

Faculdade de Letras

O uso do texto literário no ensino de Português como Língua Estrangeira no nível A1

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Dissertação de Mestrado
Título	O uso do texto literário no ensino de Português como Língua Estrangeira no nível A1
Autora	Vera Lúcia Antunes Costa
Orientadora	Doutora Cristina dos Santos Pereira Martins
Coorientadora	Doutora Ana Maria e Silva Machado
Júri	Presidente: Doutora Ana Cristina Macário Lopes Vogais: 1. Doutora Maria da Conceição Carapinha Rodrigues 2. Doutora Ana Maria e Silva Machado
Identificação do Curso	2º Ciclo em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda
Área científica	Línguas e Literaturas Estrangeiras
Especialidade/Ramo	Linguística Aplicada
Data da defesa	20-07-2015
Classificação	17 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O binómio de Newton é tão belo como a Vénus de Milo.

Álvaro de Campos

Índice

Lista de abreviaturas	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Agradecimentos	VI
Introdução	1
CAPÍTULO 1	3
Perfil dos aprendentes no nível de proficiência A1: capacidades, conhecimentos e objetivos programáticos em contexto instrucional.....	3
1.1. Introdução e objetivos	4
1.2. Público-alvo: faixa etária e contexto de ensino	4
1.3. Competências essenciais à comunicação em Línguas Estrangeiras	5
1.3.1. Modalidades de uso da língua: produtivas e recetivas, por meio oral ou escrito	8
1.3.2. Competências linguísticas	11
1.3.2.1. Competências semântico-lexicais.....	11
1.3.2.2. Competência morfossintática	14
1.3.2.3. Competência fonológica e ortográfica.....	15
1.4. Os blocos temáticos no desenvolvimento das competências sociopragmáticas.....	16
CAPÍTULO 2	20
O papel das evidências linguísticas (ou <i>input</i>) no ensino-aprendizagem de LE: o texto literário	20
2.1. Introdução e objetivos	21
2.2. O papel das evidências linguísticas (ou <i>input</i>) no processo de aquisição/aprendizagem de LE.....	21
2.3. O texto literário enquanto evidência positiva implícita.....	30
CAPÍTULO 3	41
Seleção de textos literários e apresentação de propostas didáticas	41
3.1. Introdução e objetivos	42
3.2. Critérios para a seleção dos excertos/textos literários	42
3.3. Propostas didáticas a partir dos textos literários.....	46
Proposta 1: Adília Lopes, “A correspondência biunívoca”	46

Proposta 2: Alexandre O’Neil, “Mesa”	49
Proposta 3: Sophia de Mello Breyner Andresen, “Retrato de Mónica”.....	51
Proposta 4: Adília Lopes, “Autobiografia sumária de Adília Lopes”	54
Proposta 5: Fernando Pessoa, “Chove. É dia de Natal.”	56
Proposta 6: Eugénio de Andrade, “Frutos”	60
Proposta 7: José Régio, “Cântico Negro”.....	63
Proposta 8: José Saramago, <i>Ensaio sobre a Cegueira</i>	65
Proposta 9: Fernando Pessoa, “Liberdade”	67
Proposta 10: <i>Puzzle</i> literário	69
Considerações Finais	72
Bibliografia.....	75
Fotografias	79
Anexo I.....	80
Anexo II.....	82
Anexo III.....	84

Lista de abreviaturas

CC - Competência Comunicativa

ELE - Ensino de Língua(s) Estrangeira(s)

IL - Interlíngua

LA- Língua-alvo (de aprendizagem)

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua materna

LNМ - Língua Não Materna

PLE - Português Língua Estrangeira

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TL - Texto Literário

Resumo

A presente dissertação tem como objetivo a discussão do lugar do texto literário no ensino do português como língua estrangeira a aprendentes do nível A1. O texto literário é assim perspectivado enquanto *input* positivo implícito ao serviço do ensino-aprendizagem de itens lexicais e estruturas gramaticais essenciais à comunicação no nível A1.

Apresentar-se-á uma proposta que pretende evidenciar algumas das potencialidades associadas ao uso da literatura, em contexto de ensino formal, tanto no desenvolvimento das competências linguísticas essenciais à comunicação básica no quotidiano dos aprendentes, como na exposição a conteúdos socioculturais relevantes, ao mesmo tempo que se procura desenvolver nos aprendentes o gosto pela leitura literária e a competência de leitor literário. Consideradas as implicações da mobilização da Literatura para este fim, serão seleccionados textos literários e criadas, a partir deles, propostas didáticas com o objetivo de apresentar hipóteses de trabalho e, assim, demonstrar que é possível recorrer à literatura no ensino da língua neste nível de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, *input* linguístico, texto literário, propostas didáticas

Abstract

The present dissertation aims to discuss the place of literature/literary text in teaching Portuguese as a foreign language to A1 level learners. Thus, the literary text is seen as implicit positive input, supporting the learning of lexical items and grammatical structures essential to communication at the A1 level.

The proposal presented aims to highlight the pedagogic potential of literature in formal educational contexts, both in the development of language skills that are essential to basic communication in the daily lives of learners, by as exposing them to relevant socio-cultural content, and in the fostering of a taste for literary reading and literary reader competence. Considering carefully the implications of using literature for this educational purpose, literary texts will be selected as a basis for didactic proposals. These will be created with the aim of presenting working hypotheses and thus demonstrating that it is possible to resort to literature in the teaching of Portuguese as a foreign at this level.

Keywords: teaching and learning of Portuguese as a foreign language, linguistic input, literary text, didactic proposals.

Agradecimentos

Quero agradecer às professoras Ana Maria Machado e Cristina dos Santos Pereira Martins pela paciência, pela dedicação e pela orientação que me concederam durante este ano. Estar-vos-ei eternamente grata por todos os valiosos ensinamentos. Quero que saibam que vos admiro e que nunca poderei agradecer-vos o suficiente o quanto por mim fizeram.

Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional, pelos sacrifícios e, sobretudo, pela confiança em mim, mesmo quando as decisões que tomava não eram do vosso agrado.

Agradeço às minhas avós velhinhas, Alice e Ilda, por serem os meus anjos da guarda. Estejam vocês onde estiverem, sinto-vos a guiar todos os mesmos passos.

Agradeço ao meu namorado Hugo BARRIGAS pelas palavras de incentivo e ânimo que me fizeram prosseguir nos momentos de incerteza.

Agradeço ao Allan e à Daniela Solange por serem os meus fiéis companheiros nesta cruzada.

Agradeço também a todos os meus amigos que, mesmo não sendo aqui identificados, contribuíram para a conclusão desta dissertação.

A todos vós, o meu mais sincero **OBRIGADA!**

Introdução

A presente dissertação alicerça-se num trabalho/projeto que passa pela seleção adequada de trechos literários e pela sugestão de propostas didáticas deles decorrentes com vista a serem utilizados em aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) destinadas a aprendentes do nível de proficiência A1.

A escolha deste tema teve em conta sobretudo duas situações: a primeira diz respeito ao gosto pessoal pela língua e literatura portuguesas e a segunda prende-se com a constatação de que, no ensino de PLE, parece não existir lugar para a inclusão de textos literários (TL).

Ao consultarmos alguns manuais de PLE do nível A1 rapidamente verificámos que a utilização de TLs não é uma opção. A preferência recai, sobretudo, em textos que foram concebidos com o objetivo declarado de servirem interesses instrucionais particulares como apresentar temas e/ou determinadas estruturas linguísticas e, quando se utilizam textos que não foram produzidos para fins didáticos, recorre-se a tipologias como o anúncio ou o texto publicitário. Cremos que um aprendente de PLE deve ter oportunidades de exposição a *input* escrito de diversas tipologias textuais para que possa desenvolver a sua competência de compreensão e produção textual.

Perante esta situação, o nosso objetivo principal é o de discutir a possibilidade de coadunar o ensino da língua com o uso, em contexto instrucional, de um *input* positivo implícito escrito de cariz literário, já no nível A1. Para isso, evocamos algumas das características do TL que, no nosso entender, fazem dele um potencial aliado no ensino-aprendizagem de PLE, tendo sempre em mente os objetivos comunicativos que regulam os cursos de PLE. Entre essas características destaca-se a capacidade do TL recriar situações do quotidiano por meio dos atos de fala que realiza, permitindo que os aprendentes contactem com um dos usos autênticos da língua, na medida em que o TL, não tendo sido escrito com um propósito didático, não está comprometido com os ditames que regulam a construção de materiais instrucionais, ou seja, não é escrito com o objetivo de apresentar vocabulário e gramática. Além de o TL auxiliar a aquisição/aprendizagem das competências linguísticas essenciais à comunicação mínima na língua-alvo (LA), o uso da Literatura possibilita que o trabalho sobre a língua ocorra em contextos culturalmente significativos de transmissão de saber(es).

Importa clarificar que o nosso intuito é o de apresentar uma proposta que privilegie um tipo de texto específico, neste caso, o literário, num nível em que, prototipicamente, não se

verifica a sua inclusão, por não ser visto como elemento positivo para o ensino-aprendizagem. Dito isto, a nossa proposta não passa disso mesmo, uma vez que terá de ser testada em contexto de sala de aula por forma a aferir os resultados obtidos. A hipótese que se coloca postula uma introdução gradual, por pequenos passos, do TL na vida do estudante de PLE, esperando, por um lado, desenvolver no aprendente a sua competência de leitor literário e, por outro, fomentar o gosto pela leitura literária.

Assim, para alcançarmos os objetivos apresentados na presente *Introdução*, o nosso trabalho é constituído por três capítulos.

No capítulo 1 procedeu-se à descrição do perfil linguístico dos aprendentes do nível de proficiência A1. A fim de determinar o que se deve esperar de um aluno deste nível de proficiência, i.e., as competências e os conteúdos fundamentais à execução das diversas tarefas comunicativas na LA, seguiram-se as linhas orientadoras do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e analisaram-se os programas de ensino de PLE que, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, na Universidade de Aveiro e na rede de Ensino do Português no Estrangeiro do Camões, I. P., têm orientado o trabalho desenvolvido com alunos do nível A1.

No segundo capítulo, dedicado ao lugar do texto literário nas aulas de PLE, começamos, em primeiro lugar, por apresentar o papel dos vários tipos de evidências linguísticas na aquisição de línguas não maternas (LNM) e de que forma se podem conciliar no ensino de LEs. Após a contextualização das várias posições no que concerne ao papel das evidências linguísticas no processo aquisitivo, tecemos algumas considerações sobre as características do TL e sobre as suas potencialidades no ensino-aprendizagem de LEs enquanto exemplos de evidências positivas implícitas. Apresentamos ainda alguns dos argumentos que têm sido evocados para o afastamento do TL do ensino-aprendizagem de LEs e, claro, expomos os contra-argumentos que consideramos pertinentes e que sustentam a nossa posição.

No capítulo 3, apresenta-se a nossa seleção literária acompanhada de propostas didáticas com o intuito de ilustrar o tipo de atividades que se podem desenvolver em contexto instrucional a partir de textos literários.

Por fim, nas *Considerações Finais*, procede-se a uma reflexão sobre as conclusões a que chegámos, incluindo as limitações próprias da natureza desta dissertação.

Capítulo 1

Perfil dos aprendentes no nível de proficiência A1:
capacidades, conhecimentos e objetivos
programáticos em contexto instrucional

1.1. Introdução e objetivos

Uma vez que este trabalho incide na seleção de trechos literários adequados ao desenvolvimento dos blocos temáticos previstos nos programas de ensino de língua portuguesa do nível de proficiência A1, proceder-se-á, no presente capítulo, à descrição do perfil dos aprendentes deste nível.

Pelo teor do trabalho que nos propomos desenvolver, é evidente que a seleção de textos não pode ser uma escolha aleatória. Muito pelo contrário, tal escolha terá sempre de obedecer a determinados critérios e estar sobretudo fundamentada naquilo que o aluno será capaz de fazer na e com a língua-alvo da aprendizagem, i.e., nas suas competências e nos conteúdos que são fundamentais para a execução de diversas tarefas comunicativas.

Assim, antes de mais, num primeiro momento, será justificada a escolha dos aprendentes do nível A1 para esta proposta de trabalho e delimitado o universo de estudantes na nossa mira, no que respeita à faixa etária e ao contexto de ensino.

Em segundo lugar, far-se-á a descrição do perfil linguístico do estudante à saída de um curso de A1, do ponto de vista das modalidades de uso da língua (produtivas e recetivas, por meio oral ou escrito) e das suas competências comunicativas, com particular enfoque nas competências linguísticas dos domínios semântico-lexical, morfossintático, fonológico e ortográfico.

Por último, apresentar-se-ão os blocos temáticos que são tratados neste nível de ensino nos Cursos de Português para Estrangeiros a funcionar em instituições universitárias portuguesas, pela sequência prevista nos respetivos programas. Os seus objetivos sociopragmáticos foram determinantes nas nossas escolhas literárias. Serão fornecidos, para cada uma das competências a adquirir, os conteúdos linguísticos que deverão promovê-las, traçando-se, assim, uma descrição das capacidades e dos conhecimentos que o utilizador A1 deverá possuir no final desta fase do processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Público-alvo: faixa etária e contexto de ensino

Quando decidimos enveredar pela seleção de textos literários para o ensino de PLE, foi imperativo delimitar, primeiramente, o universo de aprendentes que tomaríamos como destinatários dessa seleção. Assim, pensando-se neste projeto numa perspetiva futura, i.e., partindo da convicção de que este é o início de um projeto que, a prazo, terá condições para crescer e para se expandir ao ensino de PLE ministrado a aprendentes de outros níveis de

proficiência, achámos aliciente e pertinente começar pelo nível elementar A1. Fundamentalmente, pretende-se estabelecer um ponto de partida embrionário que alimentará trabalhos futuros (meus ou de outros).

Depois de definido o nível dos aprendentes, outra pergunta surgiu: qual a sua faixa etária? Dever-se-ia selecionar textos para crianças ou adultos? Tomámos, então, como modelo a realidade da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), que todos os anos recebe dezenas de estudantes, sendo a maioria estudantes universitários que vêm para o nosso país ao abrigo de programas de mobilidade, sobretudo ERASMUS, ficando em Portugal por um período de um ou dois semestres letivos. Há também um conjunto de aprendentes que, por residirem em território português, numa situação de imigração, necessitam de aprofundar o conhecimento da língua e cultura portuguesas, e que frequentam, normalmente, o Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros (CALCPE). No CALCPE, há ainda grupos de estudantes que, impulsionados pelo crescente interesse na língua portuguesa, vêm para Portugal exclusivamente com o objetivo de o frequentar. Em todas as situações, estamos perante aprendentes adultos cujas idades são iguais ou superiores a 16 anos.

Através da convergência de todos estes elementos e pensando na hipótese de aplicabilidade imediata do nosso projeto de seleção de textos literários, ficou definida a nossa população-alvo: aprendentes adultos do nível elementar A1 que frequentam os cursos de PLE da FLUC num regime de imersão por um período mínimo de um semestre.

Como se terá oportunidade de constatar ao longo deste capítulo, a definição de um público-alvo teve como motivação a tentativa de definição, tanto quanto possível, dos domínios e das situações em que o aprendente terá de operar.

Feitas as considerações iniciais relativas ao perfil geral dos aprendentes, na próxima secção apresentar-se-ão as várias competências que um utilizador do nível A1 terá de adquirir, necessárias à comunicação escrita e oral.

1.3. Competências essenciais à comunicação em Línguas Estrangeiras

O ensino de uma LE tem hoje como objetivo primordial formar agentes sociais capazes de agir em vários contextos situacionais. Concorrem para esta situação as transformações decorrentes do acelerado processo de globalização que fazem com que as necessidades de comunicação sejam, sobretudo, funcionais. Ao mesmo tempo, é exigido ao cidadão, que se pretende do mundo, o domínio do maior número de línguas possível que permita satisfazer as

suas necessidades comunicativas básicas do cotidiano, seja para trabalhar ou para viajar. Por conseguinte, o ensino-aprendizagem de LE teve de adaptar-se às exigências desta nova realidade. No QECRL, podemos ler:

O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar diretamente (Conselho da Europa, 2001: 73).

As políticas linguísticas promovidas pelo Conselho da Europa, de que o QECRL é um exemplo, reconhecem a importância do rico património linguístico e cultural europeu. Neste sentido, estas políticas consideram que o ELE é de supra importância para a compreensão e interação entre falantes de proveniências diferentes, contribuindo, em larga medida, para o processo formativo do aluno enquanto ser individual e cidadão do mundo. Assim, a conceção de ELE presente no QECRL postula que para saber uma língua é necessário não só adquirir/aprender o sistema linguístico da LA como conhecer a(s) cultura(s) onde a língua é falada.

Seguindo estas linhas, propõe-se, então, que o aluno desenvolva uma competência comunicativa (CC) para a qual contribuem subtipos de competências: a linguística e a sociopragmática¹, quer a nível da compreensão, quer da produção, nas modalidades oral e escrita.

A CC é, genericamente, a capacidade que um determinado sujeito tem para se comportar de forma eficaz e adequada numa determinada comunidade linguística através da interação de várias competências fundamentais à comunicação. Isso implica respeitar um conjunto de regras quer gramático-lexicais quer de uso da língua, estas últimas relacionadas com os contextos socioculturais em que a comunicação tem lugar.

Nas palavras de Hymes (1972: 277), a CC relaciona-se intrinsecamente com saber “when to speak, when not, what to talk about with whom, when, where, in what manner”. Por

¹ Na ausência de uma discussão dos modelos teóricos que fazem a distinção entre competências sociolinguísticas e pragmáticas, optou-se por considerar um conjunto agregado de competências sociopragmáticas. Esta opção não levanta nenhum problema face aos objetivos deste trabalho.

outras palavras, trata-se da capacidade de formular enunciados que, para além de serem linguisticamente corretos, são socialmente adequados.

Por seu turno, compreende-se por competência linguística “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001: 31). Entre os recursos do código linguístico a adquirir, sendo fundamentais à compreensão e à produção da língua falada e escrita, estão as competências semântico-lexicais, morfossintáticas, fonológicas e ortográficas.

A aprendizagem dos recursos formais (i.e., gramaticais e lexicais) é fulcral no desenvolvimento da CC, pois o conhecimento das regras que regulam a língua permite ao aprendente ganhar autonomia na produção e compreensão de enunciados. Não se limitando apenas a memorizar “enunciados-fórmula” aplicáveis em situações prototípicas, aprende, antes, os instrumentos que permitem construí-los e descodificá-los.

Quando se inicia a aprendizagem de uma LNM pressupõe-se, desde logo, que o aprendente já possui conhecimentos linguísticos da sua Língua Materna (LM), aquela que adquiriu sem esforço e sem consciência necessária das respetivas estruturas, configurando um conhecimento implícito. Por oposição, a aprendizagem formal de uma LNM envolve um esforço deliberado, visto que parte do conhecimento é processado de forma consciente. Neste sentido, o trabalho em sala de aula será o de ajudar o aluno a construir esse conhecimento linguístico, num *continuum* que passa por vários estádios de aquisição.

De acordo com o QECRL, o perfil *standard* e genérico do utilizador elementar A1, que está, por definição, numa fase inicial do processo, é o seguinte: “Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta” (*Ibidem*, 2001: 158).

Outra componente essencial da CC corresponde às competências sociopragmáticas. Estas competências dizem respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social e acional da linguagem. Por outras palavras, esta competência engloba não só a capacidade que um indivíduo tem para produzir e entender adequadamente expressões linguísticas em diferentes contextos de uso, adequando o discurso às regras que regulam a interação social, como a capacidade de, com e pelo uso da linguagem, agir sobre o outro.

Na próxima secção, descrever-se-á as competências linguísticas a desenvolver num aluno de PLE do nível A1, bem como os conteúdos programáticos a que serão expostos em contexto instrucional.

1.3.1. Modalidades de uso da língua: produtivas e recetivas, por meio oral ou escrito

A combinação de diferentes capacidades permite ao falante produzir e reconhecer estruturas linguísticas, presentes nos diversos atos comunicativos e necessárias nos domínios da produção e compreensão oral e escrita. Portanto, a finalidade última do processo de ensino é formar falantes/ouvintes proficientes no uso do idioma nos domínios que incluem ouvir, falar, ler e escrever. No entanto, a proficiência linguística de cada aluno é diferente nestas quatro dimensões, ou seja, raramente o grau de desenvoltura comunicativa evolui da mesma forma em todas as modalidades de uso da língua. Concorrem para essa desigualdade as capacidades individuais e os objetivos de cada falante, bem como o contexto de ensino e a forma como as diferentes componentes da competência comunicativa são trabalhadas no ensino formal. Além disso, por razões psicolinguísticas, as capacidades de compreensão são sempre superiores às de produção.

Na produção oral e escrita, a partir de uma intenção comunicativa, mobiliza-se uma multiplicidade de processos cognitivos e linguísticos com vista à codificação das ideias a transmitir num formato verbal convencional interpretável. Codificar uma mensagem com sentido é um trabalho complexo e difícil. Já a compreensão do oral e do texto escrito obriga a um trabalho inverso ao da produção: o de descodificação pela seleção e integração de informação relevante para a interpretação. Ou seja, na compreensão não se trata de absorver, pelo menos de modo necessário, toda a informação: pelo contrário, trata-se de, a partir da informação (nem sempre completa), chegar à interpretação.

De maneira a delimitarmos o âmbito do que é esperado nestes domínios relativamente ao nível A1, olhemos para os descritores exemplificativos do QECRL.

Começamos, então, pela **compreensão oral**.

Quando ocupamos o lugar de ouvintes, temos de, em simultâneo, captar e processar distintos tipos de unidades linguísticas (os sons, as palavras ou parte de palavras, combinatórias frequentes, frases ou enunciados) e as regras de combinação entre elas. A compreensão da oralidade é uma mestria que, numa LE, requer um elevado grau de concentração e de prática, já que esta implica a existência de elevados níveis de sensibilidade auditiva que possibilitem reconhecer sons que, por questões de articulação individual ou de elocução, são muito variáveis. A velocidade da descodificação, pelo ouvinte, do material verbal será tão mais rápida quanto maiores forem os conhecimentos fonológicos e lexicais que possuir. Estes conhecimentos, associados a uma exposição recorrente de dados linguísticos

orais, nos quais se incluem os traços prosódicos, permitirá, a prazo, um processamento mais rápido, resultando, na maioria das vezes, na antevisão da palavra antes que seja totalmente proferida.

No que diz respeito a esta mestria, um utilizador de LE no nível de iniciação A1 deverá ser capaz de:

- a) seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados (Conselho da Europa, 2001: 103);
- b) entender instruções que lhe sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas, por exemplo, compreender indicações de localização espacial (*Ibidem*, 105);
- c) compreender expressões familiares e quotidianas relativas a situações de interação frequentes, por exemplo, identificação de dados pessoais, relações familiares (*Ibidem*, 49).

Na produção oral, o locutor é responsável pela formulação de um texto/discurso coerente, tendo, portanto, de mobilizar os conhecimentos que possui da língua de forma a formular um enunciado que sirva as suas intenções comunicativas. No nível de iniciação, o aluno deverá ser capaz de “produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares” diretamente relacionadas com situações concretas do quotidiano (*Ibidem*, 91).

Por sua vez, a **interação verbal** envolve a presença de dois ou mais intervenientes que alternadamente desempenham ora o papel de falantes, ora de ouvintes. Neste âmbito, o utilizador da língua do nível A1 deverá ter a capacidade para:

- a) interagir de maneira simples, sendo que a comunicação depende da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções frequentes;
- b) fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares (*Ibidem*, 2001: 114).

No que diz respeito à **compreensão da escrita**, esta exige do aluno um entendimento do funcionamento da língua, tanto do ponto de vista morfosintático, semântico-lexical e pragmático, como das relações grafema-fone. Uma das principais dificuldades inerentes à descodificação de uma mensagem visual passa justamente pela relação não biunívoca entre o grafema e o fone, ou seja, a correspondência entre os sons que produzimos e as letras correspondentes nem sempre são coincidentes.

Outra dificuldade decorre da existência de textos escritos de natureza muito diversa e com distintas exigências de processamento. Deste modo, os alunos devem contactar com tipologias textuais diversificadas de modo a reconhecerem os traços linguísticos próprios de cada categoria. Ainda assim, ao terminar o nível A1, espera-se apenas que o aprendente esteja apto a:

- a) entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário (*Ibidem*, 107);
- b) seguir orientações escritas, curtas e simples (p. ex.: ir de X para Y) (*Ibidem*, 109).

Ao nível da **produção escrita** o aluno defronta-se com a difícil tarefa que é a de construir textos coesos e coerentes. Um texto/discurso é coeso quando existem mecanismos de sequencialização na apresentação e articulação da informação, garantindo a conexão semântica entre os enunciados que o compõem. Por sua vez, a coerência não é uma propriedade formal do texto e resulta de um processo interpretativo. Um texto será coerente se conseguirmos, a partir da informação linguisticamente expressa e de inferências calculadas, construir uma representação mental que não entre em rutura com o que sabemos acerca do mundo².

Outra das particularidades da língua escrita é o facto de ser uma invenção do homem que, ao contrário da língua falada, não é desenvolvida naturalmente pelos humanos, não sendo, portanto, uma capacidade inata. Nestas circunstâncias a sua aquisição/aprendizagem é, regra geral, mais difícil e demorada. No caso da LM, as crianças aprendem primeiro a forma oral da língua e, prototipicamente, só têm contacto formal e sistemático com o sistema de escrita aquando do ingresso no ensino formal (entre os 5-6 anos de idade). Porém, o mesmo não é válido para a aprendizagem de LEs por adultos, visto que são expostos frequentemente a material escrito enquanto adquirem/aprendem a forma oral da língua.

No nível de iniciação, o aprendente da LE deve ser-se capaz de:

- a) escrever expressões e frases simples, por exemplo, um postal ou uma carta;
- b) escrever números e datas, nome, nacionalidade, morada, idade, data de nascimento ou de chegada ao país, etc., como nas fichas de registo dos hotéis (Conselho da Europa, 2001: 124).

² Cf. Lopes & Carapinha (2013).

1.3.2. Competências linguísticas

1.3.2.1. Competências semântico-lexicais

Nos níveis de iniciação, o ensino de léxico tem um papel de destaque porque é através do (re)conhecimento do vocabulário que os aprendentes alicerçam a capacidade de compreender e produzir enunciados passíveis de cumprir objetivos comunicativos e funcionais básicos. Por mais rudimentar que possa ser, o vocabulário permite reconhecer e nomear as entidades do mundo que nos rodeiam. Se me dirigir a uma padaria, por exemplo, e disser apenas: *dois pão, por favor*, o empregado certamente compreenderá a formulação do meu enunciado como um pedido: *Queria dois pães, por favor*. Portanto, apesar das incorreções gramaticais, o enunciado consegue ter sentido e ser eficaz do ponto de vista comunicativo. A formulação deste enunciado num contexto situacional adequado não causa, entre os interlocutores, problemas de descodificação e de interpretação.

Posto isto, não é de estranhar que um dos principais objetivos de um aluno que não fala português seja aprender/adquirir o maior número possível de itens lexicais para realizar as operações diárias mais básicas (como comprar pão). O conhecimento lexical a que nos referimos pode ser ativo ou passivo. Entende-se por léxico ativo aquele que está disponível para atividades de produção. Por seu turno, o léxico passivo corresponde àquele que o aluno é capaz de reconhecer, mas que não é necessariamente capaz de usar na produção de enunciados. O léxico mental de um falante de L2 é muito instável, ou seja, o conhecimento de cada item lexical constitui um *continuum* que vai do seu reconhecimento à disponibilidade para o produzir (Leiria, 2006: 151). Além disso, a disponibilidade vocabular pode ser diferente para o registo oral e para o registo escrito. Assim, por exemplo, um aprendente pode saber produzir oralmente um dado item lexical mas não ser capaz de o escrever, e vice-versa.

A seleção dos itens lexicais objeto de ensino em contexto instrucional será feita de acordo com os temas a tratar nos respetivos programas e o nível de proficiência dos aprendentes, mas outras variáveis contribuem igualmente para essa seleção. Será sempre necessário adequar o ensino à realidade sociopragmática dos aprendentes; veja-se, a este propósito, no QECRL, que uma das perguntas, entre muitas outras, dirigidas a quem concebe os materiais instrucionais é a seguinte:

“Posso prever os domínios nos quais os meus aprendentes vão operar e as situações com as quais terão de lidar? Se sim, que papéis terão de desempenhar?”
(Conselho da Europa, 2001: 74).

Por conseguinte, a seleção do vocabulário e da quantidade de vocabulário dependerá: i) do contexto de ensino (em situações de imersão, o vocabulário necessário para a compreensão oral e escrita será muito maior); ii) das necessidades dos alunos, levando em conta os domínios e as situações de comunicação em que utilizarão a língua (por exemplo, fazer um pedido num restaurante); iii) e da frequência do léxico utilizado no dia a dia.³

Relativamente a este último ponto, e partindo dos estudos efetuados no âmbito do projeto do *Português Fundamental* (Nascimento et al., 1987) e de outros estudos como o de Nation (2001), pode concluir-se que a recolha do vocabulário mais frequente é útil no ensino-aprendizagem de uma LE, na medida em que pode fundamentar uma prática pedagógica que não ignora o léxico mais utilizado na língua corrente. Ao consultarmos os resultados do projeto do *Português Fundamental* (Nascimento et al., 1987) rapidamente nos deparamos com o léxico de base, comum a todos os informantes e, no caso que nos interessa, comum às várias realizações linguísticas (língua padrão, variedades regionais; dialetos; gíria; calão, etc.). Por conseguinte, nos níveis de iniciação será profícuo ter em consideração estes dados. A este propósito, Leiria (2006: 332) previne-nos para a necessidade de “não abandonarmos precocemente, ao nível da produção, o léxico básico” precisamente por ser este que, a partida, permitirá aos alunos efetuar um maior número de transações comunicativas no dia a dia, permitindo-lhes, assim, como ficou ilustrado no exemplo da compra do pão, estabelecer a comunicação mínima na LE.

Além do mais, o vocabulário de alta frequência, se for praticado regularmente, ajudará à constituição de um léxico mental organizado, facilitando o respetivo acesso, e logo assim, contribuindo para a maior rapidez na formulação e compreensão de enunciados.

No nível A1, espera-se que a amplitude lexical corresponda a “um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas” (Conselho da Europa, 2001: 160).

É, contudo, discutível o entendimento que parece estar presente na formulação apresentada no QECRL de que o ensino do léxico possa privilegiar itens isolados ou centrar-se no significado descontextualizado; pelo contrário, a abordagem do léxico deve antes fazer-se (em simulacros) de contextos de comunicações reais, por um lado, e conjugado com aspetos gramaticais, por outro.

³ Em Portugal, na esteira do que tem sido feito para outras línguas, a análise de *corpora* identifica o léxico mais frequente no dia a dia (cf., por exemplo, o projeto do *Português Fundamental* (Nascimento et al., 1987). Existe também disponível online uma base de dados de frequência lexicais, o CORLEX (2001).

De forma a sustentarmos estas afirmações, recorremos a Laufer (1997: 141, *apud* Leiria 2006: 103) que, a respeito do que é necessário para saber uma palavra, enumera os seguintes níveis de processamento linguístico:

- 1- A sua forma oral e escrita (competências ortofónica e ortográfica);
- 2- A sua estrutura morfológica de base, as formas derivadas mais comuns e a sua flexão, acaso se trate de uma palavra variável (competência morfológica);
- 3- As suas propriedades sintáticas e o seu comportamento numa frase ou num enunciado (competência sintática);
- 4- As suas propriedades semânticas, o que envolve o seu significado referencial, extensões metafóricas e a sua adequação pragmática (competências semântica e pragmática);
- 5- As suas relações paradigmáticas com outras palavras (eventuais sinónimos, antónimos, hiperónimos) (competência léxico-semântica);
- 6- As suas combinatórias mais frequentes (competência léxico-sintática).

Partindo da enumeração anterior, conclui-se que saber uma palavra requer a mobilização em simultâneo de várias competências linguísticas que concorrem para a construção do léxico.

A aquisição do léxico não se afigura, assim, um processo fácil, justamente por ser resultado do envolvimento de todos os elementos enunciados por Laufer. Muitas vezes, serão as propriedades semânticas e/ou pragmáticas responsáveis pela dificuldade na compreensão e memorização de itens lexicais; por exemplo, o facto de as palavras serem abstratas, polissémicas, se cingirem a um determinado registo e contexto, ou assumirem valores idiomáticos pode determinar essa dificuldade. Quando as dificuldades se situam a estes níveis, a representação mental associada aos conceitos aprendidos pode não corresponder à que é partilhada pelos falantes nativos da LA. Contudo, outras vezes, a dificuldade já residirá noutra nível de processamento, nomeadamente em níveis de processamento formal. Estas dificuldades podem decorrer de representações fonológicas não convergentes a LA, da semelhança formal entre palavras, ou da sobregeneralização de regras morfológicas a formas irregulares, para dar apenas alguns exemplos.

No nível de desenvolvimento linguístico A1, os conteúdos semântico-lexicais abordados tratam sobretudo das relações de significado entre palavras (antonímia-sinonímia, as relações parte-todo e as relações de hierárquicas) e também as combinatórias preferenciais que, pela

constância do uso, estabilizaram (p.e., *Fazer uma pergunta/a cama, tomar o pequeno almoço/banho*).

1.3.2.2. Competência morfossintática

A capacidade de construir frases para veicular significados constitui um aspeto central da competência comunicativa, tanto aquando da compreensão como da produção. É através dos conhecimentos morfossintáticos que os falantes/ouvintes têm a capacidade para produzir e interpretar um número ilimitado de enunciados novos, nunca antes produzidos ou ouvidos. A elaboração de enunciados com sentido apoia-se, portanto, no conhecimento sintático e morfológico da LA. Partindo das propriedades das palavras selecionadas, estas são integradas em sequências frásicas, obedecendo a uma estrutura hierárquica.

As relações de dependência estrutural assim constituídas são relações gramaticais de interface morfologia-sintaxe. Tomemos, a título de exemplo, o caso da concordância verbal. Para que esta se estabeleça, é necessário que atuem processos morfológicos, nomeadamente de natureza flexional que dizem respeito à forma interna do verbo, e sintáticos:

- a) [A Vera e o Hugo]_{Suj. Coord.} [jantaram]_{3ªpl.} no Telheiro.
- b) * [A Vera e o Hugo]_{Suj. Coord.} [jantou]_{3ªsing.} no Telheiro.

Nas frases anteriores temos um sintagma nominal coordenado com a presença de duas entidades referenciais (a Vera, o Hugo). A estrutura coordenada controla a concordância com o verbo, que deverá, assim, flexionar na terceira pessoa do plural: *jantaram*. Por sua vez, a frase *b*) é agramatical porque não respeita a regra de concordância entre o sujeito e o verbo.

Outro aspeto a considerar, já no âmbito mais restrito da competência sintática, é a ordem pela qual surgem as palavras dentro dos constituintes sintáticos quer oracionais quer subordinacionais (como os grupos nominais, grupos adjetivais, grupos adverbiais, por exemplo). A combinação das palavras dentro de um sintagma obedece a determinadas regras, não sendo, por isso, irrelevante dizer **uma azul camisa* ou *uma camisa azul*. O grupo nominal **uma azul camisa* é agramatical por não corresponder aos padrões de organização sintática, i.e., prototipicamente, em português, os adjetivos ocorrem em posição pós-nominal. Ressalva-se que, ainda assim, há a possibilidade de os adjetivos ocuparem uma posição pré-nominal, contudo, intervindo, nessa rutura deliberada com o padrão mais geral, fatores discursivos e estilísticos, pelo que a ordem marcada causará um efeito de estranhamento no leitor, como acontece no caso dos textos literários.

O conhecimento sintático inclui ainda a capacidade de filiação de uma palavra numa dada classe e o reconhecimento de como as palavras se combinam entre si, incluindo as restrições de coocorrência.

Por seu turno, e para além do conhecimento sobre a possibilidade de flexionar palavras pertencentes a certas classes, a competência morfológica diz respeito, mais concretamente, à estrutura interna das palavras e aos processos de formação de palavras, nomeadamente à derivação e à composição.

No nível de proficiência A1, os conteúdos morfossintáticos a trabalhar em contexto instrucional vão, portanto, ao encontro das necessidades imediatas do aprendente, sendo os fundamentais à produção de mensagens. Entre estes conteúdos, destacam-se: as propriedades formais das classes de palavras, a formação de palavras por derivação e por composição, ordens sintáticas não marcadas sujeito – verbo – objeto (SVO), regras básicas de concordância, construções afirmativas/negativas/interrogativas, posição dos pronomes clíticos, entre outros. (Cf. anexo I)⁴

1.3.2.3. Competência fonológica e ortográfica

A **competência fonológica** inclui a mestria de (re)conhecer unidades fonológicas e os seus traços distintivos, bem como a capacidade para os produzir, i.e., a competência ortofónica (ou ortoépica) que consiste na habilidade de articular os fonemas. Para além dos segmentos e dos traços que os constituem, o conhecimento fonológico engloba outras componentes como o domínio da estrutura silábica e do funcionamento dos traços prosódicos: o acento e a entoação.

De acordo com o QECRL, no nível A1, o aprendente deverá possuir os seguintes conhecimentos básicos:

- i) os valores fonológicos e fonéticos;
- ii) os contrastes entoacionais entre frases declarativas e interrogativas globais, frases exclamativas e imperativas.

Assim, espera-se que o aluno alcance “a pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões (...)” (Conselho da Europa, 2001: 167).

Esta é uma competência cuja consolidação demora muito tempo e envolve muito

⁴ Toma-se por referência, neste trabalho, o programa utilizado na unidade curricular Língua Portuguesa I (ERASMUS), destinada ao ensino de português para estrangeiros e lecionado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

esforço, principalmente nos casos em que a LA de aprendizagem apresenta um sistema fonético-fonológico bastante diferente do da LM dos aprendentes. São, de resto, raríssimos os casos em que os aprendentes (mesmo os de níveis mais avançados) atingem uma pronúncia nativa.

Por último, o **domínio ortográfico** define-se pelo “conhecimento e capacidade de perceção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos” (Conselho da Europa, 2001: 167).

Um texto escrito é composto por vários símbolos, nomeadamente, pelos grafemas do sistema alfabético, pela pontuação e, em certos sistemas de escrita, pelos diacríticos. A conjugação destes elementos permite a compreensão e a produção de enunciados escritos, bem como o estabelecimento da relação entre grafema-fone e fone-grafema.

Com a aquisição destes conhecimentos no domínio ortográfico, o aluno será capaz de realizar tarefas bastante simples como:

- a) copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objetos do dia a dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente;
- b) soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género (Conselho da Europa, 2001: 168).

1.4. Os blocos temáticos no desenvolvimento das competências sociopragmáticas

A abordagem orientada para o uso funcional da língua parte do princípio de que os utilizadores de uma LE são agentes sociais e, como tal, “têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio específico” e num contexto social portador de significação (Conselho da Europa, 2001: 29).

Por conseguinte, o planeamento de um curso/programa de LE é definido em torno das necessidades comunicativas dos aprendentes, ou seja, indo ao encontro das necessidades básicas imediatas, prevendo os domínios (esferas de ação ou áreas de interesse) em que terão de interagir e os papéis que terão de desempenhar no quotidiano. É, pois, da especificação destas necessidades que se faz a seleção dos temas fundamentais à comunicação. Logo assim, os blocos temáticos são uma peça crucial no desenvolvimento das competências sociopragmáticas dos aprendentes.

Para a execução do nosso trabalho, tomou-se como paradigma as unidades temáticas reproduzidas abaixo. Elas estão por ordem de progressão⁵ e inscrevem-se, sobretudo, nos domínios privado e público:

- 1- identificação e dados pessoais
- 2- letras, números, horas
- 3- caracterização física de pessoas, animais e objetos do quotidiano
- 4- caracterização psicológica de pessoas
- 5- rotinas diárias, lazer e tempos livres
- 6- a família (graus de parentesco) e habitação
- 7- comércio (preços, embalagens, quantidades)
- 8- edifícios urbanos e serviços públicos
- 9- localização espacial e geográfica (pedir e dar instruções)
- 10- transportes e viagens
- 11- fazer e aceitar/rejeitar convites, agradecimentos
- 12- saúde e corpo humano
- 13- estudo e vida académica

(Retirado do programa da disciplina de Língua Portuguesa I (ERASMUS). Cf. anexo I)

Como se pode antever para que haja domínio pleno das componentes sociopragmáticas, o aluno terá já de possuir alguns conhecimentos linguísticos básicos que lhe darão as ferramentas necessárias para a construção de enunciados eficazes e adequados às situações comunicativas. A título de exemplo, considere-se a utilização de formas verbais do pretérito imperfeito do indicativo enquanto recurso ao serviço do princípio da cortesia, minimizando o

⁵ Para a seleção dos temas e conteúdos gramaticais foram comparados vários programas de forma a verificar se coincidiam ou destoavam de forma significativa. A conclusão a que chegámos foi a de que são muito semelhantes. A comparação foi feita entre o programa de Língua Portuguesa I (ERASMUS) da FLUC (anexo I) com os programas do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade de Aveiro (anexo II) e o de Ensino Português no Estrangeiro Programa Nível A1 (2012) do Camões- Instituto da Cooperação e da Língua, disponível, a 13-05-2015, em https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa_epe_a1.pdf. Foram também consultados vários manuais (*Português Sem Fronteiras 1* (1997), *Português XXI 1* (2003) e *Aprender Português A1/A2* (2006)) com a finalidade de, mais uma vez, confrontar as opções programáticas subjacentes, por um lado, e verificar a ordem de apresentação dos blocos temáticos e da progressão das estruturas linguísticas, por outro. Sendo a nossa população alvo os estudantes da FLUC, toma-se como referência o programa adotado por esta instituição.

efeito ameaçador de *face* (Goffman, Erving, 1993) de certos atos ilocutórios, como é o caso dos diretivos.

Prototipicamente, uma sequência didática desenvolvida nas aulas de PL2 estrutura-se em torno dos temas⁶, i.e., partindo-se de um determinado bloco temático, podem promover-se diversas atividades direcionadas para atingir determinados objetivos comunicativos específicos (fazer pedidos, declinar convites, desculpar-se...). Nesta linha, os temas servem como ponto de partida para a representação de situações reais de comunicação, abordando aspetos do quotidiano e possibilitando a exposição a léxico e a estruturas gramaticais necessárias ao uso da língua em tais situações.

Atente-se no seguinte exemplo.

Imagine-se que o tema de determinada aula é a caracterização física de pessoas. Os objetivos comunicativos em questão podem ser veicular informações sobre características físicas próprias e/ou de terceiros. Esta temática permite introduzir, a nível do funcionamento da língua, questões como a atribuição do género nominal e a concordância, a flexão nominal e em número e a concordância, o grau dos adjetivos e as orações comparativas, permitindo também, a nível lexical, a introdução de vocabulário relativo a características físicas, partes do corpo humano, vestuário, cores e tamanhos.

Transversal a vários blocos temáticos está a cortesia, logo, no nível de iniciação do ELE, é fundamental explorar os mecanismos linguísticos que a codificam. Todas as comunidades têm certas normas sociais e de cortesia valorizadas, servindo como forma de regular harmoniosamente a relação entre os falantes dessa comunidade (p.e., *face* a um elogio, agradecer). O conjunto dessas regras é incorporado pelos falantes nativos ao longo do processo de socialização, durante o qual aprendem a adequar o discurso e o comportamento ao contexto sociocomunicativo (formas de tratamento, regras de delicadeza e diferenças de registo, por exemplo), mas, para o aprendente de uma LE, adquirir todas estas regras comportamentais pode torna-se um processo “conflituoso” quando os códigos culturais e sociocomunicativos da sua LM não correspondem, inteiramente, aos da LA. Um exemplo que ilustra este conflito sociopragmático é o comportamento de vários aprendentes de PLE cuja LM é o chinês que, *face* a um elogio, não agradecem, dado que obedecem a uma máxima de humildade própria da sua cultura de origem, rejeitando, assim, o elogio. Estes comportamentos estão diretamente relacionadas com a nossa identidade enquanto seres

⁶ Esta observação decorre da minha experiência enquanto aluna de línguas estrangeiras em que o modelo de estrutura de aula tem sido: apresentação de um tema e atividades relacionadas com ele.

individuais e membros de uma comunidade que perfilha dos mesmos valores e costumes e, por isso mesmo, de custosa aquisição/aprendizagem.

A dimensão acional da linguagem é outra faceta da competência sociopragmática, dizendo, então, respeito à capacidade de usar a língua para produzir efeitos sobre os outros participantes no contexto da comunicação.

Para um melhor entendimento, atente-se nos seguintes enunciados: *Abre a janela; Peça-te que me abras a janela*. Como se pode verificar, ambos os enunciados têm o mesmo objetivo comunicativo: levar o outro a abrir a janela. Contudo, diferem, do ponto de vista sociopragmático, pela escolha dos mecanismos linguísticos: o primeiro é uma ordem e o segundo um pedido delicado. Os fatores que levam os interlocutores a optar por um ou outro enunciado estão intrinsecamente relacionados com regras sociais, entre elas a relação de proximidade e a relação hierárquica entre os intervenientes, o contexto mais ou menos formal ou informal. Portanto, o conhecimento destes mecanismos discursivos permite regular a comunicação entre os falantes, evitando potenciais mal-entendidos e situações constrangedoras entre os intervenientes, tão frequentes, sobretudo, entre culturas muito distantes.

No nível A1, e no que concerne às competências sociopragmáticas, o aluno terá, sobretudo, contacto com formas de delicadeza básicas e rotinizadas, incluindo as formas de tratamento e a modalização de cortesia com recurso ao pretérito imperfeito do indicativo, e deverá ser capaz de produzir atos de fala básicos (perguntar, pedir, rejeitar, aceitar, exprimir desejo/vontade/intenção). (Cf. anexo I)

Capítulo 2

O papel das evidências linguísticas (ou *input*) no ensino-aprendizagem de LE: o texto literário

2.1. Introdução e objetivos

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar, tomando como referência as investigações na área de aquisição de línguas não maternas (LNM), qual o papel dos vários tipos de evidências linguísticas na aquisição/aprendizagem de LE e de que forma se podem conciliar no ensino de LEs.

Na primeira parte, far-se-á a distinção entre evidências positivas (implícitas e explícitas) e evidências negativas (implícitas e explícitas), discutindo os papéis que os vários tipos de *input* poderão ter na aquisição/aprendizagem da LE.

Por último, faremos algumas considerações sobre o texto literário enquanto evidência positiva implícita e sobre as suas potencialidades no ensino-aprendizagem de uma LE.

2.2. O papel das evidências linguísticas (ou *input*) no processo de aquisição/aprendizagem de LE

O *input* linguístico da língua alvo de aprendizagem pode apresentar-se ao aprendente sob a forma de evidências positivas (implícitas e explícitas) e evidências negativas (igualmente implícitas e explícitas).

As evidências positivas são todos os dados linguísticos não corretivos a que o aprendente é exposto, por meio oral ou escrito, dentro ou fora da sala de aula. Podem ser implícitas, tratando-se, no caso, de *input* produzido sem que haja o propósito declarado de instruir o aprendente, como ocorre em eventos comunicativos correntes do dia a dia. As evidências positivas implícitas são, na verdade, a principal fonte a partir da qual os aprendentes podem formular hipóteses acerca do funcionamento da LA. Assim, e como sucede na aquisição da LM, pressupõe-se que, na aquisição de uma LNM, “a maior parte do conhecimento adquirido em contexto instrucional ocorre naturalmente, como resultado do processamento das evidências positivas implícitas a que estão expostos os aprendentes” (Gonçalves, 2007: 62). Esta exposição está altamente relacionada com o desenvolvimento do conhecimento implícito que se caracteriza por ser inconsciente, correspondendo, por outras palavras, ao que se sabe fazer sem se saber dizer (necessariamente) como se faz, codificado de um modo que torna o acesso rápido e automático à informação necessária à comunicação verbal fluente.

Por sua vez, as evidências positivas explícitas, de natureza metalinguística, consistem em descrições do funcionamento de aspetos particulares da gramática e do léxico da LA.

Trata-se de um *input* ao qual preside uma intenção declarada de natureza instrucional de fornecer ao aprendente informações precisas sobre funcionamento da LA. Muitas vezes, o docente pré-seleciona uma determinada área/estrutura da LA que considere importante e planeia o que vai ser focado na aula (seguindo a abordagem conhecida como *Focus on FormS*); outras vezes a explicação surge no seguimento de pedidos explícitos de esclarecimentos dos próprios aprendentes (em consonância com o preconizado pela abordagem *Focus on Form*⁷).

No que concerne às evidências negativas, estas referem-se às informações fornecidas pelo interlocutor (um falante nativo, um professor ou outro aprendente) aos falantes não nativos na sequência da deteção de incorreções presentes nas respetivas produções orais ou escritas. Neste caso, a gestão da informação pode ser feita também de forma implícita ou explícita.

A primeira é uma forma indireta de mostrar ao aprendente que o enunciado por ele produzido é problemático, podendo tal alcançar-se, por exemplo, através de *recast*, i.e., a repetição do enunciado do aprendente sem a agramaticalidade de que enferma, ou a repetição desse mesmo enunciado em forma de pergunta. Por seu turno, as evidências negativas explícitas englobam as situações em que um interlocutor dá informações metalinguísticas acerca da natureza do erro produzido pelo falante não nativo, ou seja, estas informações decorrem da interação entre falantes (nativo-não nativo ou não nativo-não nativo) e as explicações gramaticais, ao contrário do que acontece com as evidências positivas explícitas, são reativas e corretivas, sendo diretamente desencadeadas pelo erro produzido pelo aprendente.

Tipicamente, um aprendente em contexto instrucional está exposto a estes quatro tipos de evidências, enquanto um aprendente que não tenha acesso à instrução na LA não beneficia, por norma, pelo menos de modo regular, da exposição a evidências positivas explícitas e negativas explícitas. Tal deve-se, por um lado, à falta de contextos adequados para que explicações metalinguísticas proativas ou reativas se formulem e, por outro, ao facto de, nas interações do quotidiano, inúmeros desvios produzidos pelo falante não nativo passarem sem reparo desde que não interfiram com a interpretação da mensagem.

Dito isto, será importante ressaltar que, quando falamos nas tipologias de *input*, estamos, na verdade, perante categorias escalares, ou seja, existem vários graus de implicitude/explicitude dentro de cada tipo de evidências. Assim, por exemplo, se o *input*

⁷ Sobre o(s) uso(s) dos termos *Focus on form* e *Focus on FormS* na literatura de Aquisição de LNM, cf., por exemplo, Sheen (2002).

positivo implícito dentro da sala de aula se caracteriza por ser controlado, i.e., o docente, dependendo do nível em que o aluno se encontra, adequa, de modo consciente e deliberado, o seu discurso aos conhecimentos linguísticos deste (pois, caso isso não aconteça, o “ruído” provocado poderá ser tanto que o aluno não conseguirá acompanhar a aula), já o mesmo não ocorre fora da sala de aula, no dia a dia, na medida em que o *input* a que os falantes não nativos são expostos não tem necessariamente em conta as suas limitações. Podemos, por isso, considerar que entre modificar o *input* ou não o fazer, e apesar de a “implicitude” desse mesmo *input*, na perspectiva do aprendente que ouve/lê, não diferir num caso e no outro, o controlo e o cuidado na seleção do que é dito/escrito já é graduável. Essa gradação varia consoante os contextos (ensino vs. quotidiano) e, no que concerne mais especificamente ao ensino formal, varia em função do nível de desenvolvimento linguístico dos aprendentes.

No caso específico das evidências negativas implícitas, o efeito escalar faz-se sentir a partir da estratégia utilizada pelo responsável de ensino para dar conta dos desvios detetados na produção do aprendente. A forma como se interpela o aprendente e como se reage ao erro por ele produzido pode fazer-se de formas diversas e, por conseguinte, conduzir a “caminhos” que requeiram uma maior ou menor participação do aprendente na deteção dos seus desvios face à LA.

Atente-se, a título de exemplo, no seguinte diálogo:

Aprendente - *Ontem fui à floresta.

Professor – a) E gostaste de ir à floresta? ou b) Desculpa! Podes repetir?

As duas possibilidades reativas assinaladas em cima face à deteção do desvio produzido pelo aprendente na palavra *floresta* conduzem este último a reflexões diferentes. No enunciado a), o professor utiliza como estratégia a repetição do vocábulo que suscitou a correção negativa implícita com o objetivo de fazer notar ao aluno as diferenças entre a sua produção e a do professor. No enunciado b), o aluno, ao ser confrontado com o pedido de repetição e sem informações adicionais sobre a origem do desvio por si produzido, terá de descobrir, por si mesmo, em qual dos constituintes que compõem o seu enunciado reside a incorreção. No entanto, o aluno poderá não ser capaz de detetar as suas incorreções e, nesse caso, abre-se a possibilidade para a negociação do significado no decurso da conversação, envolvendo, assim, uma maior intervenção do aluno na construção do seu saber. Conclui-se, portanto, que o *input* reativo, dependendo da estratégia utilizada pelo responsável de ensino, poderá suscitar uma diferença escalar no que toca à reflexão e à intervenção do aluno na autocorreção dos seus desvios linguísticos na LA.

Os investigadores de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, e apesar da divergência em relação a vários pontos, como veremos a seguir, concordam que a exposição a *input* é uma condição imprescindível para que haja a aquisição/aprendizagem de uma LE. As divergências começam quando se coloca a questão de saber que tipos de *input* se devem utilizar em contexto instrucional. No que a este assunto diz respeito, a controvérsia maior gira em torno do impacto das evidências explícitas na aquisição/aprendizagem de LE, confluindo diretamente com uma das questões mais debatidas na pedagogia das línguas que é a de saber, assim, qual o papel que deverá assumir o ensino explícito das estruturas linguísticas da LE.

Alguns investigadores (Krashen, 1981, 1982), evocando a teoria nativista perfilhada por Chomsky, advogam que as evidências positivas explícitas e/ou evidências negativas (implícitas e explícitas) muito dificilmente podem ter um papel na aquisição da LE. O principal argumento é o de que a aquisição da linguagem só é possível pelo acesso a um mecanismo inato e comum a todos os seres humanos, a Gramática Universal, e de que a Gramática Universal faz uso de um tipo específico de *input*, nomeadamente de evidências positivas implícitas (ou dados linguísticos primários). Nesta perspetiva, a instrução através de outras evidências apenas tem um impacto temporário no desempenho do aprendente, dado que estas evidências linguísticas alternativas, não sendo alegadamente compatíveis com o funcionamento da Gramática Universal, não promoverão, por conseguinte, a reestruturação da gramática da interlíngua⁸ (IL) do aprendente.

Ora, se aceitarmos que a maior parte das estruturas linguísticas de uma LE é processada e assimilada pela mera exposição a evidências linguísticas positivas implícitas, temos também de reconhecer que, quando um aprendente atinge o seu estágio final de aquisição/aprendizagem, existem estruturas/áreas linguísticas que não correspondem às da LA. Conclui-se, então, que a exposição a evidências positivas implícitas, *per se*, não garante a aquisição plena dos recursos linguísticos da LE. Esta constatação leva a crer que o processamento de *input* positivo implícito da LE poderá não ser feito exatamente da mesma forma que na LM. Uma hipótese explicativa será a de que faltarão, no caso da aquisição da LNM (seja ela LE ou LS), “os ‘gatilhos’ (“triggers”) necessários para fazer com que os

⁸ Entende-se por interlínguas os vários sistemas de conhecimento linguístico intermédios e cronologicamente sucessivos que os aprendentes de uma Língua não materna (LNM) vão construindo em direção à LA. Caraterizam-se por, estruturalmente, não corresponderem nem à LM nem à LA, estando em constante reestruturação e só terminando quando cessa o processo de aprendizagem dessa LNM.

aprendentes avancem de um estágio de conhecimento para outro” (Klein & Martohardjono 1999: 15, *apud* Gonaçalves 2007: 62).

Por conseguinte, investigações no âmbito da aquisição de LNMs têm centrado a atenção em outras estratégias como meios para auxiliar o processo de reestruturação da IL dos aprendentes, alcançada pela interação de aspetos novos presentes no *input* com os dados linguísticos previamente armazenados na memória do aprendente, tendo por finalidade atingir a maior convergência possível com a LA. Essas estratégias passam pela exposição, pelo aprendente, quer às evidências implícitas (não só positivas, mas também negativas) quer às evidências explícitas (positivas e negativas).

O recurso a estes tipos diversificados de evidências tem implicações profundas no ensino explícito da gramática de uma LE e depende, naturalmente, das metodologias vigentes em cada época. O conhecido método da Gramática-Tradução (predominante até aos anos 20 do século XX) advogava a instrução com *Focus on FormS* centrada na descrição isolada de itens e de estruturas da língua, descurando os contextos de uso e a relação entre a forma e o significado. Este método não tinha em conta as necessidades comunicativas dos aprendentes, tão em voga nas abordagens que vigoram nos nossos tempos. O descrédito da Gramática-Tradução foi tal (sobretudo em finais do século XIX, após o desenvolvimento do Método Direto nos Estados Unidos, a primeira corrente a pôr seriamente em causa as suas premissas)⁹ que o ensino explícito da gramática acabou por ser, também ele, praticamente erradicado do ELES em prol de sucessivas abordagens “comunicacionais”, com foco predominante no significado (semântico e sócio-pragmático). A principal objeção às abordagens com o *Focus on FormS* é a de que o ensino explícito das estruturas da LE relega para segundo plano o desenvolvimento da fluência e da desenvoltura comunicativa, correndo-se o risco de os

⁹ O método da Gramática-Tradução, dominante no ensino de línguas estrangeiras tanto na Europa como nos Estados Unidos, com início em finais do século XVIII e preponderante até aos anos 20 do século XX, tinha como principais objetivos capacitar os alunos para a leitura de textos literários e para a produção escrita, sendo submetidos a múltiplos exercícios de tradução e retroversão. A produção oral não era alvo de treino sistemático porque se assumia que os aprendentes não teriam oportunidades de falar a LE. Assim, nas aulas, os aprendentes eram expostos a explicações gramaticais descontextualizadas e a vocabulário, muitas vezes arcaico, não coincidindo com o uso real da língua na comunidade onde era falada.

Por seu turno, o Método Direto, o primeiro método que veio abalar a hegemonia do método da Gramática-Tradução, postula um ELES centrado em abordagens comunicativas nas quais a interação oral é tomada como fundamental para a aprendizagem. Este método teve muito sucesso junto de escolas privadas, sendo as mais conhecidas as Berlitz Schools (aliás, o sucesso junto desta instituição foi tal que o Método Direto é também apelidado de método Berlitz). A partir do Método Direto surgiram sucessivos métodos de ensino (p.e., o método audiovisual) que partiam das mesmas premissas “comunicativas”. Assistiu-se, assim, a um abandono gradual e sistemático dos métodos mais tradicionais que punham ênfase na forma em prol de um ensino com foco predominante na fluência e na adequação sociopragmática.

Para uma visão panorâmica dos métodos no ELES, aconselha-se a leitura do capítulo 4 de Leiria (2006).

aprendentes se concentrarem demasiado na forma, descurando o significado e os contextos de uso, resultando na produção de um discurso lento, pouco fluido e pouco natural.

As abordagens “comunicacionais” advogam que a aquisição da LE será mais eficaz se direcionada predominantemente para os contextos de uso da LA, propondo um ensino a partir de contextos reais de interação e sem que haja a explicitação das estruturas gramaticais da LE. Assim, a língua é tomada como meio de comunicação e não como objeto de estudo. Nestas abordagens, pressupõe-se que o acesso a um conjunto de enunciados é suficiente para que o aprendente possa inferir, a partir deles, i.e., a partir do *input* positivo implícito que eles constituem, as estruturas gramaticais mais relevantes da LA. Esta opção pressupõe que a aquisição/aprendizagem da LE ocorre da mesma forma que a da LM, ou seja, pela mera exposição a dados linguísticos primários, não tendo em consideração as diferenças de processamento cognitivos envolvidos num e noutro processo. Pesquisas realizadas Canadá, em contexto de programas de imersão da língua francesa, coordenadas pela investigadora Merrill Swain (1985), revelaram que os aprendentes submetidos a práticas pedagógicas assentes neste modelo atingiam, de facto, grande fluidez no discurso, apresentando porém, na maioria das vezes, erros de precisão gramatical.

Atualmente, entende-se que é necessário existir um equilíbrio entre as práticas pedagógicas ancoradas nos usos funcionais da língua e as que privilegiam a análise e explicitação das estruturas, como propõe R. Ellis (2005). A corrente de ensino que defende este equilíbrio é designada de *Focus on Form*. Segundo Ron Sheen (2002: 303):

“Focus on Form derives from an assumed degree of similarity between first and second language acquisition positing that the two processes are both based on an exposure to comprehensible input arising from natural interaction. However, it is also assumed that there are significance differences in the two processes: the exposure is insufficient to enable learners to acquire much of the second-language grammar, and that this lack needs to be compensated for by focusing learner’s attention on grammar features.”

Este modelo postula que o ensino da gramática e a reflexão gramatical devem ser feitos consoante as necessidades e os interesses comunicativos dos alunos, permitindo a estes tomarem consciência do funcionamento da língua e capazes de compreenderem as explicações das regras, configurando um conhecimento metalinguístico (ou explícito). Este conhecimento analítico explícito, embora seja de acesso, por norma, lento enquanto ainda não está automatizado, fornece as ferramentas necessárias para que o aluno se consiga adaptar

quando confrontado com situações novas de uso da LE e para as quais não foi previamente preparado.

Note-se que têm existido várias discussões com o intuito de perceber se o conhecimento explícito pode, de alguma forma, converter-se em implícito¹⁰. Dado não ser central para o desenvolvimento do tema da presente tese, não faremos, nesta ocasião, a apresentação detalhada das várias posições sobre esta questão. Assumiremos, contudo, que o conhecimento linguístico explícito, independentemente de ter (ou não) valor em si mesmo, pode colaborar no desenvolvimento da LE, quer permitindo a monitorização dos enunciados próprios e alheios (conforme proposto na *Monitor Hypothesis* prevista no modelo de Krashen, 1981), quer através de processo de “automatização” do conhecimento pela prática, mobilizando-se na *performance* do utilizador da LE (tal como sugerido por Paradis, 2004, 2009). Para além destas funções, o conhecimento explícito poderá ainda preparar uma série de processos prévios no reconhecimento da diferença entre a IL do aprendente e a LA (*noticing the gap*) e na tomada de consciência das incorreções da própria IL (*noticing the holes*) (R.Ellis, 2005).

A corroborar o papel operante do ensino explícito, alguns estudos (Long 1983, R. Ellis 1994) demonstraram que os aprendentes em contexto instrucional com acesso a *input* explícito atingiram maiores níveis de precisão gramatical do que em condições naturais. Contudo, também demonstraram que a instrução não garante que os alunos adquiram/aprendam tudo o que se ensina, o que significa que nem toda a informação presente no *input* é apreendida e convertida em *intake*. No artigo *La importancia de los errors del que aprende una lengua segunda*¹¹, Corder (1992: 36) introduz o conceito de *intake*, esclarecendo que “una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que “entran”, no los que están disponibles para *entrar*, y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o, para ser más exactos, su toma (“*intake*”). Entende-se, portanto, por *intake* a porção do *input* que é absorvido pelo aluno e que está disponível para processamento, conduzindo à reestruturação e à acomodação das informações - nova e existente - no sistema de interlinguístico do aprendente. O processo no qual o *input* se transforma em *intake* é designado por VanPatten (1996) de *input processing*.

¹⁰ A esse respeito identificam-se três posicionamentos: a *Hipótese da Não-Interface* (Krashen, 1981), a *Hipótese da Interface Fraca* (R.Ellis, 1993) e a *Hipótese da Interface* (DeKeyser, 1998). Cf. R. Ellis 2005: 215.

¹¹ *La importancia de los errors del que aprende una lengua segunda* é a tradução espanhola de 1992 do original inglês *The significance of learners errors* de 1967.

Na tentativa de explicar de que forma se dá, nos adultos, o processamento de *input* na LE, VanPatten (1996), através do seu modelo de *Input Processing*, sugere que, nos estágios de iniciação, os aprendentes têm dificuldade em prestar atenção, em simultâneo, à forma e ao significado das evidências linguísticas. VanPatten defende ainda que, sobretudo nos primeiros níveis de aquisição linguística, há primazia do significado sobre a forma. O aluno centra os seus esforços cognitivos na compreensão do significado da mensagem, ou seja, a sua atenção é direcionada para a informação que possui um maior valor comunicativo e que, por isso mesmo, possibilita a descodificação do enunciado. Assim, o modelo de VanPatten prevê, por exemplo, que o aprendente dê primazia aos itens lexicais, em detrimento de informações morfológicas. Com base nesta assunção, o valor comunicativo é determinado por duas componentes: pelo *valor semântico inerente* da forma e pela *redundância* que a forma pode adquirir dependendo dos contextos em que ocorre.

De forma a exemplificar esta premissa, atente-se na seguinte frase: *Ontem o Hugo viajou para Londres*. Neste enunciado, a informação de passado é dada ao aprendente de duas formas: pelo advérbio de tempo *ontem* e pelas informações semânticas contidas na flexão verbal do verbo viajar *-u*¹² (que marca a 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo). Ora, a informação de localização temporal contida no sufixo flexional *-u*, pode ser considerada redundante pelo aprendente, já que o significado de “passado” lhe é logo facultado pelo advérbio *ontem*, muito mais saliente e com um valor comunicativo superior. No entanto, se o aprendente se deparar com a frase: *O Hugo viajou para Londres*, sem a presença do advérbio de tempo, a localização temporal da ação descrita no enunciado está totalmente dependente da flexão verbal. Portanto, a forma, neste caso, é o único meio que possibilita a sua interpretação. Este foco sistemático no significado, embora possa, na maioria das situações, não causar problemas para a compreensão, tem efeitos na produção, oral ou escrita, já que redundante, frequentemente, na construção de enunciados agramaticais, excessivamente ancorados na codificação lexical dos valores semânticos em detrimento dessa codificação por meio de mecanismos gramaticais.

Se os objetivos principais do ensino de LE incluem não só a eficácia comunicativa e a fluência, mas também a precisão gramatical, será prudente, face ao que nos diz a investigação disponível, recorrer à utilização de várias estratégias de ensino e a todos os tipos de evidências linguísticas de forma a melhorar o desempenho do aluno na LA.

¹² No pretérito perfeito do indicativo a informação de tempo-modo e de pesso-número é expressa através de uma amálgama. “A amálgama ocorre sempre que a flexão verbal dispõe de um único sufixo para as categorias de tempo, modo, aspecto, pessoa e número.” (Villalva, 2008: 169)

Questões desta natureza são bastante relevantes para o ELEs, dado que têm implicações profundas nas escolhas metodológicas dos responsáveis de ensino. Se perfilharmos uma abordagem que considera que só a exposição a evidências positivas implícitas pode levar a aquisição/aprendizagem da LA, possivelmente as práticas pedagógicas far-se-ão sem recorrer (ou quase sem recorrer) à explicitação da gramática e o ensino será focado em tarefas comunicativas em que a língua não é vista com objeto de estudo e análise. Se, pelo contrário, considerarmos que as evidências positivas implícitas, por si só, não são suficientes para o desenvolvimento da competência linguística do aprendente e que, portanto, deveremos optar por expô-lo a evidências outras que o auxiliem a reestruturação da gramática da IL, então, procurar-se-ão estratégias pedagógicas que possam contribuir para o aprofundamento do conhecimento da língua em situações de uso e enquanto sistema.

Seja como for, sublinhe-se, mais uma vez, que as evidências positivas implícitas assumem, em qualquer circunstância, um papel de destaque no processo aquisitivo da LE, sobretudo num contexto de imersão, uma vez que correspondem à maior fatia de *input* a que o aprendente tem acesso, seja em contexto instrucional ou fora dele. Como já referimos nesta secção, as evidências positivas implícitas são a principal fonte a partir da qual o aprendente experiencia a criatividade da linguagem e a principal fonte para a formulação e para a testagem de hipóteses sobre as combinações possíveis na LA.

Num ambiente institucional de ensino, regra geral, os alunos beneficiam, para além do mais, da exposição a *input* nas modalidades oral e escrita, ou seja, é-lhes concedida a oportunidade de explorar as regras e os códigos que regem uma e outra modalidade. O recurso a *input* escrito nas aulas de LE é uma constante, pois, está presente nos manuais e nos materiais didáticos, portanto, em várias situações os alunos têm de mobilizar as suas competências de leitura e de compreensão de material escrito. Os exemplos de *input* escrito podem assumir tipologias e dimensões várias, como uma história, um excerto de um texto, uma série de frases individuais ou apenas uma palavra. Todos estes formatos escritos presentes em contexto escolar desempenham, em primeiro lugar, o papel de evidências positivas implícitas, no entanto, podem, em simultâneo, servir de pretexto para desencadear um *input* explícito e, a partir daí, explorar o funcionamento da LE.

Perante isto, cabe perguntar: qual o possível lugar do texto literário num ensino que combina práticas e estratégias pedagógicas implícitas e explícitas com o objetivo de munir o aprendente com as competências necessárias à comunicação na LE? Poderá a literatura contribuir para o cumprimento desses objetivos funcionais enquanto evidência positiva

implícita e, ao mesmo tempo, espolter momentos de exposição do aprendente a *input* explícito? Poderemos encontrar na literatura material apropriado aos conhecimentos do aprendente do nível A1? Que textos eleger e que ponto de vista metódico adaptar para os tratar numa aula de PLE? Em que medida é que o texto literário poderá ser uma mais-valia no ensino-aprendizagem de PLE?

Estas são algumas das interrogações a que tentaremos responder e que nortearão as páginas seguintes.

2.3. O texto literário enquanto evidência positiva implícita

Até agora, temos evidenciado o papel fundamental do *input*, dizendo que os alunos precisam, obrigatoriamente, de oportunidades de exposição à LA sob pena de que a aquisição/aprendizagem não ocorra. Neste sentido, e segundo o 6º dos dez princípios que R. Ellis (2005: 217) considera deverem presidir ao ensino de uma LNM, “if learners do not receive exposure to the target language they cannot acquire it. In general, the more exposure they receive, the more and the faster they will learn”. Assim sendo, num contexto de ensino formal, cabe aos responsáveis pelo ensino maximizar o uso da LE na sala de aula de modo a garantir “doses” elevadas de evidências linguísticas quer orais, quer escritas. É a partir desta premissa que defendemos a utilização do texto literário (TL) enquanto evidência positiva implícita, na medida em que proporciona a imersão na língua através de um *input* rico, variado em quantidade e de qualidade¹³.

A convocação do TL para o cenário do ensino formal de PLE como *input* escrito parte, em primeiro lugar, da sua relevância sociocultural e, em segundo lugar, porque o consideramos um meio potenciador do desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendentes em PLE, ao mesmo tempo que através dele se fomenta o gosto pela leitura literária (Sequeira, 2013; Silva, 2010).

Como é sabido, um TL distingue-se, em parte, dos não literários pelo modo peculiar como expressa a consciência cultural de uma dada sociedade, num determinado período histórico. Este dizer o seu tempo ao mesmo tempo que o transcende é um dos critérios que regula a ascensão de um texto para a categoria de literário, pois os leitores reveem no imaginário que o texto veicula reflexos de uma mesma identidade cultural (crenças, mitos, lendas).

¹³Considerando a dimensão institucional da literatura, a seleção textual incidirá sobre obras já sancionadas pela academia e pela crítica, as principais responsáveis pela estabilidade do cânone nacional. Portanto, estamos a utilizar textos de valor sociocultural, histórico e/ou estético reconhecido.

Outro aspeto que configura o TL é a sua dimensão estética que se materializa, mais concretamente, no labor artístico da palavra e que se concretiza pela sua cuidada atenção na seleção e na combinação para criar sentidos/mundos novos. No texto artístico, ao contrário do texto científico, dominam os efeitos que as palavras suscitam, ou seja, a margem de ambiguidade, a plurissignificação e a indeterminação decorrentes da leitura; por consequência, a resposta e a reação que provocam no leitor podem ir da *catarse* aristotélica ao distanciamento brechtiano, para dar apenas dois exemplos. No âmbito da literatura, como, aliás, em qualquer atividade humana ligada à Arte, há uma intenção assumida de produzir um efeito estético a partir das emoções e das ideias que o texto explana.

Nos próximos parágrafos, iremos deter a nossa atenção em alguns dos aspetos próprios da linguagem literária.

No decorrer deste trabalho, tem-se frisado a necessidade de colocar os alunos em simulacros do uso real da língua. O intuito é muito claro, i.e., o de preparar os aprendentes para os papéis que terão de desempenhar no dia a dia em situações de interação oral e escrita. Neste sentido, podemos interrogar-nos sobre como será possível fazer isso através de um acervo escrito de teor literário uma vez que, com o TL, entramos no campo da ficcionalidade. Embora seja verdade que a literatura nos remete para o campo do imaginário e da criatividade, também é certo que ela incorpora dados da realidade. Ficção e realidade perfilham a mesma matéria-prima que é o sistema linguístico e as convenções que lhe estão associadas. Sendo ainda a língua representativa da cultura da sociedade que a usa, a literatura filia-se na mesma esfera sociocultural que caracteriza essa sociedade. Aliás, não poderia ser de outra forma, como nos diz Lajolo (2004: 45), dado que “para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma experiência poética, é preciso que o leitor tenha a possibilidade de perceção e de reconhecimento - mesmo que inconscientes - dos elementos de linguagem que o texto manipula”.

Ao escrever uma obra literária, o escritor pretende imitar - embora com as especificidades próprias do labor artístico - uma série de atos de fala que remetem para a mesma realidade sociocultural do leitor que é convidado a participar no “jogo discursivo” que o escritor imprime. Se lermos, por exemplo, um livro de Eça de Queirós facilmente percebemos que as especificidades da linguagem utilizada (vocabulário, expressões idiomáticas, formas de tratamento) refletem os modos de vida e o período espaço-temporal em que a obra foi produzida. Se lermos, por outro lado, uma obra nossa contemporânea,

veremos que as vozes que a constituem nos são familiares porque nos remetem para um modo de agir, pensar e falar presentes no quotidiano.

Se, numa tentativa de descrição da linguagem literária, partirmos da teoria dos atos de fala de Austin (1975), que postula que os falantes usam a língua para realizar ações (tais como elogiar, cumprimentar, censurar, agradecer, congratular-se), e sendo o TL uma entidade dotada de unidade semântica e relevância pragmática, teremos de concluir que também o TL realiza ações. No entanto, ao contrário das ações linguísticas que realizamos no dia a dia, Reis (2008: 116) esclarece que “o discurso literário não enuncia verdadeiras asserções; num romance ou num poema, a voz do narrador ou a do sujeito poético apenas imitam o ato de produzir essas asserções, solicitando ao leitor a competência e a disponibilidade para participar nesse jogo discursivo, com a consciência de que disso mesmo se trata: de um jogo discursivo”. Portanto, os atos de fala produzidos no texto literário realizam determinada força ilocutória, ainda que por imitação e sem consequências necessárias na vida real, mostrando as frases que concretizam esses atos e os vários significados que esses atos de fala podem adquirir em contexto situacional.

Assim, o TL, no contexto de ELEs, pode aumentar o leque de possibilidades de representação da vida quotidiana conforme a unidade temática em estudo, permitindo, por oposição aos textos que são escritos com um objetivo didático, um contacto com o uso autêntico da língua na medida em que a escrita do TL não é constrangida por pressuposto didáticos.

Porém, como recorda Sequeira (2013: 212), os defensores da exclusão do TL das aulas de LE sustentam a sua posição alegando que o TL, para além de ser elitista, falseia a realidade quotidiana da palavra, daí a sua substituição por textos que, segundo os defensores desta perspetiva, se adequariam melhor aos programas de língua. Contrariando este argumento, e em consonância com o que já se expôs em cima, transcrevemos as palavras de Eugenio Coseriu (*apud* Silva, 2010: 186) aplicáveis a toda a literatura: “ a poesia não é um “desvio” relativamente à linguagem corrente (entendida como o “normal” da linguagem); em rigor, é antes a linguagem “corrente” que representa um desvio perante a totalidade da linguagem.” No quotidiano cingimo-nos a um discurso que normalmente é muito repetitivo, recorremos amiúde às mesmas expressões linguísticas e, em boa verdade, se pensarmos na imensidão de usos da palavra, temos de admitir que o uso que dela fazemos é muito reduzido. Ora o TL vem justamente obviar a esta redução. Nesta mesma linha, Silva (2010: 186), subscrevendo as palavras de Wittgenstein, entende que a literatura é uma forma de conhecimento porque “os limites da *minha* linguagem significam os limites do meu mundo”. Neste prisma, o TL

oferece condições para modificar e aprofundar os limites tanto da linguagem como do mundo de cada indivíduo.

No âmbito da literatura, a exploração criativa das possibilidades da língua conduz, em geral, a uma variação ou mesmo a uma rutura deliberada com o seu uso prototípico, tanto para testar a ductilidade da língua ou para expressar sentidos de outro modo inatingíveis. Sendo certo, contudo, que qualquer destes casos pode ocorrer na linguagem quotidiana, existe, ainda assim, entre uma e outra, uma diferença escalar, pois, no TL, a atenção é muito dirigida para a materialidade do significante, em busca da expressão adequada aos mundos possíveis que a palavra cria.

Um outro aspeto relevante na caracterização da linguagem literária está intrinsecamente relacionado com as propriedades semânticas dos discursos (e dos mundos) que mimetiza. Estamos concretamente a falar da ambiguidade gerada pela polissemia. Assim, e tal como ocorre na comunicação verbal do quotidiano, também o TL se serve dos diferentes significados que um vocábulo pode adquirir. No entanto, na literatura, a ambiguidade é consentida e é utilizada estrategicamente para desafiar a “capacidade do leitor para apreender, no discurso literário, efeitos surpreendentes e sentidos múltiplos (Reis, 2008: 126).

Assim, o texto é “composto por um mundo que há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo” (Iser, 2002: 107). Quer isto dizer que a condição textual desses mundos está marcada por indeterminações que defluem da incompletude essencial à natureza dupla do TL, simultaneamente assinalado por presenças e ausências. Deste modo, Eco (2014: 14)¹⁴ lembra que “as obras literárias convidam-nos à liberdade de interpretação porque nos propõem um discurso a partir de inúmeros planos de leitura e nos colocam perante as ambiguidades da linguagem e da vida”. No entanto, o mesmo autor (*ibidem*) frisa igualmente que a leitura de obras literárias nos obriga a “um exercício da fidelidade e do respeito na liberdade da interpretação”.¹⁵

¹⁴ Tradução portuguesa do original *Sulla letteratura* de 2002.

¹⁵ Para demonstrar que, apesar de possibilitarem ao leitor margens de leitura, os textos literários nos dizem concretamente verdades que nunca poderemos colocar em causa, Eco (2014:14-15) compara as proposições que enunciamos acerca do mundo e que são susceptíveis de mudança com as proposições que enunciamos acerca da literatura. “Do mundo nós dizemos que as leis da gravidade universal são enunciadas por Newton, ou que é verdade que Napoleão morreu em Santa Helena a 5 de maio de 1821. E todavia, se tivermos espírito aberto, estaremos sempre dispostos a rever as nossas convicções, no dia em que a ciência enunciar uma reformulação das leis cósmicas, ou um historiador descobrir documentos inéditos que provem que Napoleão morreu num navio bonapartista quando tentava a fuga. Em contrapartida, em relação ao mundo dos livros, proposições como *Sherlock Holmes era solteiro, a capuchinho vermelho foi devorada pelo lobo mas depois libertou-a o caçador, Anna Karénina mata-se* permanecerão eternamente verdadeiras e nunca poderão ser refutadas por ninguém. (...)

Não raras vezes, na tentativa de distinguir o discurso literário do não literário, tem-se considerado que elementos como a margem de ambiguidade, plurissignificação ou figuração são marcas distintivas da linguagem literária. Porém, esses elementos não são exclusivos do TL, nem tão pouco do texto escrito. Eles estão presentes noutros tipos de textos/discursos como o parlamentar, jornalístico, publicitário, entre muitos outros no âmbito do quotidiano. Segundo Reis (2008: 117-118):

Sempre que se torne necessário distinguir o discurso literário do não literário, essa distinção não se fixará prioritariamente em propriedades de natureza formal: nesse plano (e estritamente nesse plano formal, sublinhe-se) o discurso literário não reclama uma especificidade que o autonomize claramente em relação às utilizações não artísticas da linguagem verbal. E se algumas propriedades parecem poder responsabilizar-se por essa especificidade (o verso, a rima, a metáfora, a conotação, etc), deve acrescentar que tais propriedades ocorrem também em discursos não literários (...)

Conclui-se, assim, que os mecanismos subjacentes à criação da língua literária são passíveis de transposição para outros tipos de textos/discursos presentes no quotidiano, logo, o TL poderá ser um potencial aliado para a desconstrução destes mecanismos que configuram a tessitura textual e que, provavelmente, com o recurso a outras tipologias, poderiam ser mais difíceis de compreender. Ainda que o aprendente do nível A1 não esteja apto a identificar ou a fruir destes processos, a exposição controlada ao TL constitui um primeiro gesto de convívio com um enunciado que, possivelmente, estranhará e identificará como diferente da comunicação quotidiana, mais que não seja pela sua materialidade textual. Perante isto, vejamos qual o lugar que o TL ocupa no ELEs.

O uso da literatura no ELE tem, nos nossos dias, um papel muito residual e, a existir, é deixado para os níveis de proficiência linguística avançados. No entanto, esta situação nem sempre se verificou. Outrora, os modelos tradicionais de ensino concederam ao TL uma presença constante ou até mesmo exclusiva no ensino-aprendizagem de LEs, sendo usado como modelo de boa linguagem, o que, muitas vezes, culminava numa aprendizagem de vocabulário arcaico, não coincidindo com o uso real da língua pela comunidade da LA, como foi o caso do já mencionado método da Gramática-Tradução.

Sensivelmente até aos anos 70-80 do século XX, a literatura foi incluída nos cursos de LEs sem que tenha existido uma discussão sobre a validade da sua inclusão no ELEs. Para

ninguém tratará com respeito quem afirmar que Hamlet se casou com Ofélia ou que o Super-Homem não é Clark Kent.”.

explicar esta situação, no artigo *Literature and Teaching Language*, Bottino (1999: 211) aponta a seguinte hipótese: “perhaps because its place was taken for granted, its use obvious and therefore there was no need to say much about it”. Porém, entre os anos 70 e 80 do século XX, a presença privilegiada e inquestionável do TL em contexto educativo sofre um profundo revés fruto das sucessivas abordagens comunicativas que passaram a favorecer o treino da oralidade em situações de simulacros de uso real da língua, culminando no progressivo afastamento do TL das aulas de LEs.

O desagrado face a este afastamento do TL nas aulas de LE tem resultado em trabalhos/projetos que tentam legitimar a sua inclusão e definir qual o papel que poderá desempenhar no ELEs. Bottino (1999: 211) identifica três modelos usualmente enunciados pelos defensores da presença da literatura no ensino de LE, são eles: o modelo cultural, o modelo de linguagem, e o modelo de crescimento pessoal.

Salvaguardando o facto de que nem todas as obras literárias se prestam a cada um destes modelos, o primeiro, o modelo cultural, enfatiza o potencial da literatura como veículo de transmissão de crenças e de valores que caracterizam a cultura da comunidade alvo. Nesta aceção, o TL é um dos melhores meios que transporta o aprendente para a alteridade, i.e., que o faz confrontar-se com o *Outro*, com épocas e espaços desconhecidos, com concepções e crenças diferentes das suas (Byram, 1997; Sequeira, 2013). Este contacto com a cultura alvo é extremamente frutífero na medida em que pode, para além de dar a conhecer a cultura da LA, levar o aluno a questionar práticas e valores da sua própria cultura até então tidos com certos. Ressalva-se, contudo, que certas obras literárias tratam de temas universais ligados à condição humana e, nesses obras, transcendem-se as fronteiras culturais.

A partir deste modelo, têm surgido propostas que tentam melhorar as abordagens culturais feitas em contexto de sala de aula e nos manuais que incidem num tipo de cultura muito marcada por estereótipos e por generalizações, não dando conta da multiplicidade de culturas que convivem numa mesma comunidade linguística. A este propósito, Sequeira (2013: 213), partindo do livro *Teaching Language in Context* (2001) de Alice Hardley, fez a seguinte sistematização do tipo de abordagens culturais feitas em contexto de sala de aula e nos manuais:

- 1) a abordagem Frankenstein, feita de elementos e fenómenos típicos desligados do contínuo didático (um fado daqui, um vira de acolá, uma tourada daqui, um caldo verde de acolá);
- 2) a abordagem dos 4 efes (*folks, festivals, foods, statistical facts*);
- 3) a abordagem de volta turística,

incidindo na identificação de lugares e monumentos; 4) a abordagem “já agora”, consistindo em leituras esporádicas para exemplificar diferenças comportamentais.

Por seu turno, o modelo de linguagem postula a utilização do TL nas aulas de LEs como “utensílio” para ensinar vocabulário e/ou estruturas da LA. Ao mesmo tempo, o confronto dos aprendentes com o texto permite descortinar a forma como a língua é usada para transmitir significados literários, não só nos TLs como em outras tipologias textuais.

O terceiro, o modelo de crescimento pessoal, passa pelo desejo de fomentar no aprendente o gosto pela leitura de bons autores através da experiência estética que a literatura oferece, na esperança de que esse gosto pela prática de leitura se estenda também para fora do contexto de sala de aula.

Estes três modelos distinguem-se aqui uns dos outros por razões operativas, pois não deve pensar-se que tais modelos devam ser considerados de forma absolutamente isolada, como se entre eles não existissem evidentes interações. A partir do momento em que se toma a literatura como recurso didático, o aprendente está exposto a todas estas dimensões, seja de forma direta ou indireta. Acautela-se, contudo, que no uso do texto com uma finalidade didática no ensino de LE, principalmente nos níveis iniciais, não há condições para referências aprofundadas ao contexto histórico-cultural em que foi produzido e que, no caso de algumas correntes estético-literárias, ajudaria na desconstrução dos significados e dos sentidos que o texto explora. O responsável pela seleção dos textos para o nível A1 deve ter obviamente em linha de conta esta ressalva, pois, se escolher um texto cuja leitura seja fortemente condicionada pelo seu contexto de produção histórico-cultural, a falta desse enquadramento certamente prejudicará a sua fruição plena pelo aprendente, porque lhe faltam as referências culturais necessárias para a compreensão daquele mundo.

Ao consultarmos alguns dos manuais¹⁶ empregues nos cursos de PLE do nível A1, fomos sensíveis ao facto de não existirem conteúdos com referências literárias. Embora não seja nossa intenção fazer uma avaliação da forma como os manuais são construídos, não podemos deixar de lhes fazer referência uma vez que são um dos principais meios utilizados para o ensino-aprendizagem, dando-nos, assim, a noção aproximada do tipo de material a que os alunos são expostos. Bem sabemos que muitos professores de PLE produzem os seus próprios materiais didáticos, porém, sobre esses materiais não nos podemos pronunciar porque a eles não temos acesso.

¹⁶ Os manuais consultados foram os seguintes: *Português Sem Fronteiras 1* (1997), *Português XXI 1* (2004) e *Aprender Português A1/A2* (2006).

Dito isto, verificou-se na consulta desses manuais que a preferência recai sobre textos que foram produzidos especialmente para o ensino-aprendizagem, i.e., com uma finalidade estritamente pedagógica de apresentar estruturas, itens lexicais e contextos de uso. Além deste tipo de textos, os manuais didáticos recorrem ainda a outros que, ao contrário dos anteriores, não foram escritos com o objetivo de servirem interesses instrucionais particulares e que circulam no dia a dia do aprendente, como é o caso do anúncio de arrendamento.

A preocupação em expor os aprendentes de iniciação a textos propositadamente construídos para uso instrucional é justificada pela necessidade de adequar a linguagem de forma a proporcionar a este público-alvo a aquisição/aprendizagem das estruturas e dos itens léxicais mais frequentes na linguagem corrente. Partindo desta leitura, supõe-se, então, que o TL, no nível A1, não proporciona material adequado para o ensino-aprendizagem das estruturas e léxico essenciais à comunicação na LA. Por outras palavras, os aprendentes deste nível não são capazes de compreender os TLs por fazerem uso de uma linguagem demasiado complexa e, portanto, este recurso não é entendido como um auxílio positivo no ensino-aprendizagem de LEs. Daí que a literatura apenas se afigure um recurso viável quando os alunos já detêm um conjunto alargado de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, servindo como meio de verificação, de estímulo à intercomunicação e de aprimoramento do uso da LA. Aliás, se se consultar o QECRL (2001: 53), mais concretamente os descritores de auto-avaliação relativos à compreensão de leitura, verifica-se que a menção ao TL só é feita a partir do nível B2:

“**B2** Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa. **C1** Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. **C2** Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.”

Porém, a nossa proposta questiona e contraria este adiamento do uso da literatura com base em fatores de complexidade linguística, visto que é possível encontrar na literatura material apropriado tanto para os aprendentes dos níveis iniciais como os aprendentes dos níveis avançados. Não obstante a complexidade que o poema possa ocultar, a simplicidade formal do poema *Autobiografia sumária de Adília Lopes* de Adília Lopes (1987)¹⁷ é indiscutível:

¹⁷ Cf. Capítulo 3, p. 55. A proposta didática número 4 parte deste poema.

Os meus gatos
gostam de brincar
com as minhas baratas.

A nossa proposta parte, assim, da premissa basilar de que existe na literatura *input* escrito adequado a todos os estágios de desenvolvimento linguístico do aprendente e a todos os graus de leitura que, neste nível, não ultrapassariam a literalidade (com pontuais e controlados avanços no sentido de sensibilização à língua literária). Por isso mesmo, advogamos a introdução gradual de TLs desde o início do processo formativo do aprendente como instrumento e meio ao serviço da aquisição/aprendizagem de competências linguísticas e, logo, ao serviço da capacidade de cumprir necessidades comunicativas do quotidiano.

Acresce a isto que, ao veicular mensagens linguísticas de natureza plurissignificativa, o TL presta-se à aquisição e ao treino de modalidades de leitura com níveis de complexidade variados, podendo, por esta via, desafiar a compreensão e interpretação necessárias para que os alunos consigam, em fases posteriores (B2, C1 e C2) e mediante a exposição recorrente, aceder, para além das significações literais, às significações metafóricas e simbólicas. A condição do literário cria oportunidades para que os alunos possam negociar e/ou inferir significado(s), tão importantes no desenvolvimento do seu conhecimento linguístico e do seu conhecimento do mundo, fazendo-o a partir de conteúdos relevantes, em contextos culturalmente significativos e de transmissão de saberes.

Note-se que a nossa posição não exclui nenhuma das outras tipologias textuais já utilizadas em sala de aula, muito pelo contrário. Os alunos devem ser capazes de compreender e de produzir diferentes tipologias, configurando a designada competência textual que só poderá ser apreendida pelo contacto continuado e reiterado com vários tipos de textos, incluindo a realização sistemática de exercícios de produção e de interpretação de textos. O que se pretende, pois, é aumentar o leque de possibilidades didáticas estimulantes através da valorização dos aspetos do registo literário que podem auxiliar o ensino-aprendizagem de forma a também suprir as diferenças individuais dos aprendentes.

Outra das metas a alcançar com a paulatina introdução do TL na vida escolar do aprendente de PLE é o de desenvolver no aluno a sua competência como leitor literário. Em consonância com o modelo de crescimento pessoal, assume-se o compromisso de fomentar o gosto pela prática da leitura literária com o intuito de, num estágio de aprendizagem mais avançado, fornecer ao aprendente, através da leitura extensiva fora da sala de aula, autonomia de aprendizagem. Falamos na leitura extensiva porque tem sido apontado em vários estudos

como um importante elemento ao serviço da aprendizagem implícita, destacando-se como principais benefícios o aumento significativo do vocabulário e uma melhoria do domínio da gramática (Waring & Nation, 2004: 11). Convém, no entanto, não esquecer que a predisposição e a sensibilidade para a literatura estará fortemente dependente dos gostos e interesses do aprendente.

Ainda assim, quanto mais profundamente o aprendente conhecer a estrutura e o funcionamento da LA melhor perceberá a exploração criativa da língua. Tal situação conduzirá o leitor a experienciar uma maior prazer estético decorrente da leitura literária, permitindo-lhe fruir da leitura e desta forma despertar o tal gosto e interesse até então inexistentes.

Por outro lado, através da utilização de TLs, os alunos têm contacto com os escritores e com a literatura de língua portuguesa e, por esta via, ao longo dos vários níveis de aprendizagem, vão adquirindo, pela exposição reiterada, um património textual e uma consciência intertextual. A utilidade destas construções poderá variar consoante os gostos e os interesses de cada aluno, mas decerto que constituirá para todos, de igual modo, uma mais-valia no seu saber enciclopédico.

No seguimento do que acabamos de dizer, cabe perguntar: que textos eleger e que ponto de vista metódico adotar para os tratar numa aula de PLE?

Antes de mais, a abordagem didática do texto, em sala de aula, está dependente (e não poderia ser de outra forma) de uma cuidada reflexão sobre as metas de aquisição/aprendizagem, i.e., das competências que se pretendem desenvolver consoante o nível de proficiência linguística dos aprendentes. Quando o responsável de ensino seleciona um texto, poderá fazê-lo baseando-se, por exemplo, na temática e no léxico que lhe está associado, porque quer confrontar o aluno com as formas de tratamento formal/informal e/ou para um exercício de compreensão de leitura.

Como se pode antever, a seleção de um TL pode obedecer a critérios e a necessidades de vária ordem, logo, será indispensável selecionar e adaptar propostas didáticas de modo a priorizar a aquisição de certas competências de acordo com as várias etapas de aprendizagem que o aprendente terá de percorrer. Até se poderia utilizar, em todos os níveis, o mesmo texto, no entanto, no nível A1, o trabalho a desenvolver, em sala de aula, será muito direcionado para atividades de exploração lexical e gramatical. Como vimos na secção 1.3.2.1 do presente trabalho, nos níveis de iniciação, o ensino-aprendizagem de léxico detém um papel de destaque porque, por mais rudimentar que seja, permite reconhecer e nomear as entidades do mundo que nos rodeiam.

Em outras fases do desenvolvimento linguístico dos aprendentes já será possível introduzir outras linhas de leitura e atentar em aspetos como a linguagem figurada e as estruturas sintáticas deliberadamente atípicas, chamar a atenção para aspetos relacionados com a interculturalidade e, por esta via, abrir espaço para o debate e a reflexão crítica em atividades de produção oral.

Assim, num contexto de ELE, concebe-se o TL como um tipo de evidência positiva implícita que, dependendo do trabalho feito em contexto escolar, pode ser o ponto de partida para a análise e para a execução de várias tarefas comunicativas (orais ou escritas), i.e., funcionar como pretexto para desencadear um *input* explícito, como veremos na próxima secção aquando da apresentação de algumas propostas didáticas.

Uma das vantagens das evidências linguísticas escritas reside na disponibilização de informação visual durante o processamento da mensagem, aquando da leitura oral por terceiros, por exemplo. Ora, em contexto de sala de aula é comum esta prática, havendo a possibilidade de os aprendentes/ouvintes acompanharem a leitura oral do texto, ficando, assim, expostos em simultâneo a duas modalidades de *input* (oral e escrito). Além disso, o *input* escrito permite ao aprendente, tanto na leitura oral como na silenciosa, consultar a informação tantas vezes quanto as necessárias.

O acesso visual permite a observação de regularidades estruturais para, a partir daí, se formarem e testarem hipóteses sobre a LA. Portanto, no texto escrito, todos os dados linguísticos estão (pelo menos, em termo físicos) no mesmo nível de acesso, quer isto dizer que mesmo as expressões pouco salientes, que passam, muitas vezes, despercebidas na oralidade (como é o caso de algumas preposições), estão disponíveis para processamento e (re)análise. É neste aspeto que recai parte da diferença entre o *input* escrito e o *input* oral. Neste último, a comunicação verbal é momentânea e efémera, não existindo a possibilidade de recuperar toda a informação, a não ser, claro, que estejamos a servirmo-nos de materiais em suporte áudio. Ainda assim, muitos dados linguísticos poder-se-ão perder devido a fenómenos como a supressão de vogais e consoantes no registo coloquial que dificultam a perceptibilidade da combinação dos sinais sonoros e, por arrastamento, a compreensão do enunciado.

Ora, sabendo nós que um dos objetivos do ensino é facilitar a aprendizagem, os textos tem de estar adequados às capacidades de processamento dos alunos, não se afigurando uma tarefa demasiado difícil, logo, todo o trabalho em torno da seleção textual terá de ser controlado. É uma proposta deste tipo que desenvolveremos no capítulo seguinte, explicitando, para o efeito, os critérios adotados na nossa seleção textual.

Capítulo 3

Seleção de textos literários e apresentação de
propostas didáticas

3.1. Introdução e objetivos

Este capítulo tem como objetivo a apresentação da seleção de textos literários adequados ao nível A1 acompanhados de hipóteses didáticas.

Num primeiro momento, far-se-á uma breve descrição dos critérios que regularam a nossa seleção textual. Esclarecidos esses critérios, seguir-se-á a apresentação de dez propostas didáticas pensadas a partir de TLs.

3.2. Critérios para a seleção dos textos literários

Alguns dos aspetos que tivemos em consideração aquando das escolhas textuais foram o léxico e a morfossintaxe.

No que diz respeito ao léxico, este tem de estar em consonância com os temas a trabalhar em aula. Além dessa relação intrínseca com o tema, tentámos selecionar textos que contivessem algum do vocabulário a que, em princípio, os aprendentes serão fortemente expostos no quotidiano ou que possam reutilizar em contexto comunicativo. Recordamos que, na secção 1.3.2.1 *Competências semântico-lexicais* do capítulo 1 deste trabalho, uma das perguntas elencadas foi *que vocabulário ensinar?* Na resposta a esta pergunta, dissemos que, de acordo com Leiria (2006), a seleção de itens lexicais deve contemplar a sua frequência no *input*. No nosso estudo, não apurámos dados concretos (números estatísticos) sobre a frequência dos itens lexicais dos TLs selecionados no *input*. No entanto, este critério pesou nas nossas escolhas, já que evitámos, por exemplo, léxico erudito, técnico ou que se circunscrevesse a registos excessivamente formais. Ainda assim, tendo em conta a natureza própria do texto literário previu-se que, em certos textos, algum léxico poderia suscitar dificuldade acrescida por ser menos recorrente o seu uso. Nestes casos, elaborou-se um glossário mínimo (em nota de rodapé) com as explicações que nos pareceram necessárias.

Como já foi referido, no nível A1, mais do que em todos os outros níveis, o trabalho realizado em sala de aula incide no ensino de vocabulário. Por esta razão, grande parte dos nossos exercícios foi criada a pensar nessa necessidade educativa.

Quanto à morfossintaxe, e uma vez que as respetivas estruturas poderão ser uma fonte de dificuldade para o aluno ao ponto de comprometer a compreensão da mensagem global do texto, os textos escolhidos como ponto de partida para atividades foram, também deste ponto de vista, alvo de um rigoroso escrutínio. Assim, assegurou-se que neles predominassem as estruturas que são mais familiares para os alunos do nível A1. Algumas das principais

preocupações que, a este respeito, regularam a nossa seleção estão relacionadas com o grau de complexidade das estruturas sintáticas, com a ordem de palavras e com os tempos-modos verbais presentes nos textos.

No que concerne à sintaxe, os aprendentes precisam de oportunidades de exposição a estruturas sintáticas prototípicas (e que em português correspondem à ordem SVO). Ora, tendo em mente este requisito, facilmente se compreende que apresentar, nesta fase precoce de aquisição/aprendizagem, estruturas sintáticas caracterizadas por ordens de palavras marcadas só serviria para aumentar o nível de ambiguidade presente no *input*, correndo-se o sério risco de as estruturas “básicas” não se consolidarem na IL dos aprendentes. Outro aspeto a considerar é a ordem pela qual surgem as palavras dentro dos constituintes sintáticos suboracionais (como os grupos nominais, por exemplo). Como vimos na secção 1.3.2.2 *Competências morfossintáticas* do capítulo 1, a combinação das palavras dentro de um sintagma obedece a determinadas regras. Um dos exemplos que aqui recuperamos e que tivemos em consideração aquando a seleção textual é a posição prototípica dos adjetivos, que em português surgem canonicamente numa posição pós-nominal: *uma camisa azul*, **uma azul camisa*.

Para além das construções sintáticas marcadas que neste nível de ensino são desaconselhadas, houve ainda a necessidade de atentar no tempo-modo dos verbos. Como é sabido, no final do nível A1, o único tempo verbal do passado (com esse valor) que os alunos estudaram é o Pretérito Perfeito do Indicativo (PPI). Ora, nos TLs (assim como nos usos frequentes e quotidianos da língua portuguesa) o decurso temporal remete-nos sobejamente para tempos do passado. Claro está que, se os alunos não conhecem a rica seleção de tempos e modos verbais disponíveis em português para descrever eventos, processos e estados desta esfera temporal, o valor de referencialidade perde-se, dificultando, assim, a compreensão do texto. Ainda assim, em alguns casos, os alunos serão expostos inevitavelmente a formas verbais e a estruturas morfossintáticas que não fazem ainda parte das suas competências linguísticas. Ressalva-se, contudo, que essas presenças não deverão ser tais que coloquem em causa a compreensão global do texto.

A convergência de todos estes critérios foi extremamente importante para a seleção dos textos e, conseqüentemente, dos autores.

A nossa intenção primeira foi a de escolher textos que fossem representativos da literatura portuguesa e, por isso mesmo, procurámos, através da nossa seleção, escolher escritores pertencentes ao cânone nacional, bem como ilustrar o panorama literário contemporâneo. A este propósito, vale a pena explicitar que a nossa opção pelos escritores

portugueses teve como motivação o facto de o nosso público-alvo ter escolhido estudar a variante de português europeu. Como tal, expô-los, nesta fase precoce, a outras variedades do português pareceu-nos não ser o mais indicado, devido às diferenças lexicais e estruturais existentes entre elas. No entanto, em outras fases, a hegemonia da literatura portuguesa deve evitar-se, abrindo o espaço multicultural da sala de aula de PLE a toda a literatura de língua portuguesa.

Das leituras que fizemos, os textos que mais correspondiam aos requisitos do nível A1 e aos critérios que elegemos foram os dos escritores contemporâneos que, pela sua atualidade, fazem uso de um tipo de linguagem que circula no quotidiano e que é comum ao estado de língua com que os alunos convivem na sociedade portuguesa, como é o caso de Adília Lopes, de Alexandre O'Neil e de Sophia de Mello Bryner Andressen. Mais do que a discussão da sua pertença ao cânone, importa o reconhecimento público da sua notoriedade e a inclusão das suas produções artísticas no campo literário. A distinção dos autores escolhidos, no cenário literário português, é atestada pelas instâncias de validação institucional da literatura nomeadamente pelos prémios literários que auferiram ao longo dos anos, pela crítica literária que sinaliza o seu valor estético literário e pelas universidades que os incluem nos seus programas (o que evidencia o seu valor linguístico, estético e cultural).

Os escritores eleitos para as nossas propostas didáticas foram os seguintes: Fernando Pessoa, José Régio, Sophia de Mello Andressen, José Saramago, Eugénio de Andrade, Alexandre O'Neil e Adília Lopes. A estes escritores juntam-se ainda, no jogo interativo *Puzzle Literário*, Luís de Camões, Almeida Garrett, Gonçalo M. Tavares e José Luís Peixoto, perfazendo, portanto, um total de 11 escritores.

Em suma, os textos escolhidos pertencentes a estes escritores foram-no pela sua linguagem despojada, estrutural e lexicalmente “simples”, por vezes desarmante, pelo menos face ao nível de leitura que neste nível se pode exigir, i.e., uma leitura literal e com um grau mínimo de inferencialidade que não procura, necessariamente, estabelecer os sentidos ocultos e as conotações que densificam a tessitura textual. São textos que, por transferência da expressão de R. Barthes (1953), proporcionam, entre outros, também um grau zero de leitura. Além das facilidades de leitura, tentou-se criar também um panorama que promovesse a criação da memória literária do aluno.

Quanto ao tratamento dos textos, o ideal seria apresentar um texto original para as treze unidades temáticas citadas no subcapítulo 1.4 do capítulo 1. No entanto, a seleção de TLs adequados ao nível A1 que estivesse em sintonia com os temas e, ao mesmo tempo,

apresentasse um grau mínimo de dificuldade de leitura revelou-se mais complexa do que inicialmente se pensara.

A complexidade a que aludimos é, em parte, fruto da nossa opção metodológica que passou, na maioria dos casos, não pela integralidade do texto, mas pela apresentação de excertos para leitura sem que haja manipulação, ou seja, sem adaptação. Em relação a esta opção, ressalva-se que, nos casos em que o TL foi utilizado como atividade, o texto foi alvo de uma adaptação mínima (e devidamente assinalada) de forma a ir ao encontro dos objetivos pedagógicos para os quais foi pensado. Nas nossas propostas, 4 poemas (2 deles no *Puzzle Literário*) são apresentados na totalidade, sendo todos os outros excertos de TLs. O único fragmento alvo de adaptação foi um excerto do romance *Ensaio sobre a cegueira* de José Saramago utilizado para uma atividade de compreensão oral e as únicas alterações feitas relacionam-se com a marcação da pontuação.

Pelas razões aduzidas, apresentar-se-á um conjunto de dez propostas didáticas que partem de excertos/textos literários. Nos casos em que foram utilizados como textos de leitura, mantiveram-se, como atrás se explicou, na sua forma original. Os blocos temáticos são vários e, em algumas propostas, os temas repetem-se. Porém, e apesar da coincidência de temas, os conhecimentos a desenvolver nos aprendentes não são coincidentes. A sequencialização das propostas segue a ordem em que as unidades temáticas são apresentadas no programa Língua Portuguesa I (ERASMUS) da FLUC, apresentado na secção 1.4, *Os blocos temáticos no desenvolvimento das competências sociopragmáticas* do capítulo 1.

No material didático a fornecer aos alunos, estes ficam expostos a um determinado fragmento literário e a uma informação mínima sobre o seu autor. Além disso, a preceder cada proposta didática serão apresentados os respetivos objetivos comunicativos, linguísticos e literários.

A tipologia dos exercícios procurou ser diversificada. Assim, foram desenvolvidas, por exemplo, atividades de compreensão de leitura, de preenchimento de lacunas, de correspondência entre colunas, exercícios de substituição e de completamento, de composição e, ainda, um jogo interativo (*Puzzle literário*).

Dito isto, esclarecemos que as propostas que a seguir se apresentam são apenas uma hipótese ilustrativa (entre muitas outras) do tipo de trabalho que se pode desenvolver a partir do TL no contexto instrucional de aprendizagem de PLE, no nível A1.

3.3. Propostas didáticas a partir dos textos literários

Proposta 1: Adília Lopes, “A correspondência biunívoca”

Tema: caracterização física de pessoas, animais e objetos do quotidiano

- descrição de pessoas (aspeto físico, partes do corpo e vestuário)

Modalidades de uso da língua:

- interação oral, leitura oral do poema (pelo(a) docente ou por um(a) aluno(a)), compreensão do texto escrito e produção escrita

Objetivos comunicativos:

- formular e responder a construções interrogativas parciais
- descrever pessoas

Objetivos linguísticos e de usos:

- aquisição/aprendizagem de vocabulário relativo ao subtema
- treino dos numerais cardinais
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - a numerais ordinais
 - a advérbios em –mente
 - a pronomes demonstrativos
- quantificadores
- treino do verbo *ter* no PI
- aquisição/aprendizagem das especificidades da formação do plural em palavra terminadas em –l
- treino de ordens sintáticas:
 - construções interrogativas parciais com e sem *é que*
 - ordens sintáticas não marcadas (SVO)
 - concordância sujeito-verbo em pessoa e número
 - concordância artigo/quantificador + nome em número e género
- sensibilização dos alunos para os ditongos orais decrescentes
- sensibilização dos alunos para a acentuação gráfica (nos plurais dos nomes terminados em –l)

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
- exposição à poesia e a dados biográficos de Adília Lopes

- exposição implícita (ou explícita, caso solicitado pelos alunos):
 - ao efeito humorístico provocado pela caricatura do consumismo supérfluo (a realidade de posse gera a disformidade)

1. Em trabalho de pares, preencha os espaços em branco. O seu colega tem as informações em falta. Para obter essas informações, tem de as pedir ao seu par, como nos exemplos seguintes.

Exemplos:

O que é que a princesa tem em cada dedo? / **O que é que** tem a princesa em cada dedo? / **O que** tem a princesa em cada dedo?

Quantos brincos **é que** tem a princesa em cada orelha?/ **Quantos** brincos **é que** a princesa tem em cada orelha? / **Quantos** brincos tem a princesa em cada orelha?

Aluno(a) A	Aluno(a) B
<i>A correspondência biunívoca</i> ¹⁸	<i>A correspondência biunívoca</i>
A princesa tem _____ em cada dedo tem um dedo em cada anel tem _____ anéis	A princesa tem <u>um anel</u> em cada dedo tem um dedo em cada anel tem <u>mil</u> anéis
a princesa tem <u>um sapato</u> em cada pé tem um pé em cada sapato tem <u>mil</u> sapatos	a princesa tem _____ em cada pé tem um pé em cada sapato tem _____ sapatos
a princesa tem _____ em cada cabeça tem mil chapéus	a princesa tem <u>um chapéu</u> em cada cabeça tem <u>mil</u> chapéus
A princesa tem apenas o estritamente necessário (espera a princesa o seu primeiro e milésimo filho?)	A princesa tem apenas o estritamente necessário (espera a princesa o seu primeiro e milésimo filho?)
Adília Lopes <i>A correspondência biunívoca</i> , in <i>Obra completa</i> . Lisboa: Mariposa Azul, 2000, p.73	Adília Lopes, <i>A correspondência biunívoca</i> , in <i>Obra completa</i> . Lisboa: Mariposa Azul, 2000, p.73

¹⁸**Biunívoco:** A corresponde sempre a 1 e 1 corresponde sempre a A.



Adília Lopes (Lisboa, 1960) é uma poetisa portuguesa e publica regularmente desde 1985. É autora dos livros *A Pão e Água de Colónia* (1987), *Floribela Espanca espanca* (1999), entre muitas outras publicações.

2. Após a leitura do poema, escolha a opção verdadeira e gramaticalmente correta.

A princesa tem:

- a) muitos anel, sapato e chapéu.
- b) muitos anéis, sapatos e chapéus.
- c) poucos anéis, sapatos e chapéus.
- d) poucos anel, sapato e chapéu.



2.1. Pense um pouco e responda.

A princesa tem _____¹ dedos em cada mão. A princesa precisa de 5 anéis: _____² em cada dedo. A princesa precisa de mil anéis?

3. Forma o plural das seguintes nomes de acordo com o exemplo.

Quantos dedos tem a princesa?¹⁹

- a) anel
- b) papel
- c) animal
- d) pé
- e) chapéu
- f) filho

Soluções:

2. b)

2.1. 1 cinco; 2 um.

3. a) Quantos anéis tem a princesa? b) Quantos papéis tem a princesa? c) Quantos animais tem a princesa? d) Quantos pés tem a princesa? e) Quantos chapéus tem a princesa? f) Quantos filhos tem a princesa?

¹⁹ Sensibilizar os alunos para a acentuação gráfica nos plurais terminados em -l.

Proposta 2: Alexandre O’Neil, “Mesa”

Tema: rotinas diárias, lazer e tempos livres

- refeições

Modalidades de uso da língua:

- leitura oral do excerto poema (pelo(a) docente ou por um(a) aluno(a)) e produção escrita

Objetivos comunicativos:

- modalizar atos de fala

Objetivos linguísticos e de usos:

- sensibilização dos alunos para a necessidade de modalização dos atos de fala diretivos (salv guarda de *face*)
- sensibilização para o uso do imperativo
- treino do valor habitual dos verbos no PI
- explicitação do significado de colocações (*por a mesa e levantar a mesa*)
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - à contração dos artigos com as preposições

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
- exposição à poesia e a dados biográficos de Alexandre O’Neil

1. Vamos ler o excerto do poema *Mesa* de Alexandre O’Neil.

põe a mesa

come à mesa

levanta a mesa

trabalha à mesa

(...)

Alexandre O’Neil, *Mesa*, in *Poesias Completas*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000, pág. 394.²⁰



Alexandre O’Neil (Lisboa 1924 - Lisboa 1986) foi poeta e um dos fundadores do movimento surrealista português. É autor dos livros *Reino da Dinamarca* (1958) e *Dezanove Poemas* (1983).

²⁰ Cf. o poema completo no anexo III, p. 84.

2. Faça corresponder as frases do poema de Alexandre O'Neil com as imagens.



1



2



3



4

3. Construa frases alternativas, mais delicadas.

Ex: Tira os cotovelos da mesa! → Tira os cotovelos da mesa, por favor. / Podes tirar os cotovelos da mesa, por favor?

- a) Põe a mesa para o jantar!
- b) Come o lanche à mesa!
- c) Levanta a mesa depois do pequeno almoço!

4. Preencha os espaços em branco, seguindo o exemplo.

Ex: (nós) Comemos o almoço todos os dias ao meio-dia e meia. Almoçamos todos os dias ao meio-dia e meia.

- a) (Tu) _____¹ o lanche todos os dias às cinco menos um quarto. (tu) _____² todos os dias às cinco menos um quarto.
- b) (ele) _____¹ o jantar todos as noites às vinte horas. (ele) _____² todos as noites às vinte horas.
- c) (eu) _____ o pequeno almoço todas as manhãs às oito e um quarto.

Soluções:

2. 1 come à mesa; 2 trabalha à mesa; 3 põe a mesa; 4 levanta a mesa.

3. **a)** Põe a mesa para o jantar, por favor./ Podes por a mesa para o jantar, por favor? **b)** Come o lanche à mesa, por favor./ Podes comer o lanche à mesa, por favor? **c)** Levanta a mesa depois do pequeno almoço. / Podes levantar a mesa depois do pequeno almoço, por favor?

4. **a)** 1 Comes, 2 Lanchas; **b)** 1 Come, 2 Janta; **c)** Tomo.

Proposta 3: Sophia de Mello Breyner Andresen, “Retrato de Mónica”

Tema: rotinas diárias, lazer e tempos livres

- rotinas diárias

Modalidades de uso da língua:

- leitura oral do excerto do conto (pelo(a) docente ou por um(a) aluno(a)), produção escrita e interação oral

Objetivos comunicativos:

- descrever a rotina diária

Objetivos linguísticos e de usos:

- aquisição/aprendizagem de vocabulário relativo a atividades do quotidiano
- treino do uso do verbo no PI ou da construção *costumar* (PI) +infinitivo para descrever eventos habituais
- aquisição/aprendizagem de verbos com pronomes reflexos
- posição enclítica e proclítica dos pronomes átonos
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - a construções com o verbo *conseguir* + infinitivo
 - *tão* + adjetivo
 - ao grau superlativo dos adjetivos (*chiquíssima*)
 - a advérbios de modo (com sufixo *-mente*)
 - a quantificadores;
 - a formas contraídas de preposição (*em, de*) e dos artigos definidos

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
- exposição à poesia e a dados biográficos de Sophia de Mello Breyner Andresen
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - à ironia e efeito humorístico
 - à sátira ao retrato de Mónica pela sobrecarga excessiva de adjetivos e pelo ritmo dinâmico criado pela longa enumeração verbal

1. Vamos ler o excerto do conto *Retrato de Mónica* de Sophia de Mello Andressen.

Mónica é uma pessoa tão extraordinária que consegue simultaneamente: ser boa mãe de família, ser chiquíssima, ser dirigente da «Liga Internacional das Mulheres Inúteis», ajudar o marido nos negócios, fazer ginástica todas as manhãs, ser pontual, ter imensos amigos, dar muitos jantares, ir a muitos jantares (...), colecionar colheres do século XVII, jogar golfe, deitar-se tarde, levantar-se cedo, comer iogurte, fazer ioga, gostar de pintura abstrata, ser sócia de todas as sociedades musicais, estar sempre divertida, ser um belo exemplo de virtudes, ter muito sucesso e ser muito séria.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *Retrato de Mónica*, in *Contos exemplares*. 36ª ed., Porto: Figueirinhas, 2006, pp. 109-114.²¹



Sophia de Mello Breyner Andresen (Porto, 1919 – Lisboa, 2004) é uma das escritoras contemporâneas com mais prestígio nacional. Foi a primeira mulher a receber o prémio literário Camões, em 1999. É autora dos livros *Contos Exemplares* (1962) e *Menina do Mar* (1958), entre muitos outros.

1.1. Depois da leitura do *Retrato de Mónica*, conclui que a Mónica:

- a) tem os dias ocupados com muitas atividades?
- b) tem muito tempo livre e poucas atividades?
- c) é desorganizada nas suas atividades diárias?

1.2. Escolha uma das seguintes opções:

A Mónica é uma mulher

- a) preguiçosa.
- b) perfeita.
- c) da alta sociedade e *snob*.

2. Ordene corretamente as palavras de modo a formar frases, colocando:

- o verbo no presente do indicativo;
- a primeira letra da primeira palavra em letra maiúscula;
- um ponto final no fim da frase.

- a) ser/ de/ família /a /Mónica/ uma boa mãe

²¹ Cf. o excerto completo no anexo III, p.84.

Ex: A Mónica é uma boa mãe de família.

- b) marido/ ela/ o/ negócios/ nos/ /ajudar
- c) fazer/ manhãs /todas/ as / Mónica/ ginástica/ a
- d) pontual / Mónica/ ser /a
- e) eles/amigos/ter /imensos
- f) a Mónica e o marido /ir /jantares/ dar /muitos/ e /a /muitos/ jantares
- g) século / colheres/ do /coleccionar/ela/ XVII
- h) jogar /golfe/ nós
- i) tarde/ deitar / tu/ -se
- j) -se/ cedo/ levantar / Hugo/ o
- k) iogurte/eles / comer/ ao/ pequeno almoço
- l) ioga /Mónica/ fazer/a
- m) nós /gostar /de pintura

3. Em trabalho de pares, descrevam as vossas rotinas diárias. Cada um(a) vai explicar:

- o que faz de manhã, à tarde e à noite;
- o horário das suas refeições.



Eu	O meu colega/a minha colega
De manhã, eu costumo acordar às Depois ...	De manhã, o/a_____ costuma acordar às... Depois.....

Soluções:

1.2. c)

2. **b)** Ela ajuda o marido nos negócios. **c)** A Mónica faz ginástica todas as manhãs. **d)** A Mónica é pontual. **e)** Eles têm imensos amigos. **f)** A Mónica e o marido vão a muitos jantares e dão muitos jantares. **g)** Ela coleciona colheres do século XVII. **h)** Nós jogamos golfe. **i)** Tu deitas-te tarde. **j)** O Hugo levanta-se cedo. **k)** Elas comem iogurtes ao pequeno almoço. **l)** A Mónica faz ioga. **m)** Nós gostamos de pintura.

Proposta 4: Adília Lopes, “Autobiografia sumária de Adília Lopes”

Tema: rotinas diárias, lazer e tempos livres

- lazer e tempos livres

Modalidades de uso da língua:

- leitura oral do poema (pelo(a) docente ou por um(a) aluno(a)) e produção escrita

Objetivos comunicativos:

- exprimir gostos e preferências

Objetivos linguísticos e de usos:

- aquisição/aprendizagem de estruturas que permitem exprimir gosto e preferências
- aquisição/aprendizagem de léxico relativo a animais (domésticos e selvagens)
- aquisição/aprendizagem de determinantes possessivos
- treino da atribuição de género aos nomes e de concordância nominal, quer em número, quer em género
- verbo *gostar* + *de* + oração não finita/GN
- verbo *brincar* + *com* + GN

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
 - exposição à poesia e a dados biográficos de Adília Lopes
 - exposição implícita (ou explícita, caso solicitado pelos alunos):
 - ao efeito humorístico provocado pela descrição do gosto dos felinos
-

1. Vamos ler o poema *Autobiografia*²² *sumária*²³ de Adília Lopes.

Os meus gatos
gostam de brincar
com as minhas baratas

Adília Lopes, *Autobiografia Sumária de Adília Lopes*, in *Obra*.
Lisboa: Mariposa Azul, 2000, p.80



Adília Lopes (Lisboa, 1960) é uma poetisa portuguesa e publica regularmente desde 1985. É autora dos livros *A Pão e Água de Colónia* (1987), *Floribela Espanca espanca* (1999), entre muitas outras publicações.

2. Substitua as imagens por palavras e construa novos poemas.



EX: As minhas baratas gostam de brincar com o meu rato.



3. Eu gosto de gatos e detesto cobras.

E você, de que animais gosta? Que animais prefere?

Qual é o animal de que não gosta? Qual é o animal que detesta?

Soluções:

2. b) O meu gato gosta de brincar com as minhas moscas. **c)** O meu cão gosta de brincar com as minhas abelhas. **d)** O meu leão gosta de brincar com as minhas zebras.

²² Autobiografia: Quando alguém escreve sobre a sua própria vida, diz-se que fez uma autobiografia.

²³ Sumário = breve, resumido

Proposta 5: Fernando Pessoa, “Chove. É dia de Natal.”

Tema: rotinas diárias, lazer e tempos livres

- estado do tempo e clima

Modalidades de uso da língua:

- leitura oral do excerto do poema (pelo(a) docente ou por um(a) aluno(a)), compreensão de leitura e produção escrita

Objetivos comunicativos:

- descrever o estado do tempo e clima

Objetivos linguísticos e usos:

- aquisição/aprendizagem de vocabulário relativo ao subtema, nomeadamente os verbos atmosféricos
- graus comparativos dos adjetivos (casos especiais: *bom*; *mau*)
- exploração de pares de sinónimos e antónimos
- explicitação do valor existencial do verbo *haver*
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - a construções relativas

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
 - exposição dos alunos à poesia e a dados biográficos de Fernando Pessoa
 - exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - à interculturalidade: em Portugal, o Natal é no inverno, logo, é sinónimo de frio
 - à rutura lógica: é melhor porque faz mal. Não se gosta do que é mau, mas o frio evoca a época natalícia e o recolhimento caseiro a que obriga
-

1. Vamos ler o poema de Fernando Pessoa.

Chove. É dia de Natal.
Lá para o Norte é melhor:
Há a neve que faz mal,
E o frio que ainda é pior.
(...)

Fernando Pessoa, Chove. É dia de Natal, in *Obra Poética*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987, p.88.²⁴



Fernando Pessoa (Lisboa, 1888-1935) é um dos escritores maiores da literatura portuguesa. A sua obra é constituída por textos de vários heterónimos, sendo os mais conhecidos Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. É autor de *A Mensagem* (1934) e de vários poemas.

O *Filme do Desassossego* (2010) do realizador João Botelho, é uma adaptação ao cinema do *Livro do Desassossego* (1982) de Fernando Pessoa.

2. Atente nas seguintes imagens e identifique as estações do ano.



1 Ponte 25 de abril, Lisboa



2 Serra da Estrela, Covilhã



3 Serralves, Porto



4 Praia Dona Ana, Lagos

²⁴ Cf. o poema completo no anexo III, p. 85.



5 Parque do Choupalinho, Coimbra

3. Quais são as imagens que melhor correspondem à situação descrita no poema de Fernando Pessoa? Porquê?
4. Na coluna A e na coluna B há palavras com significados opostos. Encontre os pares.

Coluna A	Coluna B
a) melhor	1- bem
b) mal	2- cá
c) lá	3- pior
d) frio	4- quente

5. Preencha os espaços em branco com as seguintes expressões:

o guarda chuva	as temperaturas	esquiar
visto	cai	há
	faz/está	
	bonecos de neve	

- 5.1. No inverno:

- a) _____ chuva.
- b) Usamos _____ quando chove.
- c) _____¹ neve e podemos fazer _____².
- d) _____ frio.
- e) _____ estão baixas (-3°)
- f) Posso _____ na Serra da Estrela.
- g) _____ roupas quentes (casacos, calças, cachecóis, gorros, botas).

apanho escaldão ponho vestem
uns calções de banho altas (30°) apanhar
uns mergulhos

5.2. No verão:

- a) As mulheres _____ um biquíni ou um fato de banho.
b) Os homens vestem _____.
c) _____ sol, mas tenho cuidado para não queimar a pele.
d) Podemos ir à praia Dona Ana _____¹ sol e dar _____² no mar.
e) _____¹ protetor solar para não apanhar um _____².
f) As temperaturas estão _____.

Soluções:

2. 1,2 inverno; 3 primavera; 4 verão; 5 outono. **3.** Imagens 1 e 2. **4.** a – 3; b – 1; c – 2; d – 4.

5.1. no inverno: a) Cai; b) o guarda chuva; c) 1 Há, 2 bonecos de neve; d) Faz/está; e) As temperaturas; f) esquiar; g) Visto. **5.2. No verão:** a) vestem; b) uns calções de banho; c) apanho; d) 1 apanhar, 2 uns mergulhos; e) 1 Ponho, 2 escaldão; f) altas (30°).

Proposta 6: Eugénio de Andrade, “Frutos”

Tema: comércio (preços, embalagens, quantidades)

- os alimentos

Modalidades de uso da língua:

- leitura oral do poema (pelo(a) docente ou por um(a) aluno(a)), compreensão de leitura e produção escrita

Objetivos comunicativos:

- fazer pedidos
- nomear alimentos, identificar cores

Objetivos linguísticos e usos:

- aquisição/aprendizagem de vocabulário relativo à alimentação
- exploração lexical de antónimos, sinónimos e paráfrases
- revisão das cores
- explorar de atribuição do valor de género aos nomes: a arbitrariedade de pistas morfológicas (*o aroma, o sabor, a cor*)
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitado pelos alunos):
 - à atribuição de género aos nomes e concordância nominal, quer em género, quer em número
 - a formas verbais de imperativo
 - a formas contraídas de preposição *por* e dos artigos definidos;
 - a formas pronominais com funções de objeto indireto
 - a construções relativas (enquanto contextos de próclise)
- sensibilização dos alunos para as marcas de variação linguística (uso da 2ª pessoa do plural)

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
 - exposição dos alunos à poesia e a dados biográficos de Eugénio de Andrade
 - exposição implícita (ou explícita, caso solicitado pelos alunos):
 - à relação estética/subjetiva com a natureza
 - à dimensão poética das palavras
-

1. Vamos ler o poema *Frutos* de Eugénio de Andrade.

Pêssegos, peras, laranjas,
morangos, cerejas, figos,
maçãs, melão, melancia,
(...)
deixai-me²⁵ agora falar
do fruto que me fascina,
pelo sabor, pela cor,
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.



Eugénio de Andrade (Fundão, 1923-Porto, 2005) foi um poeta português. Tem uma obra poética vasta, algumas das suas obras são: *As mãos e os frutos* (1948) e *O sal da língua* (1995).

Eugénio de Andrade, *Frutos*, in *Poesia*.
Lisboa: Modos de Ler, 2011, p. 635.²⁶

2. De acordo com o poema, responda:

(...) o fruto que me fascina, pelo sabor , pela cor , pelo aroma das sílabas: (...)	Qual é o fruto?
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

3. Preencha os espaços em branco com as cores dos frutos das imagens.



²⁵ Deixai-me: forma verbal do verbo *deixar* na 2ª pessoa do plural do imperativo que concorda com o sujeito “vós”. Em Portugal, o uso da 2ª pessoa do plural ocorre sobretudo em textos muito formais e nos dialetos falados no Norte do país.

²⁶ Cf. o poema completo no anexo III, p. 85.

Qual é a cor(es) que os frutos têm nas imagens?

- a) Os morangos, as cerejas, os figos e as maçãs são _____.
- b) Os pêssegos, as laranjas e as tangerinas são _____.
- c) O melão é _____.
- d) A melancia é _____¹ por fora e _____² por dentro.
- e) As peras são _____.

4. Os nomes seguintes são masculinos (m) ou femininos (f)?

- a) sabor
- b) cor
- c) aroma
- d) melão
- e) melancia
- f) morango

5. Faça corresponder as palavras da coluna A com a coluna B.

Coluna A	Coluna B
a) sabor	1) cheiro/odor
b) aroma	2) paladar/ gosto
c) fascinar	3) comer devagar e com prazer
d) saborear	4) deslumbrar/interessar muito
e) amargo/a	5) quente
f) fresco/a	6) doce
g) maduro/a	7) verde

Soluções:

2. Tangerina. **3.** a) vermelhos; b) cor de laranja; c) amarelo; d) 1 verde, 2 vermelha; e) verdes. **4.** a) m; b) f; c) m; d) m; e) f; f) m. **5.** a – 2; b – 1; c – a; d – 3; e – 6; f – 5; g – 7.

Proposta 7: José Régio, “Cântico Negro”

Tema: localização espacial e geográfica (pedir e dar instruções)

Modalidades de uso da língua:

- leitura oral do excerto do poema (pelo(a) docente ou por um(a) aluno(a)), compreensão do texto escrito e produção escrita

Objetivos comunicativos:

- descrever percursos espaciais

Objetivos linguísticos e de usos:

- aquisição/aprendizagem das preposições de movimento e do seu significado
- treino do uso do verbo *ir* (PI) + preposição de movimento
- treino de construções negativas
- treino de frases sem explicitação do sujeito
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - ao verbo *saber* + oração completiva introduzida por *que*
 - a advérbios de lugar

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
- exposição dos alunos à produção literária e a dados biográficos de José Régio
- introdução a linguagem do campo literário (*sujeito poético*)

1. Vamos ler um excerto do poema *Cântico negro* de José Régio.

(...)

Não sei por onde vou,

Não sei para onde vou

Sei que não vou por aí!

José Régio, *Cântico negro*, in *Poemas de Deus e do Diabo*. Lisboa: Portugália, 1965, pp. 50-52.²⁷



José Régio (Vila do Conde 1901 - Vila do Conde 1969) foi um escritor português. Foi um dos fundadores da revista literária *Presença*. É o autor do livro *Poemas de Deus e do Diabo* (1925).

²⁷ Cf. o poema completo no anexo III, p.86.

2. Depois de ler o poema, assinale a opção verdadeira.
- O sujeito poético²⁸ está indeciso.
 - O sujeito poético sabe por onde vai.
 - O sujeito poético não sabe *por* onde nem *para* onde vai, mas sabe *por* onde não quer ir.
3. Faça corresponder as frases da coluna A com o valor da preposição apresentado na coluna B.

Coluna A	Coluna B
a) Não sei por onde vou b) Vais para casa? c) Vou a Coimbra (e volto ao fim de semana). d) Vamos sair de Coimbra.	1) deslocações com permanência curta no destino 2) deslocações com permanência de longa duração no destino 3) origem do movimento 4) através de (passagem)

4. Responda as seguintes perguntas:
- Depois das aulas, vai para onde? b) Vai por onde? Descreva o seu trajeto.

Soluções:

2. c). 3. a – 4; b – 2; c -1; d – 3.

²⁸ Explicar o significado de sujeito poético: o *eu* que fala no poema.

Proposta 8: José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*

Tema: saúde e corpo humano

- ir ao médico

Modalidades de uso da língua:

- treino da compreensão oral e da produção escrita

Objetivos comunicativos:

- descrever sintomas físicos no contexto de uma consulta médica

Objetivos linguísticos e usos:

- exposição dos alunos a vocabulário relativo à saúde
- aquisição de colocações (*usar óculos, pancada violenta*)
- aquisição/aprendizagem de formas de tratamento em português europeu (*Senhor doutor*)
- treino de respostas a perguntas globais
- exposição implícita (ou explícita, se solicitada pelas alunos):
 - a expressões coloquiais
 - a advérbios de negação e temporais
 - aos valores aspetuais dos verbos *ser, estar e ficar*
 - a formas pronominais com função de complemento direto/indireto
 - a pronomes átonos em posição enclítica e proclítica
 - ao pretérito perfeito do indicativo simples e composto (*ter + participio passado*)

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
 - exposição dos alunos à produção literária e a dados biográficos de José Saramago
 - indicação dos livros do autor que foram adaptados ao cinema
 - exposição implícita (ou explícita, caso solicitado pelos alunos):
 - à universalidade da temática (a condição humana)
 - à ausência da demarcação do tempo e do espaço da ação
 - a personagens sem nome
 - à narrativa oralizante
-

1. Ouça com muita atenção o diálogo entre o médico e o paciente.

1.1. Preencha os espaços em branco com as palavras mais adequadas.

Um paciente que ficou cego vai a uma consulta médica. Esta é a conversa entre o médico e esse paciente.

Médico - Nunca lhe tinha acontecido antes, quero dizer, o mesmo de agora, ou parecido?

Paciente - Nunca, senhor doutor, eu nem sequer _____¹ _____².

Médico - E diz-me que foi de repente?

Paciente - Sim, _____³ _____⁴. Como uma luz que se apaga. Mais como uma luz que se acende.

Médico - Nestes últimos dias tinha sentido alguma diferença _____⁵ _____⁶?

Paciente - Não, senhor doutor.

Médico - Há, ou houve, algum caso de cegueira na sua _____⁷?

Paciente - Nos parentes que conheci ou de quem ouvi falar, nenhum.

Médico - Sofre de _____⁸?

Paciente - Não, senhor doutor

Médico - _____⁹ sífilis?

Paciente - Não, senhor doutor.

Médico - De _____¹⁰ arterial ou intracraniana?

Paciente - Da intracraniana não sei, do mais sei que não sofro, lá na empresa fazem-nos inspeções.

Médico - Deu alguma _____¹¹ _____¹² na cabeça, hoje ou ontem?

Paciente - Não, senhor doutor.

Médico - Quantos _____¹³ _____¹⁴?

Paciente - Trinta e oito.

Médico - Bom, vamos lá então observar _____¹⁵ _____¹⁶.

Excerto adaptado²⁹ do romance de José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995, pp. 22-23.



José Saramago (1922-2010) foi um escritor português. Em 1998, ganhou o prémio Nobel de Literatura. É autor de vários romances, tais como *Memorial do convento* (1982), *Ensaio Sobre a Cegueira* (1995), este adaptado ao cinema com o título *Blindness* (2008), e *O homem duplicado* (2002), também adaptado ao cinema com o título *Enemy* (2013).

²⁹ Cf. o excerto original no anexo III, p.87. O original deve ser entregue aos aprendentes para os alunos verem o estilo e a pontuação.

Soluções:

1 uso; 2 óculos; 3 senhor; 4 doutor; 5 na; 6 vista; 7 família;
8 diabetes; 9 de; 10 hipertensão; 11 pancada; 12 violenta;
13 anos; 14 tem; 15 esses; 16 olhos.

Proposta 9: Fernando Pessoa, “Liberdade”

Tema: estudo e vida académica

Modalidades de uso da língua:

- leitura oral do excerto do poema (pelo(a) docente ou por um(a) aluno(a)), produção escrita e interação oral

Objetivos comunicativos:

- exprimir necessidades
- dar opinião

Objetivos linguísticos:

- treino da entoação de frases exclamativas
- exploração de classes de palavras
- introdução à modalidade: *ter que/de* (PI) + infinitivo
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - a atos expressivos
 - a interjeições (*ai*)
 - a construções negativas e exclamativas
 - à posição proclítica dos pronomes átonos em frases negativas
 - aos usos do infinitivo

Objetivos literários:

- sensibilização dos alunos para a leitura literária
- exposição à poesia e a dados biográficos de Fernando Pessoa
- exposição implícita (ou explícita, caso solicitada pelos alunos):
 - temática: a liberdade *vs.* o dever

1. Vamos ler o excerto do poema *Liberdade* de Fernando Pessoa.

Ai que prazer
Não cumprir um dever,
Ter um livro para ler
E não o fazer!
(...)

Fernando Pessoa, *Liberdade*, in *Obra Poética*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987, pp. 106-107.³⁰



Fernando Pessoa (Lisboa, 1888-1935) é um dos escritores maiores da literatura portuguesa. A sua obra é constituída por textos de vários heterónimos, sendo os mais conhecidos Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. É autor de *A Mensagem* (1934) e de vários poemas.

O *Filme do Desassossego* (2010), do realizador João Botelho é uma adaptação ao cinema do *Livro do Desassossego* (1982) de Fernando Pessoa.

2. No exercício seguinte, tem uma caixa com palavras. Deve seleccionar as palavras que considerar mais adequadas para cada espaço em branco.

Ai que _____
Não cumprir _____,
Ter de estudar para o teste de _____.
É uma _____!

maldição	uma obrigação
satisfação	avaliação

3. Indique o verbo que se relaciona com o nome apresentado, como no exemplo.

Ex: maldição: amaldiçoar

a) obrigação: _____ b) avaliação: _____ c) satisfação: _____

4. Em trabalho de pares, elabore um pequeno texto em que descreva os deveres e as obrigações a cumprir hoje pelo/a seu/sua colega.

Ex: A Beatriz tem de/que ir às aulas de português. Ela tem de/que estudar para tirar boas notas no teste. Tem de/que ir às compras ao supermercado. Tem de/que fazer o jantar.

³⁰ Cf. o poema completo no anexo III, p.87.

Soluções:

2. Hipótese 1: maldição, uma obrigação, avaliação, satisfação. **Hipótese 2:** satisfação, uma obrigação, avaliação, maldição.

3. a) obrigar; b) avaliar; c) satisfazer.

Proposta 10: *Puzzle* literário

Atividade lúdica: um jogo interativo

Objetivos:

- promover a interação oral e a cooperação *inter pares*
- expor os alunos a vários trechos literários da autoria de diversos escritores portugueses

Descrição:

- 1- Distribuir pelos alunos trechos literários incompletos. Um dos fragmentos é acompanhado por uma fotografia e o outro pela indicação do nome do autor. O objetivo é que cada aluno encontre o seu par para que juntos formem a totalidade do trecho.
 - 2- Após encontrarem o par, terão de, em conjunto, associar ao trecho a um tema e ler o excerto aos restantes colegas.
-

Grupo 1	
<p style="text-align: center;">Aluno A</p>  <p style="text-align: center;">Às dores inventadas Prefere as reais. (...)</p>	<p style="text-align: center;">Aluno B</p> <p style="text-align: center;">(...) Doem muito menos Ou então muito mais...</p> <p style="text-align: right;">Alexandre O'Neil (1924 - 1986) <i>Poesias Completas</i>. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005, p. 74</p>

Grupo 2	
<p>Aluno A</p>  <p>A 2ª parte do salto para cima é descer (...)</p>	<p>Aluno B</p> <p>(...), mas a 2ª parte do salto para baixo não é subir .</p> <p style="text-align: right;">Gonçalo M.Tavares (1970 -) <i>O senhor Juarez</i> , in <i>O bairro</i>. Lisboa: Caminho, 2004, p.15.³¹</p>

Grupo 3	
<p>Aluno A</p>  <p>Fala a sério e fala no gozo</p>	<p>Aluno B</p> <p>fala barato e fala caro</p> <p style="text-align: right;">Alexandre O'Neill (1888 - 1935) <i>Poesias Completas</i>. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005, p. 133.³²</p>

Grupo 4	
<p>Aluno A</p>  <p>Mudam-se os tempos (...)</p>	<p>Aluno B</p> <p>mudam-se as vontades (...)</p> <p style="text-align: right;">Luís de Camões (1524? - 1580) <i>Lírica Completa II</i>. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994, p. 289.³³</p>

Grupo 5	
<p>Aluno A</p> <p>quantas vezes apostaste a tua vida?</p>  <p>apostei a minha vida mil vezes (...)</p>	<p>Aluno B</p> <p>perdeste tudo?</p> <p>sim, perdi sempre tudo.</p> <p style="text-align: right;">José Luís Peixoto (1974 -) <i>A criança em ruínas: poesia</i>. Lisboa: Quetzal, 2012, p.43.</p>

³¹ Cf. original no anexo III, p.88.

³² Cf. original no anexo III, p.88.

³³ Cf. original no anexo III, p.89.

Grupo 6	
 <p>Aluno A Os olhos de Joanhina eram verdes. (...)</p>	<p>Aluno B (...) verdes-verdes, puros e brilhantes como esmeraldas (...)</p> <p>Almeida Garrett (1799 - 1854) <i>Viagens na minha Terra</i>. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2010, p. 175.³⁴</p>

Grupo 7	
<p>Aluno A O binómio de Newton é tão belo (...)</p>	<p>Aluno B (...) como a Vénus de Milo.</p> <p>Fernando Pessoa (1888 - 1935) Álvaro de Campos, in <i>Obra Poética</i>. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1987, p.343.³⁵</p>

Grupo 8	
 <p>Aluno A Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal! Por te cruzarmos, quantas mães choraram,</p>	<p>Aluno B Quantos filhos em vão rezaram! Quantas noivas ficaram por casar Para que fosses nosso, ó mar!</p> <p>Fernando Pessoa (1888 - 1935) Mar português, in <i>Obra Poética</i>. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1987, p.16.³⁶</p>

³⁴ Cf. original no anexo III, p.90.

³⁵ Cf. original no anexo III, p.90.

³⁶ Cf. original no anexo III, p.90.

Considerações Finais

Neste trabalho, assumimos como propósito a defesa do uso do TL no ensino-aprendizagem de PLE no nível de proficiência A1. A tarefa mostrou-se desde o início difícil a todos os níveis. A maior dificuldade com que nos deparamos decorre de um problema real que é o de encontrar textos e propostas adequadas a alunos que não dominam proficientemente o português. Assim, após uma longa pesquisa por material literário adequado aos conhecimentos do nível A1, o nosso objetivo principal foi o de tentar comprovar que existem, no campo literário, textos adequados a todos os níveis de proficiência linguística.

Para sustentar a nossa proposta, no capítulo 1, começámos por fazer uma descrição das capacidades e dos conhecimentos a desenvolver nos aprendentes e dos objetivos programáticos a cumprir nesta fase do processo instrucional. Esta etapa afigurou-se de importância extrema, particularmente por dois motivos. Em primeiro lugar, permitiu-nos perceber qual o foco predominante no ELEs presente no QECRL e, em segundo lugar, deu-nos a noção aproximada do que deverá ser capaz de fazer um aluno aquando o término desta fase de ensino. Só partindo destes dados se compreenderia de que forma o TL se poderia (ou não) enquadrar no ensino de PLE.

Após o traçar do perfil dos aprendentes, sentiu-se a necessidade de saber mais sobre os modelos de ensino e sobre algumas das especificidades da aquisição/aprendizagem de LNM. Por conseguinte, na primeira parte do capítulo 2, com base nas investigações na área de aquisição LNM, procurámos esclarecer o papel dos vários tipos de evidências linguísticas na aquisição/aprendizagem de LE e a forma como se podem conciliar em contexto instrucional.

Na segunda parte do capítulo 2, estávamos, então, em condições de encetar uma cuidada reflexão sobre qual o papel que o TL poderia ter numa aula de LEs e, mais concretamente, no nível A1. Nesta fase, tentámos enquadrar o TL, sabendo que a nossa proposta teria de se ajustar aos objetivos comunicativos próprios de uma aula de LE. Ao mesmo tempo, procurou-se que o TL acrescentasse algo mais aos saber dos aprendentes.

Assim, defendemos o uso do TL baseado em duas premissas essenciais. A primeira salienta o facto de que cabe aos responsáveis pelo ensino a incumbência de maximizar o uso da LE na sala de aula de modo a garantir “doses” elevadas e variadas de evidências linguísticas quer orais, quer escritas. Nesta ótica, o TL seria um meio de exposição a

evidências positivas implícitas escritas. Quanto à segunda premissa, esta alega que existe na literatura material apropriado a todos os níveis de proficiência linguística.

De forma a materializar as ideias e as afirmações feitas ao longo deste trabalho, no capítulo 3 apresentámos dez propostas didáticas a partir da nossa seleção de textos literários por blocos temáticos. Concluímos que, devido aos escassos conhecimentos adquiridos no nível A1, os textos a que os alunos são expostos em contextos instrucional teriam de ser breves e de fácil leitura. Por isso mesmo, em alguns casos a nossa opção metodológica passou pela supressão de segmentos textuais e pela apresentação apenas de excertos. As escolhas textuais por nós feitas procuraram ser representativas da literatura portuguesa e dos seus escritores. Os autores escolhidos são todos portugueses, na sua maioria, dos séculos XX e XXI, pela necessidade de preservar a sincronia linguística, evitando o ruído diacrónico, diastrático e diatópico. Os preceitos que mais pesaram e condicionaram esta seleção foram os conteúdos temáticos, o léxico e a morfossintaxe.

Apesar de todas as dificuldades com que nos deparámos, conseguimos que os excertos/textos literários que compõem a nossa seleção fossem de vários autores representativos do panorama literário português. Obtivemos um total de 17 excertos/textos literários distribuídos por 11 escritores diferentes. O propósito foi muito claro, o de criar as condições para que os aprendentes possam ir construindo um património textual e, através de simples exercícios de compreensão do texto escrito, sensibilizar os alunos para a leitura literária e para seu protocolo de leitura.

Quanto às propostas didáticas, pugnámos pela diversidade de exercícios e das competências a desenvolver nos aprendentes. Sempre que foi oportuno tentámos que, a partir de um TL, se pudessem treinar as várias modalidades de uso da língua, quer orais, quer escritas.

Concluída a presente dissertação, cabe reconhecer as suas limitações. Referimo-nos concretamente ao facto do nosso projeto não ter sido testado. Infelizmente, e por limitações temporais, não se conseguiu nem comprovar se as propostas pensadas são (ou não) executáveis, nem averiguar quais os seus resultados. Se os textos e as atividades tivessem sido aplicadas em contexto instrucional, poder-se-ia afirmar com maior fundamento se são (ou não) exequíveis. O *feedback* recebido pelos alunos seria muito importante, porque poderíamos, com base nele, optar por outros excertos/textos e/ou melhorar as propostas didáticas que exibissem aspetos menos conseguidos. Outro dado significativo a colher dessa testagem seria a reação dos aprendentes a este tipo de exercícios que têm como ponto de partida o TL. Será que a atitude dos alunos é a mesma perante um TL e um texto criado

exclusivamente para efeitos instrucionais? Haverá um maior interesse pelos TLs? Ou a reação dos alunos será de indiferença?

Em trabalhos futuros, será, portanto, importante comprovar a exequibilidade destas propostas didáticas.

Bibliografia

- BARTHES**, Roland (1953), *Le degré zero de l'écriture*. Paris: Editions du Seuil.
- BOTTINO**, Olga (1999), Literature and teaching. In *Atas do 4 Encontro Nacional do Ensino de Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- BYRAM**, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- CONSELHO DA EUROPA** (2002), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Edição on-line de 2001, disponível, a 20-01-2015, em <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>
- CORDER**, S.P. (1992), La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In Liceras, J.M. (org.). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor. (31-40). Tradução espanhola do original em inglês *The significance of learners errors* de 1967.
- ECO**, Umberto (2014), *Sobre a Literatura*. Lisboa: Relógio D'Água. Tradução portuguesa do original *Sulla letteratura* de 2002.
- ELLIS**, R. (2005), Principles of Instructed Language Learning. In *System*. Volume 33, Issue 2. 209-224. Disponível, a 26-03-2015, em http://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf
- ELLIS**, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GONÇALVES**, P. (2007), Pesquisa linguística e ensino do Português L2: potencialidades das taxonomias de erros. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2: 61-76. Disponível, a 06-03-2015, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6865.pdf>
- GOFFMAN**, Erving (1993), *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água.
- HYMES**, D.H. (1972), *On Communicative Competence*. In J.B. Pride e J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, New York, Penguin. 269-293. Disponível, a 10-02-2015, em <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- ISER**, Wolfgang (2002), A interação do texto com o leitor. In L. Lima (trad.). *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KRASHEN**, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Edição online de 2009, disponível, a 06-03-2015, em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

- KRASHEN, S.D.** (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. Edição on-line de 2002, disponível, a 06.03.2015, em http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- KRASHEN, S.D.** (1993), *The Power of Reading. Insights from the Research*. Englewood, CO, Libraries Unlimited.
- LAJOLO, Marisa** (2004), *Do mundo da Literatura para a Literatura do mundo*. São Paulo: Ática.
- LEIRIA, Isabel** (2006), *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Edição online de 2001, disponível, a 17-04-2015, em <http://cvc.institutocamoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/explorar-por-autor.html?aut=1636>
- LOPES, A.C.M. & Carapinha, C.** (2013), *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina.
- MARTINS, C.** (pré-publicação 2013), O papel diferenciado de subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2. O modelo declarativo/procedimental e as suas consequências para o ensino de línguas não materna. A publicar in: Corrêa-Cardoso, João (Coord.) *A Linguagem na Pólis*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos. Disponível, a 13-03-2015, em <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/24335/1/MLP%20e%20L2.pr%C3%A9-publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- NASCIMENTO, M. F. B.; Marques, M. L. G.; Cruz, M. L. S.** (1987), *Português fundamental*. Vol. 2, Métodos e documentos. Tomo 1, Inquérito de frequência, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Linguística da Universidade de Lisboa
- NASCIMENTO, M. F. B.** (Coord.) (2003), *CORLEX. Léxico Multifuncional Computorizado do Português Contemporâneo*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Disponível, a 06-02-15, em <http://www.clul.ul.pt/pt/investigacao/88-multifunctional-computational-lexicon-of-contemporary-portuguese-r>
- NATION, P.** (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARADIS, M.** (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co.
- PARADIS, M.** (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub.
- REIS, Carlos** (2008), *O conhecimento da literatura: Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.

SEQUEIRA, Rosa Maria (2013), A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. In *Revista de Estudos Literários*. Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 211-229.

SHEEN, Ron (2002), Focus on Form and Focus on Forms. In *ELT Journal*, 56 (3). 303-305 Disponível, a 21-04-2015, em <http://www.eltj.org/ELTJ%20debate%202003/sheen.pdf>

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (2010), *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina. 181-190

SWAIN, M. (1985), Communicative competence: Someroles of Comprehensible Input and Comprehensive Output in its Development. In Gass, S. & C. Madden. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

VANPATTEN, B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.

VILLALVA, Alina (2008), *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

WARING, R. & **NATION**, P. (2004), Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning. In *Angles of the English-speaking World*. Volume 4. 11-23. Disponível, a 03-05-2015, em http://www.robwaring.org/papers/various/waring_120304.pdf

Manuais

COIMBRA, Isabel & Coimbra, Olga Mata (1997), *Português Sem Fronteiras 1*. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel.

OLIVEIRA, Carla (2006), *Aprender português A1/A2*. Lisboa: Texto Ediores.

TAVARES, Ana (2003), *Português XXI: livro do aluno 1*. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel.

Obras

ANDRADE, Eugénio (2011), *Poesia*; prefácio por Óscar Lopes. Lisboa: Modos de Ler.

ANDRESSEN, Sophia de Mello Breyner (2006), *Retrato de Mónica*. In *Contos exemplares*. 36ª ed., Porto: Figueirinhas.

CAMÕES, Luís Vaz de (1994), *Lírica Completa II*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

GARRETT, Almeida (2010), *Viagens na minha Terra*; edição de Ofélia Paiva Monteiro. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

LOPES, Adília (2000), *Obra*. Lisboa: Mariposa Azul.

O'NEIL, Alexandre (2005), *Poesias Completas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

PEIXOTO, José Luís (2012), *A criança em ruínas: poesia*. Lisboa: Quetzal.

PESSOA, Fernando (1987), *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. Obra completa de Fernando Pessoa disponível no Arquivo Fernando Pessoa, Obra Aberta CRL, a 25-05-2015, em <http://arquivopessoa.net>

RÉGIO, José (1965), *Poemas de Deus e do Diabo*. Lisboa: Portugália.

SARAMAGO, JOSÉ (1995), *Ensaio sobre a cegueira*. 5ª ed., Lisboa: Caminho.

TAVARES, (2004), Gonçalo M., *O senhor Juaroz, in O bairro*. Lisboa: Caminho.

Fotografias

ANDRADE, Eugénio. Fotografia retirada do site Camões instituto da cooperação e da língua, disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xx/eugenio-de-andrade-14854.html#.VWILAdJViko>

ANDRESSEN, Sophia de Mello, fotografia retirada do site da Porto Editora, disponível em <http://www.portoeditora.pt/campanhas/sophia-de-mello-breyner-andresen/#biografia>

CAMÕES, Luís de Camões, fotografia retirada do site Grandes escritores portugueses, disponível em http://grandesescritoresportugueses.blogspot.pt/2008_12_01_archive.html

GARRETT, Almeida, fotografia retirada do site Biblioteca Nacional, disponível em <http://purl.pt/96/1/>

LOPES, Adília, imagem retirado do livro *Obra*. Lisboa, Mariposa Azul, 2000.

O'NEIL, Alexandre, fotografia retirada do site Camões Instituto de Cooperação e da Língua Portuguesa, disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xx/alexandre-oneill.html#.VWNTbNJViko>

PESSOA, Fernando, fotografia retirada do site Casa Museu Fernando Pessoa, disponível em <http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/index.php?id=4287>

PEIXOTO, José Luís, fotografia retirada do blog José Luís Peixoto, disponível em <http://www.joseluispeixoto.net/tag/fotos>

RÉGIO, José, fotografia retirada do site Casa museu José Régio e disponível em <http://www.geira.pt/cmjoseregio/>

SARAMAGO, José, fotografia retirada da Fundação José Saramago disponível em <http://www.josesaramago.org/biografia-jose-saramago/>

TAVARES, Gonçalo M., fotografia retirade do site Portal da Literatura disponível em <http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=428>

Anexo I

Programa de língua portuguesa I (Erasmus) da FLUC

Nível A1 – PROGRAMAS (2012/2013)

1. Objetivos

No âmbito da presente unidade curricular, destinada a alunos estrangeiros integrados em programas de mobilidade, trabalhar-se-ão os conteúdos lexicais e gramaticais necessários à comunicação oral e escrita, através de enunciados simples relativos a situações do quotidiano (no nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)

Espera-se que o/a estudante:

- Adquira o léxico básico de cada bloco temático;
- Interprete enunciados (orais e escritos) simples do quotidiano;
- Produza enunciados (orais e escritos) simples do quotidiano;
- Adeque a produção oral e escrita ao contexto;
- Crie competências básicas para a sua inserção nas aulas ou projetos dos respetivos cursos;
- Conheça os aspetos elementares da estrutura, do funcionamento e do uso da língua portuguesa.

2. Programa

2.1. Blocos temáticos e léxico básico respetivo:

- 14- identificação e dados pessoais
- 15- letras, números, horas
- 16- caracterização física de pessoas, animais e objetos do quotidiano
- 17- caracterização psicológica de pessoas
- 18- rotinas diárias, lazer e tempos livres
- 19- a família (graus de parentesco) e habitação
- 20- comércio (preços, embalagens, quantidades)
- 21- edifícios urbanos e serviços públicos
- 22- localização espacial e geográfica (pedir e dar instruções)
- 23- transportes e viagens
- 24- fazer e aceitar/rejeitar convites, agradecimentos

25- saúde e corpo humano

26- estudo e vida académica

2.2. Conteúdos gramaticais:

a) Classes de palavras (aspetos morfossintáticos)

- **Nomes:** flexão de número e contrastes de género
- **Adjetivos:** flexão de número, contrastes de género (adj. uniformes e biformes); expressão dos graus
- **Verbos:** flexão no presente do indicativo, pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito do indicativo e imperativo (com formas supletivas do presente do conjuntivo). Paradigmas de flexão dos verbos regulares e dos principais verbos irregulares (SER, ESTAR, TER, compostos de –TER-, IR, VIR, VER, PODER, FAZER, SABER, PÔR) + verbos com alternância vocálica e/ou alternância consonântica (VESTIR, DESPIR, compostos de –FER-, PERDER, PEDIR, OUVIR, MEDIR)
- **Advérbios e locuções adverbiais:** de negação, modo, localização espacial, localização temporal;
- **Determinantes:**
 1. Artigos (definidos e indefinidos)
 2. Demonstrativos
 3. Possessivos
- **Pronomes:**
 1. Pessoais: reflexos; com forma de sujeito, complemento indireto, complemento direto e formas com preposição;
 2. Possessivos
 3. Demonstrativos
 4. Interrogativos
 5. Indefinidos: ALGUÉM, NINGUÉM, NENHUM, ALGUM, NADA, TUDO
- **Quantificadores:** MUITO, POUCO, TODO/A(S), ALGUM(/NS)/ ALGUMA(S)
- **Preposições:** A, ATÉ, COM, DE, DESDE, EM, ENTRE, POR, PARA, SEM , SOBRE (contrações com determinantes/pronomes pessoais)

b) Sintaxe:

- Ordens sintáticas não marcadas;
- Regras básicas de concordância;
- Estrutura da frase simples;
- Introdução à estrutura da frase complexa: orações coordenadas copulativas, disjuntivas, adversativas e conclusivas; orações subordinadas finais (não finitas, introduzidas por PARA), causais (finitas, introduzidas por COMO e PORQUE), temporais (finitas, introduzidas por QUANDO, ASSIM QUE, ENQUANTO);
- Construções negativas;
- Construções interrogativas: interrogativas globais e interrogativas com pronome e ‘é que’);
- Posição do pronome pessoal átono

c) Aspetos sintático-semânticos

- Seleção semântico-categorial dos verbos apresentados;

- Verbos + preposições;
- Tempo e aspeto: ser/estar; presente do indicativo com valor de futuro, complexos verbais de expressão de eventos futuros; hic et nunc vs. valor habitual/atemporal do presente do indicativo; construções perifrásticas mais usuais; valores de cortesia do pretérito imperfeito do indicativo;
- Modalidade: DEVER + infinitivo e TER QUE/DE + infinitivo, QUERER + infinitivo e PRECISAR DE + infinitivo;
- Colocações comuns.

d) Formação de palavras

- Derivação

e) Semântica lexical

- Sinonímia;
- Antonímia.
- Hiperonímia e hiponímia.

Anexo II

Programa Português Língua Estrangeira (Aveiro)

PLE - Iniciação (A1)

- 1.1. Desenvolver a capacidade de compreensão e de expressões orais;
- 1.2. Desenvolver a capacidade de compreensão e de expressão escritas;
- 1.3. Saber comunicar em diferentes contextos situacionais;
- 1.4. Saber utilizar vocábulos e estruturas adequadas ao contexto comunicativo;
- 1.5. Praticar e consolidar as estruturas básicas da Língua Portuguesa.

1. Conteúdos Gramaticais

- Frases afirmativas, interrogativas e negativas.
- Artigos definidos e indefinidos.
- Numerais. Concordância do adjetivo com o substantivo.
- Formação do feminino e do plural (regra geral).
- Presente do indicativo dos verbos regulares e irregulares.
- Diferenças de utilização entre ser e estar.
- Pretérito Perfeito Simples dos verbos regulares e irregulares.
- As conjugações perifrásticas:
 - estar a + infinitivo;
 - ir + infinitivo;
 - haver de + infinitivo.

- Preposições de movimento, de lugar e de tempo.
- Pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, interrogativos e indefinidos.
- Advérbios de lugar e de quantidade.
- Os graus dos adjetivos e dos advérbios.
- O verbo haver.
- A forma verbal *há* com valor temporal versus *desde*.
- Conjugação pronominal reflexa.
- Pronomes pessoais reflexos e a sua colocação.
- Verbos auxiliares de modalidade.

2. Conteúdos Lexicais

- Apresentações.
- Nacionalidades / Países.
- Profissões.
- Cumprimentos.
- Formas de tratamento formal e informal.
- Família.
- Cores.
- Horas.
- Refeições.
- Rotina Diária.
- A casa.
- Dias da semana, meses e estações do ano.
- Épocas festivas.
- Compras.
- Vestuário.
- Tempos livres.
- Locais Públicos.
- Orientação espacial. Algumas referências culturais.

Anexo III

Textos literários originais/integrais

Mesa

põe a mesa

come à mesa

levanta a mesa

trabalha à mesa

desmanivela-a desce é cama

faz a cama

abre a cama

brinca na cama

dorme na cama

desmanivela-a desce mais é caixão

entaipa o caixão

forra o caixão

entra no caixão

fecha o caixão

era a brincar

manivela-o sobe é cama

manivela-a sobe mais é mesa

põe os cotovelos na mesa

Alexandre O'Neil (2000), *Mesa*, in *Poesias Completas*. Lisboa: Assírio & Alvim, pp. 394

Retrato de Mónica

Mónica é uma pessoa tão extraordinária que consegue simultaneamente: ser boa mãe de família, ser chiquíssima, ser dirigente da «Liga Internacional das Mulheres Inúteis», ajudar o marido nos negócios, fazer ginástica todas as manhãs, ser pontual, ter imensos amigos, dar muitos jantares, ir a muitos jantares, não fumar, não envelhecer, gostar de toda a gente, gostar dela, dizer bem de toda a gente, toda a gente dizer bem dela, colecionar colheres do século XVII, jogar golfe, deitar-se tarde, levantar-se cedo, comer iogurte, fazer ioga, gostar de

pintura abstrata, ser sócia de todas as sociedades musicais, estar sempre divertida, ser um belo exemplo de virtudes, ter muito sucesso e ser muito séria.

Excerto do conto *Retrato de Mónica* de Sophia de Mello Breyner Andresen, in *Contos exemplares*. 36ª ed., Porto: Figueirinhas, 2006, pp. 109-114.

Chove. É dia de Natal.
Lá para o Norte é melhor:
Há a neve que faz mal,
E o frio que ainda é pior.

E toda a gente é contente
Porque é dia de o ficar.
Chove no Natal presente.
Antes isso que nevar.

Pois apesar de ser esse
O Natal da convenção,
Quando o corpo me arrefece
Tenho o frio e Natal não.

Deixo sentir a quem quadra
E o Natal a quem o fez,
Pois se escrevo ainda outra quadra
Fico gelado dos pés.

Fernando Pessoa, *Chove. É dia de Natal*, in *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987, p.88

Frutos

Pêssegos, peras, laranjas,
morangos, cerejas, figos,
maçãs, melão, melancia,
ó música de meus sentidos,
pura delícia da língua;
deixai-me agora falar
do fruto que me fascina,
pelo sabor, pela cor,
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.

Eugénio de Andrade, *Frutos*, in *Poesia*. Lisboa: Modos de Ler, 2011, pp. 635.

Cântico Negro

"Vem por aqui" - dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:
Criar desumanidade!
Não acompanhar ninguém.
- Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe

Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?..
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tectos,

E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
 Eu tenho a minha Loucura !
 Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
 E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém.
 Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
 Mas eu, que nunca principio nem acabo,
 Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
 Ninguém me peça definições!
 Ninguém me diga: "vem por aqui!"
 A minha vida é um vendaval que se soltou.
 É uma onda que se levantou.
 É um átomo a mais que se animou...

Não sei por onde vou,
 Não sei para onde vou
 - Sei que não vou por aí!

José Régio *Cântico negro*, in *Poemas de Deus e do Diabo*. Lisboa: Portugalia, 1965, pp. 50-52.

Ensaio sobre a cegueira

O médico perguntou-lhe, Nunca lhe tinha acontecido antes, quero dizer, o mesmo de agora, ou parecido, Nunca, senhor doutor, eu nem sequer uso óculos, E diz-me que foi de repente, Sim, senhor doutor, Como uma luz que se apaga, Mais como uma luz que se acende, Nestes últimos dias tinha sentido alguma diferença na vista, Não, senhor doutor, Há, ou houve, algum caso de cegueira na sua família, Nos parentes que conheci ou de quem ouvi falar, nenhum, Sofre de diabetes, Não, senhor doutor, De sífilis, Não, senhor doutor, De hipertensão arterial ou intracraniana, Da intracraniana não sei, do mais sei que não sofro, lá na empresa fazem-nos inspecções, Deu alguma pancada violenta na cabeça, hoje ou ontem, Não, senhor doutor, Quantos anos tem, Trinta e oito. Bom, vamos lá então observar esses olhos.

Excerto do romance de José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995, pp. 22-23.

Liberdade

Ai que prazer
 Não cumprir um dever,
 Ter um livro para ler
 E não fazer!
 Ler é maçada,
 Estudar é nada.

Sol doira
 Sem literatura
 O rio corre, bem ou mal,
 Sem edição original.
 E a brisa, essa,
 De tão naturalmente matinal,
 Como o tempo não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.
 Estudar é uma coisa em que está indistinta
 A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Quanto é melhor, quanto há bruma,
 Esperar por D.Sebastião,
 Quer venha ou não!

Grande é a poesia, a bondade e as danças...
 Mas o melhor do mundo são as crianças,

Flores, música, o luar, e o sol, que peca
 Só quando, em vez de criar, seca.

Mais que isto
 É Jesus Cristo,
 Que não sabia nada de finanças
 Nem consta que tivesse biblioteca...

Fernando Pessoa, *Liberdade*, in *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987, pp. 106-107

A teoria sobre os saltos

A 2ª parte do salto para cima é descer, mas a 2ª parte do salto para baixo não é subir – pensava o senhor Juarroz.

Se do chão saltares para cima ao chão voltarás, mas se de um 30.º andar saltares para baixo é provável que não voltes a subir ao 30.º andar.

De qualquer maneira, o senhor Juarroz, por preguiça, usava sempre o elevador.

Gonçalo M. Tavares, *O senhor Juaroz*, in *O Bairro*. Lisboa: Caminho, 2004, p. 15.

FALA!

Fala a sério e fala no gozo
 fá-la p'la calada e fala claro
 fala deveras saboroso
 fala barato e fala caro

Fala ao ouvido fala ao coração
falinhas mansas ou palavrão

Fala à miúda mas fá-la bem
Fala ao teu pai mas ouve a tua mãe

Fala franciú fala béu-béu

Fala fininho e fala grosso
desentulha a garganta levanta o pescoço

Fala como se falar fosse andar
fala com elegância muita e devagar.

Alexandre O'Neil, Poesias completas. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005, p. 133.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía.

Luís de Camões, Lírica Completa II. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994, p. 289

