

**Ensino do português no contexto universitário chinês:
proposta de conteúdos digitais para o estudo de textos
literários no nível proficiente – C1**

Gan Wenwen

**Dissertação de Mestrado em Português como Língua
Segunda e Estrangeira**

Fevereiro, 2023

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Susete da Conceição Costa Albino.

Agradecimentos

Concluída esta grande etapa da minha vida, revela-se necessário dirigir algumas palavras às pessoas que tornaram esta aventura possível e que me demonstraram um apoio incondicional ao longo deste mestrado.

À Professora Doutora Susete da Conceição Costa Albino, minha orientadora, a melhor professora que conheço, pela paciência infinita no limiar deste trabalho, pelo acompanhamento profissional, e, acima de tudo, por me motivar a fazer sempre mais em prol desta pesquisa.

À minha mãe, por, desde sempre, me ter encorajado e apoiado a prosseguir a vida que eu desejava e por ter feito tantos esforços para me criar e me ensinar a bondade e a independência.

Ao meu namorado, Nankun Zhang, o meu melhor amigo, por me ter ensinado tanto, por me ouvir e por ter acreditado sempre em mim, muitas vezes mais do que eu própria.

À minha irmã, pelo apoio incondicional e amor infinito.

Ao meu pai, pelo orgulho.

Às minhas queridas Yingtong Chen e Yuchen Zhong, as minhas melhores amigas. Por todas as palavras, pela amizade e pelo companheirismo.

Às minhas amigas, Jiahui Chen, Rio Nagasawa e Yiwen Ding, por toda a amizade.

Aos meus alunos, pelo amor e reconhecimento do meu ensino.

Um agradecimento especial à minha turma de mestrado, professores e colegas, pela partilha constante de experiências que tanto me ajudaram.

Enfim, a todos aqueles que estiveram comigo, de perto ou de longe, contribuindo para que esta pesquisa se concretizasse,

o meu *Muito Obrigada!*

Ensino do português no contexto universitário chinês: proposta de conteúdos digitais para o estudo de textos literários no nível proficiente – C1

Resumo

Ensino do português no contexto universitário chinês: proposta de conteúdos digitais para o estudo de textos literários no nível proficiente – C1, cujo estudo é dirigido à importância dada aos textos literários de oito países de língua portuguesa, enfatiza a integração de plataformas digitais com conteúdos pedagógicos nas aulas de PLE ministradas nas universidades chinesas. Para isso, (i) analisa o potencial pedagógico da integração de conteúdos digitais partindo do quadro TPACK proposto por Mishra, Shin & Koehler (2011); (ii) efetua a avaliação dos quatro tipos de ferramentas para a criação de materiais/conteúdos digitais, ferramentas de avaliação, de comunidade, de conhecimento e centradas no aprendente, em conjunto com o modelo SAMR de Ruben Puentedura (2015); (iii) observa as duas tipologias de exercícios, perguntas fechadas e perguntas abertas; e (iv) apresenta materiais/conteúdos digitais para o nível proficiente C1, em torno de autores, obras e excertos dos oito países de língua portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Para desenvolver os conteúdos digitais são utilizadas diversas ferramentas e recorre-se a imagens digitais, vídeos, hipertexto, jogos, páginas de redes e outras ferramentas concebidas com a intenção de facilitar o processo de ensino e aprendizagem de textos literários portugueses através das atividades interativas.

Palavras-chave: Português língua estrangeira; contexto universitário chinês; textos literários; materiais didáticos; conteúdos digitais.

Teaching Portuguese in the Chinese university context: digital content proposals for learning literary texts at proficiency level - C1

Abstract

Teaching Portuguese in the Chinese university context: proposal of digital contents for learning literary texts at the proficient level - C1, whose study is directed towards the importance given to literary texts from eight Portuguese-speaking countries, emphasizes the integration of digital platforms with pedagogical contents in the PLE classes taught in Chinese universities. To this end, it (i) analyses the pedagogical potential of digital content integration starting from the TPACK framework proposed by Mishra, Shin & Koehler (2011); (ii) carries out the evaluation of the four types of tools for creating digital materials/content, assessment, community, knowledge and learner-centred tools, in conjunction with Ruben Puentedura's (2015) SAMR model; (iii) looks at the two typologies of exercises, closed and open questions; and (iv) presents digital materials/content for proficient level C1, around authors, works and excerpts from the eight Portuguese-speaking countries (Angola, Brazil, Cape Verde, Mozambique, Portugal, Guinea Bissau, São Tomé and Príncipe and Timor-Leste). To develop the digital content, several tools are used and recourse is made to digital images, videos, hypertext, games, network pages and other tools designed with the intention of facilitating the process of teaching and learning Portuguese literary texts through interactive activities.

Keywords: Portuguese as a foreign language; Chinese university context; literary texts; didactic materials; digital contents.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xii
INTRODUÇÃO	1
1. O ENSINO DO PORTUGUÊS NAS UNIVERSIDADES CHINESAS	3
1.1. Ensino de uma língua estrangeira	3
1.1.1. Conceito de língua estrangeira (LE)	3
1.1.2. Ensino VS aquisição de uma LE	3
1.2. O ensino do PLE no contexto universitário Chinês.....	5
1.2.1. Evolução do ensino do PLE nas universidades chinesas	5
1.2.2. Manuais e materiais didáticos utilizados nas universidades chinesas para o ensino do PLE	7
1.2.3. O texto literário nas aulas de PLE nas universidades chinesas	9
2. O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA ..	11
2.1. O texto literário como instrumento didático no ensino de uma LE	11
2.2. O texto literário como potenciador da articulação ente língua, cultura e literatura	15
2.3. O texto literário enquanto documento autêntico.....	18
3. OS RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. 21	
3.1. Potencial pedagógico da integração de conteúdos digitais no ensino de línguas	21
3.2. Ferramentas para a criação de materiais/conteúdos digitais.....	24
3.2.1. Ferramentas de avaliação.....	24
EdPuzzle	24
Formulários Google	25
Kahoot	26
Quizziz.....	26
LearningApps.org	27
3.2.2. Ferramentas de comunidade	27
Flipgrid	28
Padlet	28
Wakelet.....	28
3.2.3. Ferramentas de conhecimento	29
Microsoft Immersive Reader	29
MindMeister	30
Tiki-Toki.....	30
3.2.3. Ferramentas centradas no aprendiz	31
Anchor	31
Book Creator.....	32
Canva	32
Powtoon	33
3.3. Tipologia de exercícios.....	33
3.3.1. Perguntas fechadas	34
Escolha múltipla	34

Verdadeiro/Falso	35
Associação/Ligação	35
Preenchimento de espaços	36
Resposta curta	36
3.3.2. Perguntas abertas	37
4. DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS/CONTEÚDOS DIGITAIS	37
4.1. Público-alvo e contexto de aplicação/uso	37
4.2. Seleção do referencial de suporte e do nível de proficiência	38
4.2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR).....	38
4.2.2. Caracterização geral do nível proficiente C1 do QECR.....	40
4.2.3. Atividades e estratégias comunicativas recomendadas no QECR.....	44
4.3. Ferramenta para a classificação de textos na escala de níveis de proficiência do QECR – LX Proficiency	46
4.4. Seleção dos autores, textos e excertos	47
4.5. Ferramentas utilizadas na produção dos materiais/conteúdos digitais	56
4.5.1. WIX.com	56
4.5.2. LearningApps.org	56
4.5.3. Flip App	59
4.5.4. YouTube (vídeo & live)	60
4.5.5. Wakelet	60
4.5.6. Padlet	61
4.6. Apresentação dos materiais/conteúdos desenvolvidos	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
ANEXOS.....	70
ANEXO 1	71
Angola – Ondjaki – <i>Os transparentes</i>	71
Excerto 1	71
ANEXO 2	72
Angola – Ondjaki – <i>Os transparentes</i>	72
Excerto 2	72
ANEXO 3	73
Angola – Ondjaki – <i>Os transparentes</i>	73
Excerto 3	73
ANEXO 4	74
Brasil – Lygia Fagundes Telles – <i>A disciplina do amor</i>	74
Excerto 1	74
ANEXO 5	76
Brasil – Lygia Fagundes Telles – <i>A disciplina do amor</i>	76
Excerto 2	76
ANEXO 6	77
Brasil – Lygia Fagundes Telles – <i>A disciplina do amor</i>	77
Excerto 3	77
ANEXO 7	78
Cabo Verde – Orlanda Amarílis – <i>Cais-do-Sodré té Salamansa</i>	78
Excerto 1	78
ANEXO 8	80
Cabo Verde – Orlanda Amarílis – <i>Cais-do-Sodré té Salamansa</i>	80

Excerto 2	80
ANEXO 9	81
Cabo Verde – Orlanda Amarflis – Cais-do-Sodré té Salamansa	81
Excerto 3	81
ANEXO 10	82
Guiné-Bissau – Abdulai Silá – A última tragédia	82
Excerto 1	82
ANEXO 11	83
Guiné-Bissau – Abdulai Silá – A última tragédia	83
Excerto 2	83
ANEXO 12	84
Guiné-Bissau – Abdulai Silá – A última tragédia	84
Excerto 3	84
ANEXO 13	85
Moçambique – Paulina Chiziane – Niketche. Uma história de poligamia	85
Excerto 1	85
ANEXO 14	86
Moçambique – Paulina Chiziane – Niketche. Uma história de poligamia	86
Excerto 2	86
ANEXO 15	87
Moçambique – Paulina Chiziane – Niketche. Uma história de poligamia	87
Excerto 3	87
ANEXO 16	89
Portugal – José Saramago – Ensaio sobre a cegueira	89
Excerto 1	89
ANEXO 17	90
Portugal – José Saramago – Ensaio sobre a cegueira	90
Excerto 2	90
ANEXO 18	91
Portugal – José Saramago – Ensaio sobre a cegueira	91
Excerto 3	91
ANEXO 19	92
São Tomé e Príncipe – Conceição Lima – O útero da casa	92
Excerto 1	92
ANEXO 20	93
São Tomé e Príncipe – Conceição Lima – O útero da casa	93
Excerto 2	93
ANEXO 21	94
São Tomé e Príncipe – Conceição Lima – O útero da casa	94
Excerto 3	94
ANEXO 22	95
Timor-Leste – Luís Cardoso – O plantador de abóboras	95
Excerto 1	95
ANEXO 23	96
Timor-Leste – Luís Cardoso – O plantador de abóboras	96
Excerto 2	96
ANEXO 24	97
Timor-Leste – Luís Cardoso – O plantador de abóboras	97
Excerto 3	97

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 Distribuição e classificação dos textos literários por país
- Figura 2 O “terceiro lugar”
- Figura 3 Compreensão do texto literário em LE
- Figura 4 Quadro TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo
- Figura 5 Modelo SAMR
- Figura 6 Competências gerais e individuais
- Figura 7 Competências comunicativas
- Figura 8 Classificação do excerto 1 de *Os transparentes*, de Ondjaki
- Figura 9 Classificação do excerto 2 de *Os transparentes*, de Ondjaki
- Figura 10 Classificação do excerto 3 de *Os transparentes*, de Ondjaki
- Figura 11 Classificação do excerto 1 de *A disciplina do amor*, de Lygia Telles
- Figura 12 Classificação do excerto 2 de *A disciplina do amor*, de Lygia Telles
- Figura 13 Classificação do excerto 3 de *A disciplina do amor*, de Lygia Telles
- Figura 14 Classificação do excerto 1 de *Cais-do-Sodré té Salamansa*, de Orlanda Amarílis
- Figura 15 Classificação do excerto 2 de *Cais-do-Sodré té Salamansa*, de Orlanda Amarílis
- Figura 16 Classificação do excerto 3 de *Cais-do-Sodré té Salamansa*, de Orlanda Amarílis
- Figura 17 Classificação do excerto 1 de *A última tragédia*, de Abdulai Silá
- Figura 18 Classificação do excerto 2 de *A última tragédia*, de Abdulai Silá
- Figura 19 Classificação do excerto 3 de *A última tragédia*, de Abdulai Silá
- Figura 20 Classificação do excerto 1 de *Niketche. Uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane
- Figura 21 Classificação do excerto 2 de *Niketche. Uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane
- Figura 22 Classificação do excerto 3 de *Niketche. Uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane
- Figura 23 Classificação do excerto 1 de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago
- Figura 24 Classificação do excerto 2 de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago
- Figura 25 Classificação do excerto 3 de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago

- Figura 26 Classificação do excerto 1 de *O útero da casa*, de Conceição Lima
- Figura 27 Classificação do excerto 2 de *O útero da casa*, de Conceição Lima
- Figura 28 Classificação do excerto 3 de *O útero da casa*, de Conceição Lima
- Figura 29 Classificação do excerto 1 de *O plantador de abóboras*, de Luís Cardoso
- Figura 30 Classificação do excerto 2 de *O plantador de abóboras*, de Luís Cardoso
- Figura 31 Classificação do excerto 3 de *O plantador de abóboras*, de Luís Cardoso
- Figura 32 Exemplo de exercício de escolha múltipla
- Figura 33 Exemplo de exercício de preenchimento de espaços – selecionar
- Figura 34 Exemplo de exercício de preenchimento de espaços – escrever
- Figura 35 Exemplo de exercício *Corrida de cavalos*
- Figura 36 Exemplo de exercício de ordenação
- Figura 37 Exemplo de exercício de associação/ligação
- Figura 38 Exemplo de atividade do Flip App
- Figura 39 Exemplo de atividade do Wakelet
- Figura 40 Exemplo de atividade do Padlet
- Figura 41 Página inicial do *site* criado pela investigadora

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CATTI – Exame Nacional de Qualificação para Tradutores Profissionais

CCPPC – Conferência Consultiva Política Popular Chinesa

DAPLE – Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira

IRB – Instituto de Radiodifusão de Beijing

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PLE – Português Língua Estrangeira

RV – Realidade Virtual

SAMR – Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição

TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo

INTRODUÇÃO

O ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) na China Continental começou na década de 1960, com a criação do primeiro curso de português no Instituto da Radiodifusão de Beijing (IRB). Entretanto, com o aprofundamento das relações entre a China e os países de língua portuguesa tem-se assistido a um crescimento exponencial da procura de talentos chineses com perspectivas internacionais e competências de comunicação transcultural na área da língua portuguesa.

Neste contexto, acreditamos que os estudos literários se encontram numa posição importante, pois são uma forma valiosa de fortalecer a transculturalidade. Ora, de um modo geral, verifica-se que “a apreciação dos textos literários ainda não tem despertado atenção suficiente no ensino de PLE” (Li, 2020, p.497). Perante esta análise, podemos afirmar que o texto literário ainda não se encontra numa posição valorizada. À exceção de textos de autores portugueses, a literatura dos restantes países de expressão portuguesa são pouco ou nada representados nos manuais didáticos utilizados na China, nomeadamente, nos níveis avançados. Paralelamente e tendo em consideração que nos encontramos numa era em que as tecnologias estão muito presentes no nosso dia a dia, acreditamos que o uso de ferramentas digitais na sala de aula de línguas estrangeiras pode promover novas possibilidades de comunicação e interação e potenciar o ensino-aprendizagem da língua, cultura e literatura portuguesas nas aulas de PLE ministradas nas universidades chinesas.

São estas constatações que motivam a nossa investigação e que nos levam a querer explorar as seguintes questões: Que experiências e contributos pode proporcionar o uso dos textos literários no ensino do PLE na China? Como é que os textos literários podem ser trabalhados de forma interativa no nível C1 do PLE? Como criar materiais digitais apelativos e motivadores que proporcionem o acesso a atividades de exploração do texto literário no nível C1 do PLE em qualquer lugar e a qualquer momento?

Para isso, (i) analisamos o potencial pedagógico da integração de conteúdos digitais partindo do quadro TPACK proposto por Mishra, Shin & Koehler (2011); (ii) efetuamos a avaliação dos quatro tipos de ferramentas para a criação de materiais/conteúdos digitais, ferramentas de avaliação, de comunidade, de conhecimento e centradas no aprendente, em conjunto com o modelo SAMR de Ruben Puentedura (2015); (iii)

observamos as duas tipologias de exercícios, perguntas fechadas e perguntas abertas; e (iv) desenvolvemos materiais/conteúdos para o nível proficiente C1, em torno de autores, obras e excertos dos oito países de língua portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) e apresentamo-los numa página criada na plataforma Wix. Para produzir os conteúdos digitais são utilizadas diversas ferramentas e recorrer-se a imagens digitais, vídeos, hipertexto, jogos, páginas de redes e outras ferramentas concebidas com a intenção de facilitar o processo de ensino e aprendizagem através de atividades interativas.

1. O ENSINO DO PORTUGUÊS NAS UNIVERSIDADES CHINESAS

1.1. Ensino de uma língua estrangeira

1.1.1. Conceito de língua estrangeira (LE)

Segundo Flores (2013), o termo LE remete para situações em que existe a aprendizagem de um idioma apenas em contexto de instrução formal, ou seja, situações em que não se observa contacto com esta língua fora da sala de aula (p.10). Veja-se o exemplo apresentado:

Ziqi Li, de 19 anos, é chinês, vive e estuda na China Continental. Ele foi admitido no curso de licenciatura de língua portuguesa quando se candidatou à universidade. Está a aprender português do nível A1 ao nível C1 durante quatro anos na China. Para além de ter contacto com esta língua na sala de aula, raramente usa o português no dia a dia. Ziqi Li ainda não teve oportunidade de estudar ou viajar num/para um país lusófono.

O caso de Ziqi Li, um típico aprendiz de português língua estrangeira (PLE), permite perceber que a LE pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada. Permite igualmente compreender o defendido por Leiria (2004), quando propõe que o conceito seja empregue para “classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (p.1).

1.1.2. Ensino VS aquisição de uma LE

O termo "ensino" é, entre outros, utilizado para referir tudo o que é feito por criadores de materiais ou professores para facilitar a aprendizagem (Tomlinson, 1998, p.3).

De acordo com Leiria (2004), em muitos casos, uma língua estrangeira é ensinada por professores que são falantes não-nativos a pessoas que pretendem desenvolver a sua proficiência linguística nessa língua, com o objetivo de ler textos literários ou científicos, de visitar um determinado país e poder contactar à-vontade com os seus habitantes. A aprendizagem da LE pode, ainda, surgir como apenas mais uma matéria do currículo escolar ou como uma ocupação de tempos livres. Em qualquer uma destas

situações, como destaca Leiria (2004), “o alvo de aprendizagem é uma determinada variedade de prestígio dessa língua” (p.4).

Os materiais didáticos podem ser uma forma eficaz de promover a aprendizagem de uma LE como um método de ensino indireto. Como sublinha Leiria (2004), o ensino de LE tem-se preocupado em “produzir materiais que possam colmatar a falta de *input* adequado” (p.5), com o intuito de “contrariar a falta de *input* adequado disponibilizado pelo contexto” (p.4). Assim, observa-se que

o ensino de línguas estrangeiras tem investido na produção de materiais funcionais, entre os quais se destacam gravações áudio e vídeo, bem como livros de texto que incluem os chamados “textos autênticos”. Estes materiais dirigem-se, muitas vezes, a públicos definidos e com diferentes objetivos de utilização. (p.5)

Ensinar uma LE implica entender o que se passa dentro da cabeça de quem aprende, pois essa aprendizagem é bastante complexa, o que faz com que seja importante distinguir aprendizagem de aquisição. Como declara Krashen (2003), a aquisição é “um processo de evolução mental, pessoal e interior (p.42). Já Taveira (2014) salienta que a aquisição de uma língua estrangeira aparece ligada aos aprendentes que adquirem uma língua estrangeira no processo inconsciente e involuntário. O termo aquisição é, portanto, utilizado para designar o processamento das estruturas de uma língua em fases precoces do desenvolvimento humano, que ocorre em contextos naturais e de forma espontânea, quase “automática” (Taveira, 2014).

Nos últimos anos, tem-se verificado que muitas pessoas, especialmente jovens, optam por passar algum tempo num país em que a língua de aprendizagem é falada para ficar em ambiente imersivo e acelerarem o processo de aquisição, combinando a aprendizagem formal com a social.

A aquisição da língua materna (LM) e de uma LE constituem duas atividades que se desenvolvem em condições muito diferentes. Entretanto, “aprender uma língua estrangeira é aprender a dominar as leis fonológicas e morfossintáticas que regem um segundo sistema linguístico, de modo a poder comunicar por meio deste segundo sistema (recepção e produção) como se faz já com o primeiro” (Girard, 1975, p.38).

É concebido que o aprendente de uma LE já domina um primeiro sistema linguístico, o que impede o indivíduo de adquirir todas as propriedades linguísticas dessa nova língua

como um falante nativo e, por mais que o mesmo utilize frequentemente esta língua, haverá sempre impactos perturbadores de interferências da sua LM, sobretudo os sons mais vizinhos da sua própria língua. Madeira (2017) explica que:

tanto o aprendente de L2 como o de LE nunca atingem um nível de competência (quase) nativa, mesmo após uma exposição prolongada à língua-alvo. Trata-se de processos de natureza diferente, que culminam na construção de tipos distintos de conhecimento linguístico em relação à aquisição da primeira língua (língua materna). (p.308)

Concordando com Madeira (2017), esta é a situação que se aplica aos aprendentes chineses que estudam a língua portuguesa como LE e que têm como LM o mandarim, um idioma completamente diferente do português.

É tendo em conta estes pressupostos que se considera necessário organizar mecanismos mais viáveis, específicos, eficazes e harmoniosos para o ensino de PLE no contexto universitário Chinês.

1.2. O ensino do PLE no contexto universitário Chinês

1.2.1. Evolução do ensino do PLE nas universidades chinesas

O ensino do PLE no interior da China começou no início da década de 1960, surgindo o primeiro curso de português no Instituto da Radiodifusão de Beijing (IRB). Entretanto, desde o início do século XXI, tem-se assistido a um crescimento exponencial. Crescimento esse que se verifica “tanto na quantidade dos cursos de Português nas instituições de ensino superior e no número de alunos matriculados como na ideologia e nos recursos para ensino” (Yan, 2019, p.27).

Até ao final de 2021, havia mais de 50¹ universidades ou instituições de ensino superior (públicas e privadas) espalhadas por todos os cantos da China, que ofereciam o português em cursos de licenciatura (de 4 anos), de bacharelato (de 3 anos), em minor ou como curso, ou como disciplina opcional, se é que conseguimos rastrear todas.

¹ Informação atualizada até a data 10 de dezembro de 2021, lançada pelo Setor Educacional da Embaixada do Portugal em Pequim.

Com a implementação da iniciativa “Uma Faixa, Uma Rota”, as relações entre a China e os países lusófonos estão cada vez mais estreitas, observando-se uma grande demanda por bilingues altamente qualificados em chinês e português.

É de pôr em ênfase que, em 3 de março de 2011, na cerimónia de abertura da 4.^a Sessão do 11.º Conselho Nacional da Conferência Consultiva Política Popular Chinesa (CCPPC), Wang Zhizhen, Vice-Presidente da CPPCC, referindo-se ao seu relatório sobre o trabalho das propostas da 3.^a Sessão Plenária do 11.º Conselho Central, afirmou:

A proposta de acelerar a construção de uma plataforma de serviços para a cooperação económica e comercial entre a China e os países de língua portuguesa foi ativamente adotada pelo Ministério do Comércio, que tem apoiado fortemente o Governo da Região Administrativa Especial de Macau em Região Administrativa Especial de Macau na construção de uma plataforma económica e comercial entre a China e os países de língua portuguesa através da organização do Fórum Sino-Português.²

Assim sendo, o ensino da língua portuguesa passou a ser mais valorizado em Macau e nas regiões vizinhas, assistindo-se, em 2020, ao estabelecimento da Aliança para o Ensino da Língua Portuguesa na Grande Baía³ entre MPI, GDUFS e HKUSPACE, na expectativa de promover a integração, a partilha e o desenvolvimento do ensino de português.

O Ministério da Educação da China, além de autorizar a criação de mais instituições de ensino de língua portuguesa, desenvolveu medidas de financiamento de cursos de língua portuguesa para estudantes universitários, com a atribuição de bolsas de estudo para os países de língua portuguesa, nomeadamente para Portugal e para o Brasil. Aliás, o CATTI⁴ (Exame Nacional de Qualificação para Tradutores Profissionais), que é o certificado mais importante realizado por uma organização chinesa para provar o domínio de LE aprovou um exame de língua portuguesa em 2021. Tudo isto reforçou, sem dúvida, o lugar do português no país e tem estimulado o desenvolvimento do ensino do PLE na China.

² Originalmente em chinês:

提案提出的加快打造中国与葡语国家经贸合作服务平台等建议, 商务部积极采纳, 通过举办中葡论坛等方式, 大力支持澳门特区政府建设中国与葡语国家经贸平台。 – Tradução nossa.

³ Esta informação foi consultada, no dia 3 de outubro de 2021, nas seguintes páginas: <https://www.gov.mo/pt/noticias/256539/> (Governo de Macau) e <https://www.ipm.edu.mo/pt/highlights.php?hlight=40800> (IPM)

⁴ Esta informação foi consultada, no dia 23 de fevereiro de 2021, nas seguintes páginas: <http://www.catticenter.com/cattikszx/2528>

Apesar desta evolução, o ensino de português ainda continua a ser relativamente marginalizado em comparação com outras línguas europeias dominantes, como o alemão, o espanhol, o francês, o inglês e o russo (por ordem alfabética), sobretudo devido à escassez de professores altamente qualificados e à falta de material didático.

À medida que o processo de integração global se tem aprofundado, exigem-se cada vez mais talentos chineses com perspetivas internacionais e competências de comunicação transcultural. Neste contexto, os estudos literários encontram-se numa posição importante, pois são uma forma valiosa de fortalecer a transculturalidade. Assim, considerando que “a apreciação dos textos literários ainda não tem despertado atenção suficiente no ensino de PLE, e os estudos literários desempenham um papel insubstituível na formação de talentos com competências comunicativas transculturais” (Li, 2020, p.497), é urgente integrar os textos literários no ensino da língua portuguesa na China.

1.2.2. Manuais e materiais didáticos utilizados nas universidades chinesas para o ensino do PLE

Com a finalidade de que seja possível conhecer qual é a posição atribuída atualmente ao texto literário no ensino do PLE na China, procedemos à análise de alguns dos materiais didáticos para os níveis de proficiência C1 e C2 mais utilizados para o ensino do PLE no contexto universitário chinês.

É de referir que os manuais didáticos para o nível C1 são muito escassos e que a esmagadora maioria deles é publicada por editores de Portugal ou de Macau, não se encontrando à venda nas livrarias da China Continental, pelo que é difícil que sejam utilizados em grande escala.

Até ao final de 2018, o *Português Global 4*⁵, publicado em Pequim e resultante de uma parceria entre a Universidade Politécnica de Macau e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, era o único manual didático criado por autoras de Portugal a ser editado no interior da China, que trabalhava conteúdos para os níveis C1 e C2. Tal reflete a necessidade premente de desenvolver materiais didáticos para estes níveis de proficiência.

⁵ O manual *Português Global 4* foi publicado em Macau em 2017 e em Pequim em 2018.

De seguida, apresentamos uma breve descrição dos manuais didáticos:

Português Atual 3 (C1/C2) - Edição/reimpressão: 2014. Editora: LIDEL. A autora é Hermínia Malcata.

O manual destina-se a alunos que já detêm bons conhecimentos da língua portuguesa. É composto por 16 unidades temáticas de cultura portuguesa e por propostas de leitura de textos jornalísticos e literários de autores de língua portuguesa, que compreendem, para além do texto, atividades de compreensão oral, exercícios para a prática da oralidade (expressão/interação), do léxico, da gramática e para consolidar conteúdos. Tem igualmente uma unidade de revisão e um teste final. O manual é acompanhado por um CD áudio com todos os textos e exercícios de compreensão oral.

Dar à Língua (C1) - Edição/reimpressão: 2017. Editora: Instituto Português do Oriente (IPOR). O autor é João Paulo Pereira.

O manual é reservado a aprendentes jovens e adultos com diferentes línguas maternas que desejem desenvolver um nível avançado de competência comunicativa em português, dando resposta às solicitações da preparação do exame de certificação internacional DAPLE – Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira. Conta com 8 unidades temáticas baseadas em temas atuais, que trabalham a compreensão oral, a leitura, o léxico, a competência estrutural e com uma secção de extensão do conhecimento (Saber mais), num total de mais de 350 atividades, muitas das quais integrando documentos autênticos. Inclui também um CD, o que permite aos utilizadores preparem-se para os exames de forma autónoma.

Português Global 4 (C1/C2) – Edição/reimpressão: 2018. Editora: Imprensa Comercial (Pequim). As autoras são Luísa Coelho e Carla Oliveira.

O manual é dirigido a adolescentes e adultos aprendentes de PLE e está dividido em 12 unidades de aprendizagem. As unidades propõem textos escritos, aspetos gramaticais - regras e exercícios, exercícios de compreensão oral e exercícios de expressão oral. São ainda apresentadas e propostas tarefas que trabalham aspetos marcantes da cultura portuguesa e textos de alguns escritores lusófonos. O manual é acompanhado de um CD áudio com os textos que servem para trabalhar a compreensão oral, a pronúncia, etc.

A Figura 1 apresenta o total de textos de cada um dos manuais referidos e a distribuição dos textos literários identificados por país.

Figura 1 – Distribuição e classificação dos textos literários por país

Manuais	Total textos	Textos Lit	Textos Lit de PT	Textos Lit de BR	Textos Lit de Ang	Textos Lit de Moç	Textos Lit de CV	Textos Lit de GB	Textos Lit de STP	Textos Lit de TL
<i>Português Atual 3</i>	16	3	1	1	1	0	0	0	0	0
<i>Dar à Língua</i>	67	6	6	0	0	0	0	0	0	0
<i>Português Global 4</i>	63	17	12	0	3	2	0	0	0	0

Legenda: Lit – Literários; PT – Portugal; BR – Brasil; Ang – Angola; Moç – Moçambique; CV – Cabo Verde; GB – Guiné-Bissau; STP – São Tomé e Príncipe; TL – Timor-Leste

Fonte: Elaborado pela investigadora

Como se pode verificar, o número dos textos literários presentes nos manuais didáticos observados é muito baixo. Relativamente à sua distribuição por país, percebemos que os textos literários de autores portugueses são os mais numerosos, seguindo-se Angola, Moçambique e Brasil. Nenhum dos três manuais apresenta textos de Cabo Verde, da Guiné-Bissau, de São Tomé e Príncipe ou de Timor-Leste.

Perante esta análise, podemos afirmar que, de um modo geral, o texto literário ainda não se encontra numa posição valorizada. À exceção de textos de autores portugueses, a literatura dos restantes países de expressão portuguesa são pouco ou nada representados nos manuais didáticos destinados aos níveis avançados do ensino do PLE.

1.2.3. O texto literário nas aulas de PLE nas universidades chinesas

Quando falamos do uso do texto literário no ensino do PLE é evidente que não podemos deixar de falar sobre o ensino da literatura.

Os professores que se entregam ao percurso profissional do ensino do português na China seguem a orientação comunicativa e funcionalista do ensino de LE. Em relação

aos cursos na esfera literária, encontra-se um modo de instrução muito tradicional, ou seja, centrado na periodização literária, biografias de autores, modelação das características das obras e regras gramaticais, mesmo sem o estímulo e a orientação da leitura ou da crítica, o que não favorece o contacto direto com obras literárias. Assim, “o ensino de literatura portuguesa atualmente praticado nas universidades chinesas é muito mais um ensino de história da literatura do que de leitura da literatura” (Hou, 2014, p.52). Tudo isto resulta de uma falta de consideração pela literatura no que parece ser uma orientação funcionalista para o ensino das línguas.

Os recursos limitados disponíveis para o ensino de literatura portuguesa constituem um problema que exige atenção urgente. É óbvio que o acervo dos livros de literatura nas bibliotecas universitárias é muito pobre e muito reduzido. Assim, os professores encontram a maioria dos extratos selecionados, de acordo com as suas preferências pessoais, na *internet* e em livrarias digitais, por exemplo, em *sites* literários ou educacionais dos países de língua portuguesa, onde os docentes nativos colocam materiais e artigos que contribuem para o seu processo pedagógico. Esses materiais fragmentados, na sua maioria, não permitem o acesso ao conteúdo da obra, o que acaba por condicionar o ensino da literatura.

Até ao momento, foram editados cinco livros de textos dedicados ao ensino da literatura: *Contos em português: ler para aprender PLE* (2017), da autoria de Rosa Bizarro e Lola Geraldine Xavier; *Literaturas africanas em português: uma introdução* (2017), da autoria de Lola Geraldine Xavier; *Português com textos 1* (2017), de Sara Augusto e Caio Christiano; *Do Brasil-Colónia ao século XX: sociedade e principais tendências estéticas da literatura brasileira* (2018), de Ana Saldanha; e *Português com textos 2* (2018), de Sara Augusto e Caio Christiano. Todos estes títulos foram publicados pela Universidade Politécnica de Macau e por professores nativos dos países lusófonos. No entanto, embora editados em Macau, estes não se encontram à venda na China Continental, o que torna difícil aos docentes que aí lecionam conseguir obtê-los.

Como afirma Hou (2014), “normalmente, as aulas sobre literatura na universidade são em número muito reduzido; habitualmente, só se abre uma ou, no máximo, duas disciplinas relacionadas com a literatura, com apenas duas ou três horas por semana” (p.54.). Por esta razão, os alunos não têm muito tempo para abordagens mais eficazes, dinâmicas e interrogativas e os professores acabam por praticar o ensino dos textos literários de uma forma simplificada e limitada.

A maioria dos estudantes tem consciência da importância da literatura portuguesa nos cursos de licenciatura em português, no entanto, não estão muito interessados em textos literários, pois não consideram que estes tenham utilidade prática e imediata, quer para os exames de língua portuguesa, quer para o exercício da sua atividade profissional, ao contrário dos textos sobre política, jornalismo e economia.

Como resultado, eles raramente pensam seriamente sobre o destino da literatura, que é frequentemente vista como uma "ferramenta" para a aprendizagem da língua e o estudo da cultura. Assim, os professores não promovem uma reflexão sobre a literatura e os alunos apenas trabalham superficialmente os textos literários.

Não podemos ignorar que, normalmente, o vocabulário e as frases literárias complicadas são duas das maiores dificuldades no estudo de textos literários e que o contexto histórico é considerado um fator que faz grande efeito na compreensão dos textos. Portanto, dada a complexidade da linguagem literária, nem sempre os estudantes conseguem entendê-los, o que torna difícil desenvolver a sensibilidade estética dos alunos para com os textos literários (McKay, 1986).

Os problemas identificados acima e a importância que atribuímos ao uso do texto literário e às suas potencialidades no ensino do PLE na China Continental estão, como já referimos, na origem desta dissertação. Motivação essa que nos levou a explorar as seguintes questões: Que experiências e contributos pode proporcionar o uso dos textos literários no ensino do PLE? Como é que os textos literários podem ser trabalhados de forma interativa no nível C1 do PLE? Como criar materiais digitais apelativos e motivadores que proporcionem o acesso a atividades de exploração do texto literário no nível C1 do PLE em qualquer lugar e a qualquer momento?

2. O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1. O texto literário como instrumento didático no ensino de uma LE

Existe muita discussão sobre a utilização dos textos literários nas aulas de LE. De facto, o relevo atribuído ao uso utilitário da língua faz com que os textos literários tenham um lugar muito inferior a outros tipos de textos (publicidade, notícias, reportagens, etc.).

Alguns investigadores defendem mesmo que o seu uso deve ser evitado. McKay (1986), por exemplo, aponta as seguintes objeções:

- a dificuldade de compreensão decorrente das metáforas presentes na linguagem literária;
- o ensino e análise dos textos literários não respondem às necessidades imediatas dos estudantes;
- a falta de experiência e competência de comunicação intercultural constitui uma enorme barreira à compreensão do conteúdo cultural apresentado nos textos literários.

Já Sell (2005) considera que o uso dos textos literários na aula de LE pode deixar os alunos desmotivados, uma vez que os conteúdos culturais não correspondem à sua "vida real", o que acentua as dificuldades em compreendê-los.

É, efetivamente, necessário ter em conta as questões mencionadas, mas isso não significa que se deveria deixar de utilizar os textos literários no ensino de LE. É essencial ter a percepção dos benefícios que os textos literários oferecem ao ensino-aprendizagem de uma LE. Cabe ao professor avaliar os prós e os contras, determinar o objetivo final da aula, selecionar o material e escolher uma abordagem apropriada ao seu público-alvo.

Com efeito, o texto literário pode constituir uma mais-valia e é possível considerá-lo um instrumento didático relevante no ensino-aprendizagem de uma LE. Como defende Acquaroni, (2007), este pode ser utilizado para:

- a) Diseñar diferentes actividades comunicativas a lo largo de la propuesta didáctica;
- b) Crear un espíritu crítico que propicie en el aula la interacción y el intercambio intercultural;
- c) Trabajar la capacidad de percepción estética;
- d) Concienciar a los estudiantes acerca de la relatividad de sus propias percepciones, para que sean capaces de incorporar otras diferentes;
- e) Impulsar el desarrollo integral de los alumnos;
- f) Llevar al aula experiencias enriquecedoras. (p.71)

O uso do texto literário como instrumento didático oferece, portanto, a possibilidade de trabalhar a competência comunicativa na língua-alvo. Quer se recorra aos registos oral ou escrito, este tipo de texto permite trabalhar as competências de compreensão,

expressão e interação orais e escritas. Aliás, o texto literário expõe os aprendentes à plasticidade linguística, com certas características linguísticas que não são exclusivas da literatura (Fonseca, 2000), permitindo o conhecimento de diferentes géneros e estilos e mesmo de outras variedades linguísticas (Ogando, 2018). Por outras palavras, o texto literário estimula a exploração do potencial criativo da língua-alvo, cuja compreensão, sem as funções auxiliares da literatura, se calhar não é tão evidente.

O texto literário pode, aliás, constituir uma ferramenta pedagógica eficaz para expansão do léxico, bem como para incitar à comunicação intercultural no quadro do ensino de LE.

Mais ainda, o texto literário está tão carregado de informação e é tão sugestivo que se torna um rico contributo, justificando-se a sua presença nas aulas de LE por causa de serem “mediadores y provocadores de ese proceso de negociación y de intercambio creativo imprescindible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse nuestros aprendices” (Acquaroni, 2007, p.45). Para além disso, através deles, os estudantes aprendem a ver “o outro e o mundo de diferentes perspetivas” (Silva & Costa, 2016, p.302).

Marandon (2001), citado por Rosa Bizarro (2012, p.120), explica que quanto mais relações o estudante estabelece com pessoas de diferentes culturas, mais provável é que esta ligação proporcione a troca de experiências e opiniões. Nesta perspetiva, o estudante não é apenas uma pessoa com conhecimentos alargados, mas alguém que é tolerante e de mente aberta, bem como uma pessoa que aprende a respeitar-se a si próprio e aos outros.

Neste contexto, defende-se a utilização do texto literário numa aplicação que não se limita ao seu tratamento linguístico e diálogo intercultural, mas que estimule uma atitude positiva de reflexão crítica. Naturalmente, é essencial concretizar atividades de leitura e de interpretação. A leitura destina-se a procurar “capacitar al alumnado con estrategias múltiples de aprendizaje y comunicación y ampliar sus expectativas hacia la transcendencia personal y la participación social desde la diversidad” (Galés, 2019, p.302), portanto, os estímulos para a discussão de temas e questões, frequentemente morais, encontram-se intimamente ligados às características formativas literárias:

La lectura abre puertas a lo desconocido. Leer en una lengua extranjera amplía el marco referencial de las vivencias personales del lector hacia realidades y

experiencias ajenas. Cada nueva lengua le permite desarrollar estrategias comunicativas complementarias, relacionadas con la intercomprensión, la transferencia de habilidades lingüísticas en situaciones análogas y la participación social en distintas culturas y comunidades. (Galés, 2019, p.297)

A interação com o texto literário faz com que se conheça a realidade do(s) país(es) em que a LE é falada, o que permite tomar consciência dos valores, tradições e costumes dessa(s) sociedade(s) específica(s). Para além disso, como destaca Lazar (1993), a “literature may also have a wider educational function in the classroom in that it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness” (p.19).

É evidente que no ensino-aprendizagem do texto literário, o professor não deve concentrar-se apenas nos períodos literários, nos autores ou nas obras, para não reduzir a motivação dos estudantes à apreciação da literatura. Tal como escreve Maria Vilela no artigo *Sobre o ensino da literatura*: “o bom senso do professor de literatura deverá impedi-lo de teorizações excessivas, não esquecendo nunca que o ponto de partida e o ponto de chegada é sempre o texto literário” (2014, p.638). Assim sendo, o que os professores precisam realmente de fazer é orientar os seus alunos para compreenderem e interpretar o que é dito no texto literário. Se os professores continuarem a ter medo de utilizar o texto literário nas suas aulas, de certo modo, os alunos vão manifestar aversão à literatura, acreditando que o texto literário é demasiado difícil e inadequado para os seus objetivos de aprendizagem.

Mesmo que a sua linguagem possa ser complexa, no início, o professor será certamente capaz de dar apoio ao aluno no processo de descodificação, posto que, como sublinha Fernanda Barrocas (2001), “é desmontando a ‘opacidade’ do texto literário que o aluno poderá entender melhor o outro, perceber como o outro resolve problemas não já do quotidiano, mas de natureza subjetiva, efetiva, lúdica, estética e simbólica.” (p.20). Para Eunice Souza & Karina Machado (2014), a leitura também permite “o envolvimento de sentimentos como a emoção, o prazer e o deleite, revelados pela maneira que o texto literário se organiza” (p.1).

Assim, por meio do texto literário, o aprendente irá adquirir e desenvolver os conhecimentos quer no domínio linguístico quer no domínio cultural, o que possibilita o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa, mas também o alargamento de horizontes ao olhar para o outro e para o seu mundo. Deste modo, é importante que o

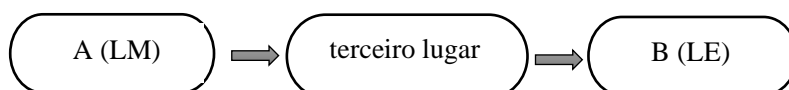
professor saiba como favorecer o desenvolvimento desses conhecimentos de uma forma eficaz, a fim de alcançar as metas de aprendizagem do estudante.

2.2. O texto literário como potenciador da articulação ente língua, cultura e literatura

Como Sanz Pastor (2000) afirma, os professores de LE, na abordagem ao texto literário, devem combinar os conteúdos de língua, cultura e literatura, pois o texto literário pode ser um excelente material no tratamento coletivo da língua e da cultura nas aulas de LE. Segundo Acquaroni (2007), os textos literários podem: “a) proporcionar información cultural explícita; b) funcionar como soporte para inferir información cultural implícita; c) reflexionar sobre las particularidades discursivas de la lengua meta; d) constituir un producto o acontecimiento cultural por derecho propio”. Igualmente relevantes para outras línguas que possam estar presentes nas aulas, os textos literários podem ser utilizados para comparar as diferentes culturas pertencentes a essas línguas ou mesmo culturas que coexistem na mesma língua.

Partindo do conceito de "terceiro lugar" de Claire Kramsch (1993), Xavier (2019) explica como o aprendente de LE adquire a cultura por meio da literatura. É o espaço entre a cultura da língua de origem e a cultura da língua de aprendizagem que o estudante deve dominar para alcançar a competência comunicativa. Trata-se do lugar onde os falantes de duas culturas distintas entram em contacto uns com outros (Figura 2).

Figura 2 – O “terceiro lugar”



Fonte: Xavier (2019, p.115)

Nesta perspectiva, o “terceiro lugar” serve como interface, a fim de promover a compreensão da literatura e da cultura de LE. Assim, existe uma dialética linguística e

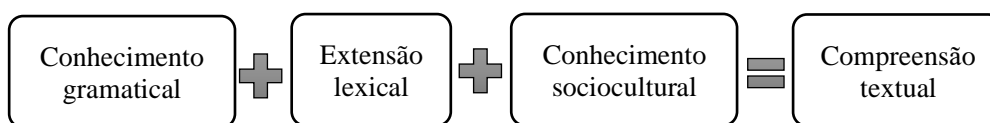
cultural contínua entre o local de partida (A - a língua materna) e o local de chegada (B - a língua estrangeira).

Bernhardt (2001), citado por Lola Xavier (2019, p.116), resume o que devemos saber sobre a leitura e compreensão de textos em LE:

- a) Quanto mais proficiente o leitor é na sua língua materna, melhor a sua performance na língua estrangeira. Assim, o nível de literacia na língua de origem influencia a leitura e interpretação de um texto.
- b) Quanto melhor for o desempenho linguístico na língua estrangeira, melhor será a performance na leitura. O conhecimento de vocabulário, sintaxe e morfologia tem implicações na interpretação de textos.
- c) A leitura do texto estrangeiro faz-se a partir dos conceitos culturais de base que o leitor possui da sua língua materna. Nesse sentido, as aulas de língua não são suficientes para uma cabal compreensão dos textos. É preciso um suporte histórico, social e cultural que envolve a língua-alvo, pois o leitor usa o seu conhecimento-base, que nem sempre é suficiente para compreender os textos em LE. Logo, os seus conhecimentos socioculturais prévios são fundamentais para o sucesso interpretativo.
- d) Para o conhecimento acontecer, ele tem de ser situado, ou seja, contextualizado. Para se ter sucesso na leitura é preciso conseguir interpretar. Essa interpretação tem de ser aproximada a um modo autêntico, ligando as tarefas de interpretação ao mundo real.

Ler um texto literário em uma LE é complexo, por isso, como destaca Xavier (2019), não basta ter um nível avançado de gramática da LE para o compreender. É necessário que o leque lexical e os conhecimentos socioculturais interajam com os conhecimentos gramaticais para ter acesso à compreensão textual (Figura 3).

Figura 3 – Compreensão do texto literário em LE



Fonte: Xavier (2019, p.116)

Por meio de compreensão do texto literário, é possível estimular os alunos a desenvolver a competência literária. Como defendem Daniel Cassany, Marta Luna & Glòria Sanz (2001):

Para definir los objetivos de la enseñanza de la literatura podemos utilizar un concepto paralelo al de competencia lingüística: la competencia literaria, que incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero que va mucho más lejos. Esta ampliación viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor. (p.488)

A relação de genuína correlação entre língua e literatura tem benefícios no âmbito do ensino-aprendizagem. Logo, é necessário refletir sobre a ligação entre língua e literatura para encontrar uma forma de trabalho que tenha em conta a sua inseparabilidade. Em conformidade com esta ideia, Bernardes & Mateus (2013) declaram:

(...) o nexu estreito entre língua e literatura deverá ser visto como uma relação biunívoca, pois, sendo certo que não é fácil entender a realização literária sem o concurso da língua, é também com dificuldade que pode conceber-se a realização da língua sem a dimensão estética que só a vertente literária lhe faculta. A literatura funciona como um instrumento de exploração dos limites de funcionamento comunicativo da língua, como o terreno em que a língua, mais do que em qualquer outra forma de expressão, é forçada à produção de sentido mediante a utilização intensiva dos seus recursos fónicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Nessa medida, não é viável conceber o conhecimento de uma língua (com tudo o que esse saber implica) sem nele integrar os usos a que o registo literário a submete. (p.36)

Seguindo este pensamento, podemos acrescentar que “conhecer uma literatura é conhecer a língua natural em que ela se verte, e conhecer uma língua significa conhecer a realidade a que ela dá acesso” (Lemos & Ramon, 2005, p.200).

A mesma perspetiva surge no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) (2011):

Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se

espelham diferentes realidades. Neste sentido, a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente fatores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada. (p.11)

Com efeito, “a presença da literatura na realidade social quotidiana associada a cada língua vai além do contacto com os textos e está presente na maior parte das referências discursivas que fazem os falantes, que, pelo facto de pertencerem à mesma comunidade linguística, partilham imagens com origem na literatura” (García Benito, 2018, p.11).

Para Rosa Sequeira (2014), a literatura permite “temas comuns para a interação entre pessoas provenientes de diferentes culturas e serve de estímulo a um pensamento reflexivo por meio de uma experiência estética do domínio do sentir” (p.215). Assim, ao refletir sobre o papel da relação entre língua, literatura e cultura no ensino de LE, a autora salienta em particular as seguintes funções do texto literário:

- (i) Ser utilizado como fonte dos conhecimentos, favorável para ultrapassar as carências de informação em termos de aquisição da língua e aspetos socioculturais.
- (ii) Proteger e divulgar a cultura, visto que as obras literárias fazem parte da base material sobre a qual grande parte do património cultural e se estabelece a identidade nacional;
- (iii) Estimular a ressonância emocional, ou seja, a experiência emocional associada a certas obras literárias pode ser um fator de motivador no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.
- (iv) Ensinar uma língua que sustenta a aprendizagem de gramática, léxico...

2.3. O texto literário enquanto documento autêntico

A utilização de materiais autênticos no ensino de LE constitui uma longa história. Henry Sweet, por exemplo, que ensinou e escreveu no final do século XIX, é apontado como um dos primeiros linguistas a utilizar os textos autênticos nos seus livros e a reconhecer as suas vantagens em relação aos materiais artificiais:

The great advantage of natural, idiomatic texts over artificial ‘methods’ or ‘series’ is that they do justice to every feature of the language...The artificial

systems, on the other hand, tend to cause incessant repetition of certain grammatical constructions, certain elements of the vocabulary, certain combinations of words to the almost total exclusion of others which are equally, or perhaps even more, essential. (Sweet, 1899, p.177)

A questão da autenticidade reapareceu na década de 1970, quando o debate entre Chomsky (1965) e Hymes (1972) levou a uma tomada de consciência de que a competência comunicativa envolvia muito mais do que o conhecimento das estruturas gramaticais, reconhecendo-se que a comunicação contextualizada era mais importante que a forma. Isso culminou na abordagem que, pelo menos nos círculos das LE, ainda hoje prevalece - o Ensino da Linguagem Comunicativa - e abriu o caminho para a reintrodução de textos autênticos que eram valorizados pelas ideias que comunicavam e não pelas formas linguísticas que ilustravam.

Há um leque considerável de significados que são associados à autenticidade, de entre os quais destacamos os seguintes:

- (i) a língua produzida por falantes nativos para pessoas locais numa comunidade linguística específica;
- (ii) a língua produzida por um verdadeiro orador ou escritor para uma audiência real, transmitindo uma mensagem autêntica;
- (iii) as qualidades conferidas a um texto pelo recetor, na medida em que não é visto como algo inerente a um texto em si, mas é-lhe transmitido pelo leitor ou ouvinte;
- (iv) a interação entre alunos e professores é um processo pessoal de compromisso;
- (v) os tipos de tarefa escolhidos;
- (vi) a situação social da sala de aula;
- (vii) a avaliação;
- (viii) a cultura e a capacidade de se comportar ou pensar como um grupo linguístico alvo a fim de ser reconhecido e validado por si próprios.

Segundo Morrow (1977), a autenticidade de um texto “is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort” (p.13). A questão-chave que então se coloca é “O que fazer para conseguir a utilização do texto literário como documento autêntico em materiais de sala

de aula?” Uma resposta lógica seria que o objetivo é levar os aprendentes a comunicar eficazmente na língua-alvo de uma determinada comunidade linguística, ou seja, com elevada competência comunicativa. Ora, os materiais autênticos, tais como textos literários, proporcionam uma fonte de informação muito mais rica para os aprendentes e têm o potencial de ser explorados de diferentes maneiras e a diferentes níveis para desenvolver a competência comunicativa.

No entanto, Williams (1983) argumenta que as dificuldades associadas aos textos autênticos, tais como o léxico utilizado ou o conhecimento cultural presumido, podem desmotivar os aprendentes. Widdowson (2003), por sua vez, salienta os potenciais perigos da introdução dos textos autênticos na sala de aula: a alta densidade lexical, a linguagem idiomática, o vocabulário de baixa frequência utilizado para efeito satírico, e as referências culturais opacas combinam-se para o tornar "pragmatically inert" (p.710) para a maioria dos aprendentes. Afirma, igualmente, que os aprendentes são incapazes de reconhecer a linguagem autêntica, já que a sala de aula não proporciona as condições contextuais para que o façam. Pelo contrário, acredita que os textos simplificados gradualmente se aproximam dos textos autênticos mais adequados ao ensino-aprendizagem.

Contudo, Rogers & Medley (1988) discordam desta perspetiva, pois acreditam que os aprendentes podem lidar com material autêntico em todos os níveis se os textos e as tarefas forem cuidadosamente selecionados. Segundo Morrow (1977), o sucesso de qualquer conjunto particular de materiais autênticos na motivação de um grupo específico de alunos dependerá, entre outros, da sua adequação ao assunto em questão, da forma como são explorados nas aulas e do modo como o professor é capaz de trabalhar esses materiais com os alunos.

Importa ainda dizer que os materiais autênticos possibilitam aos aprendentes o contacto com uma vasta gama de características gramaticais e lexicais, o que aumenta a probabilidade de que haja algo no *input* que estão predispostos a adquirir.

Já em termos de conceção de tarefas a planificar com recurso a materiais autênticos, devemos garantir que não sobrecarregamos os sistemas de processamento linguístico dos estudantes, enquanto analisamos simultaneamente o *input* para o significado e para a forma. De acordo com Willis (2003), isto é normalmente feito levando os aprendentes a concentrar-se primeiro no significado e só depois na forma.

Lembramos que esta dissertação se centra no uso do texto literário enquanto documento autêntico no ensino do PLE. Assim, é bastante importante que os professores encontrem materiais que estimulem o interesse pela aprendizagem da língua-alvo, fazendo com que incentive a abertura ao desenvolvimento da sua competência comunicativa, a fim de construir a sua consciência intercultural. Para além disso, é igualmente essencial que o docente tenha em atenção “a idade, o conhecimento da língua, as necessidades e a relevância do tema para os interesses do aprendente” (Silva, 2021, p.34).

Recuperando o trabalho de Martínez Sallés (2004), o qual releva que o texto literário está perfeitamente integrado na pedagogia da língua, dado que apresenta dois aspetos importantes: “primeiro, é um documento autêntico que representa uma amostra cultural da língua-alvo; segundo, é um material rico no plano linguístico, que fornece um *input* benéfico para desenvolver as competências da língua: compreensão leitora, expressão escrita, compreensão oral e expressão oral” (Silva, 2021, p.34), consideramos que a sua presença no ensino do PLE é essencial, visto que permite o acesso natural à língua-alvo e a exposição à cultura-alvo.

3. OS RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

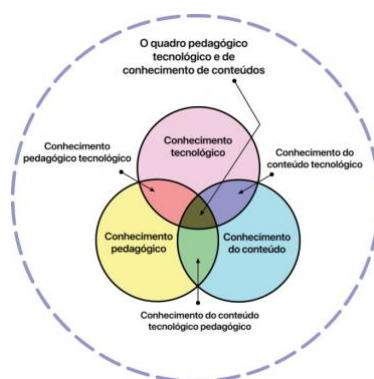
3.1. Potencial pedagógico da integração de conteúdos digitais no ensino de línguas

O quadro TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo⁶ proposto por Mishra, Shin & Koehler (2011) fornece uma lente para examinar a relação entre três domínios fundamentais do conhecimento para educadores: pedagogia, conteúdo e tecnologia. O referido quadro mostra as intersecções entre estes existentes, evidenciando os novos tipos de conhecimentos exigidos aos educadores (Figura 4):

- Conhecimento do conteúdo tecnológico;
- Conhecimento pedagógico tecnológico;
- Conhecimento do conteúdo tecnológico pedagógico.

⁶ Do inglês *The technological pedagogical and content knowledge framework* (Mishra, Shin, & Koehler, 2011).

Figura 4 – Quadro TPACK



Fonte: Mishra, Shin, & Koehler (2011)

O quadro TPACK enfatiza a importância de utilizar a tríade de conhecimentos pedagógicos e de conteúdos em conjunto com ferramentas e aplicações digitais.

Devido à pandemia de 2020-2021, os alunos de todo o mundo foram obrigados a ficar em casa e sentar-se em frente ao ecrã do computador ou do *smartphone* para assistir a aulas virtuais, o que significa que esta situação sem precedentes forçou uma mudança inesperada e inevitável na educação (Marek, 2021). Mais especificamente, o ensino e a aprendizagem existentes nas aulas passaram a ter lugar, a curto prazo, em formato digital, o que revelou o potencial da integração de conteúdos digitais no ensino/formação.

As tecnologias digitais transcenderam a alfabetização alfabética e permitiram explorar a forma como o som, a imagem e o texto podem ser incorporados na educação. Os conteúdos digitais possibilitam fazer parte da relação de hipóteses entre o educador e as diversas estruturas de comunicação, incluindo *microblogging*, redes sociais, partilha de fotos, documentos curriculares e meios de comunicação populares.

A gestão, entrega e distribuição de conteúdos no meio académico estão em contínua evolução à medida que os conteúdos migram para uma *internet* mais acessível e fiável. A interligação das tecnologias *Web* e *Web 2.0* estende o conceito de conteúdo controlado por um indivíduo ao de conteúdo pessoal aumentado com conteúdo conectado, armazenado em repositórios públicos como o *YouTube*, o *GoogleDrive* ou o *SlideShare*, ao mesmo tempo que permite aos aprendentes (e outros) contribuírem diretamente para o conteúdo. Assim, o papel do gestor de conteúdos, tal como um

professor, torna-se de curadoria de conteúdos e não simplesmente de recolha de conteúdos.

Os conteúdos digitais permitem aos estudantes assistir a *posts*, adicionar comentários e explorar matérias, onde e quando quiserem, em qualquer lugar, a qualquer hora. Segundo Lave & Wenger (1991), o conhecimento está incorporado no ambiente em que é utilizado; a aprendizagem envolve o domínio de tarefas autênticas em situações significativas e realistas. Os aprendentes constroem interpretações pessoais da realidade com base em experiências e interações, criando entendimentos novos e específicos da situação.

A realização de conteúdos em realidade virtual constitui uma forma eficaz de aprendizagem, ao promover a aprendizagem ativa centrada no estudante. A realidade virtual (RV) permite a entrega de conteúdos que pode, por exemplo, proporcionar não só um ambiente de aprendizagem interativo e estimulante, em que os aprendentes interagem com figuras e objetos virtuais, mas igualmente uma experiência realista e motivadora que potencia a realização da aprendizagem (Makransky & Lilleholt, 2018).

Mais ainda, é preciso atentar que “o ensino pelo computador traz mudanças nas relações de tempo e espaço que, por sua vez, trazem mudanças nas interações” (Ramos, 2009, p.97). Como analisa Hirumi (2013), citado por Ramos, Ramos & Asega (2017), “está relacionado às interações humanas (aluno, professor, outros) e não humanas (conteúdo, ferramenta, ambiente), que pode ocorrer no ensino mediado por tecnologia digital” (p.5). Os conteúdos podem ajudar na coconstrução de conhecimentos ao oferecer várias hipóteses de interação mediadas por tecnologia digital, como defende Vygotsky (1989).

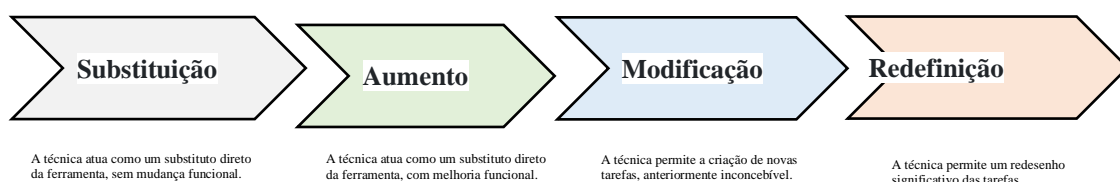
Assim, como a Comissão Europeia (2013) sublinha, o nosso foco deve recair sobre o desenvolvimento da competência digital (p.2). Os conteúdos digitais esboçam seis condições potenciais suscetíveis de melhorar a aprendizagem: (1) Incorporar a aprendizagem nos ambientes relevantes, (2) Fazer do ensino de línguas assistido por computador uma parte integrante da experiência de aprendizagem, (3) Oferecer múltiplas perspetivas e múltiplos modos de representação, (4) Proporcionar oportunidades de aprendizagem autodirigida e ativa, (5) Apoiar e facilitar estratégias metacognitivas dentro da experiência, e (6) Envolver-se em modos interativos e experiências imersivas.

3.2. Ferramentas para a criação de materiais/conteúdos digitais

As ferramentas e as aplicações para a criação de conteúdos digitais estão organizadas de acordo com quatro tipos de ambientes de aprendizagem: ferramentas de avaliação, de comunidade, de conhecimento e centradas no aprendente.

Apresentamos as ferramentas e as aplicações digitais combinadas com o modelo SAMR (Figura 5) proposto pelo Dr. Ruben Puentedura (2015). SAMR significa Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição e descreve quatro meios de integração tecnológica.

Figura 5 - Modelo SAMR



Fonte: Puentedura (2015)⁷

3.2.1. Ferramentas de avaliação

As ferramentas de avaliação permitem aos educadores realizar avaliações pré-curriculares ou de aulas, formativas e sumativas.

EdPuzzle

O EdPuzzle é uma ferramenta gratuita centrada na avaliação que permite a professores e alunos criar vídeos interativos em linha, incorporando perguntas abertas ou de escolha múltipla, notas áudio, faixas áudio ou comentários sobre um vídeo. Os vídeos

⁷ Recuperado de http://hippasus.com/rtpweblog/archives/2015/10/SAMR_ABriefIntro.pdf

interativos EdPuzzle podem ser feitos com vídeos de vários sítios *Web*, incluindo *YouTube*, *TED*, *Vimeo* e *National Geographic*.

O EdPuzzle e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos respondem a perguntas num vídeo.
- *Aumento*: Os professores podem melhorar os vídeos que mostram na aula adicionando a sua própria narração ao vídeo para clarificar conceitos ou destacar pontos-chave.
- *Modificação*: Os alunos utilizam o EdPuzzle para adicionar perguntas de escolha múltipla e perguntas abertas a um vídeo do professor. Depois de terem criado os seus próprios vídeos interativos, os alunos podem trocá-los com os colegas da turma, completar os testes de vídeo dos colegas e fornecer *feedback* sobre a qualidade dos vídeos.
- *Redefinição*: Os estudantes e os professores podem partilhar os seus vídeos interativos EdPuzzle com pessoas de todo o mundo, recolher dados dos indivíduos que respondem às suas perguntas e analisar esses dados.

Formulários Google

Os Formulários Google são uma ferramenta *online* gratuita do Google que permite aos utilizadores criar formulários, inquéritos e questionários, bem como editar e partilhar os formulários com outras pessoas de forma colaborativa.

Os Formulários Google e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os estudantes podem preencher os formulários *online*, em vez de usar papel e caneta.
- *Aumento*: Os professores podem editar automaticamente as respostas dos alunos na folha de cálculo. Além disso, os estudantes ausentes também podem preencher o formulário Google fora da escola. Os docentes têm ainda a possibilidade de desenhar questionários de autoavaliação, que oferecem aos alunos um *feedback* imediato.
- *Modificação*: Os professores e os alunos podem analisar em colaboração, contrastar e comparar resultados imediatamente após o preenchimento individual do formulário.

- *Redefinição*: Os professores podem alcançar um número de alunos ilimitado em todo o mundo e partilhar os resultados com eles. Da mesma forma, os estudantes têm oportunidade de recolher dados de indivíduos de todo o mundo para os seus projetos de investigação, por exemplo.

Kahoot

O Kahoot é uma ferramenta gratuita de resposta aos alunos para administrar questionários, facilitar discussões e recolher dados de inquéritos. É um sistema de resposta em sala de aula baseado em jogos, que se realiza em tempo real.

O Kahoot e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos participam num questionário Kahoot para responder a perguntas no final de uma unidade em vez de utilizarem um questionário tradicional em papel.
- *Aumento*: O Kahoot atua como uma ferramenta direta de substituição de uma avaliação formativa, com melhorias funcionais tais como a característica de adicionar vídeo e imagens durante um questionário para explorar o conhecimento do aluno e alcançar diferentes estilos de aprendizagem.
- *Modificação*: Os estudantes acedem a questionários Kahoot pré-desenhados criados por outros para construir os seus conhecimentos.
- *Redefinição*: O Kahoot permite a participação de uma quantidade ilimitada de estudantes ou jogadores num inquérito em tempo real.

Quizziz

O Quizziz é uma ferramenta de avaliação online que permite a professores e estudantes criar e utilizar os questionários uns dos outros.

O Quizziz e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos respondem a um questionário *online* no Quizziz em vez de o fazerem no papel.
- *Aumento*: Ao responderem ao questionário, os estudantes podem comparar as suas respostas com as dos colegas da turma, permanecendo anónimos.

- *Modificação*: Os aprendentes são capazes de rever as suas respostas imediatamente enquanto ainda estão frescos na sua mente, em vez de terem de esperar que um professor avalie cada um individualmente.
- *Redefinição*: O docente analisa as tendências dos dados da turma, ou seja, quais os problemas que os alunos demoraram mais tempo a responder, quais as perguntas em que os alunos mais se enganaram, etc., e utiliza estes resultados para determinar os tópicos que necessitam de mais atenção.

LearningApps.org

O LearningApps.org é uma ferramenta versátil que permite utilizar ou criar uma variedade de atividades diferentes para trabalhar diversos conteúdos e competências (gramática, vocabulário, pronúncia, leitura, audição, fala e escrita).

O LearningApps.org e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos podem completar uma variedade de exercícios e ter os resultados imediatamente.
- *Aumento*: No LearningApps.org existe uma série de modelos para atividades simples centradas na língua ou nas competências. Há jogos e questionários tais como correspondência, identificação, categorização, preenchimento de espaços, palavras cruzadas, preenchimento de respostas e tarefas de escolha múltipla.
- *Modificação*: As tarefas podem ser completadas individualmente e depois partilhadas ou podem ser feitas em pares ou em grupos na sala de aula ou em casa. Algumas atividades têm caixas de *chat* onde os professores e os alunos podem colocar comentários.
- *Redefinição*: Os professores e os alunos podem criar uma conta em que depositam as tarefas criadas ou adaptadas, o que permite a sua utilização com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem.

3.2.2. Ferramentas de comunidade

As ferramentas de comunidade incluem meios de comunicação social, jogos virtuais, e espaços de desenho colaborativo e fomentam experiências de aprendizagem social.

Flipgrid

O Flipgrid possibilita a criação de fóruns de discussão baseados em texto com vídeos construídos por professores e alunos.

O Flipgrid e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos criam um vídeo Flipgrid para se envolverem numa discussão virtual.
- *Aumento*: Todos os alunos participam na discussão, acrescentando comentários e vídeos de acompanhamento, durante um período prolongado, por exemplo, uma ou duas semanas.
- *Modificação*: Os alunos podem criar as suas próprias grelhas com avisos sobre um tópico, solicitar respostas em vídeo e analisá-las para as aulas.
- *Redefinição*: Os estudantes são capazes de discutir as suas ideias e experiências com profissionais, especialistas e académicos de todo o mundo.

Padlet

O Padlet é uma aplicação da *internet* centrada na comunidade que permite aos utilizadores expressarem facilmente os seus pensamentos sobre um tópico comum e lerem o que os outros têm a dizer. É essencialmente um quadro/boletim virtual (mural) no qual os colaboradores podem simultaneamente criar e organizar mensagens de qualquer tipo de conteúdo, seja texto, documentos, imagens, vídeos, áudio ou *links*.

O Padlet e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os aprendentes criam o seu próprio Padlet com *posts* baseados em texto, em vez de colocar notas num quadro de avisos da turma.
- *Aumento*: Os estudantes continuam a trabalhar no Padlet fora da aula por um período a definir pelo docente.
- *Modificação*: Os utilizadores dão o *feedback* uns aos outros diretamente no mural.
- *Redefinição*: Os alunos podem colaborar com os colegas e com a comunidade.

Wakelet

O Wakelet é uma boa alternativa ao Padlet e ao Storify, permitindo aos utilizadores desenhar e realizar conteúdos personalizados.

O Wakelet e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos leem uma coleção de artigos no Wakelet em vez de os publicarem.
- *Aumento*: Os alunos refletem sobre coleções multimodais de imagens, vídeos, artigos e muito mais.
- *Modificação*: Os estudantes recolhem informação e recursos sobre um tópico específico no Wakelet e partilham-no amplamente através dos meios de comunicação social para *feedback*. Os estudantes analisam criticamente o conteúdo e pesquisam para criar um arquivo para discussão.
- *Redefinição*: Os alunos têm acesso à colaboração em tempo real sobre a realização de conteúdos multimodais.

3.2.3. Ferramentas de conhecimento

As ferramentas de conhecimento, tais como criadores de linhas temporais virtuais, *software* de mapeamento da mente e *sites* de estudo, ajudam os estudantes a adquirir, construir e organizar informação.

Microsoft Immersive Reader

O Microsoft Immersive Reader é uma ferramenta interativa de compreensão e aprendizagem da leitura. Esta ferramenta torna o texto mais acessível a aprendentes de todas as idades e capacidades. Ainda possibilita ter o texto lido em voz alta a diferentes velocidades e por diferentes vozes, alterar o tamanho do texto, fonte e espaçamento, destacar partes específicas da fala, por exemplo, substantivos, verbos, etc., dividir palavras em sílabas, traduzir texto para mais de 80 línguas, ouvir gravações áudio das palavras faladas em diferentes línguas e ver as palavras representadas como imagens.

O Microsoft Immersive Reader e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos utilizam o Microsoft Immersive Reader para que lhes seja lido um parágrafo em voz alta, em vez de o professor o ler em voz alta para eles.

- *Aumento*: Os alunos utilizam as ferramentas do Microsoft Immersive Reader para realçar e explorar diferentes partes do discurso num parágrafo.
- *Modificação*: Os alunos utilizam o Microsoft Immersive Reader para traduzir e visualizar imagens de palavras e aprofundar a sua compreensão do texto.
- *Redefinição*: Os estudantes usam o Microsoft Immersive Reader para individualizar a sua experiência de leitura e aprendizagem.

MindMeister

O MindMeister é uma ferramenta colaborativa disponível *online* de mapeamento mental baseado no conhecimento que os estudantes podem utilizar para compreender e fazer ligações entre conceitos, ideias e informação.

O MindMeister e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os estudantes criam mapas mentais das relações entre as personagens do romance, em vez de os escreverem no papel.
- *Aumento*: Os estudantes partilham os seus mapas mentais com a comunidade e obtêm *feedback*.
- *Modificação*: Os estudantes criam um mapa mental multimodal com imagens, vídeos e texto.
- *Redefinição*: Os estudantes trabalham com estudantes de outro país para colaborarem num mapa mental em tempo real.

Tiki-Toki

O Tiki-Toki é um *software* que permite criar linhas de tempo interativas que podem ser partilhadas na *internet* para construir e apresentar conhecimentos/conteúdos.

O Tiki-Toki e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os estudantes podem utilizar o Tiki-Toki para criar uma linha temporal através da *internet* em vez de a desenharem num pedaço de papel ou no quadro.
- *Aumento*: Os alunos podem utilizar o Tiki-Toki para criar linhas temporais mais interativas com as funcionalidades que lhes permitem integrar imagem e vídeo.

- *Modificação*: Os aprendentes podem usar o Tiki-Toki para criar uma linha temporal para gerir um projeto ou traçar um plano de uma forma mais fácil e visual.
- *Redefinição*: Os utilizadores podem colaborar na criação de um mesmo projeto de linha temporal e partilhar o seu trabalho com um vasto público.

3.2.3. Ferramentas centradas no aprendente

As ferramentas centradas no aprendente podem ser utilizadas para personalizar e diferenciar o ensino-aprendizagem.

Anchor

O Anchor é uma ferramenta de criação de *podcasts* em linha. Pertence a *Spotify* e permite a qualquer pessoa criar, editar e hospedar um *podcast* gratuitamente usando uma aplicação móvel ou através do seu *website*.

O Anchor.fm e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos ouvem a gravação de uma palestra dada pelo professor durante a aula em vez de ouvirem o professor apresentar a palestra em tempo real.
- *Aumento*: Os alunos podem ouvir a gravação do *podcast* no seu tempo livre em casa, bem como reproduzir e abrandar a velocidade de reprodução. Ou, os alunos ouvem um *podcast* antes da aula e deixam mensagens com as suas perguntas para discussão na sessão.
- *Modificação*: Os alunos concebem a sua própria estação de *podcast* e partilham-na com os colegas de turma.
- *Redefinição*: Os estudantes concebem um *podcast* em colaboração com membros da comunidade, profissionais e outros indivíduos fora da sua sala de aula. Os *podcasts* podem ser partilhados internacionalmente nas redes sociais, expandindo as redes de aprendizagem profissional dos estudantes.

Book Creator

O Book Creator é uma aplicação que permite aos estudantes criar e ler livros digitais multimodais.

O Book Creator e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os alunos leem um livro digital no Book Creator em vez de o fazerem num livro de texto tradicional.
- *Aumento*: Os estudantes leem livros que contêm multimédia, tais como ficheiros vídeo e áudio, o que enriquece a aprendizagem.
- *Modificação*: Os utilizadores pesquisam, recolhem recursos em linha e trabalham-nos num livro de modo a gerar conteúdo original, incluindo texto, vídeos, ficheiros áudio e pinturas ou fotografias para criar um livro original e demonstrar a sua compreensão e os resultados da aprendizagem realizada, em substituição das avaliações tradicionais.
- *Redefinição*: Os aprendentes podem criar livros que podem ser imediatamente descarregados e partilhados publicamente na *internet*.

Canva

O Canva é uma ferramenta de *design online* que oferece aos utilizadores a oportunidade de criar *posters* com aspeto profissional, *slideshows*, imagens, folhetos de eventos, currículos, cartões, certificados, infografias e outros meios de comunicação.

O Canva e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Cada aluno cria um cartaz sobre literatura, em vez de o desenhar em papel.
- *Aumento*: Os alunos partilham os seus *posters* de literatura uns com os outros e fornecem *feedback online* com recurso ao Canva.
- *Modificação*: Cada estudante trabalha com um colega de turma para colaborar na criação de um cartaz da equipa sobre literatura.
- *Redefinição*: As equipas de estudantes partilham os seus cartazes com o público através das redes sociais, solicitam *feedback* e convidam as pessoas a colaborar no seu cartaz.

Powtoon

O Powtoon é uma plataforma *online* para a criação de pequenas apresentações de vídeo.

O Powtoon e o Modelo SAMR

- *Substituição*: Os aprendentes usam o Powtoon para criar uma apresentação curta e digital (em vez de o fazerem presencialmente).
- *Aumento*: Os estudantes criam um vídeo multimodal que apresenta a sua compreensão e o seu conhecimento sobre um tópico.
- *Modificação*: Os utilizadores podem criar um vídeo de animação de quadro branco de qualidade profissional sem qualquer conhecimento ou aptidões prévias de desenho gráfico ou animação.
- *Redefinição*: Os alunos podem colaborar com colegas e profissionais localizados em todo o mundo através do Powtoon.

Atualmente, as ferramentas e as aplicações digitais oferecem uma miríade de formas de enriquecer a avaliação educacional tanto na sala de aula como em situações de teste em grande escala. Com visuais dinâmicos, som e interatividade do utilizador, bem como adaptabilidade a testadores individuais e relatórios de pontuação quase em tempo real, a avaliação baseada em ferramentas e em aplicações expande as possibilidades de aplicação de testes para além das limitações dos testes tradicionais em papel. Por meio de extensas inovações tecnológicas, a plataforma baseada no desenvolvimento de ferramentas e aplicações digitais proporciona a concretização de uma avaliação formativa de alta qualidade, que pode ser estreitamente combinada com atividades e objetivos de ensino e aprendizagem.

3.3. Tipologia de exercícios

Há duas tipologias de exercícios, de modo geral, para criar conteúdos digitais: perguntas fechadas e perguntas abertas.

As perguntas fechadas são mais direcionadas para o estudo autónomo e são sobretudo utilizadas para trabalhar a compreensão da leitura, a compreensão oral e o léxico: escolha múltipla, verdadeiro/falso, associação/ligação, preenchimento de espaços...

As perguntas abertas são mais direcionadas para as atividades em contexto de sala de aula, dado que exigem correção por parte do docente, sendo, geralmente, usadas em exercícios de expressão/interação oral e escrita.

3.3.1. Perguntas fechadas

Segundo Ponte (2017), as perguntas fechadas, tecnicamente denominadas de itens de seleção de respostas, são questões em que “o respondente é exposto a possíveis alternativas de respostas pré-definidas a um problema ou questão apresentado e deve escolher uma ou mais opções que julgue estarem corretas ou adequadas” (p.3).

As perguntas fechadas apresentam as seguintes características:

- São factos, ou seja, objetivas.
- São fáceis de responder.
- São de resposta rápida.

Escolha múltipla

As perguntas de escolha múltipla são compostas por uma pergunta com várias opções de resposta, a(s) resposta(s) correta(s) e várias respostas incorretas, ou seja, distratores.

Perguntas de escolha múltipla

- *Tarefa*: Escolher a(s) resposta(s) correta(s) a uma pergunta ou o final correto de uma frase entre geralmente 3 ou 4 opções possíveis.
- *Habilidades*:
 - 1) procurar informação específica;
 - 2) compreender a informação na passagem.

Seleção da lista

- *Tarefa*: Escolher a opção correta a partir de uma lista de palavras, informações ou nomes. Isto difere das perguntas de escolha múltipla porque todas as perguntas se referem a apenas uma longa lista de respostas possíveis.
- *Habilidades*:
 - 1) procurar as informações;
 - 2) compreender a informação na passagem;
 - 3) relacionar ideias.

Escolher um título

- *Tarefa*: Escolher o título mais apropriado de uma lista de títulos possíveis.

- *Habilidades*:

- 1) identificar objetivos de uma passagem;
- 2) distinguir entre o detalhe e os objetivos principais.

Verdadeiro/Falso

As perguntas de verdadeiro/falso são apenas compostas de uma declaração. Os alunos respondem às perguntas indicando se a declaração é verdadeira ou falsa.

Associação/Ligação

Os alunos respondem às perguntas de associação e ligação emparelhando cada uma das palavras ou frases, por exemplo, definições, com uma das escolhas fornecidas no exame.

Associação de títulos

- *Tarefa*: Escolher um título da lista que corresponda a uma secção ou parágrafo da passagem.

- *Habilidades*:

- 1) identificar a diferença entre uma ideia principal e pontos de apoio;
- 2) compreender os objetivos dos parágrafos e secções;
- 3) compreender o conteúdo geral dos parágrafos ou secções.

Associação de parágrafos

- *Tarefa*: Combinar a informação dada na pergunta com a informação encontrada num dos parágrafos da passagem.

- *Habilidades*:

- 1) identificar informação específica;
- 2) procurar informação.

Preenchimento de espaços

O preenchimento de espaços, também denominado perguntas de conclusão, fornece aos alunos uma frase ou pergunta parcial e depois exige-lhes que escrevam a palavra (ou palavras) no espaço em branco que melhor complete a declaração ou pergunta.

Perguntas de conclusão do resumo

- *Tarefa*: Completar um resumo através do preenchimento de espaços, usando palavras da passagem ou palavras dadas em espaços.

- *Habilidades*:

- 1) procurar informação específica na passagem;
- 2) compreender ideias e pontos de apoio;
- 3) seleccionar palavras apropriadas.

Perguntas de conclusão da sentença

- *Tarefa*: Completar frases através do preenchimento de espaços com palavras da passagem.

- *Habilidades*:

- 1) procurar informação específica;
- 2) seleccionar palavras apropriadas;
- 3) compreender a informação na passagem.

Resposta curta

As perguntas de resposta curta são tipicamente compostas por uma breve solicitação que exige uma resposta escrita que varia em comprimento de uma ou duas palavras a algumas frases. São mais frequentemente utilizadas para testar o conhecimento básico de factos e termos-chave.

- *Tarefa*: Responder a perguntas relativas a detalhes na passagem.

- *Habilidades*:

- 1) localizar as informações na passagem;
- 2) compreender detalhes e informações específicas.

3.3.2. Perguntas abertas

Em geral, as perguntas abertas têm respostas muito subjetivas e longas. Muitas vezes não há uma resposta correta, o que encoraja os alunos a pensar de forma criativa.

De acordo com Ponte (2017), as perguntas abertas, tecnicamente designadas de itens de resposta construída são questões em que “o respondente é exposto a um problema ou questão e deve elaborar sua resposta” (p.3).

As perguntas abertas apresentam as seguintes características:

- Pedir aos alunos que pensem e reflitam;
- Solicitar a expressão de opiniões e sentimentos aos estudantes;
- Entregar o controlo da conversa aos respondentes.

Normalmente, as perguntas abertas começam por: o quê, porquê, como, descrever.

Os recursos de ensino-aprendizagem centrados no aluno devem incorporar técnicas de interrogação abertas para ajudar a facilitar a aprendizagem dos estudantes em todas as áreas de conteúdo. Todas as perguntas abertas e declarações devem suscitar uma discussão e debate calorosos dentro de uma sala de aula. As questões cognitivas superiores são sempre abertas, ajudando os alunos a utilizar as suas capacidades de pensamento crítico à medida que surgem respostas, o que exige a orientação profissional a um nível mais elevado por parte dos professores.

4. DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS/CONTEÚDOS DIGITAIS

4.1. Público-alvo e contexto de aplicação/uso

Os destinatários dos conteúdos digitais são aprendentes jovens e adultos de LM chinesa, que frequentam o ensino universitário na China, que desejem desenvolver um nível avançado de competência linguística e comunicativa em português coincidente com o nível C1 do QECR. A escassez de materiais no mercado para trabalhar textos literários neste nível de proficiência motivou, como já referimos, a produção dos materiais didáticos digitais que a seguir se apresentarão.

Cada processo propõe várias atividades utilizando ferramentas digitais, promovendo o estudo dos autores, textos e factos, na sala de aula ou individualmente, de modo a tornar mais rica e consistente a leitura dos textos literários. As potencialidades que abrem as obras para a aprendizagem de aspetos culturais e literários dos países de língua portuguesa para a reflexão sobre a própria realidade foram determinantes na sua seleção.

4.2. Seleção do referencial de suporte e do nível de proficiência

4.2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR)

O QECR (2009) é um documento elaborado pelo Conselho da Europa que fornece

uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais...na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (p.19)

O QECR pretende: (1) Promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa. Estimular a reflexão de quem trabalha na área das línguas vivas. (2) Facilitar o processo de ensino-aprendizagem de línguas vivas, através da facilitação de troca de informação. (3) Harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu. (4) Ajudar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação (pp.19-24).

O QECR é necessário a fim de: (1) Promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países. (2) Fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas. (3) Ajudar os aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços (pp.24-25).

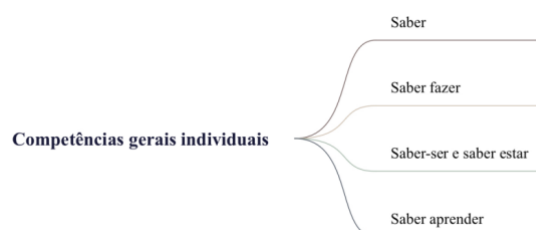
O QECR propõe uma metodologia comum para analisar e descrever as situações e as opções efetuadas para o ensino-aprendizagem das línguas, uma terminologia comum a todas as línguas e a todos os contextos educativos e uma escala comum de níveis de competência em língua para ajudar na definição dos objetivos e na avaliação dos resultados da aprendizagem (pp.25-27).

O QECR (2001) adapta uma abordagem orientada para a ação:

o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (p.29)

As competências do utilizador/aprendente consideradas pelo QECR são as competências gerais individuais (Figura 6) e as competências comunicativas (Figura 7).

Figura 6 – Competências gerais individuais



Fonte: QECR (2001, pp.147-184)

Figura 7 – Competências comunicativas



Fonte: QECR (2001, pp.147-184)

4.2.2. Caracterização geral do nível proficiente C1 do QECR

Para o nível C1, o QECR (2001) estabelece os seguintes descritores geral, de compreensão do oral, de compreensão da leitura, da produção e interação orais, da produção e interação escritas:

Geral

É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos.

É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras.

É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais.

Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. (QECR, 2001, p.49)

Compreensão do Oral

É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstratos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.

É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo.

É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.

É capaz de extrair informações específicas de anúncios públicos com má qualidade sonora e acústica distorcida, p. Ex.: numa estação de comboios, num estádio, etc.

É capaz de compreender informações técnicas complexas, como instruções de utilização, especificações de produtos e serviços conhecidos.

É capaz de seguir com facilidade interações complexas entre terceiros numa discussão ou num debate de grupo, mesmo sobre assuntos abstratos, complexos e que não lhe são familiares.

É capaz de seguir a maior parte das conferências, discussões e debates com relativa facilidade.

É capaz de compreender uma ampla gama de material áudio gravado ou transmitido, incluindo os que não são padrão, e identificar minúcias, incluindo atitudes implícitas e relações entre falantes. (QECCR, 2001, pp.103-105)

Compreensão da Leitura

É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as secções difíceis.

É capaz de entender qualquer correspondência relacionada com a sua área de interesse e rapidamente compreender o essencial.

É capaz de percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes.

É capaz de identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões, artigos e relatórios acerca de um vasto leque de assuntos profissionais, decidindo se vale a pena um estudo mais aprofundado.

É capaz de compreender em pormenor um vasto leque de textos longos e complexos passíveis de ocorrerem a vida social, profissional ou académica, identificando pequenos pormenores que incluem atitudes e opiniões implícitas ou abertamente expressas.

É capaz de entender em pormenor instruções longas e complexas acerca de uma nova máquina ou de um novo procedimento, quer essas instruções se

relacionem com a sua área de especialização quer não, desde que possa voltar a ler as secções mais difíceis.

É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas. (QECR, 2001, pp.107-110)

Produção e Interação Orais

É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.

É capaz de fazer descrições de assuntos complexos de forma clara e pormenorizada.

É capaz de fazer descrições e narrativas elaboradas, integrar subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluindo de forma apropriada.

É capaz de fazer a exposição de um assunto complexo de forma clara e bem estruturada, desenvolvendo e defendendo longamente pontos de vista, aduzindo informações complementares, razões e exemplos pertinentes.

Ao dirigir-se a um auditório, é capaz de lidar bem com as objeções do auditório, respondendo espontaneamente e quase sem esforço.

É capaz de fazer anúncios com fluência, quase sem esforço, utilizando a acentuação e a entoação para transmitir, de forma precisa, diferenças mínimas de significado.

É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunloquções. Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente.

É capaz de compreender em pormenor uma intervenção sobre temas de especialidade, abstratos ou complexos e fora do seu domínio, mas poderá ter necessidade de confirmar alguns pormenores, principalmente se o sotaque não lhe for familiar.

É capaz de utilizar a língua em sociedade com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo afetivo, subtil e humorístico.

É capaz de seguir facilmente e contribuir para uma discussão de grupo, mesmo sobre temas abstratos, complexos e que não lhe são familiares.

É capaz de manter um debate, mesmo sobre assuntos abstratos, complexos e que não lhe são familiares.

É capaz de argumentar sobre uma posição formal de modo convincente, reagindo a perguntas e comentários e respondendo a linhas complexas de contra-argumentação, de modo fluente, espontâneo e apropriado.

É capaz de compreender com segurança instruções pormenorizadas.

É capaz de fazer progredir o trabalho, convidando outros a participarem, a dizerem aquilo que pensam, etc.

É capaz de esboçar uma questão ou um problema, fazer especulações sobre as causas e as consequências e pesar as vantagens e os inconvenientes das diferentes abordagens.

É capaz de explicar um problema que tenha surgido e deixar claro que o fornecedor do serviço ou o cliente tem de fazer uma concessão.

É capaz de compreender e traçar informações complexas e opiniões sobre uma vasta gama de assuntos relativos a seu papel profissional.

É capaz de transmitir com segurança informações pormenorizadas.

É capaz de fazer uma descrição clara e pormenorizada de um procedimento.

É capaz de sintetizar e relatar informações e argumentos de diferentes fontes.

É capaz de participar plenamente numa entrevista, quer como entrevistador quer como entrevistado, desenvolvendo e destacando, com fluência e sem ajuda, o assunto que está a ser discutido, utilizando bem as interjeições.

(QECCR, 2001, pp.91-94, 113-122)

Produção e Interação Escritas

É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes e concluindo adequadamente.

É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, bem estruturadas, desenvolvidas com clareza, e textos criativos num estilo seguro, pessoal, natural e adequado a leitor visado.

É capaz de escrever exposições claras e estruturadas, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões pertinentes e salientes.

É capaz de desenvolver e defender pontos de vista, de forma relativamente extensa, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes.

É capaz de se exprimir com clareza e correção, relacionando-se com o destinatário, com flexibilidade e eficácia.

É capaz de se exprimir com clareza e correção na correspondência pessoal, utilizando a língua com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo emotivo, subtil e humorístico.

É capaz de receber mensagens sobre pedidos de informações e explicações de problemas. É capaz de escrever notas a transmitir informações simples e de relevância imediata para os amigos, para os empregados, para os professores e para as outras pessoas que fazem parte da sua vida quotidiana, comunicando, de modo compreensível, as questões que considera importantes. (QECR, 2001, pp.96-98, 123-124)

4.2.3. Atividades e estratégias comunicativas recomendadas no QECR

Para o nível C1, o QECR (2001) recomenda as seguintes atividades comunicativas:

Atividades de receção

Compreensão do oral – Ouvir: (i) ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.); (ii) ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema); (iii) ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.); (iv) ouvir uma conversa lateral, etc. (QECR, 2001, p.102).

Compreensão escrita – Ler: (i) ler para orientação geral; (ii) ler para obter informações (ex. utilização de obras de referência); (iii) ler e seguir instruções; (iv) ler por prazer; (v) ler correspondência; (vi) ler para obter informações e argumentos (QECR, 2001, p.106).

Estratégias – Identificar indícios e fazer inferências

É hábil no uso de indícios contextuais, gramaticais e lexicais de forma a poder inferir atitudes, humores e intenções e prever o que vem a seguir (QECR, 2001, p.112).

Atividades de produção

Produção oral – Falar: (i) anúncios públicos (informações, instruções, etc.); (ii) exposições públicas (em reuniões públicas, palestras, sermões, espetáculos, comentários desportivos, apresentação de produtos para venda, etc.); (iii) ler um texto em voz alta;

(iv) falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.); (v) desempenhar um papel estudado; (vi) falar espontaneamente; (vii) cantar (QECR, 2001, p.91).

Produção escrita – Escrever: (i) preencher formulários e questionários; (ii) escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.; (iii) produzir cartazes para afixação; (iv) escrever relatórios, memorandos, etc.; (v) tirar notas para uso futuro; (vi) anotar mensagens ditadas, etc.; (vii) escrita imaginativa e criativa; (viii) escrever cartas pessoais ou de negócios, etc. (QECR, 2001, p.91).

Estratégias – Planear, compensar, controlar e remediar

É capaz de planear o que há para dizer e o modo de o dizer, considerando o efeito no(s) recetor(es).

É capaz de utilizar circunloquções e de parafrasear para colmatar lacunas no vocabulário e na estrutura.

É capaz de, perante uma dificuldade, voltar atrás e reformular o que se diz, sem interromper totalmente o fio do discurso (QECR, 2001, pp.100-101).

Atividades de receção

Interação oral: (i) conversa informal; (ii) discussão informal; (iii) discussão formal e reuniões; (iv) transações para obter bens e serviços; (v) troca de informações; (vi) debate; (vii) entrevistar e ser entrevistado; (viii) negociação; (ix) planeamento conjunto; (x) cooperação prática com vista a um fim específico; (xi) compreensão de um interlocutor para com um falante nativo (QECR, 2001, pp.112-122).

Interação escrita: (i) transmitir e trocar notas, memorandos, etc., quando a interação é impossível e inapropriada; (ii) corresponder-se por carta, fax, correio eletrónico, etc.; (iii) negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc., reformulando e trocando; (iv) rascunhos, alterações, correções, etc.; (v) participar em conferências em linha ou fora de linha (QECR, 2001, pp.122-124).

Estratégias – Tomar a palavra, cooperar, pedir esclarecimentos

É capaz de selecionar uma expressão adequada, a partir de um repertório disponível de funções discursivas, para introduzir as suas observações convenientemente, de modo à conseguir a palavra ou ganhar tempo e mantê-la enquanto reflete.

É capaz de relacionar habilmente a sua própria contribuição com a dos outros.

É capaz de fazer perguntas para verificar que compreendeu o que o falante queria dizer e de esclarecer os aspetos ambíguos (QECCR, 2001, pp.127- 128).

Atividades de mediação

Mediação oral: (i) interpretação simultânea (conferências, reuniões, discursos formais, etc.); (ii) interpretação consecutiva (discursos de abertura/boas-vindas, visitas guiadas, etc.); (iii) interpretação informal de outros estrangeiros e de falantes nativos (QECCR, 2001, p.129).

Mediação escrita – Ler: (i) tradução exata (de contratos, textos legais e textos científicos, etc.); (ii) tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos, etc.); (iii) resumo principal (artigos de jornais e de revistas, etc.) em L2 ou entre L1 e L2; (iv) paráfrase (textos especializados para não especialistas, etc.) (QECCR, 2001, p.129).

Estratégias – Planeamento, execução, avaliação, reparação

Desenvolver o conhecimento prévio, localizar fontes, preparar um glossário, ter em conta as necessidades dos interlocutores, selecionar a unidade de interpretação, etc. Processar a informação recebida (input) e formular o último 'bocado', simultaneamente e em tempo real, anotar possibilidades, equivalências, colmatar lacunas.

Verificar a coerência nas duas verses, verificar consistência de usos.

Afinar com a ajuda de dicionários; consultar especialistas e fontes (QECCR, 2001, p.130).

4.3. Ferramenta para a classificação de textos na escala de níveis de proficiência do QECCR – LX Proficiency

O LX-Proficiency é um serviço *online* desenvolvido pelo NLX - Grupo da Fala e Linguagem Natural, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que permite determinar o nível de proficiência de um texto, a partir de uma gama de indicadores linguísticos. Ou seja, trata-se de um instrumento que precisa o nível de dificuldade e legibilidade de textos escritos em português, podendo ser utilizados pelos professores de PLE. Este serviço é baseado numa ferramenta de processamento de texto automatizado. Dados os seus objetivos, a sua elevada taxa de precisão permite-lhe prestar um serviço útil, embora os resultados apresentados possam nem sempre estar completamente

corretos. Para além do aumento significativo do corpo em que a ferramenta se apoia, é utilizada uma abordagem inovadora com base em técnicas de inteligência artificial. No âmbito desta dissertação, o classificador LX-Proficiency⁸ foi usado para confirmar que os excertos dos textos literários dos oito países de língua portuguesa selecionados possibilitam trabalhar as competências do nível de proficiência C1.

4.4. Seleção dos autores, textos e excertos

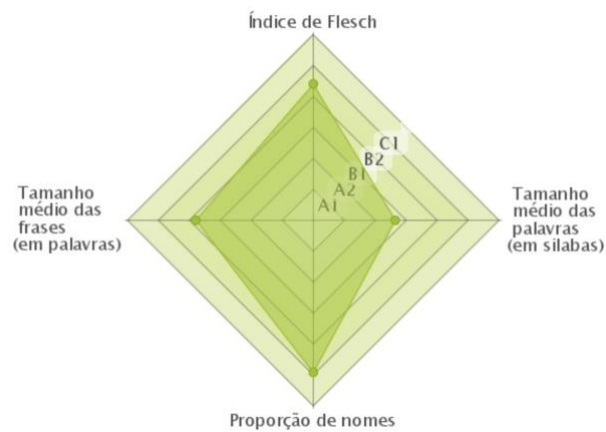
A vasta riqueza literária dos países de língua portuguesa obrigou-nos a definir alguns critérios. Para além do nosso gosto pessoal, tivemos em consideração textos trabalhados ao longo da parte curricular do Mestrado em Português Língua Segunda e Estrangeira, a riqueza dos textos do ponto de vista linguístico e cultural, mas também e sobretudo o respetivo grau de dificuldade.

Assim, para Angola, optámos por três excertos do título *Os transparentes*, de Ondjaki. Para o Brasil, escolhemos o texto de Lygia Fagundes Telles, *A disciplina do amor*. Já para Cabo Verde, seleccionámos três excertos de *Cais-do-Sodré té Salamansa*, de Orlanda Amarílis, e para a Guiné-Bissau elegemos a obra *A última tragédia*, de Abdulai Silá. Quanto a Moçambique, a nossa escolha recaiu sobre o romance de Paulina Chiziane, *Niketche. Uma história de poligamia*, e, para Portugal, optámos por três excertos do *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago. Por último, seleccionámos obra santomense *O útero da casa*, de Conceição Lima, e o romance *O Plantador de abóboras*, do autor timorense Luís Cardoso.

Todos os excertos (Anexos 1-24) foram inseridos no classificador LX-Proficiency, tendo sido obtidos os resultados explanados nas figuras que se seguem (Figuras 8-31).

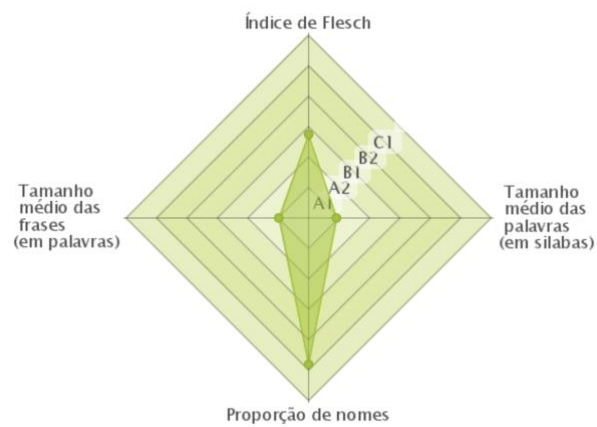
⁸ Disponível em: <http://lxcenter.di.fc.ul.pt/applications/en/index.html?cefr>

Figura 8 – Classificação do excerto 1 de *Os transparentes*, de Ondjaki



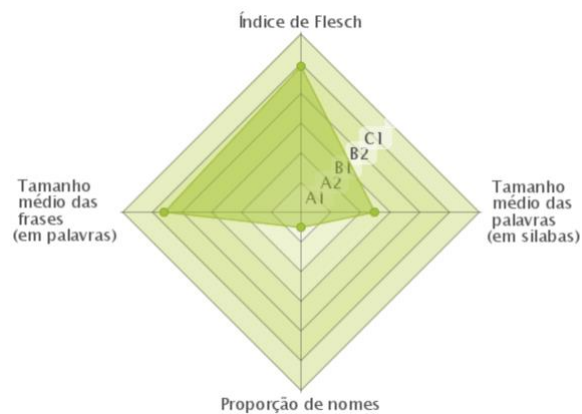
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 9 – Classificação do excerto 2 de *Os transparentes*, de Ondjaki



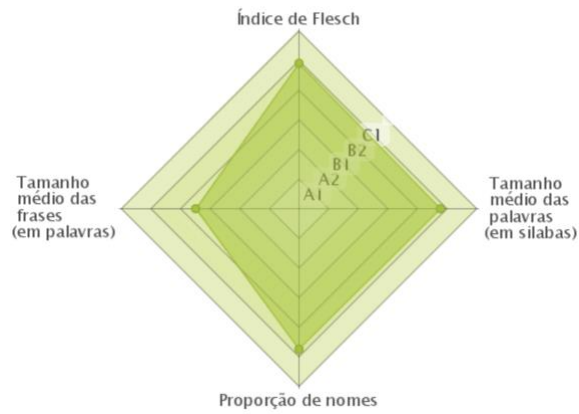
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 10 – Classificação do excerto 3 de *Os transparentes*, de Ondjaki



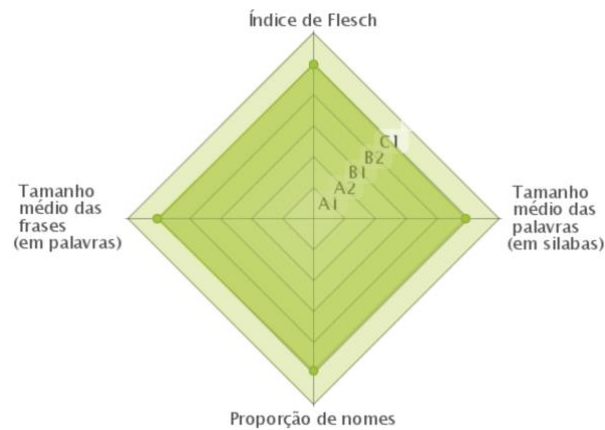
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 11 – Classificação do excerto 1 de *A disciplina do amor*, de Lygia Telles



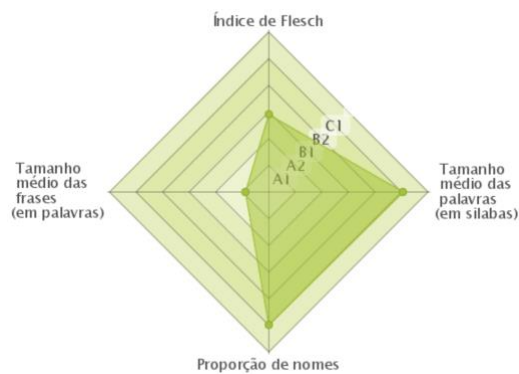
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 12 – Classificação do excerto 2 de *A disciplina do amor*, de Lygia Telles



Fonte: Produzido por LX Proficiency

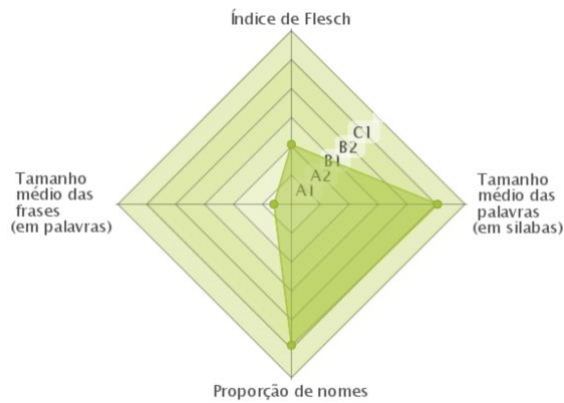
Figura 13 – Classificação do excerto 3 de *A disciplina do amor*, de Lygia Telles



Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 14 – Classificação do excerto 1 de *Cais-do-Sodré té Salamansa*, de Orlanda

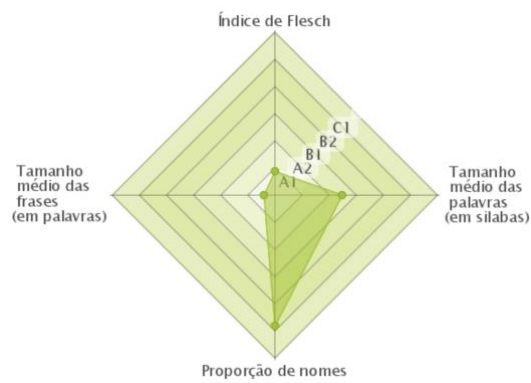
Amarílis



Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 15 – Classificação do excerto 2 de *Cais-do-Sodré té Salamansa*, de Orlanda

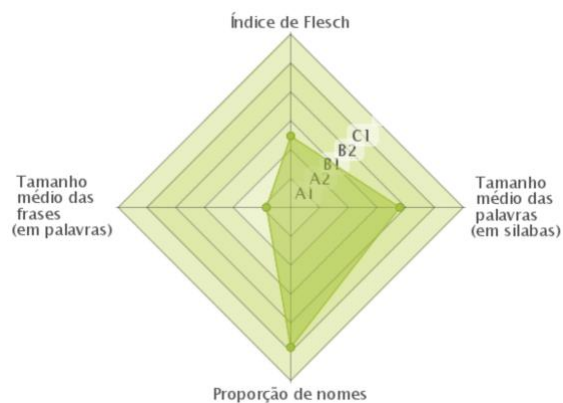
Amarílis



Fonte: Produzido por LX Proficiency

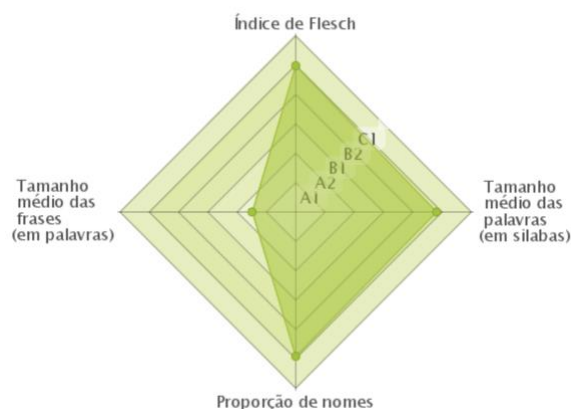
Figura 16 – Classificação do excerto 3 de *Cais-do-Sodré té Salamansa*, de Orlanda

Amarílis



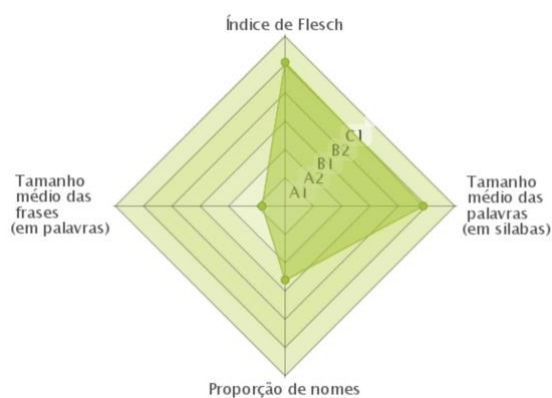
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 17 – Classificação do excerto 1 de *A última tragédia*, de Abdulai Silá



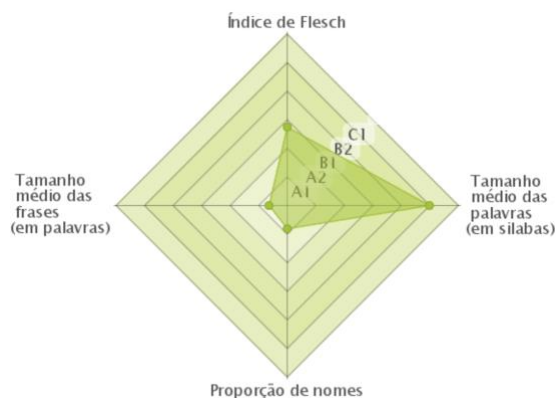
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 18 – Classificação do excerto 2 de *A última tragédia*, de Abdulai Silá



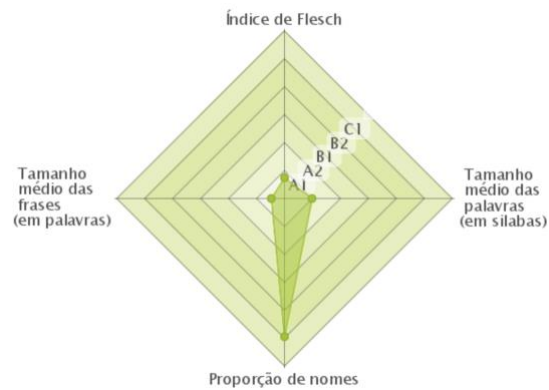
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 19 – Classificação do excerto 3 de *A última tragédia*, de Abdulai Silá



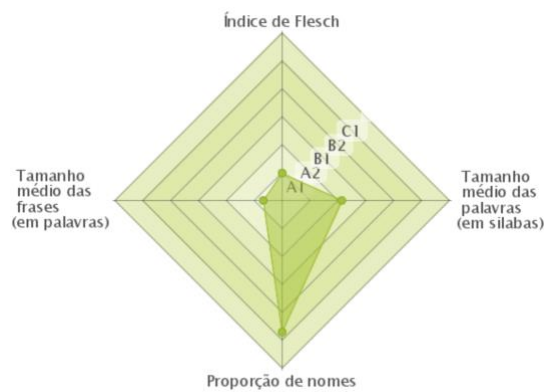
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 20 – Classificação do excerto 1 de *Niketche. Uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane



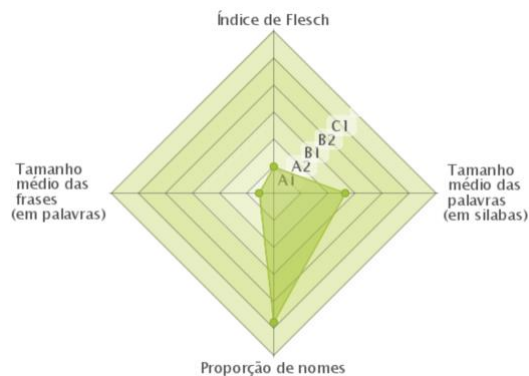
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 21 – Classificação do excerto 2 de *Niketche. Uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane



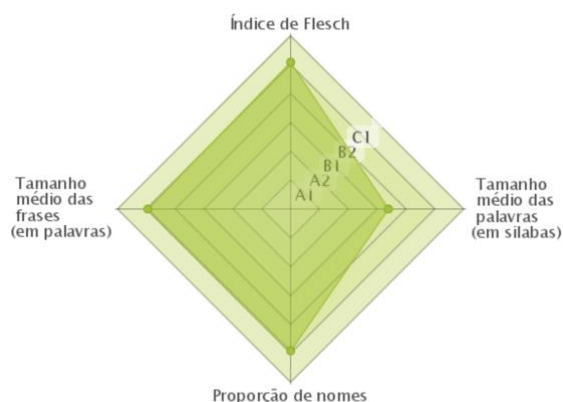
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 22 – Classificação do excerto 3 de *Niketche. Uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane



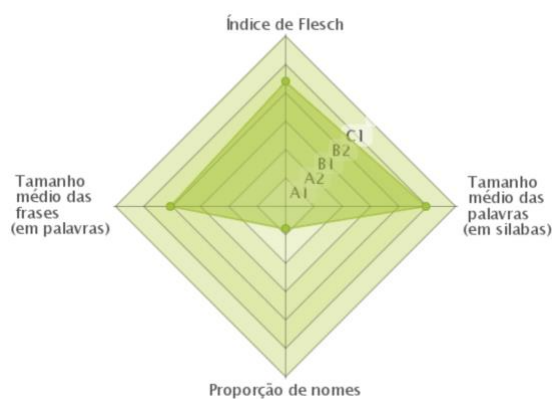
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 23 – Classificação do excerto 1 de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago



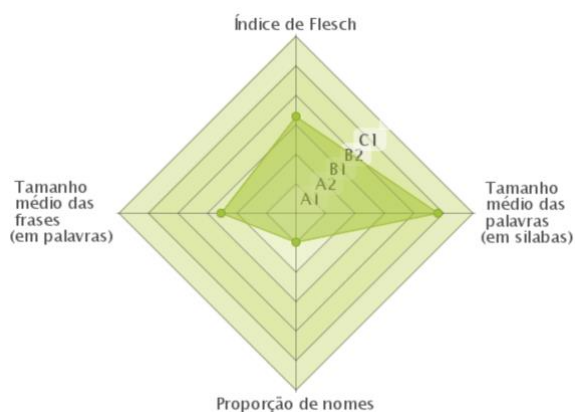
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 24 – Classificação do excerto 2 de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago



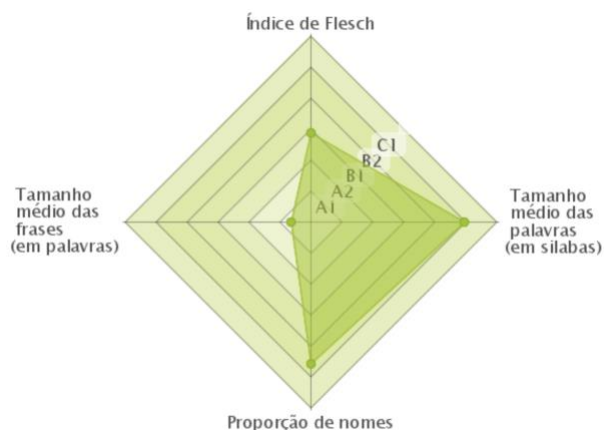
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 25 – Classificação do excerto 3 de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago



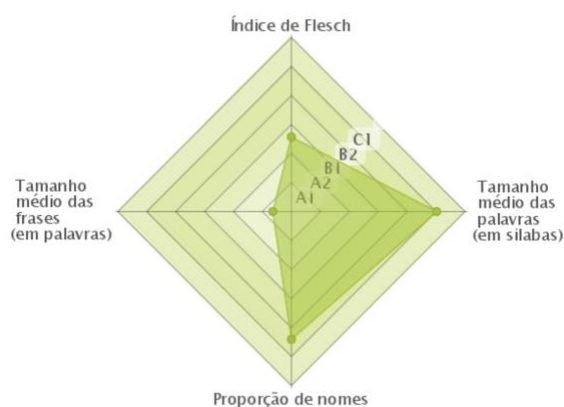
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 26 – Classificação do excerto 1 de *O útero da casa*, de Conceição Lima



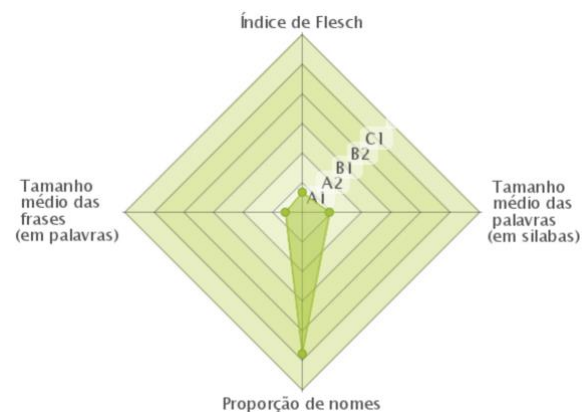
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 27 – Classificação do excerto 2 de *O útero da casa*, de Conceição Lima



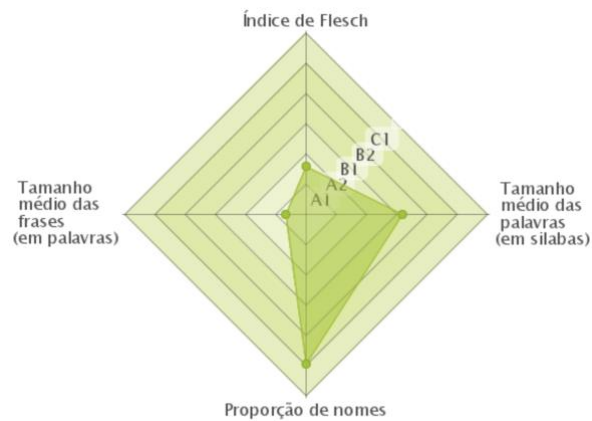
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 28 – Classificação do excerto 3 de *O útero da casa*, de Conceição Lima



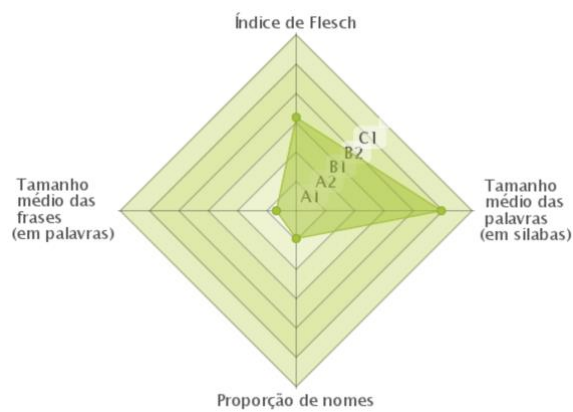
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 29 – Classificação do excerto 1 de *O plantador de abóboras*, de Luís Cardoso



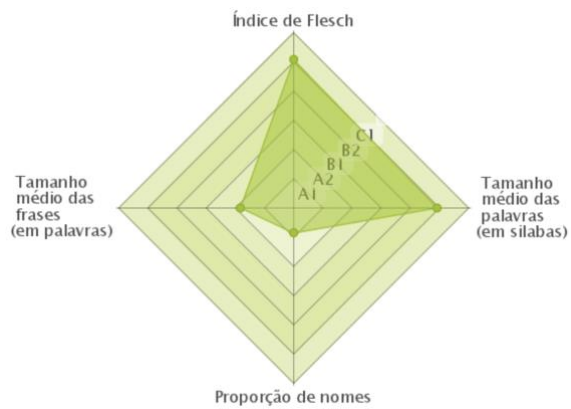
Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 30 – Classificação do excerto 2 de *O plantador de abóboras*, de Luís Cardoso



Fonte: Produzido por LX Proficiency

Figura 31 – Classificação do excerto 3 de *O plantador de abóboras*, de Luís Cardoso



Fonte: Produzido por LX Proficiency

Apesar de muito distintas, as classificações obtidas no conjunto dos excertos permitiram-nos avançar para a criação dos conteúdos, tendo sido considerada a obtenção de nível C1 em pelo menos um dos quatro parâmetros.

4.5. Ferramentas utilizadas na produção dos materiais/conteúdos digitais

4.5.1. WIX.com

O Wix serve de desenho responsivo para a publicação de informação ou de conteúdo na Web móvel e é adequado para *websites* com um desenho profissional e interativo, assim como para dispositivos móveis educativos. Explorando um ambiente de publicação responsiva, os editores são considerados como uma forte força motriz na produção e publicação de conteúdos educativos inovadores em plataformas *online*.

Para a concretização do ambicionado nesta dissertação, criámos um sítio web com a Wix. O sítio contém os excertos dos textos literários selecionados e várias tarefas em formato digital. Estes conteúdos estão disponíveis em linha e destinam-se, como referimos, a estudantes do ensino superior chinês que aprendem PLE e que se encontram no nível de proficiência C1.

4.5.2. LearningApps.org

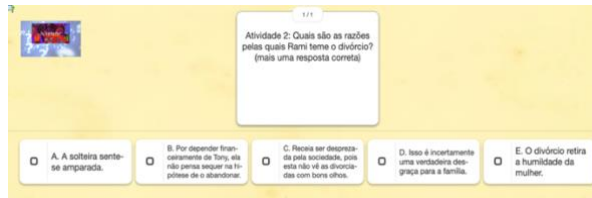
Trata-se de uma ferramenta que dispõe de uma grande variedade de atividades que os professores e os alunos podem utilizar, adaptar ou fazer do zero para consolidar conteúdos e trabalhar as competências linguísticas. Há uma vasta gama de modelos para criar exercícios. Existem jogos e questionários (tarefas de escolha múltipla, preenchimento de lacunas, correspondência, colocação em linha, ordem, emparelhamento, etc.).

Escolha múltipla

Quando os professores criam esta tarefa, as definições das opções não se restringem a respostas únicas. Mesmo a partir de uma resposta falsa, é possível avançar para a

próxima pergunta. A resposta certa ficará com a cor destacada. No final, há um resumo com a indicação do número de respostas certas.

Figura 32 – Exemplo de exercício de escolha múltipla

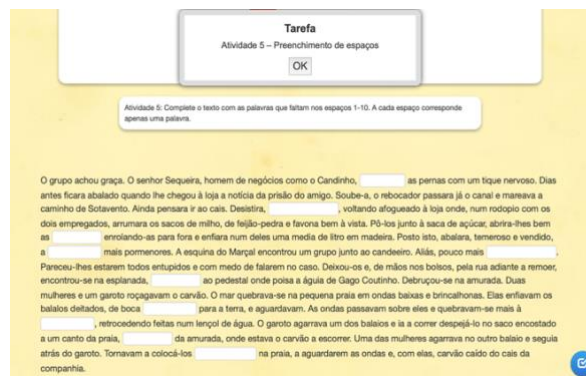


Preenchimento de espaços

Este exercício permite realizar dois tipos de tarefa: selecionar ou escrever.

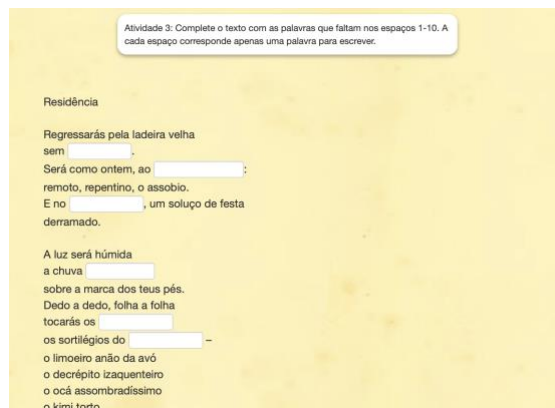
Selecionar: escolher a solução certa ou uma lista de palavras para cada fim.

Figura 33 – Exemplo de exercício de preenchimento de espaços – Selecionar



Escrever: Fornecer todas as palavras aceites para cada espaço por preencher.

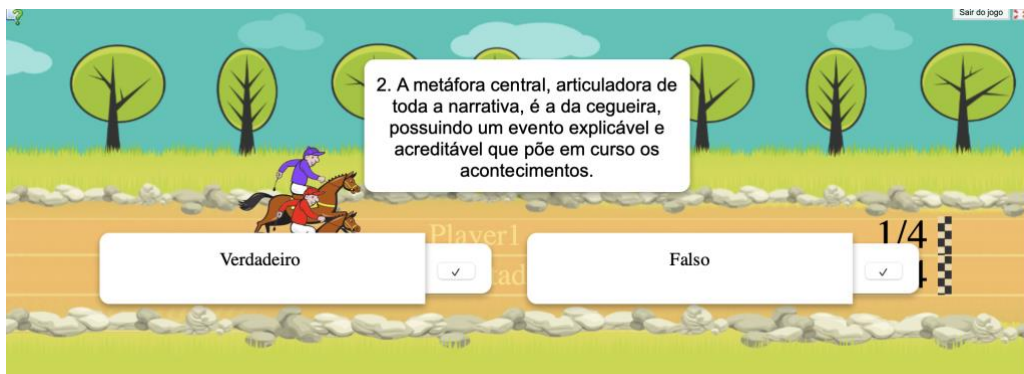
Figura 34 – Exemplo de exercício de preenchimento de espaços – Escrever



Corrida de cavalos (Horse race)

Trata-se de um exercício em que a velocidade é recompensada. Cada resposta correta dá um ponto. Apenas a resposta mais rápida permite obter a pontuação completa e todas as outras recebem apenas meio ponto.

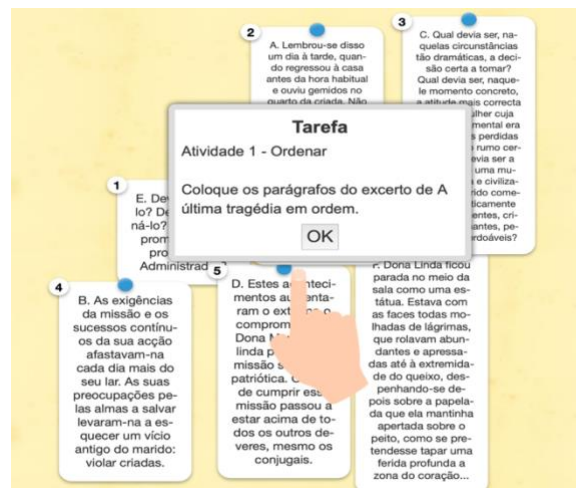
Figura 35 – Exemplo de exercício *Corrida de cavalos*



Ordenação simples (Simple order)

Esta atividade passa pela ordenação de um conjunto de cartões. É possível seleccionar a forma como os elementos são expostos.

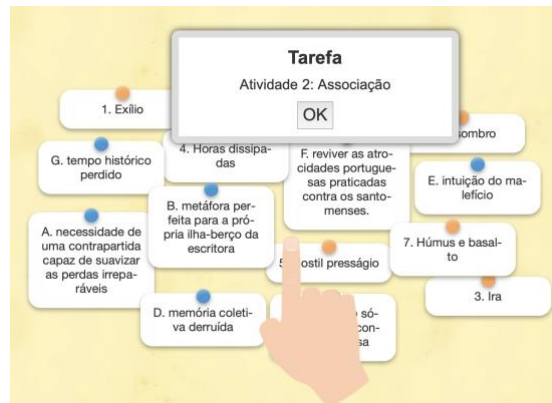
Figura 36 – Exemplo de exercício de ordenação simples



Ligação/associação

O exercício de ligação é um exercício de emparelhamento que permite, nesta aplicação, combinar textos, imagens, áudio e vídeo. Pode adicionar-se até 3 elementos.

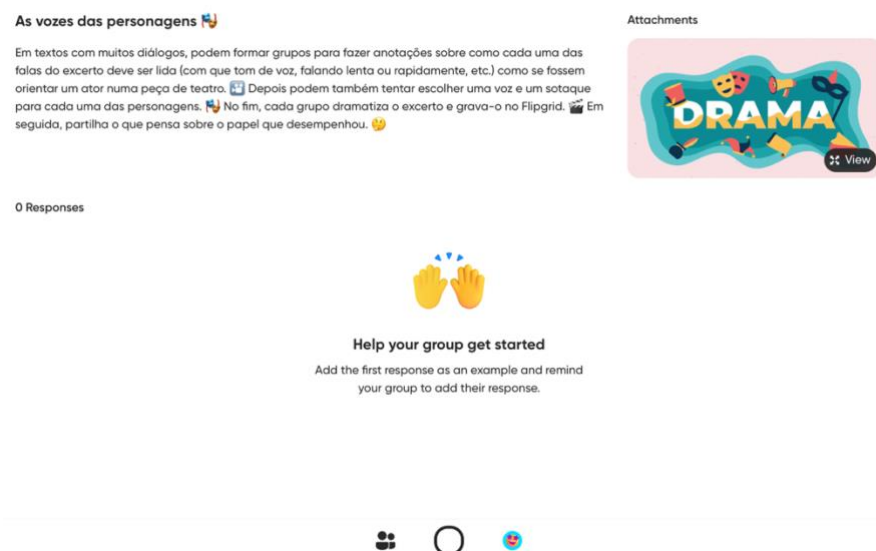
Figura 37 – Exemplo de exercício de ligação



4.5.3. Flip App

A Flip App é uma aplicação gratuita da Microsoft que permite a criação de pequenos grupos com o objetivo de aprenderem juntos. Possibilita a criação e a partilha de vídeos e o trabalho colaborativo.

Figura 38 – Exemplo de atividade do Flip App



4.5.4. YouTube (vídeo & live)

O YouTube disponibiliza vídeos gratuitos de alta qualidade, muitos dos quais informativos. A sua utilização na aula pode ser útil para os professores e divertida para os alunos. Os alunos estão mais empenhados em atividades visualmente motivadoras e são mais propensos a concentrarem-se quando veem vídeos em vez de lerem páginas de textos, que não ajudam a aprender conceitos complexos. Para além disso, os vídeos permitem trabalhar a compreensão oral. A aplicação permite carregar vídeos longos.

4.5.5. Wakelet

O Wakelet é uma plataforma de curadoria e partilha de conteúdos, na qual professores e alunos podem guardar e organizar ligações gratuitamente *posts* das redes sociais, áudios, vídeos e imagens. Estas coleções podem ser mantidas privadas ou podem ser partilhadas com o público em geral e podem ser visualizadas no *site*, através da aplicação móvel, ou partilhadas noutra local, incluindo nas redes sociais.

No plano educativo, a plataforma pode ser utilizada pelos professores e pelos alunos para ver/ler os artigos sem sair do *site*. Os professores adquirem conhecimentos valiosos sobre a aprendizagem dos estudantes enquanto previnem o plágio, fazendo com que os estudantes adicionem descrições ou anotações às suas curadorias. Os estudantes podem também ensinar os seus pares sobre um tema, criando e partilhando coleções.

Figura 39 – Exemplo de atividade do Wakelet



4.5.6. Padlet

O Padlet é um *website* e uma aplicação que permite aos estudantes planear informação em quadros virtuais chamados Padlets. A versão gratuita permite apenas a criação de três Padlets. Já a versão paga, oferece características específicas às necessidades dos educadores, incluindo Padlets ilimitados, mais espaço de carregamento, pastas, e apoio prioritário.

Os murais proporcionam a oportunidade de ver a aprendizagem dos estudantes e oferecem oportunidades para solicitar *feedback* aos seus pares. Do outro lado, os estudantes que criam e partilham murais poderão aprofundar, talvez escrevendo peças mais longas, mostrando ligações entre conceitos, ou mesmo criando apresentações multimédia que combinam vídeos, imagens, desenhos e texto. O Padlet é ótimo para reflexão, possibilitando, por exemplo, a concretização de atividades em que estudantes têm de dar respostas abertas.

Figura 40 – Exemplo de atividade do Padlet



4.6. Apresentação dos materiais/conteúdos desenvolvidos

Os conteúdos materiais/criados para o ensino do PLE a alunos chineses do ensino superior que se encontram no nível de proficiência C1 estão disponíveis para consulta em <https://ditagump0303.wixsite.com/my-site>

Figura 41 – Página inicial do *site* criado pela investigadora



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desígnio desta dissertação era apresentar uma proposta de conteúdos digitais para trabalhar para os textos literários no nível proficiente – C1– com alunos de PLE que frequentam as universidades chinesas, pois acreditamos que a literatura é um recurso valioso no fortalecimento da transculturalidade e verificámos que esta é pouco ou nada representada nos manuais didáticos utilizados na China, nomeadamente nos níveis avançados.

Para isso, o nosso trabalho desenvolveu-se em torno de sete objetivos específicos: (1) conhecer o ensino do português nas universidades chinesas; (2) compreender as experiências e os contributos oferecidos pela utilização dos textos literários no ensino do PLE na China; (3) identificar o papel dos textos literários no ensino de línguas estrangeiras; (4) explorar formas interativas de trabalhar com textos literários no nível C1 do PLE; (5) utilizar ferramentas diversificadas para a criação de conteúdos digitais e de diferentes tipologias de exercícios; (6) utilizar a ferramenta LX Proficiency para classificar textos, de acordo com os níveis de proficiência do QECR e identificar textos de nível C1; (7) criar materiais digitais diversificados que explorassem textos literários de nível C1 do PLE e que estivessem prontamente disponíveis.

A prossecução destes objetivos materializou-se ao longo das quatro partes deste estudo. Assim, na primeira parte, debruçámo-nos sobre o ensino do PLE nas universidades chinesas. Na segunda parte, analisámos o papel dos textos literários no ensino de LE. Na terceira parte, explorámos a utilização de recursos digitais no ensino de LE; e, finalmente, na quarta parte, apresentámos os conteúdos/materiais digitais criados para trabalhar excertos de textos literários de países de língua oficial portuguesa.

O ensino do PLE nas universidades chinesas é deficiente em muitos aspectos. No que diz respeito ao ensino de textos literários em português, os recursos pedagógicos são escassos. Para além disso, os manuais existentes apresentam sobretudo autores de Portugal, do Brasil e de Angola, e não dão exposição aos textos literários dos outros cinco países de língua portuguesa.

Como os manuais em papel são escassos e não estão facilmente disponíveis, explorar a utilização de recursos digitais no ensino de línguas estrangeiras é uma parte importante deste estudo. O quadro TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do

Conteúdo proposto por Mishra, Shin & Koehler (2011) propõe uma lente para examinar a relação entre três domínios fundamentais do conhecimento para educadores: pedagogia, conteúdo e tecnologia.

Devido à pandemia de COVID-19, os alunos de todo o mundo foram obrigados a ficar em casa e sentar-se em frente ao ecrã do computador ou do *smartphone* para assistir a aulas virtuais, o que conduziu a uma mudança inesperada e inevitável na educação (Marek, 2021). Mais especificamente, o ensino e a aprendizagem tradicionais (presencial) passaram a ter lugar, a curto prazo, em formato digital, o que revelou o potencial da integração de conteúdos digitais no ensino/formação. Como vimos, as ferramentas e as aplicações para a criação de conteúdos digitais estão organizadas de acordo com quatro tipos de ambientes de aprendizagem (ferramentas de avaliação, de comunidade, de conhecimento e centradas no aprendente) e podem ser apresentadas combinadas com o modelo SAMR proposto pelo Dr. Ruben Puentedura (2015), (Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição), que descreve quatro meios de integração tecnológica.

Por último, no que respeita aos conteúdos criados, a consideração o público-alvo selecionado e a escassez de materiais no mercado para trabalhar textos literários no nível C1 do QEQR, levaram-nos a desenvolver conteúdos digitais que minimizassem a situação observada.

Nesta dissertação, propomos, assim, várias atividades a realizar com recurso a ferramentas digitais, promovendo o estudo dos autores, textos e factos, na sala de aula ou individualmente, de modo a tornar mais rica e consistente a leitura dos textos literários. As potencialidades que abrem as obras para a aprendizagem de aspetos culturais e literários dos países de língua portuguesa e para a reflexão sobre a própria realidade foram determinantes na sua seleção.

Gostaríamos que aquilo que aqui apresentámos fosse observado como uma base para trabalhos a desenvolver neste âmbito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Amarílis, O. (1991). *Cais-do-Sodré té Salamansa*. Lisboa: Alac - Africa - Literatura, Arte e Cultura, Lda.

Barrocas, F. (2001). O texto literário na aula de português língua estrangeira da estranheza do deslumbramento. *Revista Aprender*, 25, 18-21.

Bernardes, J. C., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bizarro, R. (2012). Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Lingvarvm Arena*, 3, 117-131.

Cardoso, L. (2020). *O plantador de abóboras*. Lisboa: Abysmo.

Cassany, D.; Luna, M., & Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua* (7.^a ed.). Barcelona: Graò.

Chiziane, P. (2016). *Niketche. Uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Flores, C. (2013). Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira e C. Flores (orgs.), *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp.35-46). Lisboa: Lidel.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Reis, C. et al (Orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura – Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura* (pp. 37-45), Vol. I. Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras.

Galés, N. L. (2019). Enseñar la comprensión lectora. In L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.). *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.294-369). Barcelona: Ediciones Octaedro.

García Benito, A.B. (2018). Os vivos, o morto e o peixe frito, de Ondjaki: proposta didática para trabalhar com textos literários nas aulas de PLE (Nível C1) com hispanofalantes. In M. Ellison & M. Pazos Anido & P. Nicolás Martínez, & S. Rodrigues (Orgs.). *As línguas estrangeiras no ensino superior: propostas didáticas e casos em estudo* (pp.9-33). Porto: FLUP e-Dita.

- Girard, D. (1975). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Lisboa: Estampa.
- Hou, X. (2014). *O ensino da literatura portuguesa na China: concepção e metodologia* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Koehler, M. J., Shin, T. S., & Mishra, P. (2011). How do we measure TPACK? Let me count the ways. *Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: a research handbook on frameworks and approaches*, 16-31.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach – language acquisition in the classroom*. Pergamon/Alemany: Oxford.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. New York: Cambridge University Press.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático 3*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Li, X. (2020). Uma proposta pedagógica para o ensino das literaturas dos países de língua portuguesa na China: teoria da estética da recepção em prática. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(2), 494-508.
- Lima, C. (2004). *O útero da casa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In *Aquisição de língua materna e não materna. Questões gerais e dados do português*, 305-330. Berlin: Language Science.
- Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141–1164.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40–60.
- Mckay, S. (1986). Literature in the ESL classroom. In Brumfit, C., & Carter, R., *Literature, and language teaching*. (pp. 191-198). Oxford: Cambridge University Press.
- Morrow, K. (1977). *Authentic texts and ESP*. In S. Holden.
- Ogando, I. (2018). A literatura nas aulas de PLE: Para aprender e comunicar sobre memória cultural portuguesa. *Diacrítica*. 32(2), 211-237.

- Ondjaki (2013). *Os Transparentes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ponte, T. (2017). *Como são os itens ideais de uma avaliação?* Recuperado de <http://academiaprimeiraescolha.com.br/wp-content/uploads/2017/06/03-EDICAO-3-ARTIGO.pdf>
- Puentedura, R. R. (2015). *SAMR: A Brief Introduction*. Recuperado de http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2015/10/SAMR_ABriefIntro.pdf
- QuaREPE (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*. Documento orientador.
- Ramon, M., & Lemos, A. (2005). O lugar do texto literário não contemporâneo na aula de Português. *Línguas e Letras*, 6 (10), 195-203.
- Ramos, R. C. G. (2009). Design de material didático on-line: reflexões. In Soto U., Mayrink, M.F., & Gregolin, I.V. (Orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, (pp. 93-115).
- Ramos, R. C. G., Ramos, S. T. M., & Asega, F. K. (2017). Google Drive: potencialidades para o design de material educacional digital (MED) para ensino de língua. *The ESPecialist*, 38 (1), 2318-7115.
- Rogers, C. V., & Medley, F. W. (1988). Language with a purpose: using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign languages annals*, 21 (5), 467-478.
- Sallés, M. M. (2004). Libro, déjame libre”: acercarse a la literatura con todos los sentidos. *Redined – Red de Información Educativa*, 23p.
- Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia L*, 14, 24-27.
- Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sell, J. P. A. (2005). Why teach literature in the foreign language classroom? *Encuentro*, 15, 86-93.
- Sequeira, R. (2014). A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. *Revista de Estudos Literários*, 3, 211-229.
- Silá, A. (2006). *A última tragédia*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Silva, A., & Costa, C. (2016). Cânone literário escolar e avaliação da leitura de literatura: um estudo dos exames de português do 12.º ano (2013-2016). *Moenia*, 22, 297-333.
- Silva, D. M. (2021). *O uso de textos literários na aula de PLE* (Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Souza, E. & Machado, K. (2014). *O papel de literatura em sala de aula*. Campo Grande: UFMS.

Sweet, H. (1899). *The practical study of languages: a guide for teachers and learners*. London: Oxford University Press.

Taveira, C. A. (2014). *Aquisição do português língua não materna: transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Telles, L. F. (1980). *A disciplina do amor* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vilela, M.G. (2014). Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, 2, 633-641.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. London: Oxford University Press.

Williams, R. (1983). *Writing in society*. UK: Verso.

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. *TESOL Quarterly*, 33, 57-158.

Yan, Q. (2019). O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. In Q. Yan, & Albuquerque F. D. (Orgs.), *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas* (pp.24-52). Natal: edufn.

Xavier, L. G. (2019). Ler textos literários em aula de PLE: alguns pressupostos e interrogações. *Diacrítica*, 33 (3), 113-121.

WEBGRAFIA

Flip - [Flip is a video discussion and sharing app, free from Microsoft.](#)

LearningApps - [LearningApps - blocos de aprendizagem interativos e multimídia](#)

LX-Proficiency - <http://lxcenter.di.fc.ul.pt/applications/en/index.html?cefr>

Padlet - <https://padlet.com/>

Wakelet - <https://features.wakelet.com/>

WIX - <https://manage.wix.com/>

YouTube - <https://www.youtube.com/index>

ANEXOS

ANEXO 1

Angola – Ondjaki – *Os transparentes*

Excerto 1

Odonato estava na berma do terraço, olhando a cidade, a sua poeira antiga, as suas árvores, a escola MutuYaKevela, outrora conhecida como liceu Salvador Correia

— não gosto que estejas aí, na berma

— eu também não gosto de muita coisa — Odonato não estava de bom humor

— apetece-te cozinhar? trouxe legumes, fruta e peixe para grelhar

— Baba — Odonato respirou fundo, como se inspirasse toda a poeira da cidade de Luanda — decidi que já não vou comer!

— não tens fome? não queres almoçar?

— não entendeste. não vou comer mais, estou farto de sobras e de coisas dos outros. vou fazer um jejum social

— ó filho... — Xilisbaba não sabia o que dizer

aproximou-se do marido, sem olhar para ele

a cidade era mais simples vista dali. sentia-se menos na pele e nos olhos o peso doloroso dos seus problemas, dos seus dramas”

— o que é bonito nesta cidade, Odonato... são as pessoas. as festas, o ritmo, até os enterros

— passámos muitos anos, Xilisbaba, em busca do que é bonito para suportarmos o que é feio. e não estou a falar dos prédios, dos buracos na estrada, dos canos rebentados. já é hora de encararmos o que não está bem

— os mais-velhos diziam na minha terra que é bom olhar para longe. atravessar o rio já a pensar na outra margem

— na minha terra os mais-velhos diziam que para atravessar o rio é bom conhecer as horas do jacaré

o sol fazia brilhos metálicos dançarem de antena em antena, o vento cessara, buzinas e sirenes atravessavam a cidade em direção à vastidão do mar, as andorinhas estavam de repouso, à sombra, alimentando os mais pequeninos

Xilisbaba tocou a mão fria do marido, levou-a aos lábios para dar um beijo suave, gesto seu, antigo, de ternura acalmante, a sua respiração alterou-se, o seu olhar assumiu o susto dos que olham para aquilo que não podem compreender

— não te assustes, por favor — Odonato também tinha carinho na sua voz

— Odonato...

— eu sei

a luz vibrava de modo distinto na sua mão[...]

Fonte: Ondjaki (2013, p.33)

ANEXO 2

Angola – Ondjaki – *Os transparentes*

Excerto 2

— um homem, para falar dele mesmo, fala das coisas do início... como as infâncias e as brincadeiras, as escolas e as meninas, a presença dos tugas e as independências... e depois, coisa de ainda há pouco tempo, veio a falta de emprego, e de tanto procurar e sempre a não encontrar trabalho... um homem para de procurar para ficar em casa a pensar na vida e na família. no alimento da família. para evitar as despesas, come menos... um homem come menos para dar de comer aos filhos, como se fosse um passarinho... e aí me vieram as dores de estômago... e as dores de dentro, de uma pessoa ver que na crueldade dos dias, se não tem dinheiro, não tem como comer ou levar um filho ao hospital... e os dedos começaram a ficar transparentes... e as veias, e as mãos, os pés, os joelhos... mas a fome foi passando: foi assim que comecei a aceitar as minhas transparências... deixei de ter fome e me sinto cada vez mais leve... estes são os meus dias...

Fonte: Ondjaki (2013, p.128)

ANEXO 3

Angola – Ondjaki – Os transparentes

Excerto 3

Odonato encostou o seu corpo ao de Xilisbaba

ela sentiu-se mais a si do que a ele

— também estás mais leve?

— estou

— Nato... tens de comer, filho — Xilisbaba suplicava

— não tenho de comer, Baba... não comer só me tem feito bem, já te expliquei. deixei de sentir dores no estômago, sinto-me melhor, penso melhor, talvez vocês também pudessem experimentar

— já falámos sobre isso, Nato, todos menos as crianças

— está bem

Odonato voltou à berma do prédio, olhou o céu de Luanda, viu o galo esconder-se, depois ficou imóvel de corpo suado e hirto, como uma estátua bem esculpida

— a verdade é ainda mais triste, Baba: não somos transparentes por não comer... nós somos transparentes porque somos pobres.

Fonte: Ondjaki (2013, p.130)

ANEXO 4

Brasil – Lygia Fagundes Telles – A disciplina do amor

Excerto 1

Laranja-da-china

Eu sabia que laranja-da-china era apenas uma laranja maior do que as outras. Assim como negócio da china era também um negócio graúdo, importante, "hoje fiz um negócio da china!" - ouvia meu pai dizer. Onde fica isso?, perguntei e alguém respondeu que ficava tão longe que dá a volta no globo o caminho para se chegar lá. E quem está lá, fica exatamente de pé em cima da nossa cabeça. "É tão longe, menina, mas tão longe que quando aqui é dia, lá é noite. Quando vamos dormir aqui, lá estão acordando." No meu Atlas encontrei apenas uma vasta zona pintada de amarelo e muito difícil de ser desenhada.

Depois, já adolescente, fui conhecendo a China através do cinema americano, uma China encardida, miserável com sua gente de cara inexpressiva correndo pelas ruas como formigas assustadas de um formigueiro onde alguém afundou o pé. Chegava a heroína vaporosa e loura com seu vestido de musseline e sombrinha transparente, transportada pelo homem do riquixá sorridente falso, o anti-herói pertencente a uma rede de espões envolvidos em ópio, mercado de brancas, contrabando de ouro - a ralé desbaratada pelo oficial americano disfarçado de repórter, se saindo maravilhosamente das ciladas e golpes armados em quartos de hotéis com paredes falsas e camareiros mais falsos ainda, escondidos detrás de biombo de madreperla. Já na metade do filme os amarelos iam caindo como moscas, um punhal também amarelo cravado até o cabo nas costas enquanto a heroína frágil porém corajosa acabava sendo salva pelo oficial corajosíssimo que a levava de navio para longe das terras malditas.

Isso no cinema. Na literatura amarela, os mesmos vícios: contrabando e prostituição com intrigas mais complexas nos romances de Vicki Baum e mais sentimentais e bem-arrumadas nos livros de Pearl Buck. Mares da China. Tinha sempre um branco chegando com seu terno branco impecável. E que logo era corrompido pelos donos dos antros fumacentos como o inferno e onde ele esquecia a família e os companheiros de golfe, a roupa enxovalhada, a barba crescida, seduzido pela dançarina de unhas recurvas e olhos de amêndoa, a adaga escondida no corpete de brocado. Esse e outros personagens tinham que morrer sem falta para destaque e glória do herói que entrava dentro de um Buda de ouro e saía pela porta do fundo levando inviolado o segredo inglês cobiçado pela metade da população amarela e mais o dono do hotel.

Aprendi depois, fora da ficção, que em certos aspectos a realidade não estava muito longe das imagens dos cineastas e romancistas. A população era de fato densa o quanto pode ser densa uma população. E ignorante, viciada no ópio - da maior conveniência o analfabetismo e o vício para manter o povo desfibrado, apático. As contradições: não comiam mas tinham garantida sua quota-parte da droga.

E os mandarins de cetim? E os palácios de marfim e jade? Realidade também mas para cada palácio havia mil casebres com seus habitantes amontoados, imundos, assolados por epidemias, inundações, lutas internas. A obscura face da medalha que só interessava ao cinema e à literatura como bons temas de atração, mais nada. Romanticamente eu preferia essa face requintada, abominável na sua alienação mas de aparência limpa, a burguesia só dá importância à aparência.

Fonte: Telles, L. F. (1980, pp.58-61)

ANEXO 5

Brasil – Lygia Fagundes Telles – A disciplina do amor

Excerto 2

12 de outubro

Sinto o perfume quente do chá de jasmim. Shangai. Shangai com S, a sinuosidade da letra é indispensável como porta do nome da cidade que mais estimulou a minha imaginação. Tentaram despojá-la do seu mistério, da sua lendária corrupção - limpá-la do passado dourado e vermelho. Conseguiram? Ainda não, a revolução popular tem apenas dez anos, é cedo. Ainda está impregnada, sinto na sua pele essa impregnação como se sente na pele de um viciado em tratamento, está se recuperando, sem dúvida, mas de vez em quando, na fala... no olhar que fica enevoado. Pequim é uma cidade reta, rígida, um pouco como um quartel sem soldados, não vi soldados mas senti a disciplina no povo uniformizado, calça e túnica azul, boné. O corte rente do cabelo, esse corte é obrigatório. por motivos de higiene, a população da antiga China estava perdida de piolhos. Outro detalhe: muita bandagem em qualquer pequeno corte ou ferida, numa quase obsessão de desinfetar um povo que foi assolado por toda sorte de epidemias e infecções transmitidas por piolhos e ratos.

Minha razão admira essa Pequim que simboliza a luta dramática da República Popular dentro de um clima que chega a ser místico. Mas meu coração se inclina para essa Shangai sumarenta e viciosa na sua inocência, *fleur du mal* que se abre quando anoitece não, Mister Hom Tim-Tim, não quero ouvir o coral universitário, quero vagabundear pelas ruas, pelas lojas, pelo porto coalhado de embarcações que vão se acendendo quando começa a anoitecer, que belo é o porto quando começa a anoitecer, as luzes dançarinando nas águas, estou corrompida.

Fonte: Telles, L. F. (1980, pp.64-65)

ANEXO 6

Brasil – Lygia Fagundes Telles – A disciplina do amor

Excerto 3

A disciplina do amor

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando àquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias.

Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina.

As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando... Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

Fonte: Telles, L. F. (1980, pp.99-100)

ANEXO 7

Cabo Verde – Orlanda Amarílis – Cais-do-Sodré té Salamansa

Excerto 1

A avenida do hospital mostrava-se lá ao fundo, ladeada por um muro baixo caiado de oca amarela. As arvoretas de folhas persistentes, plantadas ao longo dela, eram manchas sem graça, mirradas e mal crescidas por falta de água. A terra em redor, de rija, parecia chão batido.

Nas escadas do hospital pararam. Subiram-nas com morosidade e depuseram a carga no mosaico fresco da entrada.

O povo preparou-se para acompanhar os serventes, ocupados agora em mudar Rolando para uma maca. No sítio de onde o tiraram uma grande nódoa vermelha tingia o pano. Senhor António, o enfermeiro de serviço, barrou-lhes a passagem.

«Home, porquê? A gente não pode passar?»

Senhor António não lhes respondeu. De mãos atrás das costas, continuou a vigiar o trabalho dos serventes.

Rolando foi levado para o Banco e all o deixaram até chegar o médico. Doutor Montelro pouco depois, apressado, passou no meio do povo, subiu os degraus da entrada em três pernadas e seguiu corredor fora. No Banco, acabou de abotoar a bata, destapou a cara de Rolando, abriu-lhe as pálpebras descidas. Abanou a cabeça.

«Eu não sinto nada, nada, senhor Doutor. Porquê tanto alarido, an?»

O médico não lhe respondeu e Rolando estranhou. Então doutor Monteiro não lhe ligava nenhuma! O doutor era visita lá de casa e tomava uma atitude como se ele fosse pé-descalço?

«Estou bem, doutor Monteiro. Eu posso ir para casa por meu pé. Só uma impressão aqui me faz este nó na garganta.»

O médico virou-se para os serventes e fez-lhes um sinal com a cabeça.

Vergaram-se, seguraram a maca e pouco depois empurraram-na para um corredor.

Rolando queria poder despertar a camisa. Por certo haveria de se sentir mais aliviado. Como diabo vim eu aqui parar? Já não tenho tanto calor. Estou leve, leve.

Atravessavam nesse momento a varanda interior do Hospital.

Tem graça, nunca tinha reparado bem nestes eucaliptos.

Rolando via-os tocados pelo vento brando da manhã; as folhas melo crestadas pelo suão roçavam umas nas outras, difundindo uma melodia de que nunca se apercebera até então.

Em menino vinha muitas vezes brincar no jardim do hospital. Jardim era aquele canteiro comprido com mela dúzia de lírios. Das hastes desprendiam-se flores roxas e brancas. Havia ainda três ou quatro eucaliptos com ramos a brincarem sobre o telhado da varanda. Muitas vezes a pelas traseiras do hospital apanhar tâmaras caídas, doces como mel.

Fonte: Amarilis, O. (1991, pp.30-32)

ANEXO 8

Cabo Verde – Orlanda Amarílis – Cais-do-Sodré té Salamansa

Excerto 2

Enrola com calma o bilhete entre os dedos. O barco geme e nina-se. A professora de casaco azul e luvas azuis comprime a testa contra os vidros. Tem medo! Tem medo do nevoeiro! E o barco das mil e uma notes desliza pachorrento por entre a opacidade densa.

Desvia a cara do homem de chapéu preto. Olha-a com insistência. Não é a primeira vez. Viúvo? Casado? Uma ruga vinca-se-lhe entre as sobrancelhas.

Seja como for não pode' de maneira nenhuma pensar em recomeçar. Não pode.

E seus olhos procuram, dissimulados, os olhos do homem de chapéu preto. Ele agora examina, interessado, as pernas da vamp magrinha sentada ao fundo, à direita.

Um sorriso espalhou-se em todos os rostos. O da cara comprida levanta-se e segura a pasta. O caixeiro-viajante de nariz de judeu dá dois passos para a escada. Enfim. Chegámos. Chegaram.

Chegaram ao porto de salvamento. As peixeiras em baixo são gralhas teimosas.

Ela resvala por entre as gentes, estranha solitária no seu casaco de quadrados.

O homem do chapéu preto está junto dela. Pressente-o pelo faro que já tem dessas aproximações. Um sussurro fá-la estar atenta.

«Estás bom, pá?»

«Malandro, estás a fazer-te prà mulata.»

Riem baixo e esse riso é uma afronta.

«Bom dia. Passou bem?»

Desce trémula, pisando os degraus com atenção.

Encruzilhada pela qual tem de escolher. Sempre a fugir de andar com os patrícios de cor para não a confundirem e afinal é um branco que lhe vem lembrar a sua condição de mestiça.

Oh céus! É uma cigana errante, sem amigos, sem afeições, desgarrada entre tanta cara conhecida.

Fonte: Amarílis, O. (1991, pp.44-45)

ANEXO 9

Cabo Verde – Orlanda Amarílis – Cais-do-Sodré té Salamansa

Excerto 3

O grupo achou graça. O senhor Sequeira, homem de negócios como o Candinho, bate as pernas com um tique nervoso. Dias antes ficara abalado quando lhe chegou à loja a notícia da prisão do amigo. Soube-a, o rebocador passara já o canal e mareava a caminho de Sotavento. Ainda pensara ir ao cais. Desistira, entretanto, voltando afogueado à loja onde, num rodopio com os dois empregados, arrumara os sacos de milho, de feijão-pedra e favona bem à vista. Pô-los junto à saca de açúcar, abriam-lhes bem as bocas enrolando-as para fora e enfiava num deles uma média de litro em madeira. Posto isto, abalara, temeroso e vendido, a colher mais pormenores. A esquina do Marçal encontrou um grupo junto ao candeeiro. Aliás, pouco mais adiantaram. Pareceu-lhes estarem todos entupidos e com medo de falarem no caso. Deixou-os e, de mãos nos bolsos, pela rua adiante a remoer, encontrou-se na esplanada, rente ao pedestal onde poisa a águia de Gago Coutinho. Debruçou-se na amurada. Duas mulheres e um garoto roçagavam o carvão. O mar quebrava-se na pequena praia em ondas baixas e brincalhonas. Elas enfiavam os balalos deitados, de boca virada para a terra, e aguardavam. As ondas passavam sobre eles e quebravam-se mais à frente, retrocedendo feitas num lençol de água. O garoto agarrava um dos balaaios e ia a correr despejá-lo no saco encostado a um canto da praia, perto da amurada, onde estava o carvão a escorrer. Uma das mulheres agarrava no outro balaio e seguia atrás do garoto. Tornavam a colocá-los deitados na praia, a aguardarem as ondas e, com elas, carvão caído do cais da companhia.

Fonte: Amarílis, O. (1991, pp.67-68)

ANEXO 10

Guiné-Bissau – Abdulai Silá – A última tragédia

Excerto 1

Estes acontecimentos aumentaram o extremo o compromisso de Dona Maria Deolinda para com a missão sagrada e patriótica. O dever de cumprir essa missão passou a estar acima de todos os outros deveres, mesmo os conjugais.

As exigências da missão e os sucessos contínuos da sua ação afastavam-na cada dia mais do seu lar. As suas preocupações pelas almas a salvar levaram-na a esquecer um vício antigo do marido: violar criadas.

Lembrou-se disso um dia à tarde, quando regressou à casa antes da hora habitual e ouviu gemidos no quarto da criada. Não foi necessário entrar no quarto, soube logo o que tinha acontecido. O que não soube foi o que dizer ao marido, que naquele preciso momento abandonava o quarto da criada com o rosto a sangrar de arranhões, a camisa aberta, as calças desabotoadas, os pés descalços...

Dona Linda ficou parada no meio da sala como uma estátua. Estava com as faces todas molhadas de lágrimas, que rolavam abundantes e apressadas até à extremidade do queixo, despenhando-se depois sobre a papelada que ela mantinha apertada sobre o peito, como se pretendesse tapar uma ferida profunda a zona do coração...

Qual devia ser, naquelas circunstâncias tão dramáticas, a decisão certa a tomar? Qual devia ser, naquele momento concreto, a atitude mais correta de uma mulher cuja tarefa fundamental era salvar almas perdidas e levá-las ao rumo certo? Qual devia ser a posição de uma mulher católica e civilizada, cujo marido cometia sistematicamente actos indecentes, crimes repugnantes, pecados imperdoáveis?

Devia perdoá-lo?

Devia condená-lo?

Devia comprometer a sua promoção a Administrador?

Fonte: Silá, A. (2006, p.66)

ANEXO 11

Guiné-Bissau – Abdulai Silá – A última tragédia

Excerto 2

Aquela morte tinha-se anunciado há vários meses. O último sinal tinha sido horrível, um acontecimento inesquecível. Foi quase no fim do tempo de chuvas. Aconteceu ao cair do sol, numa tarde de calor imenso, quando estavam todos sentados na varanda. Uma camada de nuvens cobria rapidamente o céu e instantes depois tinha começado a chover torrencialmente. Estavam distraídos a observar o movimento apressado de pessoas e animais, a correrem à procura de abrigo. De repente, surgiu um clarão tão intenso como nunca tinham visto. No instante seguinte, e antes de se recuperarem do susto, ouviram um enorme estrondo, seguido do ladrar de cães atrás da morança. O barulho que lhes chegava vindo da zona onde ficava o curral de bois, associado ao movimento confuso de pessoas e animais para aquela zona, inquietou-os. Quando, momentos depois, deixou de chover, dirigiram-se também para lá.

O que viram pô-los todos a tremer. O poilão que havia perto do curral estava rachado ao meio e uma parte dele tinha caído sobre o gado. Viram uma quantidade de bois e vitelos estendidos no chão, a sangrar. Uns apareciam sem as cabeças, outros sem as patas e outros ainda cortados ao meio, com as tripas ao ar livre. Pior que o horror daquele espetáculo inédito, impressionava o silêncio dos animais em agonia. Morriam friamente, sem um único gemido, sem o mínimo ruído, como se aquela desgraça fosse um ato de imenso prazer, egoisticamente abafado, e a morte, o momento do orgasmo relaxante, de um gozo infinitamente prolongado. Sentimentos estranhos, que pareciam no entanto ser igualmente compartilhados pelos sobreviventes que, silenciosamente, marchavam entre os moribundos, num ritmo cadenciado pelo fluxo do sangue, que corria abundantemente no chão.

Foram procurar o Régulo e encontraram-no fechado no seu quarto, deitado, com os olhos fixos no teto. Informaram-lhe do ocorrido. Não disse uma única palavra. Nem sequer pestanejou. Era como se tivesse previsto a tragédia, como se soubesse que algo bem pior estava para acontecer.

A multidão, que continuava a aumentar, e o barulho que vinha de todos os lados, fizeram surgir novamente a recordação do último casamento do Régulo. Os três Conselheiros pareciam estar a pensar na mesma coisa.

- Logo que for alçada a esteira de tchur...

-... Ela tem que se ir embora...

- ... Para bem longe daqui.

A decisão estava tomada. Unanimemente.

Fonte: Silá, A. (2006, pp.119-120)

ANEXO 12

Guiné-Bissau – Abdulai Silá – A última tragédia

Excerto 3

Cerca das dez horas, mandaram duas pessoas irem saber notícias do Administrador. Esperaram mais de uma hora, mas os dois Homens-Grandes que foram ainda não tinham voltado. Era demais. Foram outros dois. Não era justo deixar a gente à espera de notícias e ir passar para outro lado, sem preocupação, sem consideração pelo sofrimento dos outros. Há gente que de facto não merece o nome de Homem-Grande.

Voltaram os quatro juntos. Deram a notícia. No instante seguinte todos os rostos tinham mudado de feição, carregando uma expressão que não se sabia se de descrença ou de inquietação. Como ninguém parecia querer acreditar no sucedido, os recém-chegados repetiram a notícia: o Administrador Cabrita tinha morrido. Tinha sido encontrado na casa de banho estendido no chão, com um fio de sangue a fugir pelo nariz. Morto.

Aquela morte não estava prevista em nenhum dos cenários traçados. E agora? O que é que iria acontecer a seguir? Quem é que iria tratar da vingança? O Administrador não podia morrer sem se vingar...

Saíram todos em direção à residência do Administrador. Viram muita gente à volta da casa. A notícia podia ser verdadeira!

Todavia, mesmo depois de passadas mais de três horas, alguns ainda não tinham tido tempo de poder acreditar. Mas, quando viram chegar no princípio da tarde um Land Rover especial que trouxe brancos que nunca tinham visto e levou de regresso algumas horas depois um caixão preto e viram a mulher do Administrador a chorar atrás do caixão na companhia dos filhos, tiveram que acreditar que o Administrador estava realmente morto.

Essa certeza fez nascer, imediatamente a seguir, uma dúvida feita pergunta: quem iria agora vingar o Administrador? Sim, quem iria tratar de castigar o Professor pela sua ousadia? Quem? Esta era a dúvida que tinham que esclarecer quanto antes. Porque os brancos sempre se vingavam...

Mais cedo ou mais tarde.

Fonte: Silá, A. (2006, p.165)

ANEXO 13

Moçambique – Paulina Chiziane – Niketche. Uma história de poligamia

Excerto 1

As palavras de Lu são amargas, mas curam. As mulheres deviam ser mais amigas, mais solidárias. Somos a maioria, a força está do nosso lado. Se juntarmos as mãos podemos transformar o mundo. As guerras para a conquista de um amor acabado consomem o nosso tempo e a nossa melhor energia. Ingenuamente, tentamos conquistar um mundo já conquistado pela terrível força da destruição.

- Rami, neste mundo, quem é bom ganha o inferno. Eu sou má, Rami, e vivo no céu.

- Não és má. Lu!

- Sou, sim. Penso em mim e primeiro lugar. Defendo-me. Sem armas, mas defendo-me. Penso em mim. Os meus filhos varões comem primeiro à mesa. Como o pai. Do frango comem os melhores pedaços e para as irmãs deixam as asas e as patas.

- Entendo, Lu. Mas não me disseste ainda nada sobre o Vito.

- Não sei, Rami.

- Lu, combate esse medo e parte em busca do amor que te aguarda. Diz sim ao amor e deixa que ele te cicatrize as feridas mais profundas, ó Lu!

- Eu não temo o amor, temo o sofrimento.

- Preferes vogar na noite para não seres ofuscada pela luz do amanhecer. Preferes ser o pirilampo das savanas para não seres açoitada pelo marulhar eterno das ondas. Receias o amor por causa da dor.

Penso um pouco. Aos rapazes ensino o amor-próprio, nunca disse nada sobre o amor ao próximo. Às minhas filhas ensino o amor ao próximo e pouco digo sobre o amor-próprio. Transmito às mulheres a cultura da resignação e do silêncio, tal como aprendi da minha mãe. E a minha mãe aprendeu da sua mãe. Foi sempre assim desde tempos sem memória. Como podia eu imaginar que estava a paralisar as asas das meninas à boca de nascença, a vendar os seus olhos antes de conhecerem as cores da vida?

- Pensa na vida e esquece o passado. Casa-te. E conjuga o verbo amar com letra maiúscula. Na sociedade terás mais prestígio e estatuto.

-Fui lolobada, sou reconhecida. O que falta?

- A lei é mais forte que a tradição.

- Estou bem assim.

- Não estás bem coisa nenhuma. Vendo bem, o que são vocês as quatro? Para quê suportar as ridículas reuniões de esposas quando podes ter o teu espaço? Depois da semana conjugal, a solidão, depois da partida.

Fonte: Chiziane, P. (2016, pp.208-209)

ANEXO 14

Moçambique – Paulina Chiziane – Niketche. Uma história de poligamia

Excerto 2

Esses matadouros são um atentado aos nossos costumes — vocifera uma outra velha —, a civilização está contra a nossa cultura. Vender moelas aos quilos e a qualquer um, onde já se viu? Assim as crianças comem, as mulheres comem, por isso já não há hierarquia nem respeito nas famílias porque todos comemos por igual.

Nós, as esposas, entreolhamo-nos. Esta gente reuniu-se para nos obrigar a andar de cabeça baixa. Com os olhos na terra. Mas olhar para a terra é olhar para as searas onde os pés de milho seguram as espigas como filhos às costas. É olhar para o verde arrozal iluminando a terra com tapetes dourados de grão. No chão estão os campos de amendoim, de lírios, cardos, violetas. No chão está o mar, o rio e os canaviais. No chão poisam os pombos na hora do beijo. Os homens andam de cabeça erguida para o céu, mas a terra é o berço e o céu apenas a estrada láctea, eterna passagem.

Cerramos as nossas bocas e as nossas almas. Por acaso temos direito à palavra? E por mais que a tivéssemos, de que valeria? Voz de mulher serve para embalar as crianças ao anoitecer. Palavra de mulher não merece crédito. Aqui no sul, os jovens iniciados aprendem a lição: confiar numa mulher é vender a tua alma. Mulher tem língua comprida, de serpente. Mulher deve ouvir, cumprir, obedecer.

A Mauá não resiste, abre a boca, protesta, usando da palavra que nem sequer lhe foi dada, e disse tudo o que pensava. Ela vem de uma sociedade onde as mulheres falam diante dos homens e são ouvidas. Onde as mulheres são amadas, respeitadas e são rainhas.

Fonte: Chiziane, P. (2016, pp.130-131)

ANEXO 15

Moçambique – Paulina Chiziane – Niketche. Uma história de poligamia

Excerto 3

— Rami!

— Diz.

— Tomei uma decisão. Vamos divorciar-nos.

— O quê?

A decisão do Tony cai-me como um terramoto. Sinto em mim o grande espelho quebrado por uma pedrada. As minhas lágrimas correm até ao chão, cacos de vidro partido. Ah, meus olhos, inesgotável fonte de choro que nunca seca. Um divórcio nunca aparece de repente. Tem sempre um ritual de aparição, com zangas, agressões, insultos. Aceitei e ultrapassei os limites de violência para evitar este passo. A terra treme aos meus pés, provocando-me uma vertigem sem par. Deito-me. Ah, afinal a terra está sólida, são os meus joelhos que tremem.

— Porquê um divórcio agora?

— Quero assegurar-te de uma coisa: não é por falta de amor. É punição. Pura vingança. Quero colocar-te ao nível das outras mulheres. A tua conduta dos últimos tempos não é digna de uma esposa. Já que estás registada nos meus documentos, julgas que és alguma rainha. No lugar de educares as outras esposas, instigas a atitudes maldosas. Tenho que acabar com isso. Já tratei de tudo: será divórcio de comum acordo. Vais assinar os papéis, o advogado vai procurar-te dentro de alguns dias.

Ele fala e fala. Não o escuto. Estou no futuro, estou na lua. Estou no mundo que me espera quando o divórcio se consumar. Serei uma mancha de lama no lençol imaculado da família materna. Serei uma nódoa de caju, absolutamente indelével, na camisa branca do meu pai. A sociedade olhar-me-á com desprezo, piedade, maldade, como as aves que rapinam na noite. Serei enxotada a pau e pedra, como uma serpente gulosa de sexo, de carne, de sangue e de prazeres proibidos. Viverei entre a terra e a lua. Entre a escória e a rua. Uma marginal. Os velhos amigos levar-me-ão para o bar e não para o jantar. O bar é na esquina da rua, o jantar é na família e aos jantares se vai aos pares. Viverei em tocas de ratos para não ser perseguida por gatos, porque mulher divorciada é carne para qualquer cão. Divorciada é feiticeira, faz poções de amor para atrair cavalheiros ricos e roubar-lhes a massa. É assassina, mata as esposas dos amantes para tomar-lhes o posto. E ladra, rouba maridos, usa e abusa. É canibal, devora homens e amores alheios.

— Mas Tony!

— Interferes demasiado na minha vida. O teu zelo excessivo me prejudica. Estou zangado contigo desde a data do meu aniversário e toda a trama que me obrigou a assumir compromissos polígamos que nem queria. A orgia de vingança foi a gota de água para transbordar tudo. Basta, vamos divorciar-nos.

— Não vou assinar esse divórcio.

— Vais sim. Talvez assim deixes de ter esse teu ar superior.

— Superior?

Superior, eu? Nunca me senti superior a ninguém por usar este arco de arame dourado no meu anelar. Estou do lado das mulheres que lutam, que vencem, mulheres que perdem, que vacilam, que tombam. Sou mais uma que abraça o ar no beijo das nuvens e lança um riso mais doce que o arrulhar dos pombos, na saudação do sol de cada dia. Sou mulher como as demais.

— Rami, a minha vida era boa. Fazia tudo o que queria. Visitava as mulheres quando me apetecia. Tirava o dinheiro do meu bolso, pagava-as quando mereciam. Agora que têm esses vossos negócios julgam-se senhoras mas não passam de rameiras. Julgam que têm espaço, mas não passam de um buraco. Julgam que têm direitos e voz, mas não passam de patos mudos.

Fonte: Chiziane, P. (2016, pp.133-135)

ANEXO 16

Portugal – José Saramago – Ensaio sobre a cegueira

Excerto 1

Ninguém o diria. Apreciados como neste momento é possível, apenas de relance, os olhos do homem parecem sãos, a íris apresenta-se nítida, luminosa, a esclerótica branca, compacta como porcelana. As pálpebras arregaladas, a pele crispada da cara, as sobrancelhas de repente revoltas, tudo isso, qualquer o pode verificar, é que se descompôs pela angústia. Num movimento rápido, o que estava à vista desapareceu atrás dos punhos fechados do homem, como se ele ainda quisesse reter no interior do cérebro a última imagem recolhida, uma luz vermelha, redonda, num semáforo. Estou cego, estou cego, repetia com desespero enquanto o ajudavam a sair do carro, e as lágrimas, rompendo, tornaram mais brilhantes os olhos que ele dizia estarem mortos. Isso passa, vai ver que isso passa, às vezes são nervos, disse uma mulher. O semáforo já tinha mudado de cor, alguns transeuntes curiosos aproximavam-se do grupo, e os condutores lá de trás, que não sabiam o que estava a acontecer, protestavam contra o que julgavam ser um acidente de trânsito vulgar, farol partido, guarda-lamas amolgado, nada que justificasse a confusão, Chamem a polícia, gritavam, tirem daí essa lata. O cego implorava, Por favor, alguém que me leve a casa. A mulher que falara de nervos foi de opinião que se devia chamar uma ambulância, transportar o pobrezinho ao hospital, mas o cego disse que isso não, não queria tanto, só pedia que o encaminhassem até à porta do prédio onde morava, Fica aqui muito perto, seria um grande favor que me faziam. E o carro, perguntou uma voz. Outra voz respondeu, A chave está no sítio, põe-se em cima do passeio. Não é preciso, interveio uma terceira voz, eu tomo conta do carro e acompanho este senhor a casa. Ouviram-se murmúrios de aprovação. O cego sentiu que o tomavam pelo braço, Venha, venha comigo, dizia-lhe a mesma voz. Ajudaram-no a sentar-se no lugar ao lado do condutor, puseram-lhe o cinto de segurança, Não vejo, não vejo, murmurava entre o choro, Diga-me onde mora, pediu o outro. Pelas janelas do carro espreitavam caras vorazes, gulosas da novidade. O cego ergueu as mãos diante dos olhos, moveu-as, Nada, é como se estivesse no meio de um nevoeiro, é como se tivesse caído num mar de leite, Mas a cegueira não é assim, disse o outro, a cegueira dizem que é negra, Pois eu vejo tudo branco, Se calhar a mulherzinha tinha razão, pode ser coisa de nervos, os nervos são o diabo, Eu bem sei o que é, uma desgraça, sim, uma desgraça.

Fonte: Saramago, J. (1995, p.7)

ANEXO 17

Portugal – José Saramago – Ensaio sobre a cegueira

Excerto 2

Ao oferecer-se para ajudar o cego, o homem que depois roubou o carro não tinha em mira, nesse momento preciso, qualquer intenção malévola, muito pelo contrário, o que ele fez não foi mais que obedecer àqueles sentimentos de generosidade e altruísmo que são, como toda a gente sabe, duas das melhores características do género humano, podendo ser encontradas até em criminosos bem mais empedernidos do que este, simples ladrãozeco de automóveis sem esperança de avanço na carreira, explorado pelos verdadeiros donos do negócio, que esses é que se vão aproveitando das necessidades de quem é pobre. No fim das contas, estas ou as outras, não é assim tão grande a diferença entre ajudar um cego para depois o roubar e cuidar de uma velhice caduca e tatebitate com o olho posto na herança. Foi só quando já estava perto da casa do cego que a ideia se lhe apresentou com toda a naturalidade, exactamente, assim se pode dizer, como se tivesse decidido comprar um bilhete de lotaria só por ter visto o cauteleiro, não teve nenhum palpite, comprou a ver o que dali saía, conformado de antemão com o que a volúvel fortuna lhe trouxesse, algo ou coisa nenhuma, outros diriam que agiu segundo um reflexo condicionado da sua personalidade. Os cépticos acerca da natureza humana, que são muitos e teimosos, vêm sustentando que se é certo que a ocasião nem sempre faz o ladrão, também é certo que o ajuda muito. Quanto a nós, permitir-nos-emos pensar que se o cego tivesse aceitado o segundo oferecimento do afinal falso samaritano, naquele derradeiro instante em que a bondade ainda poderia ter prevalecido, referimo-nos o oferecimento de lhe ficar a fazer companhia enquanto a mulher não chegasse, quem sabe se o efeito da responsabilidade moral resultante da confiança assim outorgada não teria inibido a tentação criminosa e feito vir ao de cima o que de luminoso e nobre sempre será possível encontrar mesmo nas almas mais perdidas. Plebeiramente concluindo, como não se cansa de ensinar-nos o provérbio antigo, o cego, julgando que se benzia, partiu o nariz.

Fonte: Saramago, J. (1995, pp.16-17)

ANEXO 18

Portugal – José Saramago – Ensaio sobre a cegueira

Excerto 3

Logo nas primeiras vinte e quatro horas, disse, se era verdadeira a notícia que correu, houve centenas de casos, todos iguais, todos manifestando-se da mesma maneira, a rapidez instantânea, a ausência desconcertante de lesões, a brancura resplandecente do campo visual, nenhuma dor antes, nenhuma dor depois. No segundo dia falou-se de haver uma certa diminuição no número de novos casos, passou-se das centenas às dezenas, e isso levou o Governo a anunciar prontamente que, de acordo com as mais razoáveis perspectivas, a situação não tardaria a estar sob controlo. (...) Um comentador de televisão teve o rasgo de encontrar a metáfora justa quando comparou a epidemia, ou fosse lá o que fosse, a uma flecha lançada para o alto, a qual, ao atingir o acúmen da ascensão, se detém um momento, como suspensa, e logo começa a descrever a obrigatória curva descendente, que, querendo-o Deus, com esta invocação regressava o comentador à trivialidade das trocas humanas e à epidemia propriamente dita, a gravidade tratará de acelerar, até que desapareça o terrível pesadelo que nos atormenta, meia dúzia de palavras estas que constantemente apareciam nos distintos meios de comunicação social, os quais sempre acabavam por formular o piedoso voto de que os infelizes cegos viessem a recuperar em breve a visão perdida, prometendo-lhes, entretanto, a solidariedade de todo o corpo social organizado, tanto o oficial quanto o privado. Num passado remoto, razões e metáforas semelhantes haviam sido traduzidas pelo impertérrito optimismo da gente do comum em ditérios como este, Não há bem que sempre dure, nem mal que ature, ou, em versão literária, Assim como não há bem que dure sempre, também não há mal que sempre dure, máximas supremas de quem teve tempo para aprender com os baldões da vida e da fortuna, e que, transportadas para a terra dos cegos, deverão ser lidas como segue, Ontem vimos, hoje não vemos, amanhã veremos, com uma ligeira entoação interrogativa no terço final da frase, como se a prudência, no último instante, tivesse decidido, pelo sim, pelo não, acrescentar a reticência de uma dúvida à esperançadora conclusão.

Fonte: Saramago, J. (1995, pp.81-82)

ANEXO 19

São Tomé e Príncipe – Conceição Lima – O útero da casa

Excerto 1

A herança

Sei que buscas ainda
o secreto fulgor dos dias
anunciados.
Nada do que te recusam
devora em ti
a memória dos passos calcinados.
É tua casa este exílio
este assombro esta ira.
Tuas as horas dissipadas
o hostil presságio
a herança saqueada.
Quase nada.
Mas quando direito e lúgubre
marchas ao longo da Baía
um clamor antigo
um rumor de promessa
atormenta a Cidade.
A mesma praia te aguarda
com seu ventre de fruta e de carícia
seu silêncio de espanto e de carência.
Começarás de novo, insone
com mãos de húmus e basalto
como quem reescreve uma longa profecia.

Fonte: Lima, C. (2004, p.21)

ANEXO 20

São Tomé e Príncipe – Conceição Lima – O útero da casa

Excerto 2

Residência

Regressarás pela ladeira velha
sem aviso.
Será como ontem, ao entardecer:
remoto, repentino, o assobio.
E no caminho, um soluço de festa
derramado.

A luz será húmida
a chuva íntima
sobre a marca dos teus pés.
Dedo a dedo, folha a folha
tocarás os cheiros
os sortilégios do quintal –
o limoeiro anão da avó
o decrepito izaquiteiro
o ocá assombradíssimo
o kimi torto
e à entrada, no barro gravado,
o fantasma do bode branco.
O degrau há-de ranger ao primeiro passo.
Subirás devagar, concreto
sem pisar a tábua solta no soalho.
A porta estará aberta, a tocha acesa.

Fonte: Lima, C. (2004, p.32)

ANEXO 21

São Tomé e Príncipe – Conceição Lima – O útero da casa

Excerto 3

“Antes do poema”

I

Quando o luar caiu

e tinguu de magia os verdes da ilha cheguei, mas tu já não eras.

Cheguei quando as sombras revelavam os murmúrios do teu corpo

e não eras.

Cheguei para despojar de limites

o teu nome.

Não eras.

As nuvens estão densas de ti sustentam a tua ausência

recusam o ocaso do teu corpo

mas não és.

Pedra a pedra encho a noite

do teu rosto sem medida

para te construir convoco os dias pedra a pedra

no tem que te consome

As pedras crescem como vagas

no silêncio do teu corpo

Jorram e rolam

como flores violentas

no silêncio do teu corpo

E sangram. Como pássaros exaustos. A noite e o vento se entrelaçam

no vazio que te espera.

Fonte: Lima, C. (2004, pp.46-47)

ANEXO 22

Timor-Leste – Luís Cardoso – O plantador de abóboras

Excerto 1

Quem sou eu?

(sombra ou fantasma)

Não sei se sou mais sombra do que a minha própria sombra por estar aqui há tanto tempo, sentada nesta varanda, a vê-los partir com latas vazias para as encherem com *mina-rai* ou petróleo no *au-kadoras*, a torneira prometida pelo irmão extraordinário. Foram-se embora, uns atrás de outros. Foi-lhes dito que podiam ficar ricos de um momento para outro. Não precisavam de limpar as matas para que as árvores de café frutificassem. Bastava alinharem-se junto do *au-kadoras* para encherem as latas vazias. Não fizessem ondas, não remassem para o lado contrário ou alinhassem com correntes adversas. Sento me nesta varanda, virada do avesso e para dentro de mim, a ouvir o grasnar de um ganso que só existe na minha cabeça. Há tanta coisa que só existe na minha cabeça e, todavia, não grasna. Não queiras saber das sombras que ainda povoam a minha memória e irrompem como feras quando chega a noite. Quem és tu?

Estranho homem que me faz um estranho pedido. Tens mãos de quem nunca semeou abóboras. Mãos finas, ágeis e delicadas. Devias ter ficado na cidade de Díli e dar-lhes outra utilidade. Trouxeste-as limpas e preservadas para que me lembre. Tens mãos poupadas, plantadas num corpo antigo. Mãos de enfeite. Mãos de patarata. Não tenho memória das tuas mãos. Não me lembro de alguma vez me teres dado as tuas. Tenho a memória das minhas. Sei o rasto delas. Gastas pelo labor e devastadas pelo tempo. Mãos que nunca se pouparam a nada. Ao contrário das tuas, as minhas pertencem-me por inteiro. Têm a medida exata do meu corpo. Porventura sabes servir-te das tuas mãos para abrir covas e enterrar lá dentro sementes para que delas nasçam abóboras? Lavamos o solo com mãos e sujamo-las com pó da terra para que do chão cresçam plantas. Removemos com as nossas mãos as entranhas da terra e enterramos lá dentro os nossos sonhos quando morrem para que das cinzas despertem sombras.

Fonte: Cardoso, L. (2020, pp.17-18)

ANEXO 23

Timor-Leste – Luís Cardoso – O plantador de abóboras

Excerto 2

Ainda queres semear abóboras?

Ou foi algo que te ocorreu dizer para justificares a tua vinda? Preferes continuar em silêncio enquanto aguardas que te devolva a memória das tuas mãos. Hábeis, finas e delicadas. O passado não se adivinha. Nem se conserta. O futuro, sim. Acabaste de lhe virar as costas quando decidiste subir estas montanhas para vires ter comigo. Em vez de procurares na cidade de Díli uma forma hábil e fácil de te enriqueceres, como fizeram todos aqueles que abandonaram as suas terras e decidiram abandonar Manu-mutin com as suas latas vazias, vieste ter comigo para me dizeres que gostarias de plantar abóboras. Estranho pedido de um estranho homem. Nunca alguém enriqueceu a semear abóboras. Café, sim, deu muito dinheiro. Aos malae, aos china, aos bapak e aos liurai. Também ao meu pai, o autoproclamado comendador da República de Manu-mutin Manu-mutin?

(o pássaro branco)

Que só apareceu muito mais tarde. Também tardaste a aparecer quando todos os que estavam escondidos nas matas deram a cara. Irão dizer que enlouqueceste por teres vindo até à fazenda da noiva mutin de Manu-mutin para lhe pedir se podias plantar abóboras. Semeiam-se abóboras. Aqui em Manu-mutin plantamos durante o ano inteiro; plantas, pedras, animais, casas e pessoas. Planto-me nesta cadeira de lona a ouvir o grasnar de um ganso do qual apesar de ter desaparecido há tanto tempo, ainda se pode escutar a voz nesta varanda, virada do avesso e para dentro de mim. Não tenho memória das tuas mãos. Estranhas as tuas mãos que seguram as minhas como ninguém havia feito. A seu tempo e à medida que me apresento também o serás. Cruzando o enredo das nossas vidas saberemos se alguma vez as nossas mãos, por um acaso qualquer, se cruzaram no passado. Calculo que seja o propósito da tua vinda a Manu-mutin.

Fonte: Cardoso, L. (2020, pp.26-27)

ANEXO 24

Timor-Leste – Luís Cardoso – O plantador de abóboras

Excerto 3

Corta!

De modo nenhum tencionava fazer o que lhe pediam, estava decidido a ir se embora, deixou de ser útil depois de ter cumprido a sua missão. Veio de longe, lá de muito longe, enfiaram-nos no porão do navio, amontoados como o carvão que posto na fornalha fazia mover o barco. Também os meteram nesta fornalha para fazer a guerra, finda a qual foi-lhes dito que era da tradição local os vencedores cortarem as cabeças aos vencidos que depois as penduravam nas estacas para afugentarem os inimigos. Rejeitou. Oferecessem a espada ao liurai de um arraial qualquer que fora arregimentado por causa da sua lealdade. Havendo tantos que nunca pegaram em armas ou entraram em sublevações e certamente gostariam de o fazer, terminado o conflito, para renovarem as suas lealdades depois de terem a certeza sobre quem havia saído vencedor.

Corta!

(assim exigia a multidão)

Olhou para a espada e para a mulher cujos olhos brilhavam, desfeita em súplicas para que fizesse o que lhe pedissem e acabasse rapidamente com a tormenta de estar à espera da sua decisão, que foi adiando na esperança de que se calassem, cansassem de gritar, a guerra havia terminado, como esperavam que fosse acontecer com a vinda dos soldados africanos. Demorou tanto tempo, mais do que suficiente para que cada um pudesse soltar os seus fantasmas. Uma pessoa carrega tantos dentro de si, quantos trazes dentro de ti? Certamente que te livraste de alguns pelo caminho, dos mais pesados, incómodos, para te sentires leve no corpo e na alma, quando decidiste subir as veredas e estas montanhas para vires ter comigo e pedires que te deixe plantar abóboras.

Abóboras?

Podias ter feito outro pedido. Não dizer que ficaste louco de vez. Por teres vindo à procura da louca, a noiva mutin de Manu-mutin. Mas voltemos aos tempos em que era o tempo dos galos. A mulher era tão frágil, solta e leve como uma pena que nenhuma lâmina havia de conseguir atravessá-la. Avançou então para a multidão enfrentando-a com os olhos bravos, que estava farto da guerra e atirou a espada para o chão. Pegou-a pelos braços, aconchegou-a junto ao seu peito, salvando-a dos gritos da multidão que continuava a reclamar: corta! Pediam que a mulher lhes fosse imediatamente devolvida, uma vez que havia renunciado participar no cerimonial. Era alguém que lhes pertencia.

Fonte: Cardoso, L. (2020, pp.31-32)