainda funcionam como veículos ideológicos, uma vez que são capazes de aprofundar os conhecimentos intelectuais e a capacidade de reflexão dos estudantes (Fonseca, 2000: 1 de 3).

Para além da função educativa, consideramos igualmente importante realçar o prazer da leitura numa aula de língua, pois, como afirma Duarte (2010: 92) “só se gosta da língua pela leitura dos bons textos e estes só podem ser devidamente amados por quem compreenda bem a língua, isto é, por quem seja capaz de fruir esteticamente a exploração criativa das virtualidades que ela contém”. Ou seja, poderá ser a partir da leitura de textos literários que o indivíduo tenha acesso a uma aprendizagem da língua mais prazerosa, não deixando de ser eficaz, em que combine diferentes tipos de aprendizagens: linguísticas, culturais, literárias e intelectuais.

Apesar de o objetivo da aula de LE não ser o de criar especialistas em literatura, as aulas de Português poderão dar a conhecer aos aprendentes as funcionalidades que esta tem quando se associa à área da linguística. A partir do princípio do desenvolvimento da competência intercultural, a literatura poderá funcionar como um mote para o diálogo e a comunicação entre culturas. A partir das ideias referidas, reforçamos a convicção da pertinência da presença do texto literário na sala de aula de LE como estratégia para um aproveitamento reforçado do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

2.3. A língua e a literatura no universo lusófono

2.3.1. O uso do Português na esfera da lusofonia

Tendo em conta o contexto histórico-cultural específico da língua portuguesa, parece-nos útil revisitar, ainda que resumidamente, o seu percurso, desde o encontro inicial com o Outro não-europeu propiciado pelos Descobrimientos dos séculos XV e XVI, até à criação de uma comunidade política que pretende reunir os falantes do Português, a qual desempenha, hoje em dia, um papel crucial na divulgação da língua e do património em língua portuguesa.

Esta comunidade, conhecida pelo nome de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), foi criada no ano de 1996, oficializando uma estrutura internacional para a defesa dos interesses linguísticos, culturais, geopolíticos e económicos dum grupo de países que historicamente se relacionam com Portugal e com a língua portuguesa. Consequentemente, encontramos como seus princípios gerais assegurar a presença político-diplomática no contexto internacional, a cooperação entre diversos domínios (educação, saúde, cultura, etc.), e a promoção e a difusão da língua portuguesa².

Na história de Portugal, a época da Expansão Ultramarina e das Descobertas Marítimas trouxe alterações profundas e permanentes relativamente à presença dos portugueses e da língua portuguesa no Mundo, provocadas pelo contacto prolongado com outros povos, outras culturas e outras línguas. Depois do Brasil, que se tornou independente na primeira metade do século XIX, tendo preservado a língua portuguesa como elemento identitário, também os povos africanos e Timor-Leste adotaram o idioma do colonizador como língua oficial. Embora com diferenças marcadas nos processos de descolonização – o caso do Brasil é muito diferente do resto dos países lusófonos, o que contribuiu para uma presença mais enraizada do Português – os governantes dos países lusófonos demonstraram sem equívocos o desejo de preservar a língua portuguesa, divulgá-la e afirmá-la como um bem identitário e fator essencial de unidade nacional.

² Informações disponibilizadas no site oficial da CPLP (<http://www.cplp.org/id-2763.aspx> -acedido a 04/07/2016)

Seguramente, a ação da CPLP contribuiu para reforçar a realidade multicultural do universo lusófono, que tem vindo a construir uma presença significativa no Mundo ao longo dos últimos vinte anos. Os milhares de quilómetros que separam os diversos países lusófonos não significam atualmente um evidente distanciamento. Devido à extraordinária evolução das comunicações, tornou-se hoje possível que, sublinhando uma perspetiva intercultural, “as famílias culturais (entre elas, a da lusofonia) dialoguem, visando, simultaneamente, o reforço das identidades e a abertura ao diálogo, à tolerância, ao enriquecimento mútuo e à colaboração evitando o relativismo cultural” (Rita & Cristóvão, 2012-2013: 20). Sendo este um dos objetivos da CPLP, é relevante o seu contributo para a manutenção destes laços estreitos entre os países lusófonos.

No entanto, o percurso histórico desta estrutura política internacional tem sido diversas vezes marcado por interrogações, conflitos e choques com origem nas diferenças culturais. Dada a sua natureza multifacetada e complexa, marcada por alterações constantes e divergências no modo como é concebido o seu papel, julgamos oportuno refletir um pouco sobre o conceito de lusofonia e a natureza histórica da comunidade de língua portuguesa.

Começaremos pelo termo *lusofonia*, partindo da definição dada por Eduardo Lourenço (1999: 174), em que este afirma que a lusofonia

“é só aquela esfera de comunicação e compreensão determinada pelo uso da língua portuguesa com a genealogia que a distingue entre outras línguas românicas e a memória cultural que, conscientemente ou inconscientemente, a ela se vincula. Nesse sentido, é um continente imaterial disperso pelos vários continentes em que a língua dos cancioneiros, de Fernão Lopes, de Gil Vicente, de Bernardim, de Pêro Vaz de Caminha, de João de Barros, e de Camões se perpetuou essencialmente a mesma, para lhe chamarmos ainda portuguesa, e outra, na modulação que o contacto com novas áreas linguísticas lhe imprimiu ao longo dos séculos.”

Eduardo Lourenço identifica o termo com um núcleo inicial composto pela língua portuguesa – e respetivas transformações linguísticas determinadas pelo encontro com as línguas locais e a evolução sofrida ao longo dos tempos – ao qual agrupa também um conjunto de elementos culturais, porventura associados historicamente. O conceituado

filósofo português alerta-nos para o facto de que apenas estes termos não bastam para explicar esta “magna questão da lusofonia” (Lourenço, 1999: 174). Não podemos explicar este conceito tendo em conta a simples constatação de que a lusofonia constitui uma comunidade de pessoas que se encontram englobadas num conjunto de indivíduos que comunicam através da mesma língua. Reconhecemos, portanto, que esta questão abrange uma série de questões-problema que não se manifestam de igual forma em todos os povos do espaço lusófono.

Como o próprio nome deixa perceber, o termo *lusofonia* deriva das palavras *luso* e *fonía*, termos esses que, se tomados à letra, traduzem a ideia de que a língua portuguesa se apresenta somente como a língua dos lusitanos, ou seja, dos portugueses. Visto o próprio conceito como uma aglutinação de palavras que remontam aos ideais colonizadores, tem sido rejeitado pela visão neocolonialista que, supostamente, representa³. Devido aos acontecimentos históricos subsequentes à época dos Descobrimentos, esta ideia de comunidade lusófona poderá ser entendida como um resquício da colonização portuguesa e uma tentativa de Portugal permanecer predominante. Contudo, consideramos, de acordo com Burgert (2012-2013: 47), que apesar de a época dos Descobrimentos ter dado origem a um passado colonialista, atualmente o foco prende-se unicamente com a questão da língua, que constitui uma importante herança desse passado histórico. Nesta perspetiva, apesar das realidades negativas que ensombram a época colonial, convém reconhecer que esta foi crucial para a presença e a difusão da língua portuguesa pelo Mundo. Resta-nos, por isso, concentrarmo-nos no que de útil e benéfico sobreviveu até hoje, ou seja, a língua, e termos em mente que atualmente os objetivos passam por, na prática, utilizar o Português como meio para o desenvolvimento, a todos os níveis, dos países da CPLP. Convém, por isso, realçar que as mentalidades se modificaram ao longo dos tempos e que atualmente se

³ Cf. Burgert, Anne (2012-2013). Nas teias da língua: sobre a conceção da lusofonia em contextos pós-coloniais. In (Eds.) Rita, A. & Real, M. *Letras Com Vida – Literatura, Cultura e Arte* (pp- 46-51). Revista do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. (CLEPLUL).

verifica um novo espírito intergruppal baseado em valores como o respeito, a tolerância e a interajuda.

Outra questão que se coloca quando consideramos esta comunidade tem que ver com as posições hierárquicas que os diversos países ocupam dentro da CPLP. De forma geral, é associado a Portugal o lugar central nesta comunidade, pelas razões históricas relativas às Descobertas Marítimas e pela relação primitiva com a língua. Por outro lado, o Brasil vai ganhado cada vez maior relevo e preponderância no panorama lusófono.

Desde 1999 que Eduardo Lourenço vem reconhecendo que o Brasil é “a nação lusófona por excelência numa mera perspetiva linguística” (Lourenço, 1999: 176), visto que é o espaço onde se encontra um maior número de falantes, assim como o país com maior peso económico e político. Por outro lado, as relações entre Portugal e o Brasil não apresentam qualquer tipo de conflitos, sejam eles de carácter político, económico e/ou identitário. É natural que os séculos decorridos desde o tempo da colonização até aos dias de hoje, a que há que somar o desenvolvimento político-económico do país, expliquem que esta questão da lusofonia não origine tanto estigma, por parte dos brasileiros, em relação a este universo lusófono. Para além disso, relativamente a questões linguísticas, o Português constitui-se como a língua materna de todos os habitantes brasileiros, não levantando, por isso, questões identitárias relacionadas com a língua, como é o caso do Português em África e Timor-Leste.

De facto, no que diz respeito aos PALOP, as suas relações com a lusofonia tornam-se mais complexas do ponto de vista identitário. Em África, a língua portuguesa integra o quadro das línguas estrangeiras que foram impostas pelos colonizadores. Após a chegada dos portugueses, a língua portuguesa foi introduzida para que prevalecesse sobre as línguas nacionais e/ou crioulos já existentes no país. Naturalmente, a população rejeitou o uso da língua oficial e administrativa da colonização e continuou a preservar as suas línguas maternas. No entanto, nestes países, aquando da descolonização, os chefes de estado pretenderam unificar o país e para esse efeito adotaram a língua portuguesa como a língua de união nacional. Já depois da independência, o Português foi alargando a sua presença lentamente, deixando de estar confinado aos domínios oficiais e

administrativos para entrar no meio social, em espaços públicos como os restaurantes, os cafés e as ruas.

Para um melhor entendimento desta temática, convém salientar que desde o 25 de abril de 1974 até agora, nas zonas rurais do território africano, o uso da língua portuguesa não é visto como condição de sobrevivência. À exceção das crianças que frequentam a escola, a língua não é obrigatória noutra tipo de atividades. Como grande parte das populações destes países, economicamente mais carenciados, depende financeiramente da agricultura, o Português não é falado no meio profissional, do mesmo modo que, nos meios culturais e nos contactos sociais as pessoas se relacionam entre si nas suas línguas maternas. Como são muitas vezes desprovidos de meios de comunicação e tecnologias (*internet*, televisão, rádio) e raramente saem das suas zonas de origem, não mantêm nenhum contacto com a língua portuguesa e, na prática, esta não os impede de realizarem a sua vida profissional nem de não se envolverem na sociedade. Contrariamente à população rural, a que vive nos centros urbanos ou que para lá se desloca encontra na língua portuguesa um meio para aceder a melhores condições de vida, nomeadamente ao nível profissional, apresentando por isso plena consciência da importância da língua portuguesa.

No entanto, nos últimos anos, tem-se verificado um decréscimo dos falantes de línguas nacionais e o aumento de falantes de LM portuguesa tem sido fundamental para a língua portuguesa revigorar no continente africano⁴. Isto é, visto que as autoridades e a opinião pública concebem o Português como língua oficial, a língua tem-se estabelecido entre os falantes como uma característica inata e natural a si mesmos. Assim sendo, os falantes estão a desenvolver novas formas de usar a língua (um novo vocabulário, novas formas de construção de frases, etc.) e adaptando-a cada vez mais às suas realidades locais.

Em suma, é possível constatar que, depois da independência, o Português se

⁴ Cf. Gonçalves, Perpétua (1996). *Português de Moçambique, uma variedade em formação*. Universidade Eduardo Mondlane: Maputo – para um melhor esclarecimento sobre o caso de Moçambique.

expandiu em campos que anteriormente não tinha possibilidade de atingir. Deste modo, o Português surge, primeiramente, como um instrumento ao serviço de uma política de união nacional, para mais tarde se estabelecer como uma língua materna das mais novas gerações africanas, estabelecendo, assim, novos usos e formas de contacto com a língua.

A contextualização histórica da presença da língua portuguesa torna-se necessária para um melhor entendimento da relação que os africanos mantêm com a lusofonia. Deste modo, é possível perceber que, como afirma Burgert (2012-2013: 49), “uma língua oficial nem sempre é a língua de afeto”, isto é, o enquadramento histórico pode explicar a falta de ligação emocional que o povo africano apresenta em relação ao Português, contrariamente ao que sucede no Brasil.

Relativamente a Timor-Leste, país recentemente independente, a língua portuguesa integra, ao lado do tétum, o conjunto das línguas oficiais do país. No entanto, à semelhança dos PALOP, também aqui coexistem variadas línguas nativas e dialetos que se constituem como as LM dos timorenses.

Depois da implementação do Português na ilha de Timor, este era maioritariamente o idioma, como nos informa Henriques (2015: 14), da Igreja católica, da administração e das elites. Como a propagação da língua em todos os domínios se revelou um processo demorado, o Português não conseguiu consolidar-se em todo o território timorense. Esta situação foi agravada com a invasão da Indonésia, que rapidamente declarou o bahasa indonésia como a língua a ser utilizada por todos os habitantes, excluindo, assim, a língua portuguesa. Contudo, apesar dos ditames do regime indonésio, o Português continuou a ser falado, concretamente no seio de algumas famílias, nas igrejas e pelas organizações militares, como esclarece Henriques (2015: 17). Ruak (2001) (citado por Henriques, 2015: 17) explica, sucintamente, a sobrevivência do Português em Timor-Leste, referindo a manutenção da língua devido a

primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque era a nossa língua oficial definida desde sempre; por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural.

Naturalmente após a independência do povo timorense, a língua portuguesa foi instituída como oficial, preservando assim a sua herança cultural no país.

Resumindo o contexto histórico relativo ao estatuto do Português nestes países que integram a comunidade lusófona, juntamente com Portugal, e tendo em conta os valores que a língua lhes transmite e para eles simboliza, constata-se que existem variadas perspectivas no que diz respeito ao contacto com a língua e ao conceito de lusofonia. Se para os portugueses e para os brasileiros as questões identitárias e linguísticas se encontram plenamente definidas, dado a situação permanente de uma só língua nos seus territórios, tal situação não se verifica com os PALOP e Timor-Leste, complexificando estas questões relativas à lusofonia.

Cabe-nos ainda salientar, dadas as questões relacionadas com o poder dos países sobre a língua, o carácter independente que qualquer língua acarreta, seja a portuguesa ou outra, de modo a valorizar uma perspectiva harmoniosa nesta esfera lusófona. Reiterando as palavras de Patrício (2012-2013: 76-77), o Português “foi, sobretudo, língua deixada pelo mundo, que não é propriedade de ninguém, sendo sempre dona de quem a fala”, por isso, aludimos a uma visão democrática e positiva da lusofonia e da institucionalização desses ideais por parte da CPLP. Esta nossa língua portuguesa que “é ao mesmo tempo histórica, contingente, herdada, em permanente transformação e trans-história, praticamente intemporal” (Lourenço, 1999: 121), constitui-se como um importante instrumento de comunicação que deve ser, por isso, preservado e alargado através de um esforço conjunto de todos os países que constituem este espaço lusófono.

Concluindo, apesar destes dilemas, que coexistem no interior da comunidade lusófona, é crucial defender a criação e as iniciativas da CPLP e acreditar que futuramente estas divergências de opiniões e questões de carácter identitário serão ultrapassadas. Mediante as estratégias de difusão e preservação da língua portuguesa e das relações entre estes países lusófonos, acreditamos na possibilidade de uma convivência harmoniosa, em todos os domínios, dentro desta comunidade.

2.3.2. O valor da língua e da literatura no âmbito da lusofonia

A língua portuguesa tem atualmente um elevado número de falantes, aproximadamente 244 milhões⁵, espalhados pelos cinco continentes. Desde os países em que goza do estatuto de língua oficial, passando pelos países onde os portugueses deixaram a sua marca (Goa, Macau e Malásia), contabilizando os emigrantes e ainda tendo em conta todo o conjunto de pessoas que pretendem aprender o Português, esta língua de Camões tem aumentado significativamente a sua presença no Mundo. Sendo assim, esta língua pluricêntrica entra em contacto diariamente com indivíduos muito diversos, com as suas respetivas culturas, que englobam múltiplas tradições, valores, modos de vida e ideologias. Padre António Vieira, Camões e Pessoa exprimiram a consciência aguda da importância deste singular feito histórico: a ligação da língua com todo o Mundo, com todos os povos e as suas culturas.

Na mesma linha, Eduardo Lourenço reforça que o Português, enquanto língua viva, deverá estar numa permanente expansão pelas comunidades onde já se encontra. São os falantes que desempenham um importante papel nesta sua expansão. São eles que, no seu quotidiano, convivem com a própria língua e estão expostos às suas mais diversas formas e sentidos. De um modo mais inconsciente e involuntário, os falantes vão dando vida à língua portuguesa em diversas partes do Mundo, enriquecendo-a com as características culturais inerentes ao próprio local onde a mesma é falada.

Além disso, a vivacidade desta língua sairá enriquecida com a transposição para o plano da escrita, nomeadamente a partir de críticos, romancistas, dramaturgos ou poetas, com o intuito de a reinventarem nos próprios limites das suas palavras. Desde modo, a literatura lusófona apresenta o seu especial contributo para a difusão desta língua, na medida em que a projeta na sua variedade e riqueza através do uso estético que faz das suas potencialidades. Torna-se essencial a aposta neste variado campo de escolhas literárias, provenientes das circunstâncias histórias já referidas. Do mesmo modo,

⁵ Segundo as estatísticas do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua realizadas no ano de 2013. Informação retirada de: <http://www.dn.pt/portugal/interior/244-milhoes-falam-portugues-em-todo-o-mundo-3501052.html> (acedido a 15/07/2016).

também Eduardo Lourenço (1999: 124) sintetiza esta riqueza linguística, quando afirma:

Quiseram também as circunstâncias – na sua origem pouco recomendáveis – que a nossa língua europeia, em contacto com a africana escrava, se adoçasse, mais do que já é na sua versão caseira, para se tornar este ritmo aberto e sensual, indolente, do português do Brasil ou do tom nostálgico de Cabo-Verde.

Ou seja, reconhecem-se as vantagens de apostar nesta diversidade linguística e cultural imanente a todos os países que constituem a CPLP. A língua, enquanto núcleo essencial das variedades culturais desta comunidade lusófona, apresenta mecanismos de difusão e fixação que deverão ser (re)aproveitados, destacando claramente o papel da literatura em língua portuguesa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira.

2.3.3. A literatura lusófona no ensino de PLE

No ensino da língua portuguesa, e mais concretamente no caso do PLE, se o ciclo de estudos tiver em consideração a inclusão de textos literários em sala de aula, geralmente verifica-se um notório esquecimento relativo aos autores lusófonos, com exceção dos que são portugueses. Sendo assim, torna-se relevante aprofundar os motivos que levam à omissão de textos literários de autores brasileiros, africanos e timorenses no panorama do ensino da língua portuguesa, nomeadamente enquanto LE.

Segundo a investigação levada a cabo por Elisabetta Santoro (citada por Sándor, 2015: 45), a partir de alguns manuais, a saber o *Português XXI* e o *Aprender Português*, no primeiro não são encontrados “em nenhum dos três níveis (...) um texto que se possa classificar de literário, apenas textos funcionais, diálogos criados para os objetivos de cada unidade e alguns artigos de imprensa”, ao passo que no segundo manual, “encontramos alguns textos de autoria de escritores de renome – José Saramago, Agostinho da Silva e Miguel Esteves Cardoso –, mas que não podem ser considerados

textos literários, mas de opinião.” Apesar de fazerem menção a autores portugueses, não são as suas obras literárias que se encontram presentes nos manuais, revelando-se uma ausência notória da literatura nestes materiais de ensino-aprendizagem de PLE. Além disso, mesmo em artigos de opinião, não são feitas quaisquer referências a outros autores da literatura lusófona, oferecendo-se a exclusividade a autores portugueses.

Se, ainda que de forma limitada e com propósitos não literários, existe a inclusão de autores portugueses em manuais, questionamos o porquê da exclusão, dentro do âmbito do conjunto dos autores lusófonos, da literatura de outros autores de expressão portuguesa. A não haver uma justificação convincente de cariz pedagógico-didático, não parece razoável que, ao aprender a língua portuguesa, limitemos o contacto dos aprendentes com textos literários produzidos exclusivamente por autores oriundos de Portugal, esquecendo que este faz parte de uma comunidade, oficialmente reconhecida, de outros países que têm como fator comum a língua-alvo dos aprendentes, no caso do ensino de PLE.

Na nossa opinião, a multiplicidade de culturas, valores e modos de vida que é possível constatar nas diversas sociedades integrantes do espaço lusófono, devem ser reconhecidos como um fator enriquecedor, que auxilia e favorece a aprendizagem da língua portuguesa. Isto é, a própria história de Portugal e da língua portuguesa é indissociável dos outros países que formam a CPLP e tal facto poderia ser, do ponto de vista do ensino-aprendizagem de PLE, vantajoso para o desenvolvimento da competência cultural dos indivíduos que estão a aprender uma língua do colonizador, no nosso caso o Português, tal como se verifica noutras que apresentam similaridades ao nível do contexto histórico, como será o caso das línguas francesa e inglesa.

Apesar de as literaturas dos restantes países membros da CPLP serem esquecidas, o Brasil consegue, por razões linguísticas e literárias, ter alguma presença em sala de aula. Em termos linguísticos, o povo brasileiro fala a sua própria variedade da língua portuguesa e consegue ser mais influente e reconhecido no panorama mundial devido a fatores económicos e políticos. Para além disso, a sua história, o seu espaço geográfico e a sua própria literatura já estão consolidados há muito mais tempo, ao contrário da maioria dos países da CPLP, como é o caso dos países africanos e de Timor-Leste. Reconhecendo,

embora, a diferença de situações, consideramos enriquecedor investir num esforço para equiparar o espaço concedido às literaturas dos vários países membros da comunidade lusófona, fazendo maior justiça à natureza pluricêntrica da língua portuguesa. À sua maneira, todos os países têm fornecido diversos contributos para enriquecer a língua, através da literatura. Estes são países que englobam variadas culturas, etnias, formas de expressão, linguagens e signos. Pela sua situação geopolítica e pela sua história, são lugares de cruzamento de diferentes povos, recolhendo múltiplas influências sociais e o contributo de numerosas culturas e línguas. Com efeito, será enriquecedora a abertura a essas diferenças e o aproveitamento das mesmas.

Concluindo, reforçamos a ideia de que “não há lugar a amputações ou a cedências a escolhas exclusivistas (que são sempre cegas): o papel da literatura portuguesa quer-se enquanto reconhecimento de tradições autóctones que coincidem (...) com as suas relações flutuantemente alóctones: Ibéria, Europa, Brasil, África, Ásia.” (Buescu, 2012: 35). É para nós claro que os aprendentes que pretenderem obter uma formação linguística em Português, terão vantagem em contactar igualmente com a cultura e a literatura de todos os países lusófonos, acedendo aos intercruzamentos da língua portuguesa com as diversas culturas lusófonas e não exclusivamente com a do país em que se encontram a estudar a língua portuguesa.

2.3.4. A utilização da literatura lusófona na didática de PLE

Com o objetivo de clarificar a relação entre a literatura lusófona e o ensino do PLE, sugerimos, neste ponto do nosso relatório, algumas vantagens e dificuldades inerentes à utilização didática de textos literários lusófonos. De forma consciente, excluiríamos uma análise intensiva da literatura portuguesa durante esta análise, pelo simples facto de que, quando os textos literários são trabalhados em aulas de PLE (concretamente no contexto europeu), geralmente são abordados (quase) exclusivamente textos e autores portugueses. Igualmente julgamos que a literatura brasileira se encontra histórica e culturalmente sedimentada na aprendizagem do Português, tanto mais se essa aprendizagem da língua

for trabalhada em território brasileiro. Em suma, o nosso intuito passa, então, por comprovar as capacidades que os textos de expressão em língua portuguesa de outras origens apresentam no contexto de aprendizagem do Português como língua segunda ou estrangeira.

Em primeiro lugar, pretendemos salientar a produtividade de um cruzamento ou uma aproximação entre as diversas literaturas dos países lusófonos. Vejamos o caso do Brasil e dos PALOP que, devido a motivos históricos, mantêm uma relação de proximidade em vários domínios. Desde as influências linguísticas presentes no léxico de ambos os países até às influências culturais (em termos da gastronomia, música e dança), são numerosos os pontos de contacto que, naturalmente, passaram para o texto literário. Evidenciar estas consequências das oportunidades de contacto entre os dois continentes – africano e americano – torna-se estimulante em aulas de LE. A partir do texto literário, poderemos, como resultado da(s) leitura(s) feita(s), identificar várias semelhanças e desigualdades evidentes em termos linguísticos e culturais, algo que enriquece, de facto, o conhecimento (inter)cultural dos aprendentes.

Ainda no que diz respeito aos pontos de contacto entre literaturas, poderemos, a partir de obras portuguesas e africanas, rever posições e opiniões sobre acontecimentos históricos. Através de algumas obras de António Lobo Antunes ou de Dulce Cardoso, poderemos recuperar factos histórico-culturais da época colonial e da pós-colonização, e confrontá-los com as visões diversas que os próprios africanos têm sobre essa época. Os escritores africanos tendem a relatar os acontecimentos dos trágicos anos de colonização, enquanto coletivo africano, conferindo protagonismo ao negro, aos sentimentos e às atuações de ressentimento, ódio, raiva e vingança. Pelo seu lado, os escritores portugueses apresentam um discurso direcionado para a questão dos retornados ou centram atenções no relato de experiências vividas em território africano na época colonial. Este diálogo torna-se, de facto, extremamente interessante e produtivo, na medida em que poderemos abordar diferentes perspetivas, opiniões e visões sobre os mesmos acontecimentos a partir do rico panorama literário que o espaço lusófono abarca.

Em segundo lugar, reforçamos que a literatura lusófona, especialmente a dos

países africanos e de Timor-Leste, se configura como um espaço recheado de variados géneros textuais: desde contos, lengalengas, provérbios e ainda lendas repletas de simbolismo e magia. De facto, “o conto foi e continua a ser, muitas vezes, encarado como a “forma” adequada, o instrumento narrativo por excelência africano”, ao contrário do romance, que “não tem tradição em África”, mas sim no continente europeu. (Leite, 1998: 24). Por isso, o conto configura-se como a expressão máxima do conhecimento popular e um importante veículo de cultura, podendo ser um meio facilitador no contacto com o texto literário e na aprendizagem da LE.

Recuperando o nascimento das literaturas nestes países, salientamos que, nos seus primeiros tempos de vida, os africanos e os timorenses se voltaram em exclusivo para a oralidade. Contudo, mais tarde, essa vivacidade transmitida pelo oral permaneceu na tentativa de transpor a literatura oralizada para um discurso escrito. Daí que o ato de contar histórias seja essencialmente característico destes povos e inerente às suas culturas. Deste modo, como afirma Leite (1998: 12), “o uso da “oralidade” como instrumento de detecção de africanidade textual” surge como um traço marcado nestas literaturas. Uma forma tão peculiar de produzir novas histórias, que são transmitidas de gerações em gerações, e as suas reproduções através da escrita surgem como uma funcional estratégia de aprendizagem no âmbito da literatura em LE, para além do aspeto cultural a preservar e a explorar no contacto intercultural entre os aprendentes. De facto, este é um processo produtivo de efeitos retóricos, sintáticos e lexicais que contribuem para recuperar uma atmosfera verosimilhante de ligação a uma realidade social e histórica, de cunho popular e mesmo tradicional.

Consequentemente, muitos outros elementos são trazidos das suas próprias culturas para as suas literaturas. Sendo assim, os principais temas que são introduzidos nestes textos literários têm que ver, a partir de questões históricas concretas, com o passado colonial, com as subseqüentes guerras civis, com a negritude, a pobreza, e, também ao nível cultural, com as ligações à natureza, às tribos, às raças e às etnias, assim como com os choques entre culturas. Estas literaturas interrogam-se sobre as diferentes versões dos episódios da história dos seus países, tentando entender as desordens do presente à luz do passado. Deste modo, muitos dos escritores lusófonos que surgiram no

século XX expressam em verso e em prosa os efeitos da continuidade e mentalidade imperialista, do neocolonialismo e as suas consequências – a autocolonização e os comportamentos que geraram a utopia da liberdade e semearam a decepção nos seus países.

Para além disso, o simbolismo inerente às literaturas africanas e timorenses, a partir da exploração do fantástico e do mágico, é um interessante estímulo à leitura e à criatividade, especialmente em crianças e jovens. O humor e a ironia surgem como uma forte característica na brincadeira com a linguagem política, na denúncia dos poderes locais, do sistema educativo, do racismo, da alienação cultural e social do povo e na descrição de situações caricatas que surgem com frequência no meio africano. Verifica-se, então, uma capacidade humorística que se revela satirizante, mas que ao mesmo tempo transporta certos ensinamentos a adquirir pelo leitor.

Da mesma forma, também em termos linguísticos este campo beneficia de particularidades interessantes: se alguns escritores privilegiam o Português padronizado, outros autores tendem a recriar a língua com vocábulos próprios, que muitas vezes se constituem como palavras das suas LM ou representações aproximadas do discurso oral, neologismos e novos modos sintáticos (vejamos os casos de Luandino Vieira e Mia Couto). Alertando para essa multiplicidade linguística e cultural, Manuel Rui refere que “Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto.”⁶. Presume-se, então, que existe uma predisposição para o quebrar de fronteiras linguísticas e para uma adaptação mais natural da língua portuguesa a cada povo. Essa reutilização e inovação da língua portuguesa torna-se propositada e vai ao encontro das particularidades das literaturas desses países: a complexidade linguística, os encontros/confrontos entre o oral e o escrito e a multiplicidade de temas. São estes os recursos que as literaturas africanas e timorenses podem oferecer para uma exploração e mediatização de atividades literárias inseridas no contexto da aprendizagem do PLE.

⁶ Padilha, L. C. (2008: 28) citada em Burger, Anne (2012-2013). Nas teias da língua: sobre a conceção da lusofonia em contextos pós-coloniais. In (Eds.) Rita, A. & Real, M. *Letras Com Vida – Literatura, Cultura e Arte* (pp- 46-51). Revista do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. (CLEPLUL).

Temos vindo a observar que, apesar de as literaturas africanas e timorenses serem muito recentes, relativamente à portuguesa e à brasileira, isto não quer dizer que não exista um vasto repertório de obras literárias, assim como autores consagrados e reconhecidos internacionalmente, que conseguem transmitir novos conhecimentos linguísticos, históricos e culturais aos aprendentes. No panorama atual, em que cada vez mais os autores africanos e timorenses que escrevem em língua portuguesa têm que lutar para serem lidos/ouvidos, colocamos uma ênfase particular na inserção de textos destas literaturas nas aulas de LE.

Concluindo, torna-se fundamental que os aprendentes, no final de um curso de PLE, possam ter tido a oportunidade de contactar com variados autores e obras lusófonas para além das tradicionais literaturas portuguesa e brasileira. Igualmente se torna importante que se dê a conhecer aos aprendentes não só a literatura, mas também a história e a construção das identidades destes países recentemente emergidos das guerras coloniais e civis e ainda os traços interculturais intrínsecos ao universo lusófono.

Parte II – Prática Pedagógica

Capítulo 1. Contexto

1.1. Enquadramento institucional

O segundo ano do curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Estrangeira, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, prevê a realização de um estágio pedagógico que permite aos seus estudantes uma iniciação à prática docente. No âmbito desta primeira experiência de prática letiva, enquanto professora estagiária, foi-nos atribuída a responsabilidade de conduzir três regências, cada uma contemplando duas unidades letivas de 120 minutos cada. Esta iniciação à prática docente encontra-se intimamente articulada com a vertente investigativa, surgindo como ocasião adequada para ensaiar as opções pedagógicas e didáticas seleccionadas para uma reflexão mais aprofundada e que se encontram descritas no relatório de estágio. Deste modo, foi-nos dada a oportunidade de ter uma primeira experiência de ensino da língua portuguesa como língua não materna a estudantes que frequentavam o Curso Anual de Português para Estrangeiros na Faculdade de Letras.

Os destinatários destes cursos são, geralmente, estudantes universitários provenientes de programas de mobilidade, assim como outros indivíduos que se encontram em Portugal e que necessitam de aprender a língua portuguesa para outros fins, seja ao nível pessoal ou profissional. Para darem início ao curso, os aprendentes tiveram que realizar, previamente, um teste diagnóstico, a fim de sobressair identificado o nível de proficiência linguística em que deveriam inscrever-se. A faculdade oferece cursos desde o nível de iniciação (A.1.1) até ao nível de mestría (C2.2), segundo as referências do QECR. Inseridos nas respetivas turmas, os aprendentes têm a oportunidade de contactar com professores especializados no ensino do PLE e, caso consigam obter aproveitamento positivo e assiduidade suficiente no curso, é-lhes entregue o certificado respetivo.

Deste modo, as turmas em que lecionámos encontravam-se a frequentar cursos semestrais com a carga letiva de sessenta horas de contacto com a língua em contexto de ensino-aprendizagem, distribuídas por 15 semanas com duas unidades letivas de duas

horas por semana. As aulas referentes à turma do nível B1 do primeiro semestre decorreram desde outubro de 2015 até fevereiro de 2016. Desde março até junho, deste mesmo ano, tiveram lugar as aulas da turma de nível B2, no segundo semestre. As unidades letivas de ambas as turmas decorreram em horário pós-laboral, concretamente, das 17:30h até às 19:30h.

No âmbito deste estágio curricular, foram quatro as professoras estagiárias que lecionaram aulas às já referidas turmas de nível B1 e B2, correspondentes ao primeiro e segundo semestre, respetivamente. O professor responsável por estas duas turmas assumiu igualmente o papel de orientador das quatro estagiárias. Foi através da observação das suas aulas e da orientação ao longo de todo o ano, que nos foi possível chegar ao momento da leção das regências e colocar em prática tanto os conhecimentos adquiridos quanto as opções pedagógico-didáticas que pretendíamos testar.

1.2. Perfil sociolinguístico dos aprendentes

Ambas as turmas em que realizámos a nossa iniciação à prática docente revelaram-se ricas em diversidade linguística e cultural. Por isso, torna-se para nós relevante apresentar alguns dados que tivemos ocasião de recolher a partir de um inquérito que fizemos, e que nos permitiram formar um conhecimento mais aprofundado sobre as mesmas.

No que diz respeito ao grupo de alunos do nível B1, do primeiro semestre, eram na sua maioria estudantes que estavam inseridos num programa de mobilidade *Erasmus* e que pretendiam aperfeiçoar o seu nível de proficiência linguística, aproveitando a sua estada em Portugal. Contudo, alguns dos nossos alunos eram pessoas que já viviam há algum tempo na cidade do Porto e nela trabalhavam. Neste caso, deparamo-nos neste conjunto com dois professores, um arquiteto e uma *web-designer*. No que diz respeito às idades destes aprendentes, tínhamos uma faixa etária que se destacava claramente, como já foi referido, que era a dos jovens adultos, com idades compreendidas entre os dezanove

e os vinte e quatro anos. No entanto, havia aprendentes mais velhos, com idades a partir dos trinta e dois e até aos sessenta e um anos.

Estes dezasseis alunos eram provenientes de países diversos (Vietname (5), Colômbia, Espanha (3), Timor-Leste (2), China, Lituânia, Alemanha, Síria e Luxemburgo). Deste modo, neste conjunto estavam presentes variadas línguas maternas, tais como o lituano, o árabe, o alemão, o espanhol, o mandarim, o tétum, o tokodede e a língua vietnamita. Para além das línguas que os acompanham desde a sua nascença, estes estudantes tinham algo mais a acrescentar no que diz respeito aos seus conhecimentos sobre outras línguas: a maioria falava o inglês, e outros tinham como línguas segundas o malai, o bahasa, o tétum, o alemão, o francês, o russo, o italiano e o espanhol. Eram, portanto, alunos que se encontravam a aprender o português como uma segunda, terceira ou quarta língua, no que diz respeito aos seus percursos linguísticos.

Frequentadores do nível B1 de Português, a maioria destes alunos estudava a língua portuguesa há dois ou três anos, em média, outros já a estudavam desde o tempo colonial, em Timor-Leste, e existia ainda um aluno que falava o Português como língua de herança, mas apenas tinha começado a estudá-la em contexto oficial há poucos meses. Dentro do lote de objetivos que os motivaram a aprender o Português, foram referidas razões profissionais, pessoais, o gosto pelo país, pela cultura e língua portuguesas, a probabilidade de sucesso em futuros empregos e a importância da língua a nível mundial.

No entanto, neste nível intermédio de proficiência linguística, os alunos deparavam-se ainda com algumas dificuldades ao nível linguístico: o vocabulário e a gramática, em concreto os tempos verbais e os adjetivos, eram os temas que a maioria apontava como as suas principais dificuldades. O facto de os portugueses não estarem habituados a falar com estrangeiros era algo que também acarretava problemas no momento de os ouvir falar, assim como as diferenças que observavam entre as variedades linguísticas. Outro fator que dificultava este processo de aprendizagem, especialmente para os alunos espanhóis ou os que falavam a língua espanhola, era a similitude entre as duas línguas vizinhas.

Findo o semestre, os alunos tinham como objetivo ter mais confiança para falar com os portugueses, melhorar a sua expressão escrita, ter mais conhecimentos sobre

aspectos do funcionamento da língua e também sobre aspectos culturais do país, tendo como intenção participar na vida cultural da cidade do Porto (através do teatro, do cinema, da literatura e da política). Logicamente, a meta a longo prazo destes alunos era a de falar a língua portuguesa com mais qualidade, para, deste modo, conseguirem comunicar melhor com os portugueses ou prepararem-se para o seu futuro profissional.

Concluindo, é possível caracterizar esta turma como um conjunto heterogéneo de alunos, do ponto de vista linguístico e cultural. Foi ainda possível verificar que ao longo do semestre os alunos revelaram ser bastante empenhados – tanto no trabalho desenvolvido dentro da sala de aula quanto no trabalho feito em casa – participativos, interessados, tanto na língua como na cultura, e comunicativos. Estas características sobressaíram mais nalguns alunos do que noutros, na verdade, mas na generalidade o conjunto era rico em conhecimentos sobre o Mundo e sobre a língua e esforçou-se para adquirir e aperfeiçoar novos conhecimentos.

Em relação aos alunos da turma de nível B2, o conjunto era constituído por onze alunos adultos em que, igualmente, a maioria possuía um elevado nível de instrução e era proveniente de origens diversas: Espanha, Bielorrússia, Alemanha (2), Timor-Leste (2), Eslováquia, Lituânia, Polónia, Tunísia e China. Sendo um grupo heterogéneo do ponto de vista cultural, abrangia variadas culturas e diversas línguas maternas, tais como o alemão, o francês, o árabe, o mandarim, o makasae, o espanhol, o russo bielorusso, o polaco e o eslovaco. Na sua maioria estudantes do ensino superior (à exceção de um engenheiro e de um funcionário público), estes alunos apresentavam idades compreendidas entre os vinte e os cinquenta e três anos.

O tempo de aprendizagem da língua portuguesa variava, indo desde alguns meses de aprendizagem até aos oito anos de contacto com a língua. As razões profissionais, os motivos pessoais, os desejos de aperfeiçoar o Português, o interesse pela cultura portuguesa, a preferência por esta língua em específico e as oportunidades futuras eram as razões que serviam de motivação a estes estudantes para aprenderem a língua portuguesa.

Contudo, este grupo de estudantes identificava algumas dificuldades na aprendizagem do Português. Novamente o léxico, a gramática (artigos e verbos), a

pronúncia (a variedade nortenha e a dicção das vogais nasais), a forma de falar dos portugueses e, por fim, as semelhanças com a língua espanhola eram os fatores que ainda eram sentidos pelos alunos como algo problemáticos.

Em relação aos objetivos pretendidos, os aprendentes desejavam expandir os seus conhecimentos gramaticais e o seu vocabulário, melhorar a sua expressão escrita com o propósito de serem mais fluentes no domínio da oralidade.

Em geral, constatámos que estes alunos foram bastante empenhados, participativos, interessados, tanto na língua como na cultura, e comunicativos. No entanto, e em contraposição com a turma do semestre anterior, estes alunos não constituíam um grupo tão coeso, na medida em que existiam distintos níveis de língua e de conhecimentos entre eles. Contudo, é importante realçar que todos os alunos se esforçaram para desenvolver a sua proficiência linguística.

Capítulo 2. Atividades pedagógicas desenvolvidas: descrição e fundamentação

Ao longo deste ano de estágio fez parte dos nossos objetivos promover nos estudantes o desenvolvimento de diversas competências linguísticas e culturais a partir da introdução do texto literário em sala de aula. Através do recurso a este tipo de material linguístico, procurámos desenvolver nos aprendentes as competências leitora e lexical, mas quisemos também dar destaque aos contributos que poderiam obter no âmbito da competência intercultural em articulação com o estímulo à interação e à produção orais, bem como à produção escrita. Salientamos que no primeiro semestre apenas nos focámos em atividades que desenvolvessem a interculturalidade em sala de aula, introduzindo apenas o recurso ao texto literário no segundo semestre, quando pudemos trabalhar com os alunos de nível B2.

Consideramos importante salientar que todas as regências realizadas tiveram especificamente em conta aspetos relacionados com as características e interesses do público-alvo, o contexto situacional dos envolvidos, o tempo disponível de lecionação, as necessidades e dificuldades dos aprendentes, a tentativa de desenvolver variadas competências comunicativas e o conjunto de temas sugeridos pelo nosso orientador para os respetivos níveis B1 e B2. Feitas estas ressalvas, segue-se o relato das atividades desenvolvidas, a justificação da seleção dos materiais e da opção pelas abordagens realizadas em sala de aula.

2.1. Regência 1

Relativamente à exploração da temática das unidades didáticas do primeiro semestre, foi-nos dada a indicação, por parte do orientador de estágio e professor docente da turma em questão, de que se pensasse em temas relacionados com a vida na sociedade portuguesa: os seus modos de ser, de pensar e de agir. Para os estudantes que vivem num contexto de imersão linguística, em Portugal, considera-se que a partir deste nível intermédio de proficiência poderão ser trabalhados diversos tópicos que se relacionam

com a história e a geografia do país e com os portugueses, tais como por exemplo o modo como se veem a si próprios, o modo como são vistos pelos outros, assim como certos costumes, hábitos e tradições portuguesas.

Deste modo, quanto ao tema central da primeira regência, este baseou-se no tópico do desporto nacional em Portugal, isto é, o futebol. A escolha desta modalidade desportiva, em detrimento de outras, deu-se pelo facto de, previamente, termos noção da importância deste desporto, que é “rei” em Portugal. A predisposição para o futebol, as emoções vividas pelos mais fervorosos adeptos deste desporto e a sua importância na cultura portuguesa foram as principais razões que nos levaram a escolher este tema para a primeira unidade letiva.

Nesta unidade letiva (cf. Anexo 1), os objetivos gerais visados dirigiam-se ao desenvolvimento da competência de leitura, ao alargamento dos conhecimentos culturais relativos ao tema do futebol, em particular, e da prática desportiva, em geral, e ainda à consolidação do conhecimento do funcionamento da língua. Quanto aos objetivos específicos, esperávamos que os alunos conseguissem, a partir das atividades propostas, compreender e interpretar um texto informativo, identificar clubes e figuras relevantes do futebol português, assim como identificar relações entre o futebol e outros domínios da vida social, comparando a realidade portuguesa com a de outros povos e culturas, alargar o léxico específico sobre o tema e ainda, no âmbito do funcionamento da língua, distinguir diferentes tempos verbais, assim como conhecer e aplicar de forma adequada as formas do participio passado.

A unidade letiva teve início com um pequeno imprevisto de ordem técnica relacionado com o projetor, pois o facto de estar avariado impossibilitou a projeção de um *cartoon* com que pretendíamos introduzir o tema e motivar os estudantes, no início da aula. Pretendia-se que os alunos descrevessem o referido documento e contribuíssem com informações reveladoras dos conhecimentos que já tinham sobre o futebol português. Devido a este imprevisto, começámos por dar o mote e explicitar aos aprendentes a realidade da monocultura do futebol em Portugal e questioná-los sobre a sua relação com este desporto.

De seguida, foi distribuído aos alunos um texto intitulado “Futebol Clube do Porto”. Depois de terem lido individual e silenciosamente o texto, foi feita a leitura em voz alta pelos alunos. Posteriormente, passou-se à resolução de uma ficha de trabalho que contemplava questões relativas à interpretação do texto, compreensão do léxico e revisão de formas verbais, seguida da correção oral, em diálogo entre os alunos e a professora, desses mesmos exercícios.

Depois da resolução e correção da ficha de trabalho, procedeu-se à realização de uma atividade lúdica, a que chamámos “jogo de futebol”, que incluía a execução de exercícios que contemplavam a verificação dos conhecimentos culturais e gramaticais dos alunos. Relativamente à pretensão de alargar os conhecimentos culturais relativos ao tema do futebol, esperava-se que os alunos fossem capazes de identificar clubes, figuras, expressões típicas e conceitos do futebol português, assim como estabelecer relações entre a realidade do futebol em Portugal e aquela que existe noutros domínios, povos e culturas.

Esta atividade foi executada do seguinte modo: foram formadas duas equipas pela professora, que seguiu o seguinte critério para essa escolha: conforme o lugar em que os alunos estavam sentados, metade da turma formou uma equipa e outra metade da turma constituiu a equipa adversária. De seguida, foram distribuídos aos alunos cartões numerados de 1 a 8. Foi tido em conta que, se o número de alunos fosse par, a professora teria que assumir o papel do árbitro. No entanto, se o número de alunos fosse ímpar, um jogador, designado pela professora, arbitraria o jogo. A função do árbitro era a de decidir se a resposta de cada aluno estava correta ou incorreta. Na realização desta atividade, a docente acabou por desempenhar as funções de árbitro.

Antes do início da atividade, com o objetivo de saber qual seria a equipa a começar o jogo em posse da bola, foi lançada ao ar uma moeda e cada uma das equipas teve de escolher a “cara” ou a “coroa” dessa moeda. A equipa com mais sorte começou o jogo na posse da bola, com o jogador do meio campo. De imediato, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho com variados exercícios que constituíram as perguntas do jogo.

Dando início à atividade, a equipa que “ganhou” o jogo da moeda começou a responder aos exercícios. Começando no número 1, a bola foi passando para o número 2,

depois para o número 3, e assim sucessivamente até marcarem golo, ou seja, até a bola chegar ao último elemento da equipa. Assim que uma equipa marcava golo, a bola voltava para o número 1 da equipa adversária. No entanto, segundo ditavam as regras, quando algum jogador errava uma resposta, a bola devia passar imediatamente para a outra equipa, mais concretamente para o jogador que tivesse um número idêntico ao daquele que tivesse falhado a resposta. Se o jogador acertasse na resposta, a bola seguia pelos diferentes jogadores da sua equipa; no entanto, se se desse o caso de esse jogador da equipa adversária também dar uma resposta errada, a bola seria entregue ao jogador com o número seguinte da outra equipa. Deste modo, todos os alunos tiveram hipótese de interagirem várias vezes no jogo. Dada a dinâmica da atividade, a realização e a correção dos exercícios foram feitas em simultâneo e os alunos foram solicitados pela professora para responderem oralmente às diversas perguntas do jogo.

Por fim, ainda no domínio futebolístico, procedeu-se à elaboração de um texto escrito sobre a importância do desporto para promover o entendimento entre povos e culturas. No final da atividade, os alunos entregaram o texto escrito à docente para que esta tivesse a oportunidade de o corrigir fora do espaço de sala de aula. Deste modo, o facto de esta atividade ter sido realizada em sala de aula permitiu-nos avaliar em “tempo real” a construção frásica dos alunos, o léxico utilizado e a capacidade para mobilizar e articular os argumentos sugeridos na apresentação e defesa dos seus pontos de vista.

Apesar de nos interessar o foco na atividade de produção escrita, convém salientar que as atividades que a precederam revelaram-se especialmente produtivas para o aprofundamento dos conhecimentos relativos ao tema em questão, dando enfoque à competência intercultural. O texto informativo utilizado para a atividade de leitura auxiliou na descoberta de conhecimentos sobre o clube de futebol mais representativo da cidade do Porto, cidade em que os aprendentes habitavam no momento, assim como permitiu aceder à aprendizagem ou à revisão de algum léxico específico relativo ao futebol e dos conhecimentos sobre os tempos e modos verbais, dado o facto de estarmos ainda num momento inicial do curso.

De seguida, tornou-se, para nós, fundamental trabalhar com os aprendentes, a partir de uma atividade interativa que simulava, nas condições logísticas impostas pela

sala de aula, a situação de um jogo de futebol. Com base numa relação intergrupar, os aprendentes foram capazes de conhecer regras sobre o futebol, estabelecer diferenças lexicais entre o PE e o PB no âmbito da mesma temática, rever tempos do modo conjuntivo recentemente aprendidos, praticar a construção de frases com o participio passado de alguns verbos e ainda construir frases com recurso às preposições adequadas. Julgamos que esta atividade validou a hipótese de selecionar uma atividade comunicativa de interação e produção oral com o objetivo de motivar a participação de todos os alunos e criar um bom ambiente em sala de aula, ao mesmo tempo que eram trabalhados aspetos relacionados com a cultura e a língua portuguesas.

Quanto à atividade central, no âmbito do desenvolvimento da competência intercultural, consideramos que a escrita fomentou o desenvolvimento de perspetivas interculturais, na medida em que o ato de escrever proporciona a autorreflexão do sujeito sobre o Mundo que o rodeia, ou seja, “a escrita permite uma vivência cultural encorajadora da descoberta do Eu e do Outro.” (Aguiar, 2010: 161). De facto, a competência intercultural poderá ser estimulada por meio de variadas abordagens pedagógicas e, no nosso caso, consideramos ter sido útil a aproximação da produção escrita à autorreflexão e ao questionamento de certas ideias, opiniões e atitudes, o que vai ao encontro dos objetivos do exercício da Educação Intercultural.

2.2. Regência 2

A segunda regência (cf. Anexo 2) realizou-se no segundo semestre do curso anual de PLE, numa turma diferente, identificada como correspondendo ao nível de proficiência B2. Neste nível, os temas a abordar em aula deveriam relacionar-se com a sociedade/civilização, de um modo geral, sem que tivessem necessariamente de corresponder a modos de ser e viver tipicamente portugueses, mas em que fosse possível apresentar um modo específico de os portugueses os viverem e com eles se relacionarem.

Correspondendo a este enquadramento, na primeira unidade letiva da segunda regência, o tema proposto foi o da discriminação, com particular enfoque na discriminação racial. A escolha deste tema teve que ver com o facto de pretendermos

retratar algo que atualmente continua a estar na origem de inúmeros conflitos, tanto na sociedade portuguesa como nas restantes sociedades do Mundo. Este tema acarreta inúmeras vertentes, que devem ser identificadas e ponderadas por todos, para que a harmonia e a cooperação reinem na vida em comunidade. Apesar de esta temática não ser vista em Portugal como uma realidade tão problemática como noutros países, consideramos que nunca é demais abordar estes conteúdos para promover o debate e o respeito pelas ideias e opiniões, eventualmente divergentes, dos outros.

Em primeiro lugar, procedeu-se à apresentação e à discussão de um anúncio publicitário, o que serviu como motivação para o tema central da unidade didática. Pretendia-se, com esta atividade, que fosse decodificada a mensagem implícita no anúncio, a qual, jogando com sentidos duplos das palavras e a sua conotação social, tendia para a expressão de um pensamento racista⁷. A abordagem proposta aos alunos foi a de os convidar a que retirassem as suas próprias conclusões acerca da mensagem, que a exprimissem oralmente, contestando ou concordando com a opinião dos colegas, e que, por fim, todos chegassem a um consenso sobre a pertinência deste anúncio a partir do ponto de vista do consumidor.

Toda a comunicação surge por meio da construção de significados, por isso, cabe-nos, enquanto professores de LE, saber utilizar materiais diversificados e adaptá-los às nossas intenções e necessidades de cariz pedagógico e didático. No nosso caso, ao utilizarmos um anúncio publicitário, pretendíamos que fosse decodificada uma determinada mensagem. Também a literatura se constitui como uma ampla rede de mensagens a transmitir e a desvendar, mediante as interpretações dos leitores. Deste modo, será legítimo associar um anúncio publicitário a uma forma de texto literário? Como afirma Gruca (2009: 172), o texto literário configura-se como uma construção de variados sentidos, daí que, na procura por materiais autênticos, atuais e diversificados, a publicidade “offre de nombreux aspects littéraires et certains slogans peuvent paraître comme de véritables petits poèmes”. Tal como na literatura, também a partir de algumas mensagens publicitárias teremos que nos sujeitar a uma desconstrução de significados e

⁷ O anúncio da marca de azeite surgiu no Brasil e foi contestado por causa da seguinte mensagem: “O nosso azeite é rico. O vidro escuro é o segurança”.

a uma tentativa de análise literária, com base na plurissignificação de certas palavras/mensagens e no contexto em que tal mensagem é produzida. De igual forma, em todas as mensagens, a percepção e a descodificação do leitor é diversificada, mediante o conhecimento, a cultura e a personalidade de cada um. O nosso objetivo foi o de produzir um jogo de construção de significados que teria que ser desconstruído em conjunto com os contributos de todos os aprendentes e a estimulação da docente.

No entanto, por muito que tivéssemos procurado conduzir o processo e incentivar os alunos a expressarem as suas interpretações, estes não chegaram ao que nós pretendíamos, que era entenderem a mensagem do anúncio publicitário como suscetível de veicular uma mensagem subliminar de teor racista. Perante esta situação, optámos por informar os estudantes sobre a problemática associada a esta mensagem publicitária no Brasil – onde deu origem a um processo de contestação, uma vez que a sua mediatização provocou uma percepção do seu teor racista – e, então, foi possível referir o teor potencialmente racista da mensagem que pretendíamos que identificassem para introduzirmos o tema da unidade letiva. Posteriormente, no final da sessão letiva, percebemos o porquê de esta atividade não ter resultado tão bem como o esperado: estes alunos, muitos provenientes de contextos multiculturais, não tiveram a percepção tão evidente do teor racista da mensagem implícita no anúncio. O que, a nosso ver, se torna compreensível, se atentarmos aos seus trajetos de cidadãos que contactam com diferentes culturas, nomeadamente a cultura portuguesa, e não observam frequentemente essa atitude discriminatória em Portugal.

De seguida, para desenvolver a competência de leitura e introduzir o texto literário lusófono em sala de aula, foi proposto aos alunos que lessem um conto do escritor angolano José Eduardo Agualusa. Juntamente com o texto, foi disponibilizada aos alunos uma ficha de trabalho onde lhes era proposto que respondessem a questões relacionadas com o mesmo, que explicassem o sentido de um determinado conjunto de palavras, que identificassem as origens linguísticas de alguns empréstimos lexicais de línguas africanas e ainda que reconhecessem algumas expressões de uso quotidiano na língua portuguesa.

Na leitura e compreensão do texto, surgiram algumas dificuldades para os aprendentes, que se prenderam com a extensão do texto, com algum léxico desconhecido

e ainda com a falta de conhecimento de alguns aspetos histórico-culturais relevantes para a boa interpretação da mensagem. Convém salientar que, realmente, era necessário que os alunos, para conseguirem perceber a mensagem moral e a ironia do texto, tivessem conhecimento do histórico de relações entre os continentes africano e americano dentro do âmbito do tema racial. Contudo, de um modo geral, após um breve diálogo sobre a história e as características das diferentes personagens do texto, bem como a explicação das dúvidas lexicais e do contexto histórico, concluímos que os aprendentes foram capazes de resolver os exercícios propostos sem grandes dificuldades.

Este conto, de sensivelmente duas páginas, revelou ser um pouco extenso, apesar de não ter sido fornecido na sua forma integral, tendo sido excluídos alguns fragmentos, previamente definidos pela docente. Juntamente com o texto, foi disponibilizado um glossário que tinha como objetivo auxiliar os aprendentes no que dizia respeito aos conteúdos lexicais que considerámos que poderiam causar alguma incompreensão. Este glossário configurou-se como um material linguístico de apoio à aprendizagem dos alunos que visava facilitar a compreensão do texto literário.

Foi igualmente intencional a nossa escolha do autor e do conto em questão. Antes de mais, o conto pareceu-nos ser o género textual mais indicado, por ser de curta extensão (comparativamente com um romance), e uma vez que o nosso objetivo era introduzir outros autores lusófonos, para além dos portugueses, chegámos à conclusão de que José Eduardo Agualusa poderia adaptar-se às nossas intenções. Este autor angolano tem como característica “um discurso próximo do português *standard*, compreensível em qualquer canto do mundo” (Laranjeira, 1995: 173), ou seja, mais próximo do PE com que os nossos alunos estão familiarizados. Para além disso, observamos nos textos de Agualusa um leque de referências históricas – seja pelo relato de acontecimentos ou pela inserção de personagens importantes e verídicas – e culturais sobre as tradições e os costumes do povo angolano. Não nos esqueçamos também do humor e da ironia que o escritor angolano consegue conferir às suas histórias, que igualmente visam a identificação de uma moral. Por todas estas razões, consideramos ser produtivo o recurso à escrita de Agualusa nas aulas de PLE, visto que este autor consegue, por via da fantasia, transmitir-

nos determinados valores éticos e ainda nos faz problematizar questões históricas, culturais e identitárias.

Em suma, estas estratégias foram produzidas e pensadas de forma a facilitar a compreensão leitora dos alunos desta turma de nível B2, que se depararam pela primeira vez, durante o presente semestre, com um texto literário.

Para além de ser o nosso objetivo dar a conhecer aos alunos textos literários de outras literaturas lusófonas, para além da portuguesa, também temos a consciência de que a literatura, numa aula de LE, favorece o enriquecimento no domínio do conhecimento lexical e sintático dos leitores e ajuda à aferição do sentido dos textos, o que, por sua vez, vai influenciar o incremento do aporte cultural e literário dos leitores (Pires, 2015: 50). No caso do PLE, assim como no de outras línguas, a compreensão da leitura ajuda a expandir o conhecimento dos alunos em diversos níveis: lexicais, sintáticos, semânticos e culturais.

Os exercícios destinados à verificação da compreensão do texto incluíam um enunciado em que se pedia aos estudantes para assinalarem com uma cruz a resposta correta; num outro eram solicitados a esclarecerem o sentido de duas expressões, de sentido figurado no texto; noutra questão, pretendia-se que os aprendentes estabelecessem o significado correto da palavra que aparecia sublinhada; ainda outra tarefa tinha como objetivo levar os alunos a fazerem a correspondência entre os empréstimos lexicais de palavras de origens africanas e o seu significado; por último, era apresentado um exercício de correspondência entre expressões de uso corrente na língua portuguesa que incluíam as palavras “negro” e “preto” e os respetivos significados equivalentes. Esperávamos, por isso, que as atividades orientadas para o desenvolvimento da compreensão leitora ajudassem a aprofundar os conhecimentos linguísticos dos estudantes e, em particular, o seu conhecimento lexical, ao mesmo tempo que alargavam o seu contacto com a cultura portuguesa. O meio utilizado para potenciar a aprendizagem foi o recurso ao texto literário, que, como já foi referido, em nossa opinião se configura como um material autêntico, aliando as suas funções básicas de transmissão do conhecimento e da comunicação, à função estética que lhe é específica.

No que diz respeito ao léxico, tornou-se pertinente a insistência neste domínio pois, como refere Silva (2013: 35-36), “quanto mais vasto é o reportório lexical do aluno, maior é o nível de compreensão da mensagem e maior é a capacidade de aquisição de novo léxico, o que, finalmente, acaba por potencializar o aumento do seu vocabulário”. Reiterando o que este autor afirma, o conteúdo da mensagem acaba por ser ampliado quanto maior for o conhecimento lexical do aluno, daí que se considere que as duas componentes podem ser trabalhadas em conjunto, levando a um maior enriquecimento linguístico do estudante. Além disso, os textos de outras literaturas lusófonas abarcam um conjunto diferente de vocábulos que nos permitem, neste caso concreto do texto de Agualusa, aceder às variedades e às culturas que a língua portuguesa contém.

Da mesma forma, estamos de acordo com Silva (2013: 34) quando este refere que

“se pressupõe que [os estudantes de PLE] dominem com alguma segurança as estruturas gramaticais da língua, pelo que a sua progressão linguística passará, inevitavelmente, por uma revisão dos conteúdos gramaticais de maneira a consolidá-los e por uma insistência no desenvolvimento da competência lexical com tudo o que nela está implicado.”

Em suma, nas aulas de PLE, é necessário continuar a insistir no trabalho lexical, mesmo com alunos de níveis mais elevados de proficiência. Este trabalho intensivo tem o objetivo de desenvolver nos aprendentes um maior reportório lexical e, aos poucos, dar a conhecer outras componentes relacionadas com o léxico, isto se entrarmos no campo da pragmática. Visto que neste nível se supõe que o grau e a frequência de comunicação e interação sejam elevados, saber utilizar o léxico existente na língua-alvo torna-se uma mais-valia para aumentar a capacidade de interagir com os nativos de forma adequada, evitando constrangimentos que possam surgir.

2.3. Regência 3

Na terceira regência, o tema central deste bloco de unidades letivas teve por base o universo da lusofonia, com um especial enfoque na dimensão multicêntrica do

Português, enquanto língua oficial de diversos países, para além de Portugal. A escolha deste tópico teve que ver com o facto de pretendermos sensibilizar os alunos para a realidade das diversas variedades linguísticas e culturais presentes no espaço lusófono, de que também faz parte a literatura que se exprime na língua portuguesa. Apesar de estes alunos se encontrarem a aprender a língua portuguesa em Portugal, consideramos benéfico serem portadores de diversos saberes relacionados com a diversidade da língua e com a sua propagação pelo mundo fora. De facto, do ponto de vista da indagação da competência intercultural, a língua é o ponto de partida para uma exploração de conteúdos culturais inerentes aos outros países em que o Português é igualmente falado.

Começámos a primeira unidade letiva (cf. Anexo 3) com um poema de Oswald de Andrade, intitulado “Pronominais”, que serviu de base a uma atividade de motivação para introduzir o tema central da unidade didática. Com esta atividade pretendíamos que os alunos reconhecessem, a partir da mensagem do poema, a existência das diferentes variedades linguísticas que o Português contempla. Por isso, julgámos produtivo estabelecer um diálogo com os alunos, interrogando-os sobre se já tinham tido contacto com outras variedades da língua portuguesa para, a partir das respostas a esta questão, se gerar um curto momento de interação que propiciasse a exploração de alguns dos conhecimentos prévios dos alunos em relação a esta temática.

Contudo, na prática surgiu um problema relacionado com a tecnologia, o que fez com que a aula começasse um pouco depois da hora habitual e, estando pressionadas pelo tempo, apressámos a realização desta atividade e apresentámos de imediato as respostas que pretendíamos, de acordo com a planificação, que tivessem sido os alunos a fornecer. Mediante o sucedido, consideramos que a atividade não foi devidamente explorada, o que foi prejudicial, dado o potencial linguístico e cultural do material selecionado. No entanto, pudemos ouvir algumas respostas dos estudantes: de uma aluna que começou a aprender o Português na variedade brasileira e de outros que já tinham conseguido sair um pouco da cidade do Porto e tinham tido a oportunidade de constatar diferenças evidentes na pronúncia e no léxico nortenho comparativamente à região sul do país.

Depois da atividade de motivação, à semelhança do que fizéramos na segunda regência, foi proposto aos alunos que lessem um excerto de um romance de José Eduardo

Agualusa e que realizassem algumas atividades relacionadas com a compreensão e a interpretação do texto. À semelhança do que sucedera com o texto literário da segunda regência, também este era acompanhado por um glossário, com vista a tornar mais fácil a compreensão textual.

Para avaliar a compreensão textual foi apresentado um questionário de três perguntas de resposta aberta e também um exercício de verdadeiro e falso. Os aprendentes demonstraram algumas dificuldades na compreensão do texto, talvez porque o excerto selecionado aparecia descontextualizado. Isto é, como o fragmento textual fazia parte de um romance do autor angolano, talvez tivesse sido mais produtivo ter feito um enquadramento do segmento no curso da ação, para dar conta dos intervenientes da história e das suas funções na narrativa. Se este enquadramento tivesse sido feito, possivelmente teria auxiliado os alunos na compreensão deste excerto. Contudo, depois das explicações dadas e do esclarecimento das suas dúvidas, os alunos conseguiram assimilar as ideias principais, o que se verificou nas suas respostas às perguntas destinadas a controlar a compreensão da leitura.

Mais uma vez, as atividades centradas na compreensão da leitura abarcaram a exploração de elementos lexicais para, deste modo, ajudar os alunos a aprofundarem os seus conhecimentos. Concretamente, os exercícios propostos basearam-se na escolha dos sinónimos adequados a cada uma das palavras sublinhadas; na associação de determinadas palavras homónimas (as palavras tinham a mesma forma gráfica e a mesma pronúncia, mas o seu significado divergia) aos seus dois significados; e ainda, dentro da mesma tipologia, na associação de uma determinada expressão ao conjunto de palavras que melhor explicitava o seu significado figurado (por exemplo, a palavra “cobra”, além de designar um réptil, também pode referir-se a “uma pessoa má”).

De seguida, a partir da expressão do texto: “diz-me de que palavras gostas, dir-te-ei quem és”, procedeu-se à realização de uma atividade intitulada “diz-me de que palavras gostas, dir-te-ei qual é o teu país”. A tarefa proposta aos alunos foi a de lhes pedir que escrevessem num papel as três palavras que melhor definiam o seu país de origem. Esses papéis foram recolhidos pela docente e depois entregues aleatoriamente aos alunos. De seguida, cada um dos estudantes dirigiu-se ao quadro, onde escreveu as palavras escritas

no papel que recebera, e explicou aos colegas qual julgava ser o país a que correspondiam essas palavras, justificando. Por fim, o aluno que realmente tinha escrito as palavras representativas do seu país foi chamado a justificar as suas escolhas e os significados inerentes às palavras que escolhera, de acordo com a cultura e história da sua terra natal.

O objetivo desta atividade foi o de promover a autorreflexão linguística e identitária do aluno, assim como o diálogo intercultural com as culturas dos seus colegas. Ao escolherem as palavras que lhes parecia caracterizarem melhor o seu país de origem, os alunos revelaram-se capazes de pensar sobre as suas próprias culturas, do mesmo modo que, ao tentarem perceber a que país e a que colega as palavras selecionadas pertenciam, pensaram sobre a cultura do Outro e, deste modo, retiraram algumas inferências sobre essas culturas estrangeiras.

Através desta atividade foi possível por em prática um diálogo entre diferentes culturas, estratégia adequada a promover a intervenção e a interação dos alunos em sala de aula de modo a desenvolverem a sua competência intercultural. Como já anteriormente vimos, a competência intercultural não se dirige apenas para a formação de valores sociais nos indivíduos, mas revela-se igualmente uma competência útil em aula, na medida em que desenvolve o raciocínio lógico dos aprendentes, serve de treino para a capacidade argumentativa e reflexiva e revela-se um tópico que proporciona mais motivação e interesse, pois consegue atingir o lado afetivo de cada aluno relativamente à sua cultura de origem. Em suma, tratou-se de uma estratégia que permitiu alcançar o nosso objetivo de associar a literatura lusófona ao desenvolvimento da competência intercultural, contribuindo também para a identificação e compreensão das variedades da língua portuguesa e das múltiplas culturas que a rodeiam.

Julgamos que todos os alunos perceberam o objetivo principal da tarefa e esta foi, por isso, bem conseguida. No entanto, realçamos que uma parte do que foi planeado não foi executado com sucesso, pois faltou aprofundar a componente intercultural que se encontrava implícita num dos objetivos da atividade, mais precisamente no momento em que os alunos teriam que explicar à turma a razão de terem associado determinadas palavras a um determinado país em específico. Deste modo, confirmamos que deveríamos ter conduzido esta atividade de forma a explorar essa dimensão da interculturalidade, pois

esse era, de facto, um importante parâmetro visado neste exercício oral. Ainda assim, consideramos que os alunos corresponderam ao que lhes foi pedido e que esta atividade se revelou dinâmica e desafiante, permitindo trocas interculturais entre toda a turma.

Por último, no âmbito desta primeira unidade letiva, foi realizada *a posteriori* uma atividade de produção escrita em que se pedia aos aprendentes que elaborassem um texto escrito com um de dois temas à escolha: por um lado, o aluno poderia escrever sobre as suas palavras preferidas ou, por outro lado, referir a sua opinião em relação às variedades do Português, ponderando se estas constituem um obstáculo ou se são uma riqueza cultural para a evolução da língua. Com esta atividade pretendia-se que os alunos explicassem, argumentassem, descrevessem, dessem exemplos e refletissem sobre a problemática das palavras e da pluricentralidade da língua portuguesa e a sua importância e utilização nos modos de vida dos seus milhões de falantes.

Tendo como referência a análise de quatro redações em que os autores apresentam e fundamentam as suas opiniões em relação às variedades do Português, os nossos aprendentes referem que não seria desejável eliminar as diferentes variedades que as línguas apresentam, visto que as diferenças (como é o exemplo dos crioulos) se constituem como características próprias das identidades de determinados falantes da língua portuguesa e torna-se necessário salvaguardar essas identidades. Transmitem a ideia de que os crioulos são uma parte da cultura portuguesa e eliminá-los conduziria a um esquecimento da própria história de Portugal. Não se deve, por isso, eliminar essas diferenças, prevenindo assim uma incomunicação entre os vários falantes do Português, como é o caso dos africanos e dos timorenses que fazem uso dos crioulos para dialogarem no seu dia a dia.

De facto, as variedades do Português constituem-se como uma riqueza cultural; no entanto, poderiam surgir certos obstáculos à compreensão se coexistissem demasiadas dentro do mesmo espaço, esclarece um outro aluno. Para além disso, as variedades lexicais e as diferentes pronúncias constituem-se como barreiras para um aprendente do Português que se situe nos níveis iniciais de proficiência linguística.

Concluindo, em todos os processos de comunicação existem obstáculos à compreensão entre os falantes. Por isso, mesmo que se infrinjam algumas regras

gramaticais, as variedades não se configuram como obstáculos à comunicação, são sim “a via para um entendimento intercultural⁸” entre os falantes lusófonos. “Sendo a língua o mecanismo de transmissão entre gerações⁹”, os nossos aprendentes consideram que é necessário apreciar as variedades do Português como manifestações singulares do património linguístico e cultural do espaço lusófono.

No que concerne à segunda unidade letiva (cf. Anexo 4), mais uma vez recorremos a um texto literário lusófono, desta vez do escritor moçambicano Mia Couto, e a uma ficha de trabalho que envolvia questões de interpretação do texto, de exploração de léxico e de polissemia.

O texto foi apresentado aos alunos com alguns espaços em branco para estes preencherem. As expressões que faltavam no texto eram, na sua maioria, verbos que continham afixos que realçavam o valor das palavras base, e estavam também incluídas duas expressões “inventadas” pelo escritor moçambicano (“trivergência” e “alfabatiam”), que incorporavam a lógica da história do texto. Este exercício revelou-se, desde logo, um pouco difícil para os alunos, mas ao lermos em conjunto o texto (já completo) e depois da correção das respostas ao questionário de interpretação do texto, estes foram capazes de perceber a colocação e o sentido das expressões no texto. Da ficha de trabalho constava também um exercício de substituição de algumas palavras destacadas por outras de sentido equivalente e, ainda no âmbito do trabalho com o léxico, propunha-se um exercício de palavras cruzadas em que todas incluíam as letras “k”, “w” e “y” (planeado com base na temática do texto de Mia Couto) e, por fim, um exercício de ligação de termos da variedade portuguesa europeia com os seus equivalentes da variedade brasileira. Os exercícios foram realizados pelos alunos sem grandes dificuldades. A maior parte das suas dúvidas teve a ver com o léxico do texto, visto que o escritor moçambicano recorre a trocadilhos e cria neologismos que levam o leitor a ter que parar e meditar sobre o sentido das palavras desconhecidas.

⁸ Citação retirada da redação do aluno.

⁹ Citação retirada da redação do aluno.

A insistência neste tipo de atividades relacionadas com a literatura lusófona deriva do nosso desejo de aproveitar esta iniciação à prática docente para colocar em prática aquilo que pretendemos demonstrar ser viável de utilizar em sala de aula: que a utilização do texto literário lusófono é uma mais-valia no ensino e aprendizagem de uma LE, e, concretamente, a partir de uma perspectiva intercultural, no desenvolvimento das várias formas de expressão da língua e da cultura portuguesas. Reiterando as palavras de Moço (2011: 48),

“se o texto literário estimula o aprendente/aluno a desenvolver-se com a língua, quer a tenha como língua materna ou não materna, uma relação intersubjectiva, ou seja, um diálogo que o auxilia a revelar-se como ser, como salienta José Manuel Esteves (1991), e se é o lugar a partir do qual a língua desperta a sensibilidade de cada sujeito/leitor, trabalhando o imaginário e a ficção, o seu estudo pode, a meu ver, situar-se no terreno do jogo das diferenças, que estimula o diálogo intercultural.”

Ou seja, o texto literário funciona como ponte entre a aprendizagem da língua e a cultura respetiva, auxiliando este processo na medida em que o torna mais dinâmico, real e em que desperta emoções ao nível pessoal dos aprendentes. Em particular, a riqueza do texto literário lusófono vai permitir o contacto com outras realidades distintas, muitas vezes desconhecidas pelos alunos, a descoberta de novos hábitos culturais e a realidade de novos costumes.

Por fim, e tendo como referência o texto de Mia Couto, os alunos realizaram exercícios gramaticais relacionados com os processos de formação de palavras. Com base nos dois processos fundamentais, o de derivação e o de composição, os exercícios, deliberadamente, apresentavam alguma repetição nos exemplos dados para transmitir aos alunos a ideia de que certos morfemas contêm determinados significados. Através da aplicação de alguns prefixos e sufixos, os alunos teriam que compreender as novas palavras ou os novos sentidos que poderiam conferir às palavras. Na teoria, considerámos útil o facto de os alunos (re)conhecerem os processos de formação de palavras, na medida em que lhes permitiu um alargamento do seu vocabulário, lhes estimulou a criatividade linguística e os fez pensar sobre as palavras e os seus significados.

Inserido no âmbito do tema central desta unidade didática, este item gramatical

foi abordado de forma a provar o dinamismo existente nas línguas, neste caso, na língua portuguesa. Sendo o Português uma língua viva, dinâmica, falada por milhões de pessoas no Mundo, o mais natural é que possa sofrer alterações ao nível dos domínios gramatical e lexical. Este processo tem sido bastante utilizado pelos autores africanos e brasileiros de língua portuguesa, especialmente Mia Couto, que transforma e recria as palavras da língua portuguesa, dando lugar a novas palavras e a novos significados. Sendo assim, pareceu-nos lógico e natural que este item gramatical pudesse ter sido trabalhado em sala de aula a partir do texto do escritor moçambicano.

Comparando com o texto anterior de Agualusa, o texto de Mia Couto proporcionou mais problemas aos alunos ao nível da compreensão. Estas dificuldades derivaram do facto de a escrita de Mia Couto ser diferente da de Agualusa, mais concretamente no que concerne ao respeito das normas do Português. Isto é, enquanto o escritor angolano escreve de uma forma mais aproximada da variedade do PE, Mia Couto transporta para o seu texto o Português falado no seu país e a intenção de afirmar a sua “moçambiquinidade”. Do mesmo modo, as manipulações e criações lexicais do autor moçambicano acarretaram dificuldades de compreensão ao nível semântico aos alunos. Contudo, logo de seguida, na ficha de trabalho gramatical, pudemos perceber que os aprendentes conseguiram assimilar os significados literais e figurados associados às palavras do texto. De forma geral, os estudantes não apresentaram dificuldades na realização destes exercícios, executando-os num tempo bastante razoável. Tendo em conta o modo como decorreram as atividades, acreditamos que a transição do texto de Mia Couto para este item gramatical foi uma estratégia que conduziu a bons resultados na aprendizagem dos alunos.

2.4. Resultados do questionário

Finalizamos esta descrição com alguns dados sobre o interesse e as escolhas dos alunos no que diz respeito à literatura lusófona, tendo por base um questionário (cf. Anexo 5) realizado na segunda regência. Desde logo, todos os aprendentes demonstraram ser

capazes de identificar os países pertencentes à CPLP e revelaram que, para eles, a *lusofonia*, de forma geral, se encontra relacionada com a partilha de valores linguísticos e culturais comuns a diversas comunidades de falantes do Português.

Quanto à literatura lusófona, a esmagadora maioria dos alunos afirma que tem curiosidade em ler autores que escrevem em língua portuguesa, para além dos autores portugueses. Ao nível da literatura portuguesa, o autor mais lido pelos aprendentes é Fernando Pessoa, contudo, nomes como Dinis Machado, Vergílio Ferreira, Rui Zink, José Saramago, Luís de Camões, Ruy Cinatti, Valter Hugo Mãe, Eça de Queirós, José Luís Peixoto e Hugo Gonçalves foram igualmente mencionados. Surge também, nas respostas dos alunos, o nome da escritora brasileira Clarice Lispector.

Quanto aos conhecimentos relativos à restante literatura lusófona, os aprendentes demonstram conhecer mais autores lusófonos, tais como o moçambicano Mia Couto, os timorenses Luís Cardoso de Noronha e Fernando Sylvan, os brasileiros Paulo Coelho, Gregório de Matos e Machado de Assis, assim como os angolanos Ondjaki, Pepetela e José Eduardo Agualusa. No entanto, se a curiosidade para conhecer autores e obras lusófonas, para além da portuguesa, é imensa, a dificuldade surge ao mesmo nível, referem os aprendentes. E essas dificuldades prendem-se, principalmente, com o léxico e, igualmente, com a pronúncia, das variedades linguísticas, a sintaxe e a semântica, especificamente nas relações entre sentidos literais e figurados.

Por fim, novamente a maioria responde que considera ser vantajoso o tempo dedicado nas aulas de PLE a questões relacionadas com a lusofonia e com a literatura lusófona. Justificam a sua opinião referindo que estes temas lusófonos se revelam importantes para adquirir novos conhecimentos e para estabelecer contactos com outras comunidades de expressão portuguesa.

Concluindo, constatou-se que, apesar do reduzido conhecimento acerca da literatura lusófona, os aprendentes demonstram interesse e curiosidade na descoberta de outros autores e obras. Possivelmente pelo facto de aprenderem a língua portuguesa em Portugal, o seu acesso a autores portugueses encontra-se mais facilitado. Contudo, esperamos que, com o nosso trabalho, os tenhamos incentivado na descoberta de mais autores e textos literários de outras literaturas lusófonas.

2.5. Reflexão crítica sobre a prática letiva

Nesta última etapa do nosso relatório, procederemos a uma autorreflexão sobre o trabalho desempenhado ao longo do estágio curricular, dando seguimento ao relato das atividades postas em prática nas unidades didáticas e à justificação da seleção dos materiais utilizados.

Reconhecemos que as tarefas a desempenhar por um professor se revelam árduas, na medida em que são afetadas por diferentes variáveis e realizadas em tempo real. Como afirma Pacheco (citado por Braga, 2001: 13), “ser professor traz a complexidade não só da lecionação como também da tomada de decisões educativas e curriculares. Ser professor principiante (...) reforça essa complexidade”. Logo, julgamos que se torna fundamental que os objetivos propostos pelos professores estagiários façam sentido perante as necessidades e os interesses dos alunos, assim como deverão ir ao encontro dos objetivos globais da unidade curricular. Para tal, e em específico na área das LE, revelou-se crucial que as atividades a desenvolver tivessem em conta o nível de proficiência dos alunos, as suas idades, o contexto de imersão linguística, as suas necessidades comunicativas e as dificuldades decorrentes do seu percurso de aprendizagem do Português.

Para além do conhecimento a adquirir pelos aprendentes, os professores de LE deparam-se, atualmente, com turmas complexas, do ponto de vista da fusão dos países e das culturas de origem, devendo, por isso, adaptar diferentes estratégias a partir de diversas abordagens metodológicas que promovam a interculturalidade. Por isso, não se pretende que os professores se limitem a expor o seu saber sobre os países dos seus aprendentes, mas sim que se gerem situações de confrontos positivos e enriquecedores entre os estudantes, promovendo assim a própria autorreflexão de cada um sobre as suas origens. Estas ideias vão ao encontro da opinião de Byram, Gribkova & Starkey (2002: 33), que referem que

The importance of the intercultural dimension is that it is a vision of language teaching and learning which goes beyond the concept of language learning as just acquiring skills in a language, accompanied by some knowledge about a country where the language is spoken. Intercultural competence is different from factual knowledge about another country. So along with the linguistic competence teachers

should be able to develop in their learners the intercultural competence which enables them to interact with people of different cultural backgrounds, multiple identities and a specific individuality.

Na prática, a função do professor torna-se bastante exigente, por isso consideramos pertinente referir aqui alguns aspetos que identificámos como mais fracos e outros como mais fortes a partir da experiência a que nos submetemos neste processo de lecionação. No nosso caso, algumas falhas tiveram que ver com a tarefa da planificação e, conseqüentemente, com a gestão do tempo, levando a que não cumpríssemos em aula as etapas previamente pensadas e decididas. Alguma negligência também se fez notar na forma dos materiais, concretamente no plano da redação das instruções, e na pertinência da escolha de determinados exercícios. São, portanto, questões que decorrem da inexperiência da docente, refletindo-se numa falta de destreza em sala de aula para poder lidar com situações inesperadas e para encontrar estratégias alternativas para conseguir gerir os tempos de cada momento da unidade letiva.

De forma positiva, sublinhamos a interação com os aprendentes, destacando aspetos como a simpatia, atenção e respeito para com eles, gerando um bom ambiente em sala de aula. Para além do mais, sempre nos mostrámos disponíveis para ouvir e refletir sobre os comentários do professor orientador e das colegas estagiárias, o que permitiu uma evolução positiva neste percurso realizado.

Quanto ao trabalho realizado por nós, no âmbito dos objetivos relativos ao tema deste relatório, este revelou-se eficaz no contacto “real” com a literatura lusófona de expressão portuguesa. Por vezes, os aprendentes demonstraram algumas dificuldades na receção do texto e na compreensão e interpretação do mesmo; contudo, pensamos tê-los ajudado no esclarecimento de dúvidas e na contextualização dos próprios textos. Ficámos com a sensação de que, neste caso, o contacto embrionário com autores africanos revelou-se produtivo na promoção da língua e das culturas de expressão portuguesa. Os aprendentes interessaram-se pelas variedades da língua e assimilaram os contextos históricos e os traços culturais patentes nos textos de Mia Couto e Agualusa.

Sob o ponto de vista da dinâmica intergruppal, as atividades que exigiam a participação conjunta de toda a turma revelaram-se bastante funcionais e produtivas, na medida em que o empenho dos aprendentes foi total e, eficazmente, a competência

intercultural comprovou ser útil em aulas de LE. Ao trabalharem no âmbito do desenvolvimento da competência intercultural, os aprendentes demonstraram “their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 10).

Concluindo, a iniciação à prática docente e a constante observação de aulas permitiram-nos experienciar e refletir sobre diversas práticas educativas que, certamente, servirão de base para o nosso futuro profissional enquanto docentes de PLE. No que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem da língua, consideramos ter sido proveitoso o fornecimento de materiais literários e a promoção do pensamento e da atitude intercultural.

Conclusão

Neste momento final do nosso relatório de estágio, voltamos a reforçar que os nossos objetivos passavam por: 1) demonstrar que o texto literário se revela como um meio privilegiado para o desenvolvimento das competências comunicativas em LE, 2) propor o alargamento do *corpus* de textos literários a outras literaturas de expressão em língua portuguesa, para além das tradicionais portuguesa e brasileira, e 3) promover a competência intercultural em sala de aula, se possível, a partir do texto literário.

Sendo assim, procurámos identificar a ligação entre a literatura, a interculturalidade e o ensino de uma LE. Testámos, a partir dos textos literários seleccionados e de atividades que promoviam a interculturalidade, a possibilidade de estabelecer conexões entre a literatura e a interculturalidade, na medida em que são os temas, as personagens e as situações dos próprios textos que nos dão a conhecer e nos fazem pensar sobre outras culturas e outros povos, ou seja, sobre o Outro. Os textos literários surgem, assim, como um espaço privilegiado de discussão entre variadas visões e conceções da sociedade e do Mundo, funcionando como ponto de partida para o diálogo e a abertura ao Outro, objetivos primordiais no quadro da sociedade atual.

Ao longo deste trabalho foi possível demonstrar as potencialidades do recurso ao texto literário no âmbito da didática de LE, seja ao nível linguístico (no que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguística, sociolinguística e pragmática), seja a outros níveis, como o (inter)cultural e o afetivo. A literatura permite desenvolver em nós, indivíduos, importantes habilidades e hábitos de leitura e escrita, promove o desenvolvimento da nossa formação cultural e literária, assim como fortalece o nosso espírito crítico, funcionando como uma importante ferramenta para a evolução e a transformação da nossa personalidade enquanto cidadãos do Mundo.

Não esquecemos que podem surgir obstáculos no contacto dos aprendentes com o texto literário, nomeadamente ao nível da própria linguagem, em virtude da densidade lexical e da complexidade sintática, e também ao nível cultural, caso estejam implícitas noções e informações histórico-culturais no próprio texto. No entanto, muitas vezes, pode tornar-se desafiante e motivador para os aprendentes partir de alguns segmentos do texto que contenham estereótipos, expressões idiomáticas ou ainda trocadilhos com as palavras,

para conseguirem construir uma série de informações que, inicialmente, não dominavam. Em suma, existem inúmeras possibilidades para aproximar o recurso ao texto literário às finalidades interculturais. Deste modo, satisfaz-nos constatar que se torna possível a ligação entre a literatura e o desenvolvimento da competência intercultural no ensino-aprendizagem de uma LE.

Como tão bem resume Kiyitsioglou-Vlachou (2010: 188-189),

Le texte littéraire, par sa nature authentique, véhicule la culture d'une communauté linguistique particulière; donne au lecteur des informations précieuses sur cette culture cible, ainsi que sur la langue et les formes employées pour communiquer. Dans cette optique, le texte littéraire constitue un lieu de rencontre culturelle, une ressource inappréciable qui mettent en valeur et renforcent les compétences langagières et culturelles. Voilà pourquoi il est bien recommandé d'accorder au texte littéraire une place de choix dans l'enseignement des langues-cultures étrangères.

Mais ainda, pela nossa parte, consideramos, de acordo com as propostas já apresentadas, que as diversas literaturas que se exprimem em língua portuguesa – em particular as africanas e timorenses – poderão fornecer singulares contributos para que os aprendentes de PLE construam um saber mais abrangente e enriquecedor sobre a história e a cultura daqueles que se servem do Português para exprimir os seus sentimentos e a sua criatividade. Sob uma perspetiva intercultural, esses contributos tornam-se indispensáveis, uma vez que potenciam a descoberta, o conhecimento e a interação com o Outro. Julgamos, por isso, dentro do âmbito histórico-cultural das literaturas em língua portuguesa, que esse encontro/confronto intercultural, entre o aprendente/leitor e o professor ou entre vários leitores, se tornará vantajoso e enriquecedor para estudantes de PLE.

Se em tempos assistíamos a problemas na produção literária nos países africanos de expressão portuguesa e em Timor-Leste, isto é, se se verificava uma forte dissipação da cultura de leitura, uma inexistência de uma política nacional do livro, problemas no campo editorial e no sistema educacional, atualmente muitos progressos foram feitos e assistimos a uma maior aproximação destas literaturas a outras reconhecidas literaturas mundiais. No entanto, verificamos ainda nos dias de hoje que o leitor europeu comum

desconhece o que vem sendo editado nestes países, assim como a sua própria história literária, que já produziu autores reconhecidos e consagrados ao nível mundial.

A riqueza destas literaturas deriva, sobretudo, da ligação e inter-relação de diversas componentes: linguística, histórica, sociocultural e intercultural. Por isso, torna-se importante perceber que nos países africanos e em Timor-Leste, onde a literatura não tem como função primordial deleitar, dado o passado colonial destes povos, os escritores e as suas obras literárias desempenharam um papel crucial na construção das identidades nacionais, crescendo lado a lado, e condicionam fortemente o texto com provocações histórico-culturais. A continuidade entre o passado histórico e o presente encontra-se inscrita nas suas narrativas, onde a componente da oralidade funciona como substrato cultural e como fator construtivo da identidade nacional. Deste modo, mediante as suas características próprias, acreditamos que estas literaturas têm algo de produtivo e diferente a partilhar com aqueles que, geograficamente, se encontram tão distantes, mas ainda assim unidos através de fortes laços linguísticos, políticos e culturais, no universo da CPLP.

Concluindo, constatamos, através das atividades que desenvolvemos no quadro da nossa iniciação à prática docente, que se torna viável este nosso projeto de investigação-ação, na medida em que todas as componentes aqui apresentadas puderam ser conciliadas dentro do âmbito do processo de ensino-aprendizagem do PLE e gerar resultados nos aprendentes. Mediante as nossas observações, as atitudes dos aprendentes relativamente à abertura ao diálogo intercultural, à descoberta de novos autores e obras lusófonas e à receção do texto literário em sala de aula revelaram-se favoráveis e interessadas.

Esperamos, por isso, que com o nosso trabalho possamos contribuir para que sejam estimuladas as ideias e as tentativas de fazer regressar às aulas de PLE o texto literário, pondo-o ao serviço, nomeadamente, do desenvolvimento da competência intercultural. Do mesmo modo, resta-nos acreditar que tenhamos despertado a curiosidade, tanto em professores como nos aprendentes de PLE, para descobrirem e lerem diversos autores e obras de literaturas lusófonas no espaço da sala de aula.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. In *Synergies Brésil*, n° spécial 2 (pp. 145-155). (disponível em: http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf, consultado em 17/07/2016).
- Aguiar, A. R. R. C. (2010). *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53883?locale=pt>, consultado em 12/06/2016).
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp- 57-69). Departamento de Estudos Portugueses e de Estudo Românicos, Secção de Estudos Franceses (org.). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. (disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8830?locale=pt>, consultado em 23/05/2016).
- Bizarro, R. (2008). Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE. In Oliveira, Fátima & Duarte, Isabel. M. (orgs.). *O Fascínio da Linguagem*. Atas do Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca (pp- 355-364). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13861?locale=pt>, consultado em 11/06/2016).
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e Identidade Profissional*. Prefácio de José Augusto Pacheco. Coimbra: Quarteto Editora, coleção Nova Era nº8.

- Buescu, H. C. (2012). *Experiência do Incomum e boa Vizinhança*. Porto: Porto Editora.
- Burgert, A. (2012-2013). Nas teias da língua: sobre a conceção da lusofonia em contextos pós-coloniais. In Rita, A. & Real, M. (ed.) *Letras Com Vida – Literatura, Cultura e Arte* (pp- 46-51). Lisboa: Revista do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching – a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. (disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf, consultado em 17/07/2016).
- Cândido, A. (2011). O Direito à Literatura. In *Vários Escritos* (5ª edição). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. (1ª edição: 1988).
- Carvalho, A. D. (org.) (2013). *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares (trad.). Porto: Asa Editores.
- Corredoira, T. (2007). A aprendizagem da Língua estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro. In Bizarro, R. (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp- 408-415). Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. M. (2010). Gramática, Literatura e Ensino do Português: uma exemplificação em três tempos. In Marçalo, M. et al (ed.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras*,

- juntar culturas* (pp- 89-105). (disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg32/08.pdf>, consultado em 23/05/2016).
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Reis, C. et al (orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*. Vol. I (pp. 37-45). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, P. (1996). *Português de Moçambique, uma variedade em formação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane,
- Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. In Tabaki-Iona, F. & Proscolli, A. & Forakis, K. (ed.). *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. (pp. 165-185). (disponível em: http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf, consultado em 27/06/2016).
- Henriques, P. (2015). *Contributos para um estudo comparativo sobre as dificuldades na aprendizagem de PLE: um estudo de caso*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=478992, consultado em 23/07/2016).
- Laranjeira, P. (1995). *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Colaboração de Inocência Mata & Elsa Rodrigues dos Santos. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, A. M. (1998). *Oralidades e Escritas nas Literaturas Africanas*. Lisboa: Edições Colibri.

Lourenço, E. (1999). *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.

Moço, M. G. D. M. (2011). *O texto literário como veículo de diálogo Intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. (disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6936/1/ulfl106558_tm.pdf, consultado em 21/06/2016).

Nédio, M. C. V. (2015). *O ensino de português língua estrangeira através de tarefas: da teoria à prática*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/82404?locale=pt>, consultado em 17/07/2016).

Patrício, J. M. (2012-2013). Apreciações críticas e perspetivas lusófonas. In Rita, A. & Real, M. (ed.). *Letras Com Vida – Literatura, Cultura e Arte* (pp. 76-82). Lisboa: Revista do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Pires, M. I. F. (2015). *Correlação leitura/ interpretação (3º ciclo do Ensino Básico)*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81608/2/126878.pdf>, consultado em 16/03/2016).

Rita, A. & Cristóvão, F. (2012-2013). Introdução - Lusofonia(s) em Interculturalidade. In Rita, A. & Real, M. (ed.) *Letras Com Vida – Literatura, Cultura e Arte* (pp. 20-21). Lisboa: Revista do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

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

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81975/2/129746.pdf>, consultado em 12/01/2016).

Sequeira, R. M. (2003). *O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sequeira, R. M. (2007). *Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta. Formato *e-book*. (disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2180/1/EBookPL2.pdf>, consultado em 25/06/2016).

Silva, H. M. L. (2013). *Oficina Lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=479589, consultado em 10/08/2016).

Singer, G. (2014). *A Literatura Intercultural: desafios e canonização*. Texto com base na palestra proferida no âmbito do ciclo Literaturas em Trânsito, CEHUM, Universidade do Minho, 27 de março de 2014. (pp. 90-102). (disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672014000300012, consultado em 06/07/2016).

Šperková, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. In *Sens Public*, revue internationale. (disponível em: http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=666&lang=fr, consultado em 03/07/2016).

Websites consultados

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (s/d). (disponível em: <http://www.cplp.org/id-2763.aspx>, consultado em 04/07/2016).

Diário de Notícias (2013). *244 milhões falam português em todo o mundo*. (disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/244-milhoes-falam-portugues-em-todo-o-mundo-3501052.html>, consultado em 15/07/2016).

Anexos

Anexo 1



Curso Anual de Português para Estrangeiros
Professora estagiária: Solange Lima
24/11/2015

FUTEBOL CLUBE DO PORTO

E tudo começou quando esse exportador, o cavalheiro portuense António Nicolau de Almeida, trouxe, de uma das suas viagens de negócios à velha Britânia, uma bola de futebol. Na sua roda selecta de amigos, Nicolau de Almeida explicou excitadamente a coisa: o futebol era um jogo muito popular nas escolas inglesas e a ideia básica era dar muitos pontapés na bola tentando metê-la entre dois paus. Num abrir e fechar de olhos, a alta sociedade portuense interessou-se pela novidade e os jogos de futebol tornaram-se um dos seus divertimentos e novo pretexto para convívio social.

O passo seguinte foi histórico: António Nicolau de Almeida e um grupo de amigos – que incluía bom número de elementos da colónia inglesa da Invicta – decidiram fundar um clube, passaram da conversa aos factos e, no dia 28 de Setembro de 1893, nascia, como quem molda um sonho, o Footbaall Club do Porto.

O dia escolhido para a fundação não foi casual: nessa data, o monarca reinante D. Carlos, cumpria 30 anos de idade e a sua consorte, D. Amélia, fazia 28. Nicolau de Almeida e companhia eram monárquicos, pelo que também não foi surpresa que o azul e o branco, as cores da bandeira da monarquia, tivessem sido as escolhidas para o clube.

(Manuel Dias, “O Futebol no Porto”, 2001, Campo das Letras)

1. De que modo surgiu o futebol na cidade do Porto?

2. Por que motivo foi escolhido o dia 28 de setembro para a fundação do F.C. Porto?

3. Qual é a justificação para que o azul e branco sejam as cores da bandeira do clube?

4. Explique por palavras suas o significado das seguintes expressões:

- “num abrir e fechar de olhos”

- “passaram da conversa aos factos”

5. Substitua as palavras assinaladas nas frases seguintes por outras de sentido equivalente.

- “(...) Nicolau de Almeida explicou **excitadamente** a coisa.”

- “António Nicolau de Almeida e um grupo de amigos – que incluía bom número de elementos da colónia inglesa da Invicta - decidiram **fundar** um clube.”

- “(...) e, no dia 28 de Setembro de 1893, nasceu, como quem **molda** um sonho, o Football Club do Porto.”

7. O futebol tem uma linguagem própria: uma gíria. Para conhecer algumas palavras dessa gíria, associe as palavras às imagens.

Dar uma abada	Barreira	Pontapé de bicicleta	de Frango
---------------	----------	----------------------	-----------



8. Complete o texto seguinte conjugando os verbos no tempo e modo adequados.

Os adeptos do Porto, que no passado domingo, _____ (invadir) o ringue do Pavilhão Rosa Mota após o final do jogo da Liga dos Campeões de Hóquei em Patins para castigarem os responsáveis pela amarga derrota da sua equipa, são autênticos Andrades, a alcunha que _____ (definir) os mais fervorosos adeptos do clube e que não _____ (ser) uma classificação inocente. Pelo contrário, _____ (ter) uma forte carga pejorativa, _____ (ter) origem num gesto de “mau perder”.

Os Andrades _____ (ser) dois irmãos que _____ (partilhar) a propriedade de

um dos melhores estádios da Europa nos anos 30: o Estádio do Ameal, do Sport Progresso, que _____ (ser) um verdadeiro talismã para a seleção nacional. Um Andrade _____ (ser) adepto do Porto e outro do Sport Progresso. Nessa altura, o irreprimível transtorno do mau perder dos portistas apenas _____ (ganhar) um nome porque já _____ (vir) de longe e fora de sempre. Em 1921, numa época em que os resultados não _____ (interessar), o Porto _____ (perder) 5-0 com o Real Madrid e os jornalistas espanhóis _____ (registar) a falta de desportivismo do público afeto ao clube do Porto, que não _____ (aplaudir) as jogadas nem os golos do Real Madrid. _____ (haver) jogadores expulsos, o que _____ (ser) raríssimo, e os seletos espectadores da época _____ (desrespeitar) regras e valores que eles próprios _____ (defender). Nunca se _____ (ter/ver) tal coisa. O que era aquilo? Por que se _____ (comportar) assim homens de bem? A resposta era simples. Porque eram Andrades. E os Andrades não _____ (saber) perder.

(fonte: Álvaro Magalhães, “Jogo Perigoso”, 2001, Campo das Letras) (adaptado)

JOGO DE FUTEBOL

1. Coloque uma cruz (x) na afirmação que considere mais correta.

1.1. Um jogo de futebol acaba no final de...

60 minutos

90 minutos

100 minutos

1.2 Assinale a hipótese que reúne três dos clubes nortenhos:

Braga, Guimarães e Belenenses

Boavista, Porto e Vitória de Setúbal

Guimarães, Braga e Rio Ave

1.3 A função do avançado é a de...

marcar os golos

defender os golos

arbitrar o jogo

1.4 Por quantos árbitros é constituída a equipa de arbitragem?

1

4

3

2. Complete as frases de cada uma das alíneas com as palavras do quadro.

autogolo	braçadeira	substituição	Bandeirinha	médio	expulsão	empate

- a) – A um árbitro auxiliar também se dá o nome de...
- b) – Quando o árbitro exhibe um cartão vermelho ou dois amarelos a um jogador, ordena a sua...
- c) – Quando um treinador faz sair um jogador e entrar outro, regista-se uma...
- d) – Um jogador que joga no meio campo é um...
- e) - Quando as duas equipas marcam o mesmo número de golos há um...
- f) - Quando um jogador mete a bola na própria baliza da sua uma equipa é...
- g) - Para identificar o capitão da equipa ele usa no braço uma...

3. Complete as frases seguintes com os verbos indicados no tempo e modo adequados.

3.1 - Se o Raul _____ (marcar) mais dois golos seria o melhor marcador da equipa.

3.2 – Não acredito que os avançados _____ (poder) fazer mais golos.

3.3 - Seria fantástico se nós _____ (poder) viajar com mais frequência.

3.4 - Se tu _____ (ouvir) os conselhos da tua mãe, terias melhores notas.

3.5 - Penso que o Sporting _____ (jogar) muito bem, mas não acho que _____ (ter) um bom treinador.

3.6 - A Ana _____ (falar) como se _____ (saber) muita informação acerca de futebol.

3.7 - Era fundamental que a equipa do Porto _____ (marcar) mais golos.

3.8 - Gostaria que ele _____ (ir) comigo ao jogo de futebol do meu primo.

3.9 – O Miguel _____ (preferir) que o Porto _____ (ganhar) ao Benfica.

3.10 - Ele duvidou que eles _____ (dar) o benefício da dúvida à Rita.

3.11 - O treinador exige que os seus jogadores _____ (correr) durante mais tempo.

3.12 - No domingo _____ (querer) ir ao jogo, mas duvido que não _____ (chover).

4. Conjugue os seguintes verbos no pretérito imperfeito do conjuntivo.

	a) Caber	b) Ferir	c) Seguir
Eu			
Tu			
Ele/ela			
Nós			
Vós			
Eles/elas			

5. Associe cada palavra da primeira coluna à palavra equivalente da segunda coluna.

Português Europeu

Português Brasileiro

a) equipa

1. escanteio

b) canto

2. zagueiro

c) defesa

3. centro campista

d) guarda-redes

4. time

e) médio

5. torcida

g) adeptos

6. goleiro

6. Construa frases adequadas integrando as seguintes preposições. Utilize vocabulário relativo ao futebol.

6.1 *contra* _____.

6.2 *durante* _____.

6.3 *após* _____.

6.4 *desde* _____.

7. Descubra o particípio passado de cada um dos verbos das frases abaixo indicadas na seguinte sopa de letras.

7.1 O Jorge tem _____ (vir) a todos os treinos.

7.2 O treinador devia ter _____ (pôr) mais defesas a jogar.

7.3 O José Mourinho já tinha _____ (dizer) que não voltaria a treinar o Real Madrid.

7.4 O árbitro tinha _____ (ver) o jogador a cometer falta, por isso mostrou-lhe o cartão amarelo.

7.5 No relatório do jogo o árbitro tinha _____ (escrever) boas impressões sobre as duas equipas.

7.6 Devido ao mau tempo, a partida teve de ser _____ (suspender).

8. Complete as seguintes biografias de figuras importantes do futebol português com as palavras indicadas no quadro abaixo.

Sporting Clube de Portugal	adepto	prémios	Inglaterra
Pantera Negra	relatores	títulos	campeonato
Vítor Baía	Espanha	Mourinho	Sport Lisboa e Benfica

8.1 Eusébio da Silva Ferreira, conhecido pela alcunha de _____, nasceu em Moçambique no período da guerra colonial. Falecido recentemente, Eusébio foi um importantíssimo jogador do _____ e ajudou ainda a Seleção Nacional a conquistar o terceiro lugar no _____ do Mundo de 1966.



8.2 Luís Figo foi um jogador formado no _____ e de seguida foi transferido para o Barcelona. Ganhando maior visibilidade em _____, o ex jogador conseguiu alcançar o notável prémio de melhor jogador do Mundo em 2001.



8.3 José _____ começou a sua carreira no Futebol Clube do Porto. Em 2011, foi eleito pela FIFA o melhor treinador do Mundo. Nascido em Setúbal no ano de 1963, este português tem treinado alguns dos melhores clubes do mundo, tais como o Chelsea de _____ e o Real Madrid de Espanha.



8.4 Um famoso guarda-redes que passou pela história do Futebol Clube do Porto foi _____. Este português conquistou, no total, cerca de trinta e quatro _____ ao longo da sua carreira e ainda inúmeros _____ individuais.



8.5 Jorge Perestelo foi considerado um dos melhores _____ de sempre na história do futebol mundial. Perestelo foi um famoso jornalista radiofónico que vivia e relatava os jogos de futebol com emoções características de um verdadeiro _____ deste desporto.

Anexo 2



Curso Anual de Português para Estrangeiros
Professora estagiária: Solange Lima
29/03/2016

“Os pretos não sabem comer lagosta”

Florzinha desceu as escadas como se a esperasse o triunfo de uma passarela. O embaixador viu-a avançar com a sensação de que alguma coisa de irremediável estava prestes a acontecer. Tinha a boca seca: «Esta mulher», murmurou, «faz seu o chão que pisa.» Café, ao lado dele, não gostou da observação. Desagradou-lhe ainda mais o escuro alvoroço na voz do Embaixador: «O chão já lhe pertence», respondeu agreste: «é a minha filha.»

Florzinha, ignorando o silêncio ansioso dos homens, foi buscar uma cadeira e sentou-se ao lado do pai. O Embaixador bebeu o *whisky* de um único trago. Voltou a servir-se enquanto tentava pensar nalguma coisa para dizer, mas não lhe ocorreu nada.

Nesse momento o guarda bateu à porta: estava um preto lá fora, a falar estrangeiro, e a perguntar pelo senhor Café.

- Preto é você! – corrigiu Café -. Esse senhor é americano.

Jimmy tinha chegado no dia anterior. Era a primeira vez que se encontrava em África e sentia-se emocionado. Cumprimentou os três homens com um caloroso aperto de mãos:

- Finalmente estou em casa.

Disse aquilo devagar, pausadamente, porque não tinha a certeza de ser compreendido em inglês. Aldemiro, que o havia conhecido em Nova Iorque, explicou a comoção do visitante:

- Jimmy acha que é tetraneto da Rainha Ginga. Há muitos anos que ele pretendia conhecer Angola.

Café perguntou, em português, se na América todos os negros eram descendentes de reis. Aldemiro traduziu a pergunta:

- O Carlinhos quer saber se nos Estados Unidos ainda existe muito racismo.

Jimmy ficou sério. Estava em África, estava em casa, estava entre os seus. Podia desabafar. Sim, nos Estados Unidos os brancos continuavam a oprimir os negros. Tinham lutado muito, muita coisa agora era diferente, mas os negros ainda não eram inteiramente livres. Os brancos faziam com que eles se sentissem numa propriedade alheia. A América, para os negros, era um país emprestado. Ali, em Angola, pelo contrário, ele, Jimmy Waters, sentia-se um homem livre.

- Isso parece conversa de político – cortou Café -, alguém devia explicar a este cidadão que nós queremos simplesmente o dinheiro dele.

Aldemiro sorriu para Jimmy e traduziu:

- O Carlinhos diz que está feliz por ver os afroamericanos decidiram finalmente investir em Angola.

Jimmy sentiu vontade de abraçar Café. Ao chegar a Luanda, ainda no aeroporto, tivera a impressão de já conhecer algumas daquelas pessoas.

- A escravatura separou as famílias – disse Jimmy gravemente -, nós podemos até ser primos. Talvez tenhamos um avô em comum.

Café começava a perder a paciência:

- Tretas! Na minha família calçamos sapatos há mais de duzentos anos. Foi o meu avô quem mandou o avô deste gajo cortar cana do outro lado do mar.

Aldemiro traduziu rapidamente, receoso de que Café, irritado, decidisse explicar melhor a sua posição:

- O Carlinhos acha que você tem um tipo bem luandense. O Jimmy podia ser angolano.

Embora não gostasse de falar inglês, Café compreendia quase tudo:

- Angolano, este merdas?

Aldemiro abriu a boca sem saber como explicar (em inglês) o súbito furor do anfitrião. Olhou para Jimmy, que sorria para eles, intrigado, e fechou a boca. Nesse momento José Bento Nicolau apareceu à porta.

Jimmy olhou para ele com desconfiança. O que fazia um branco naquela casa?
Aldemiro adivinhou o pensamento do amigo:

- O José Bento é branco, mas é um branco da terra, é angolano.

- Sim, sim – confirmou José Bento como se pedisse desculpa pela facto-, sou angolano.

Dona Maricota logo saiu da sala, tendo informado que o jantar estava servido.
Seguiram-na todos.

Café intervém:

- Diz ao teu amigo que se prepare para comer a melhor lagosta do mundo.

O jantar correu bem. Falaram de negócios. Aldemiro bebeu mais do que o costume. À sobremesa estava um pouco eufórico. Levantou-se e quis fazer um discurso:

- Esta noite vai marcar o início de uma grande revolução...

Café agarrou-o por um braço:

- Senta-te – ordenou. – Hoje não bebes mais.

Já toda a gente tinha terminado de comer a sobremesa quando dona Maricota encheu um prato com lagosta. O marido estranhou:

- O que é que estás a fazer?

- É para o guarda – explicou ela -, o desgraçado ainda não jantou.

Café zangou-se:

- Isso é que era bom! Os pretos não sabem comer lagosta.

Toda a gente se riu. Todos menos o Jimmy Waters. Tinha regressado a África, estava na terra da sua avó, a Rainha Ginga, e aquela não era a sua casa.

(Aqualusa, in Fronteiras Perdidas, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1998 – adaptado para fins pedagógicos)

Glossário

Passarela (1.1) – estrutura longa geralmente destinada a desfiles de moda.

Irremediável (1.2) – que não tem solução; sem remédio.

Alvorço (1.4) – grande agitação; confusão.

Agreste (1.5) – desagradável.

Caloroso (1.13) – que demonstra afeto; afetuoso, carinhoso.

Comoção (1.16) – emoção forte.

Descendentes (1.19) – quem deriva de algo ou alguém.

Oprimir (1.23) – dominar; reprimir com violência; abusar do poder.

Anfitrião (1.45) - o dono da casa (em relação aos convidados que recebe).

Desgraçado (1.64) – pessoa infeliz, pobre, miserável.

Compreensão da leitura

1. Após uma leitura atenta do texto, assinale com uma cruz (x) a resposta que considera mais correta.

- 1)
 - a. A família de Café era uma família de escravos em Angola. ____
 - b. O avô de Café negociava a venda de escravos e, provavelmente, foi dessa maneira que o pai de Jimmy chegou ao continente americano. ____
 - c. Jimmy e Café provavelmente são primos porque as suas famílias foram escravizadas em Angola. ____

- 2)
 - a. Jimmy acredita que parte da sua família ficou em Angola, e por isso julga conhecer algumas pessoas que vê no aeroporto. ____
 - b. Café pensa que o avô de Jimmy foi para os Estados Unidos para conseguir melhores condições de vida. ____

- c. Café explica a Jimmy que poderão ser primos porque as suas famílias pertenciam à mesma classe social. ____
- 3) a. Os negros deixaram de ser escravos e estão hoje integrados na sociedade americana. _
- b. A sociedade americana continua a não reconhecer os mesmos direitos a brancos e negros, afirma Jimmy. ____
- c. Os negros sentiam-se completamente livres, tanto em Angola como na América. __
- 4) a. Jimmy estava feliz por regressar a África, que considerava a sua terra natal, tendo ficado feliz por se sentir em casa. ____
- b. Afinal, Jimmy apercebeu-se de que o racismo está presente em todas as sociedades, não sendo algo exclusivo da sociedade americana. ____
- c. Em Angola o Jimmy não era discriminado porque é descendente de angolanos. ____
- 5) a. Jimmy e Café combinaram este encontro em casa de Café para poderem conviver num ambiente mais familiar. ____
- b. Jimmy ficou surpreendido pela positiva com a receção carinhosa do empresário Café, da sua família e do seu amigo Aldemiro. ____
- c. Jimmy chegou a Angola com a esperança de ser recebido calorosamente pelos seus compatriotas, mas Café só estava interessado no dinheiro do americano. ____
- 6) a. Café não permitiu que o guarda comesse lagosta porque este crustáceo tinha sido demasiado caro. ____

b. O título demonstra que mesmo depois da escravatura ter sido extinta em África, alguns negros continuam a oprimir outros que consideram inferiores em termos sociais e económicos. ____

c. O guarda não pôde comer lagosta porque era de raça negra. ____

2. Explícite o sentido das seguintes expressões.

a) «Esta mulher», murmurou, «faz seu o chão que pisa.» (1.5)

b) O Carlinhos acha que você tem **um tipo bem luandense**. (1.44)

3. Selecione o significado equivalente à expressão sublinhada.

a) O Embaixador bebeu o whisky de um único trago. (**jeito/gole/sabor**) (1.9)

b) Os brancos faziam com que eles se sentissem numa propriedade alheia (**estranha/familiar/ distante**) (1.27)

c) Aldemiro abriu a boca sem saber como explicar (em inglês) o súbito furor do anfitrião. (**pânico/sossego/exaltação**) (1.47)

d) Aldemiro traduziu rapidamente, receoso de que Café, irritado, decidisse explicar melhor a sua posição. (**resposta/atitude/função**) (1.47)

e) Olhou para Jimmy, que sorria para eles, intrigado, e fechou a boca. (**receoso/desconfiado/animado**) (1.48)

4. Algumas palavras com origem em línguas africanas foram incorporadas na língua portuguesa. Faça a correspondência entre os empréstimos lexicais e o seu significado.

- | | |
|---------------|---------------------------------------------|
| 1. Cachaça | a. dormir, dormir e acordar com frequência. |
| 2. Lengalenga | b. animal, verme. |
| 3. Minhoca | c. aguardente, bebida alcoólica. |
| 4. Cachimbo | d. instrumento utilizado para fumar tabaco. |
| 5. Cochilar | e. desarrumação, desordem. |
| 6. Bagunça | f. narração extensa e entediante. |

5. Por vezes as palavras “negro” e “preto” assumem conotações negativas em expressões de uso corrente na língua portuguesa. Faça corresponder as expressões da coluna A aos respetivos significados, na coluna B.

Coluna A	Coluna B
1. “Ontem fui ao médico e ele disse-me que os meus rins não estão a funcionar corretamente, ou seja, a coisa está preta .”	a) ilegal
2. “Hoje saí às oito horas do trabalho e o patrão ainda me chamou à atenção, dizendo “Jorge, que serviço de preto é este?”	b) aflito

<p>3. Comprei bilhetes para o jogo do Futebol Clube do Porto com o Sporting Clube de Braga a quinze euros no mercado negro. Foram bastante baratos!”</p>	<p>c) desleixado</p>
<p>4. Hoje o trânsito estava caótico! Vi-me negro para chegar à faculdade.”</p>	<p>d) triste</p>
<p>5. Queria sair com os meus amigos hoje à noite, mas como trabalhei como um negro estou extremamente cansado.”</p>	<p>e) grave</p>
	<p>f) bastante</p>

6. A partir do exercício anterior, construa duas frases em que empregue duas das expressões aí referidas.

1) _____

2) _____

Anexo 3



Curso Anual de Português para Estrangeiros
Professora estagiária: Solange Lima
10/05/2016

“Milagrário Pessoal”

Morança é um termo do crioulo guineense. Designa um agregado familiar. E desamparinho, em minha opinião uma das mais belas palavras do crioulo cabo-verdiano, dá nome àquela hora feliz, ao final da tarde, quando o dia cede lugar à noite, o calor esmorece, e os velhos se sentam nos passeios, fruindo o fresco e as cigarras, e vendo as moças passarem sacudindo as ancas.

Então não valem, contestou Iara. Essas últimas não valem. Só valem palavras portuguesas.

Ora essa!, foi a minha vez de protestar. São palavras portuguesas! Os crioulos de base portuguesa, como aqueles que existem em Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe ou em Casamance, no Senegal, todos eles preservam a nossa língua. Outros que nunca utilizámos, mas que partilham o espírito do idioma. Também eles nos pertencem.

Durante alguns minutos, entretivemo-nos a organizar listas das nossas palavras preferidas. Diz-me de que palavras gostas, dir-te-ei quem és. Eis as dez mais de Iara: *serena, chama, subtil, perfume, alvo, murmurinho, alma, aia, âmbar, cisne*.

De todos estes termos, acho mais interessantes, de um ponto de vista etimológico e semântico, murmurinho, a partir de um murmúrio, uma expressiva onomatopeia com que em latim se pretendia reproduzir o redondo do mar; aia (avó, também em latim) e âmbar, mais um vocábulo de raiz árabe.

Alma pareceu-me uma escolha previsível. Tenho quase a certeza de que num inquérito planetário uma percentagem significativa de pessoas colocaria a palavra alma, no respetivo idioma, entre as dez da sua preferência.

Perfume, chama, subtil, serena ou cisne parecem palavras criadas a pensar em Iara, ou então aconteceu o contrário: a minha antiga aluna foi-se afeiçoando, enquanto crescia, à forma e à doçura delas. Gosto desta palavra: afeiçoar, e do seu duplo sentido: tanto significa desenvolver afeto, como moldar-se. Porque é isto que acontece – quando nos afeiçoamos muito a alguém ou a alguma coisa vamos ganhando pouco a pouco a forma dessa pessoa ou dessa coisa. Um homem e a sua esposa chegam a tornar-se, ao fim de cinquenta anos de vida em comum, tão semelhantes como irmãos. Um cão velho imita a tosse do dono.

Assim como nós criamos as línguas, também as línguas nos criam a nós. Mesmo que não o façamos de forma deliberada, todos tendemos a selecionar palavras que utilizamos com maior frequência, e esse uso forma-nos ou deforma-nos, no corpo e no espírito. Um carroceiro, que os dicionários definem, quer como aquele, que conduz carroças, quer como aquele que se comporta de forma grosseira, adquire pouco a pouco a natureza áspera dos tabuísmos que utiliza. Tabuísmo, poupo-vos por esta vez a consulta ao dicionário, é como chamamos às palavras e locuções consideradas chulas ou demasiado agressivas. Palavrões. Um político ganha com o tempo o aspeto esquivo, cinzento, pouco confiável, de vocábulos como constitucionalmente, compromisso, fraturante, etc. (longo bocejo). Os palhaços usam, ou deixam-se usar, por palavras largas e coloridas (a prosódia é intolerável). Os militares – como os *rappers* – preferem monossílabos, acrónimos, termos sólidos e duros, como guerra, de origem germânica, quase um berro, com aqueles dois erres espinhosos que arranham a garganta.

Feito o aviso, não custa atribuir a obstinada melancolia dos portugueses ao uso degradado da palavra saudade, no fado, na poesia, no discurso dos filósofos e dos políticos. Seria interessante estudar o quanto o culto à saudade contrariou, vem contrariando o esforço para desenvolver Portugal. Já a famosa arrogância e otimismo dos angolanos poderia dever-se à insistência em termos como bué, futuro, esperança ou vitória. No que respeita à alegria dos brasileiros, poderíamos talvez imputá-la a duas ou três palavras fortes que acompanham desde há muito a construção e o crescimento do país: mulato/mulata, bunda, carnaval.

(José Eduardo Agualusa, in “Milagrário Pessoal”. Publicações Dom Quixote, 2010)

Glossário

termo (1.1) – palavra; vocábulo.

crioulo (1.1) – língua originada pelo contacto de uma língua europeia com uma língua nativa de uma região.

agregado (1.1.) – reunião; conjunto.

etimológico (1.15) – relativo à origem e formação da palavra.

semântico (1.16) – relativo ao significado das palavras.

constitucionalmente (1.38) – relativo à Constituição, às leis fundamentais que regulam os direitos e os deveres dos cidadãos.

fraturante (1.39) – algo que quebra, que rompe, que apresenta rutura.

prosódia (1.40) – pronúncia dos sons.

monossílabos (1.41) – palavras que contêm apenas uma sílaba.

acrónimos (1.41) – palavras formadas com as letras ou as sílabas iniciais de uma sequência de palavras. (exemplo: PALOP).

Compreensão da leitura

1. Qual foi a razão do protesto do professor de Iara?

2. Segundo o autor do texto, que efeitos é que as línguas e as palavras poderão causar em nós, enquanto seus falantes?

3. Segundo o professor de Iara, que efeito tem a palavra «saudade» no modo como os portugueses vivem?

4. Indique se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações. Cite a(s) frase(s) do texto que justifica(m) a sua opção.

a) Desamparinho, um dos termos do crioulo guineense, dá outro nome ao momento do pôr do sol.

b) O léxico dos crioulos guineense e cabo-verdiano são de base portuguesa.

c) Na generalidade dos casos, as pessoas tendem a gostar da palavra «alma».

d) Os vocábulos informais estão normalmente associados aos políticos.

e) As palavras «mulato/mulata» referem-se ao nascimento de Angola.

f) Os angolanos são um povo confiante que acredita positivamente no que o futuro lhe reserva.

5. Selecione o significado correspondente à expressão sublinhada.

a) (l.4) “o calor esmorece” (ressuscita/ enfraquece/ enriquece)

b) (l.4) “fruindo o fresco e as cigarras” (aproveitar/ observar/ ver)

c) (l.5) “sacudindo as ancas” (agarrar/ abanar/ segurar)

d) (l.34) “de forma grosseira” (atenciosa/ cuidadosa/ indelicada)

e) (l.37) “o aspeto esquivo” (rude/ fugidio/ fraco)

f) (l.40) “a prosódia é intolerável” (insuportável/ aceitável/ admissível)

g) (l.43) “a obstinada melancolia” (tradicional/ frágil/ persistente)

B. Enriquecimento Lexical

1. Há palavras que, sob a mesma forma gráfica e a mesma pronúncia, conseguem apresentar dois significados totalmente diferentes. Selecione para cada palavra os seus dois significados correspondentes.

1. série de sons harmoniosos e emitidos pela voz humana ou por aves.	a. estado	i. influência que se exerce para obrigar alguém (ou a si mesmo) a fazer algo.
2. força que se exerce sobre algo.	b. fonte	ii. ângulo formado pela junção de duas paredes ou quaisquer outras superfícies.
3. situação de algo/alguém num determinado momento; uma condição.	c. pressão	iii. documento ou pessoa que fornece uma informação
4. assento individual sem encosto e sem braços.	d. canto	iv. entidade com poder soberano para governar um povo dentro de uma área territorial delimitada.
5. nascente de água	e. banco	v. estabelecimento que executa transações financeiras.

2. Tal como refere o autor do texto, certas palavras, como por exemplo “afeiçoar”, apresentam dois sentidos distintos, o sentido literal e o sentido figurado. Selecione o sentido que melhor se adequa à palavra sublinhada.

2.1 «Em tempos, tive uma amiga que se tornou numa cobra, portanto, a nossa amizade acabou.»

- a) Pessoa miserável

- b) Pessoa má
- c) Pessoa intrometida

2.2 «Se os meus pais me tivessem dado mais asas, hoje já tinha conhecido metade do Mundo.»

- a) Oportunidades
- b) Dinheiro
- c) Liberdade

2.3 «Ele é uma joia de menino, está sempre disposto a ajudar.»

- a) Menino atencioso
- b) Menino bonito
- c) Menino bondoso

Produção Oral

«Diz-me de que palavras gostas, dir-te-ei qual é o teu país»

Tarefas:

- 1- Escrever num papel as três palavras que melhor definem o seu país de origem.
- 2- Entregar os papéis à professora.
- 3- Dirigir-se ao quadro e explicar aos colegas qual julga ser o país a que pertencem as tais palavras que lhes foram dadas.
- 4- Esperar pela resposta do seu colega e chamá-lo ao quadro para o ouvir explicar as suas escolhas e os significados inerentes às suas próprias palavras.

Anexo 4



Curso Anual de Português para Estrangeiros
Professora estagiária: Solange Lima
11/05/2016

África com kapa?

A. Leia atentamente o texto e complete-o com as expressões abaixo apresentadas.

<i>trivergência</i>	impacientava	desconfiada	<i>alfabatiam</i>	Prosseguiam
imposições	dispôs-se	remirou	ressentiu-se	Retomasse

- Escreve-se com kapa e dabliú!
- O brasileiro não entendeu.
- Como?

O meu amigo sorriu benevolente. Puxou a barriga para cima do cinto e _____ a ajudar o funcionário da migração a preencher nossos papéis de entrada. Pegou na caneta e escreveu o nome, recheado de «k», «w» e «y».

O anfitrião brasileiro franziu o sobreolho. _____ as fichas e, certamente, _____ de o terem corrigido. Ele tinha escrito o nome do meu compatriota, empregando as normas ortográficas da língua portuguesa. Usou as letras «c», «u» e «i» onde o meu amigo insistia em emendar para kapa, dabliú e ípsilon.

- Não percebo por que escreve assim – teimou o funcionário.

Temí que o meu companheiro de viagem puxasse da resposta arrogante. Mas ele praticou a sua gorda paciência.

- Porque assim é que é a maneira africana de escrever.

E antes que o rececionista _____ o fôlego para mais pergunta, o moçambicano adiantou basta filosofia. Foi um discurso. Ali mesmo, entre malas e empurrões, pronunciou-se: era urgente romper com as _____ ortográficas da língua dos colonizadores. A revolução, exclamou ele, é para isso mesmo, para romper

espartilhos. Uma dama que passava escutou a sentença e, _____, apressou-se a sair dali. O meu compatriota continuava inflamado.

– Temos que assumir as nossas raízes africanas, respeitar as nossas tradições.

Aqui, o brasileiro, conseguiu interromper.

– Será que os kapas são mais africanos que os cês?

Era uma pergunta, sim senhor. Afinal o brasileiro estava de espertezas. E discutiram-se os dois, divergentes. Eu não emiti opinião: não queria que se fizesse _____. Nem fica bem entrar num país com pé na controvérsia. Mas os dois _____ a questão que se colocava. O brasileiro despachava argumento atrás de argumento. Dizia que, para ele, se trata de pura transferência das normas do português para o inglês.

– Você sai da sombra da mangueira para entrar na sombra do abacateiro, moço.

O moçambicano ficou embaraçado, descontou no discurso a demora de um raciocínio à altura. Mas não contra-atacou direto. Preferiu uma incursão no flanco do adversário.

– E sabe que mais, meu caro? Há muita revolução por aí se distraiu na dignificação da personalidade.

O brasileiro solicitou a explicação. Então o Gorbachov ainda não tinha rompido com o alfabeto de S. Cirilo? E Fidel de Castro, tão conseqüente em tudo, mantinha-se agarrado a padrões instituídos pela monarquia espanhola? E ambos se _____.

Atrás de nós já uma considerável bicha de pessoas se _____. Alguns comentavam: parece que é gente ligada a esse negócio do Acordo Ortográfico.

Uma voz se ergueu nervosa:

– E será que vão assinar o acordo aqui, no balcão do aeroporto?

Os dois contendores resolveram adiar o despacho final da querela. O funcionário pegou então nos meus papéis e, levantando o rosto em desafio, disse:

– Pronto, também emendo o seu. Mas é só por esta vez, viu?

E com um gesto enérgico, riscou a ficha. No formulário, em letras garrafais, escreveu: MYA KOWTO.

(Mia Couto (1991). Cronicando. Editora Caminho, Lisboa.)

B. Compreensão da Leitura

1. Após uma leitura atenta do texto, assinale com uma cruz (x) a resposta que considera mais correta.

a) O moçambicano que estava no edifício de migração pretendia que o seu nome fosse escrito...

segundo as normas ortográficas da língua portuguesa.

de acordo com o alfabeto africano.

respeitando as línguas africanas.

b) Enaltecendo a libertação dos países africanos relativamente aos países colonizadores, o moçambicano sublinha que pretende distanciar-se...

da história dos países colonizadores.

das imposições da língua dos países colonizadores.

das tradições dos países colonizadores.

c) Na opinião do brasileiro acerca destas questões de língua...

este considera que os kapas e os cês são letras completamente iguais.

este refere que se trata de um processo de transformação das normas do inglês para o português.

___ este afirma que os kapas não podem ser utilizados na língua portuguesa porque fazem parte do alfabeto da língua inglesa.

d) O moçambicano tentava explicar ao brasileiro que...

___ nem o espanhol nem o alfabeto de S. Cirilo apresentam variações a nível geográfico.

___ a língua espanhola e o alfabeto de S. Cirilo são falados de igual forma em todos os países em que são falados.

___ o português, assim como a língua espanhola e o alfabeto Cirilo, apresentam variações linguísticas nas várias áreas geográficas em que são falados.

e) O Acordo Ortográfico foi referido no texto porque...

___ é um assunto atualmente polémico.

___ a exclusão das letras «k», «w» e «y» no alfabeto faz parte desta mudança do novo acordo ortográfico.

___ deveria existir um acordo ortográfico entre a norma portuguesa e a norma africana.

2. Reescreva as frases substituindo as palavras destacadas por outras de sentido equivalente.

a) «Mas ele praticou a sua **gorda** paciência.»

b) «O moçambicano adiantou **basta filosofia**.»

c) «A revolução, exclamou ele, é para isso mesmo, para **romper espartilhos.**»

d) «O meu compatriota continuava **inflamado.**»

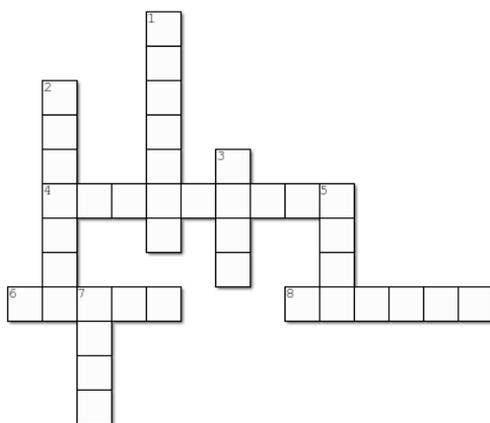
e) «Afinal o brasileiro estava **de espertezas.**»

3. Utilize palavras do texto para completar as frases seguintes.

a. Aquele que tem a mesma pátria que outra pessoa, é seu _____.

b. Aquele que acompanha o outro, é o seu _____.

4. Complete as palavras cruzadas sabendo que todas incluem as letras k, w e y.



Horizontal

- 4. Creme feito de natas batidas e com açúcar.
- 6. O mesmo que aerossol.
- 8. Arte marcial de origem japonesa.

Vertical

- 1. Maus-tratos e ameaças físicas e psicológicas exercidas durante algum tempo a uma determinada pessoa que é considerada mais fraca.
- 2. Molho feito à base de polpa de tomate.
- 3. Fruto subtropical de cor verde que tem o mesmo nome de uma ave.
- 5. Conjunto de atividades físicas e respiratórias que tem como objetivo atingir o bem-estar físico e mental.
- 7. Género musical, de origem anglo-saxónica, com batidas e ritmos fortes.

5. Algumas palavras designam o mesmo referente nas duas variantes do português, mas escrevem-se de forma diferente. Associe cada palavra da primeira coluna à palavra equivalente da segunda coluna.

Português Europeu	Português Brasileiro
1. «sumo»	a. «geladeira»
2. «casa de banho»	b. «café da manhã»
3. «assunto»	c. «suco»
4. «frigorífico»	d. «banheiro»
5. «pequeno-almoço»	e. «negócio»

Gramática

- ✓ *Como se pôde verificar no texto de Mia Couto, os prefixos e sufixos são morfemas que se acrescentam a uma palavra base permitindo formar novas palavras. Determinados prefixos e sufixos indicam negação, repetição, anterioridade, posterioridade, etc.*

1. Recorrendo a prefixos, encontre um antónimo para cada uma das palavras sublinhadas.

a. Acredito que possas ser feliz no Brasil.

b. Os portugueses admiram a simpatia dos povos africanos.

c. Acredito que os moçambicanos sejam bastante expressivos no modo como interagem uns com os outros.

d. É normal que ocorram transformações nas línguas ao longo do tempo.

e. Duvido que não haja sossego entre os habitantes em Portugal.

f. O Pedro duvida que seja correto falar outras variedades da língua portuguesa.

Antónimos

• _____

• _____

• _____

• _____

• _____

• _____

2. A partir exemplo dado, complete as frases com os nomes correspondentes.

Exemplo: Quando começa a noite, dizemos que anoitece.

- a. Quando começa a tarde, dizemos que _____.
- b. Quando começa a ficar escuro, dizemos que _____.
- c. Quando começa a manhã, dizemos que _____.
- d. Quando alguém/algo começa a ficar velho, dizemos que _____.
- e. Quando uma planta começa a ter flores, dizemos que _____.

3. Faça a ligação entre as frases da coluna da esquerda e os verbos da coluna da direita.

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 1. Dar saltos pequenos e repetidos. | • petiscar |
| 2. Dormir e acordar frequentemente. | • bebericar |
| 3. Comer de forma contínua vários petiscos. | • saltitar |
| 4. Beber alguma coisa repetidamente. | • namoriscar |
| 5. Ter repetidas relações amorosas de curta duração e de pouca importância. | • dormir |

4. Escreva o nome das profissões que derivam das seguintes palavras.

dente: _____	camião: _____
jornal: _____	motor: _____
piano: _____	bateria: _____
economia: _____	arte: _____

5. Complete o seguinte quadro com nomes formados a partir dos adjetivos indicados na coluna da esquerda e juntando-lhes o sufixo -dade.

Adjetivo	Nome
a. veloz	
b. amável	
c. feroz	
d. atroz	
e. acessível	

6. Complete o seguinte quadro.

Adjetivo →	Nome →	Verbo →	Advérbio
Alegre	alegria		
Capaz			
Suave		suavizar	
triste			
feliz			felizmente
doce			

7. Para formar palavras compostas, faça a correspondência entre os vocábulos da coluna A e os vocábulos da coluna B.

Coluna A

1. guarda
2. cavalo
3. peixe
4. saca

Coluna B

- a. rolhas
- b. íris
- c. chuva
- d. flor

Palavra resultante
guarda -
cavalo -
peixe -
saca -

5. cachorro

6. couve

7. arco

8. amor

e. espada

f. marinho

g. perfeito

h. quente

cachorro -
couve -
arco -
amor -

Anexo 5

Questionário

1. Dados pessoais

Género: Feminino (___) Masculino (___)

Habilitações literárias: Licenciatura (___) Mestrado (___) Doutoramento (___) Outra (___)

Tempo total de aprendizagem da Língua Portuguesa: _____

2. Por favor responda às seguintes perguntas.

2.1 Costuma ler Literatura em Língua Portuguesa? Se sim, quais são os autores que já leu?

2.2 Tem curiosidade em ler autores que não sejam apenas portugueses mas que escrevam em Língua Portuguesa?

2.3 Conhece algum autor ou alguma obra de Literatura Lusófona?

2.4 Tem dificuldade em ler autores que não escrevam de acordo com a norma europeia do português?

2.5 Se sim, quais são as suas maiores dificuldades em termos linguísticos?

2.6 Indique os países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) que conhece.

2.7 O que entende por Lusofonia?

2.8 Considera que é vantajoso dedicar tempo nas aulas de Português Língua Estrangeira à Lusofonia e à Literatura Lusófona? Porquê?
