

**Cantar a tristeza aos ouvidos de quem “não a entende”.
A utilização da obra poética no ensino-aprendizagem de
português língua estrangeira**

João Pedro Rodrigues de Sousa

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

Março, 2025

Às minhas pessoas mais importantes,
a minha mãe e irmãos,
esta é para vocês

Agradecimentos

A presente dissertação é o resultado de um caminho de longos meses do qual eu não podia estar mais do que orgulhoso. Olhar para trás e ver o trabalho feito até chegar aqui será para sempre um motivo de orgulho e mais uma razão para sorrir.

Não podia deixar de agradecer à minha Orientadora, a Professora Doutora Susete da Conceição Costa Albino, pela enorme ajuda, força e sempre disponibilidade para me apoiar ao longo do percurso. Sempre soube que fiz a melhor escolha, mas trabalhar de perto com a professora Susete e ter o seu apoio incansável mostrou-me que tudo isto não poderia ter sido feito de outra forma. Pelo excelente companheirismo, o meu mais sincero obrigado.

Aos meus amigos, que servem como a minha segunda família, mais precisamente à Filipa, que esteve ao meu lado nos bons e maus momentos e que sei que aqui vai continuar para sempre. Desde o primeiro dia até ao resto das nossas vidas, obrigado Filipa por caminhar de mãos dadas comigo e por me levatares nos momentos mais difíceis. Não me imaginava a fazer isto sem ti. Para ti haverá sempre espaço, obrigado.

À Catarina, que mais do que melhor amiga é a minha madrinha do coração, obrigado pela amizade e pelo apoio ao longo de toda esta jornada. Não teria sido o mesmo sem ti, e poucas são as palavras que consigam acarretar tanto o amor como a gratidão que tenho para contigo. Juntos até ao infinito, e agora mestres os dois.

À Natalia do sorriso fácil e da gargalhada contagiante que me enche a vida todos os dias, obrigado também a ti por teres contribuído para a elaboração deste trabalho dando-lhe um bocadinho mais da tua essência. Para sempre a melhor entrevista que alguma vez irei dar.

À minha família, a minha mãe e irmãos, que são o meu porto de abrigo. Obrigado por me acompanharem desde sempre, por me fazerem crescer amado e por me mostrarem que a vida estará sempre bem desde que nos tenhamos uns aos outros. Um obrigado para vocês nunca será suficiente, serão para sempre muito maiores do que acham que são.

Por último quero deixar um especial agradecimento a mim, que mesmo não tendo sido fácil, nunca desisti, e prova disso é estar agora a escrever este texto. Obrigado, João, a vida começa agora!

Para todos aqueles que acompanharam esta jornada e que me mostram, dia após dia, que a vida é bonita, obrigado!

Cantar a tristeza aos ouvidos de quem “não a entende”. A utilização da obra poética no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira

Resumo

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso específico, de português como língua estrangeira, contemplou, desde sempre, um percurso muito linear no que toca à utilização de materiais pedagógicos em sala de aula. Os manuais didáticos, bem como fichas e exercícios práticos quer sejam de gramática ou de outro domínio, estão na base do ensino da língua e vigoram como um elemento-chave no processo de aquisição de capacidades linguísticas. Contudo, é do conhecimento geral que nem todos os alunos possuem o mesmo processo de aprendizagem nem mesmo ritmos semelhantes, pelo que a utilização de certos materiais pode ser benéfica para uma parte do grupo de estudantes, mas não para a sua totalidade. Como docentes e profissionais do ensino das línguas, torna-se imperativa a busca por novos caminhos capazes de trazer resultados positivos para a comunidade educativa. A poesia, vista como um dos estilos literários mais difíceis de dominar e, por este motivo, vê renegada a sua utilização num percurso de um estudante de PLE, surge como um potencial enriquecedor linguístico a todos os níveis. É cada vez mais valorizada a continuação das práticas pedagógicas até ao momento em vigor e confiar o ensino-aprendizagem aos manuais disponíveis, o que acaba por se traduzir num ensino progressivamente mais mecanizado. Esta dissertação pretende mostrar as vantagens da utilização da obra poética no ensino de português como língua estrangeira. Existe uma necessidade paulatinamente mais veemente de introduzir literatura/cultura no ensino, uma vez que a aquisição linguística, na sua totalidade, nunca estará completa se apenas nos basearmos em conjugações verbais ou exercícios de gramática. Expondo, desta forma, os potenciais pedagógicos desde género literário, esta dissertação procura, ainda, auxiliar na busca de novos métodos de aprendizagem e enriquecer o currículo de ensino de português como língua estrangeira. No que concerne à metodologia, será valorizada a recolha e análise de documentação pertinente bem como a reflexão sobre o tema escolhido.

Palavras-chave – Literatura, Poesia, Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Português Língua Estrangeira, Materiais Didáticos

Singing sadness in the ears of those who “do not understand”. The use of poetic work in teaching-learning of portuguese as a foreign language

Abstract

The teaching and learning of foreign languages, in this specific case, Portuguese as a foreign language, has always contemplated a very linear path when it comes to the use of pedagogical resources in classroom. The didactic manuals, as well as practical exercises, whether of grammar or other educational component, are at the basis of language teaching and are a key element in the process of acquiring linguistic skills. However, it is common knowledge that not all students have the same learning experience or even similar rhythms, so the use of certain materials may be beneficial for a part of the group of students but not for its entirety. As teachers and professionals of language teaching, it becomes imperative to search for new ways capable of bringing positive results to the educational community. Poetry, seen as one of the most difficult literary styles to master and for this reason, it is rejected by a PLE teacher as a learning material, emerges as a potential linguistic enrichment at all levels. It is increasingly valued the continuation of pedagogical practices until now in force and entrust teaching-learning to the available resources, which ends up being translated into an increasingly mechanized teaching. This dissertation aims, as main objective, to show the advantages of using poetic texts in teaching Portuguese as a foreign language. There is an increasing need to introduce literature/culture in teaching, since the language acquisition, in its entirety, will never be complete if we only base it on verbal conjugations or grammar exercises. Exposing, in this way, the pedagogical potentials from this literary genre, this dissertation seeks to help in the search for new learning methods and enrich the curriculum of teaching Portuguese as a foreign language. As regards the methodology, the collection and analysis of relevant documentation will be valued as well as reflection on the chosen theme.

Key-Words – Literature, Poetry, Teaching-learning, Portuguese Foreign Language, Teaching Resources

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Abreviaturas, siglas e acrónimos	ix
INTRODUÇÃO	1
1- Ensino de Português como Língua Estrangeira	3
1.1- O conceito de Português Língua Estrangeira (PLE).....	3
1.2- Ensino de Português a Estrangeiros em Portugal	4
2- Principais problemáticas no ensino-aprendizagem de PLE	10
3- O espaço do texto literário no ensino do português língua estrangeira	17
3.1- Língua e Literatura	17
3.1.1 – O que é a literatura e de que forma contribui para a formação e crescimento de um indivíduo?.....	17
3.2- O texto literário no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) 22	
3.2.1 – O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).....	22
3.2.2 – O texto literário no <i>Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018)</i>	27
3.2.3 – O texto literário no <i>Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume (2020)</i>	29
3.2.4 – A presença do texto literário nos três documentos, comparação.....	35
4- Poesia e o seu papel no processo de ensino	36
4.1- Características deste género literário	36
4.2- As vantagens da obra poética no ensino-aprendizagem de português como uma língua estrangeira	38
5- Introdução da poesia como material pedagógico numa aula de PLE	46
5.1- A importância do papel do docente no processo de aquisição linguística através de ferramentas literárias.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
Referências Bibliográficas	60
Webgrafia.....	63
Anexo	I

Índice de figuras

Fig. 1 – Cursos Gerais de Português – Camões, I.P.

Fig. 2 – Certificação dos cursos abrangidos pelo programa PPT, Português para Todos

Fig. 3 – Oferta formativa de cursos de Português Língua estrangeira na NOVA FCSH (Ano Letivo 2024/2025)

Fig. 4 – Eixos Estratégicos – Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira

Fig. 5 – Alterações aos descritores referentes à Literatura

Fig. 6 – Descritores referentes a “Reading as a Leisure Activity” – Níveis B1 – C2 CEFR 2018

Fig. 7 – Competência “Plurilinguismo” e “Pluriculturalismo” – CEFR 2020

Fig. 8 – Categorização dos diferentes tipos de atividades de Mediação – CEFR 2020

Fig. 9 – Descritores *Expressing a personal response to creative texts (including literature)* - CEFR 2020

Fig. 10 – Descritores *Analysis and criticism of creative texts (including literature)* – CEFR 2020

Fig. 11 – Fatores que influenciam o tipo de *feedback* por parte do docente

Anexo 1 – Grupos de Recrutamento estabelecidos pelo decreto-lei n.º 27/2006

Abreviaturas, siglas e acrónimos

ACESSO – Certificado de Acesso ao Português

AIMA – Agência para a Integração, Migrações e Asilo

BSP – *Behavioral-Specific Praise*

Camões, I.P. – Camões, Instituto de Cooperação e da Língua, I.P.

CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira

CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors*

CIPLE – Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira

CLK – Centro Luís Krus

DAPLE – Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira

DEPLE – Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira

DIPLE – Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira

DUPLE – Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

GP – *General Praise*

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

LE – Língua Estrangeira

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LH – Língua de Herança

LM – Língua Materna

LO – Língua Oficial

L2/LS – Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

PLS – Português Língua Segunda

PPT – Português Para Todos

PROVAS ModA – Provas de Monitorização da Aprendizagem

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TEJO – Certificado de Competências em Português Língua Estrangeira

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de português como uma língua estrangeira é hoje visto, numa sociedade cada vez mais multicultural recheada de saberes e linguajar de variadas partes do globo, como essencial. Esta urgência em atender às necessidades pluriculturais cada vez mais diversificadas fez-se notar através da intensificação de fluxos migratórios no território lusitano.

A chegada de novas pessoas e conseqüentemente o enriquecimento da nossa sociedade, fez com que fosse necessário tomar medidas de modo a estruturar um plano estratégico de auxílio na aquisição da língua portuguesa. Vemos, então, a criação, no ano de 2005, do Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, e que serviria como principal mote para a integração de estudantes cuja língua dominante ou a de escolarização não fosse a língua portuguesa. Com a publicação do referido, abre-se a porta para a presença deste tipo de educação e o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) torna-se uma preocupação da agenda política portuguesa.

Numa sociedade que se quer mais justa e inclusiva, a presença e aprimoramento do ensino de PLE torna-se fulcral, na medida em que é na língua e na sua sucessiva comunicação com os demais que recai o verdadeiro sentido de pertença a uma comunidade. Do mesmo modo que, apenas após o domínio de um idioma uma pessoa consegue integrar-se no todo e aproveitar a vida em plenitude. Seguidamente, é possível verificar uma crescente no que concerne à oferta formativa de ensino de PLE tanto em escolas, faculdades e institutos de línguas.

No entanto, a demanda pela melhoria das condições desta prática continua, uma vez que se verificam algumas questões desafiantes. A primordial sendo o facto de não existir um grupo de recrutamento de docentes desta prática pedagógica e os materiais que acompanham todo o ensino não estarem, todos, adequados às necessidades comunicativas dos aprendentes. A procura de novos materiais pedagógicos e práticas educativas, capazes de enriquecer as estratégias já adotadas atualmente, torna-se uma necessidade, atendendo à crescente evolução da educação de línguas estrangeiras, a mudança da sociedade e também das populações vindouras.

Verificado o panorama atual do ensino de PLE, a presente dissertação visa, como principal objetivo, a uma primeira instância contextualizar o ensino de PLE em Portugal, elucidando os vários recursos disponíveis atualmente para o ensino-aprendizagem do idioma. De seguida, e afunilando para o tema central do documento, serão abordadas as principais problemáticas ainda presentes neste tipo de ensino, bem como a exposição do potencial enriquecedor presente em obras de cariz literário e que certamente são uma mais-valia numa sala de aula. A Literatura, tópico ambíguo de discussão no que concerne à sua utilização como material pedagógico, é um material rico em saberes e que auxilia o processo de aquisição linguística. Nomeadamente obras de cariz poético, muitas vezes tidas como trabalhos demasiado complexos, até mesmo para pessoas nativas que nem sempre conseguem captar todas as valências mostradas pelo autor, tomam aqui um lugar de destaque na contribuição do progressivo sucesso no percurso de um estudante de PLE. Finalizando, todo o novo potencial que este género literário nos oferece apenas consegue ser totalmente aproveitado aquando dum bom trabalho de simbiose realizado entre o docente e o aluno. Reaímos, então, a nossa atenção para a forma como a presença do docente e todo o trabalho realizado com a turma se reflete na progressão satisfatória dos estudantes na aprendizagem de PLE.

Em termos da metodologia adotada para a elaboração do presente trabalho, foi valorizada a recolha e análise de documentos pertinentes referentes tanto ao ensino de PLE como ao ensino de outras línguas, em situação de ensino a alunos estrangeiros, servindo estes, também, como ponto de comparação para a realidade do português.

1- Ensino de Português como Língua Estrangeira

1.1- O conceito de Português Língua Estrangeira (PLE)

Num mundo cada vez mais multicultural, onde verificamos uma afluência de migrantes de todas as partes do globo, a aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se essencial. Existe cada vez mais uma necessidade e uma importância acrescida em alargar os conhecimentos linguísticos que possuímos, não só para crescimento pessoal como para potenciar as nossas oportunidades numa sociedade progressivamente mais competitiva. Vivemos num panorama onde é deveras necessária a comunicação entre os demais, comunicação interpessoal essa imprescindível para uma vida plena em coletivo.

Um dos pilares da sociedade e que sustenta a vida de todos nós, é, portanto, a língua. Somos seres sociais, logo a comunicação estará sempre presente ao nosso redor, mesmo que não a percebamos. São faladas, atualmente, quase sete mil línguas no mundo (NationsOnline). O Português, língua de Camões, de Amália e da saudade, está entre as línguas mais faladas, com cerca de 265 milhões de falantes e é a língua mais falada no Hemisfério Sul (UNESCO).

Com esta diversificação da lusofonia em toda a parte, importa esclarecer alguns conceitos fundamentais. Noções como Língua Estrangeira (LE), Língua Segunda (L2 e LS), Língua Materna (LM), Língua de Herança (LH) são, entre algumas outras, as bases utilizadas para categorizar o ensino-aprendizagem de uma nova língua. Estas definições ajudam não só a classificar cada processo de aprendizagem de uma língua e ajudar a diferenciar dos demais, como também a identificar qual o caso em questão e as metodologias mais acertadas a colocar em curso.

Habitual é que se confunda o significado de LE e L2, dado o facto de ambas serem relativamente próximas, contudo não são exatamente semelhantes. Entenda-se L2 como qualquer língua que se aprenda após a aquisição da primeira língua, neste caso, da língua materna. E LS como uma língua não nativa, aprendida e utilizada em espaços/países em que ela tem uma função reconhecida. Neste caso, é uma das línguas oficiais (LO) do país, ou seja, é um idioma adotado por um Estado como língua de administração, justiça, legislação, comércio e educação. Tal como constatado por Leiria (2004, p.2) “(...) é nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que se encontra a maior parte dos falantes

de PLS”. Estes países, antigas colónias portuguesas que, após a independência, optaram por adotar o português como LO do país e cuja anterior base linguística nativa era crioulo ou outra língua africana, faz com que português, para estes falantes, se torne uma LS.

Contrariamente a uma LS, uma LE é também ela uma língua adquirida após a aquisição da LM, contudo difere de uma LS. A aquisição desta é vista como a aprendizagem de qualquer idioma num local onde ela mesma não é a língua-alvo, ou seja, não é a língua socialmente utilizada pela população. De acordo com Leiria (2004, p.4) “(...) o ensino é, em muitos casos, ministrado por professores não-nativos (...) Essa aprendizagem por ser muitas vezes uma matéria mais no *curriculum* escolar, ou uma ocupação de tempos livres”. A aprendizagem, em Portugal, de inglês, é um bom exemplo de aquisição de uma LE, ou até mesmo o estudo autónomo em aplicações cada vez mais presentes na vida do quotidiano (*Duolingo*, por exemplo). A autora destaca ainda a importante demanda do ensino de PLE na criação de “(...) materiais funcionais, entre os quais se destacam gravações áudio e vídeo, bem como livros de texto que incluem os chamados *textos autênticos* (Leiria, 2004, p.4). Este tipo de material “melhorado” tem como principal objetivo colmatar as lacunas demonstradas por alguns alunos e ajudar no aperfeiçoamento das capacidades linguísticas.

Ensino da língua portuguesa a estrangeiros pode ser visto, entre mais, de duas perspetivas diferentes: ou como LS (se a mesma for aprendida num território que tenha português como a sua LO) ou como LE (se esta for adquirida em locais onde a sua utilização não tem um papel de destaque). No contexto educacional, contudo, apesar de parecer clara a distinção no que concerne ao ensino de português a estrangeiros, não existe um consenso sobre o emprego de uma ou outra definição.

1.2- Ensino de Português a Estrangeiros em Portugal

O ensino da língua portuguesa a estrangeiros em Portugal tem vindo a aumentar o seu alcance e também os recursos, programas e instituições prontas a auxiliar nesta demanda. O ensino do idioma tem seguido as regulamentações instauradas com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), onde é possível encontrar as bases de ensino de línguas estrangeiras bem como os níveis de proficiência onde se posicionam os vários aprendente com base nos seus conhecimentos linguísticos.

Um dos maiores difusores da lusofonia no mundo é o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (Camões, I.P.) Este instituto nada é mais do que um “(...) instituto público, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa, financeira e património próprio” (Camões, I.P.). É um dos mais importantes marcos no ensino-aprendizagem de português tanto em Portugal (com os seus cursos *online*) como no estrangeiro. O Camões, I.P., tem como principal objetivo a promoção da língua e cultura portuguesas em todo o mundo para além do desenvolvimento de ações de cooperação internacional com outros países. Esta missão é conseguida através da criação de programas de ensino e divulgação da língua portuguesa, criação de cursos de português em universidades estrangeiras, promoção de exames de certificação linguística (como é também o caso do CAPLE, Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira), organização de eventos culturais, como exposições, concertos, ciclos de cinema e outras atividades com o intuito de divulgar a cultura portuguesa, atuação em programas de desenvolvimento e ajuda humanitária em países em desenvolvimento e ainda o estabelecimento de comunicação além fronteiras entre Portugal e outros países através do intercâmbio cultural e educativo.

De entre os cursos de português disponibilizados pelo Instituto Camões, I.P., é possível destacar a oferta *online* de Cursos Gerais de Português que se ramificam em três áreas: Autoaprendizagem, Básico e ainda Premium.

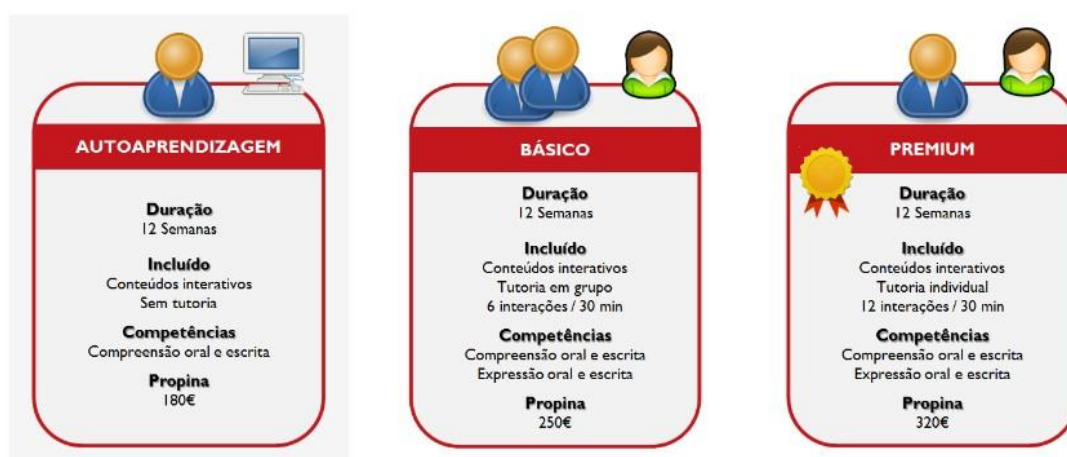


Fig. 1 – Cursos Gerais de Português – Camões, I.P.

Para além dos cursos gerais existem ainda cursos para usos específicos da língua portuguesa, os cursos de Português para Fins Específicos. Estes têm como principal objetivo o foco no desenvolvimento das capacidades comunicativas com o intuito da sua utilização no mundo laboral. É possível encontrar Português de Negócios; Português Jurídico; Português para Jornalismo e ainda Português para Hotelaria e Turismo.

Não obstante a veemente importância dos cursos de ensino de português a estrangeiros, o Camões, I.P., disponibiliza, ainda, a formação contínua de professores, em parceria conjunta com instituições de ensino superior. Segundo o Camões, I.P., os cursos disponibilizados atuam nas seguintes áreas: didática, “cursos que se dedicam à reflexão e formas de atuação para o desenvolvimento de competências comunicativas específicas: Leitura, Escrita...” e linguística, “(...) curso que apresenta áreas designadas críticas do sistema linguístico na aprendizagem da língua.”.

Para além desta oferta, em Portugal, foi criado, em 2008, o programa PPT (Português para Todos), para a promoção do ensino de português em Portugal, especialmente focado na formação dos imigrantes que desejem melhorar as suas capacidades comunicativas. O programa apresentava como principal objetivo, para além do ensino do idioma local, a ajuda na integração social, cultural e profissional dos mesmos, facilitando o acesso a serviços públicos e direitos básicos, por exemplo, e dando-lhes as ferramentas linguísticas base para uma vida em sociedade em plenitude,

Permite elevar a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, necessários à integração dos públicos imigrantes na sociedade portuguesa. (IEFP)

Os cursos abrangidos pelo programa PPT seguem, tal como todos os cursos de ensino-aprendizagem de português para estrangeiros, os critérios definidos pelo QECR, isto querendo dizer que os integrantes das referidas aulas eram certificados com um certo nível de proficiência. Estes cursos deram, mais tarde, lugar aos cursos de Português Língua de Acolhimento.

Habilitação escolar	Certificação que obtém no final do curso Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	Duração do Curso (em horas)	Tipo de curso
Não existe habilitação mínima para frequentar estas formações	Nível de proficiência A2	150	Percurso A - Utilizador Elementar
	Nível de proficiência B2	150	Percurso B - Utilizador Elementar
	Certificado de formação para fins específicos	25	Português Técnico

Fig. 2 – Certificação dos cursos abrangidos pelo programa PPT, Português para Todos

Para além destes programas e instituições muito importantes na difusão da língua e cultura portuguesas dentro e fora do território nacional, tem vindo a verificar-se uma crescente criação no que concerne aos cursos de português para estrangeiros inseridos no ensino superior.

Segundo o Camões, I.P., são de destacar os seguintes estabelecimentos de ensino: Universidade do Algarve (Curso de Verão de PLE); Universidade dos Açores (Curso de Verão); Universidade de Aveiro (Cursos Semestrais e Cursos de Verão de Português para Estrangeiros); Universidade da Beira Interior (Curso de Verão de Português Língua Estrangeira); Universidade de Coimbra (Curso Anual e Curso de Férias de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros); Universidade de Lisboa (Curso Anual e Curso de Verão de Português para Estrangeiros); Universidade do Minho (Curso Anual e Curso de Português para Estrangeiros); Universidade Nova de Lisboa (Curso Semestral de Português Língua Estrangeira e Curso de Verão de Língua e Cultura Portuguesas); Universidade do Porto (Curso Anual e Curso de Verão de Português Língua Estrangeira).

Como é possível constatar, existem, de facto, vários estabelecimentos de ensino prontos a disponibilizar aos seus alunos um reportório educativo focado no ensino de português como uma língua estrangeira. Selecionando a Universidade Nova de Lisboa, é possível constatar que, desde 1997, “(...) os cursos de português língua estrangeira estão integrados no Cento de Formação ao Longo da Vida - Centro Luís Krus (CLK) e são

coordenados científica e pedagogicamente pelo Departamento de Linguística da NOVA FCSH” (Nova FCSH).

Curso	Unidade curricular	Código
Português Língua Estrangeira – nível A1 – Iniciação	Português A1	2112343
Português Língua Estrangeira – nível A2 – Elementar	Português A2	2112357
Português Língua Estrangeira – nível B1 – Limiar	Português B1	2112368
Português Língua Estrangeira – nível B2 – Vantagem	Português B2	2112379
Português Língua Estrangeira – nível C1 – Autonomia	Português C1	2112396

Fig. 3 – Oferta formativa de cursos de Português Língua Estrangeira na NOVA FCSH (Ano Letivo 2024/2025)

Por fim, no que concerne à avaliação e devida atribuição de um comprovativo demonstrativo do nível de proficiência do aluno em questão, existe o Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE). Esta organização

É a única entidade portuguesa que avalia e certifica as competências escritas e orais em português como língua estrangeira (PLE) para diferentes efeitos: estudos, acesso à carreira académica, trabalho em diferentes domínios de atividade, aquisição de cidadania portuguesa, etc. A certificação do CAPLE constitui, assim, um serviço à comunidade em geral, contribuindo para a mobilidade dos cidadãos e para a sua inserção social, num mundo globalizado. (CAPLE)

Em termos de exames, estes apenas são destinados a cidadãos estrangeiros para efeitos de estudos, carreira académica, emprego ou obtenção de nacionalidade portuguesa, e estão disponíveis o Certificado de Acesso ao Português (ACESSO); Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPL); Diploma Elementar de Português Língua

Estrangeira (DEPLE); Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE); Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE); Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE) e ainda o Certificado de Competências em Português Língua Estrangeira (TEJO). Todos os exames disponibilizados seguem a mesma estrutura de avaliação, ou seja, cada estudante é avaliado nas áreas de Compreensão da Leitura, Produção e Interação Escritas, Compreensão do Oral e Produção e Interação Oraís, e estabelecem um certo nível de proficiência compreendido entre o A1 e o C2 (QECCR, 2001).

Na tentativa de aprimorar o ensino de português a estrangeiros e garantir uma maior integração da população migrante, em março do ano transato (2024) foi criado o primeiro Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. Criado pela Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I.P (AIMA) o documento visa como principal objetivo colmatar os vários desafios que a constante onda migratória se faz sentir em Portugal acarreta.

Não obstante a multiplicidade de respostas existentes no domínio do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, os atuais fluxos migratórios e a diversidade de perfis impõem o desenho de uma estratégia abrangente, transversal, articulada e concertada para dar resposta a todas as necessidades de aprendizagem da língua portuguesa (AIMA, 2024, p.4)

O Plano Estratégico está estruturado em cinco Eixos Estratégicos, conta com 39 medidas e ainda 68 atividades. No que concerne Aos Eixos Estratégicos é possível encontrar: Eixo 1 – Incentivar o domínio da língua portuguesa; Eixo 2 – Reforçar os recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa; Eixo 3 – Reforçar a oferta formativa; Eixo 4 – Promover o reconhecimento e a certificação das competências em língua portuguesa e Eixo 5 – Incrementar a disponibilização e a utilização de ferramentas pedagógicas.

- **Eixo 1 – Incentivar o domínio da língua portuguesa**
 - Sensibilizar os cidadãos e as cidadãs migrantes para a importância da aprendizagem e domínio da língua portuguesa no seu processo de integração;
 - Promover o aperfeiçoamento contínuo das competências em língua portuguesa;
 - Melhorar a divulgação da oferta formativa existente;
 - Reduzir as barreiras e constrangimentos no acesso à oferta formativa.

- **Eixo 2 – Reforçar os recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa**
 - Aumentar o número de profissionais no ensino da língua portuguesa;
 - Promover a formação de técnicos/as que intervêm no ensino da língua portuguesa junto de cidadãos e cidadãs migrantes;
 - Promover a disponibilização e o desenvolvimento de ferramentas e estratégias que visem facilitar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

- **Eixo 3 – Reforçar a oferta formativa**
 - Aumentar a oferta formativa existente;
 - Diversificar o tipo de oferta formativa disponibilizada;
 - Ajustar a oferta formativa às necessidades de aprendizagem dos cidadãos e das cidadãs migrantes.

- **Eixo 4 – Promover o reconhecimento e a certificação das competências em língua portuguesa**
 - Valorizar e reconhecer as competências linguísticas adquiridas formal ou informalmente;
 - Desenvolver novas ferramentas de avaliação de níveis de língua portuguesa;
 - Promover a harmonização dos processos de avaliação e certificação de competências de língua portuguesa.

- **Eixo 5 – Incrementar a disponibilização e a utilização de ferramentas digitais**
 - Promover a criação de ferramentas digitais para a aprendizagem da língua portuguesa;
 - Facilitar o acesso dos cidadãos e das cidadãs migrantes à utilização de ferramentas digitais;
 - Incentivar a utilização de ferramentas digitais por parte de entidades e migrantes;
 - Potenciar a frequência de cursos de língua portuguesa em regime a distância.

Fig. 4 – Eixos Estratégicos – Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira

2- Principais problemáticas no ensino-aprendizagem de PLE

Inegável é a importância que o PLE tem, contudo esta não é totalmente considerada pelo atual sistema de ensino em Portugal. Num mundo cada vez mais multicultural, e com a chegada de migrantes de todas as partes do globo ao nosso país, torna-se imperativo que consigamos executar estratégias de integração destes novos cidadãos na nossa sociedade. A principal dificuldade, e por consequente a principal necessidade, torna-se a aprendizagem do idioma local. Certo está que o país já implementou, e continua a fazê-lo, programas que em muito têm contribuído para o desenvolvimento das competências linguísticas das pessoas migrantes bem como a sua integração na sociedade. Contudo, estará o ensino de PLE atual realmente a funcionar de forma satisfatória e a formar cidadãos fluentes e capazes de interagir com os demais?

A dificuldade primordial que o PLE enfrenta na atualidade do ensino obrigatório em Portugal é a inexistência de um grupo de recrutamento específico. Segundo o decreto-lei n.º27/2006 de 10 de fevereiro, ficaram estabelecidos os grupos de recrutamento para as disciplinas oferecidas no currículo escolar português, vistas como as disciplinas essenciais e transversais a todo o grupo estudantil. No artigo 1.º do mesmo decreto, encontra-se estipulado que este “ (...) define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Foram, então, estabelecidos grupos de recrutamento¹ para todos os ciclos de ensino (educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário). Este decreto foi, contudo, alterado algumas vezes, primeiro através do decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. No presente decreto consta que “no que se refere, em particular, à disciplina de Inglês, o Ministério da Educação e Ciência vem, desde 2011, a avaliar o sucesso registado pelos alunos e o impacto das reformas efetuadas, procurando dar maior coerência e solidez ao ensino deste idioma fundamental no mundo moderno”. Nos seguintes anos foi possível verificar a implementação da obrigatoriedade da disciplina de inglês nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico o que levou à necessidade de “ (...) criação de um novo grupo de recrutamento de professores de inglês para o 1.º ciclo, definindo-se um novo ciclo de estudos de mestrado destinado à formação de professores deste grupo”. Findada esta alteração, o decreto original viria ainda a ser alterado mais uma vez com a publicação do decreto-lei n.º16/2018, de 07 de março, até agora a última alteração ao regulamento de recrutamento de professores. Este decreto tinha como principal objetivo uma maior inclusão de pessoas com deficiência no processo educativo,

(...) inclusão de pessoas com deficiência como uma das prioridades da ação governativa e enquanto corolário de uma sociedade que se quer mais justa, mais solidária, que respeita a diversidade e a encara como um fator de riqueza e de progresso (Decreto-lei n.º16/2018)

Com isto, foi então estabelecida a criação do “(...) grupo de recrutamento da língua gestual portuguesa (LGP) (...)”. Como é possível constatar, o primeiro documento,

¹ Na secção “Anexos” do presente documento é possível encontrar as tabelas presentes no decreto-lei n.º27/2006, de 10 de fevereiro, contendo todos os grupos de recrutamento, até então, criados.

que construiu as bases do concurso nacional de professores, foi publicado há 18 anos, onde a realidade da educação não se assemelhava ao que podemos ver no presente, desta forma, torna-se necessária uma reforma urgente desta legislação. Não recusando a veemente importância da presença destas duas disciplinas nas escolas, outras de igual relevo, como é o caso de PLE, vê a sua posição pouco valorizada.

É possível atestar a importância acrescida a outras línguas de caráter estrangeiro, como é o caso do ensino da língua inglesa, contudo o estudo de português por parte de alunos estrangeiros recém-chegados continua, entendemos, sem ocupar um lugar de destaque nas escolas portuguesas. Muitas outras disciplinas de caráter opcional no ensino secundário carecem, também, de um grupo de recrutamento, nomeadamente disciplinas de caráter científico-social como é o caso da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Não havendo um concurso para professores de tais disciplinas, não é possível que todas as escolas consigam garantir a colocação de docentes com formação específica das mesmas, o que acaba por, em situações em que abram turmas destas disciplinas, recrutar professores internamente, de outras áreas distintas para lecionar o programa apresentado. Para além de não garantir a presença de professores destas disciplinas, as escolas também não conseguem garantir a existência de turmas destas unidades curriculares. Até ao momento é, então, seguro afirmar que as políticas educativas em vigor não apresentam uma total eficácia no que concerne ao ensino de PLE...

No entanto, a crescente preocupação depositada no ensino de português a estrangeiros faz-se notar após a verificação da intensificação dos fluxos migratórios que mudaram a panóplia linguística-cultural do país e a necessidade de colmatar as lacunas comunicativas sentidas pelas populações vindouras.

A intensificação dos fluxos migratórios traduziu-se num acréscimo significativo da diversidade linguística e cultural nas escolas, onde se assiste a um aumento do número de alunos para quem o Português não é língua materna. Neste contexto, o desconhecimento total ou parcial da língua revela-se uma barreira tanto para o desenvolvimento das relações interpessoais como para o acesso aos conteúdos programáticos. (Albino, 2021, p.1)

Esta atenção redobrada às mudanças do panorama da sociedade culminaram na necessidade da criação de um documento que conseguisse estruturar linhas orientadoras para um futuro educativo mais inclusivo e abrangente. Datado do ano 2005, é publicado o Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, e que serviria como principal mote para a integração de estudantes cuja língua dominante ou a de escolarização não fosse a língua portuguesa, apresentando “(...) princípios básicos e objetivos de acolhimento e de escolarização” (Albino, 2021, p.8). O documento apresenta algumas das áreas nas quais os alunos mais sentem dificuldades e onde seria necessário um maior trabalho por parte do grupo docente. Entre elas destacam-se: necessidades linguísticas (onde o desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa acarreta entraves nas relações interpessoais e sociais); necessidades curriculares (em muitos dos casos a estrutura educativa difere entre o país de origem do aluno e o país que o acolhe); necessidades de integração (diferenças sociais e culturais). Com vista a atenuar o supracitado, são então implementadas algumas medidas, tais como a criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue e a elaboração de orientações nacionais que percorreriam desde o 1º ao 12º ano de escolaridade. Tendo em conta o perfil do docente é de destacar que

(...) o professor de Português Língua Não Materna será o professor titular do 1º ciclo e os professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário com habilitação para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa ou Português ou de línguas estrangeiras. No entanto, os professores que assumam a responsabilidade destes grupos devem fazer prova de que dispõem de formação académica que contemple formação científica e pedagógica na área da Língua Portuguesa ou Português e/ou incluir formação científica e pedagógica numa língua estrangeira, bem como formação científica e pedagógica em Português Língua Não Materna/Língua Estrangeira. (ME-DGIDC, 2005, p.21)

Verificada, então, a necessidade de abranger o ensino de português a outros domínios, foi publicado no ano de 2007 o despacho n.º30/2007 de 10 de Agosto, onde ficaram definidas “(...) normas e princípios de orientação e cria o Português Língua Não Materna (PLNM) como equivalente à disciplina de Português no currículo do Ensino Secundário, a partir do ano letivo de 2007-2008” (ME-DGIDC, 2008, p.4). No presente

despacho ficaram explícitos os vários grupos de nível de proficiência (Iniciação A1, A2); Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1), grupos estes onde os alunos seriam colocados de acordo com um teste diagnóstico realizado única e exclusivamente pelo seu estabelecimento de ensino.

A introdução formal do PLNМ no currículo nacional foi uma iniciativa do XVII Governo (2005-2007) e desponta num momento em que se apelava ao reconhecimento da sociedade portuguesa como uma sociedade multicultural, ao respeito pelas necessidades individuais e específicas dos imigrantes e ao diálogo intercultural (Albino, 2021, p.9)

No ano de 2025, e com o principal objetivo de rever as práticas avaliativas referentes às várias disciplinas do currículo escolar do ensino regular no ensino básico e secundário, incluindo a prática de ensino de português a estrangeiros, as portarias n.º29/2025 e n.º 86/2025 vêm reforçar e, por conseguinte, igualar a disciplina de PLNМ relativamente às restantes. Os artigos elucidam as diretrizes do ensino de português a estrangeiros, estabelecendo que esta prática se destina a alunos cuja língua materna ou a língua de escolarização não corresponde à língua portuguesa. Completando os níveis anteriormente já estipulados de acordo com o QECR, e atualizando alguns níveis como é o caso do B2 que passa agora a ser considerado como intermédio em vez de avançado, é criado um nível pré-inicial, o chamado “nível 0”, em consonância com o Plano de melhoria da aprendizagem “Aprender Mais Agora” (Portaria n.º29/2025, p.3). Este grupo tem como principal função abranger os estudantes que não possuam qualquer tipo de conhecimento da língua portuguesa e/ou respetivo alfabeto e é de extrema importância uma vez que surge como alavanca no melhor preparo e conseqüente ingresso no percurso educativo. Estas medidas têm em vista ajudar os estudantes a aprimorar as suas competências linguísticas e progressivamente encaminhá-los para a inserção na disciplina de português regular.

Aos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, posicionados no nível zero e nos níveis de proficiência linguística de iniciação (A1, A2), com vista a promover a equidade e a igualdade de oportunidades, poderá a escola, em articulação com os pais ou

encarregados de educação, disponibilizar respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo, através de: Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sob proposta da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Portaria n.º 29/2025, pp. 3-4)

Os métodos de avaliação final de ciclo foram também eles alterados com a introdução das Provas de Monitorização da Aprendizagem (Provas ModA), que servem como substitutas das anteriores Provas de Aferição. Também a disciplina de PLNM é abrangida pelas provas mencionadas, o que reforça mais uma vez a importância e necessidade de igualdade desta disciplina comparativamente às do currículo escolar regular. Contudo, apesar de se notar uma clara preocupação com o ensino de português a populações migrantes e a melhoria da estrutura da disciplina, proporcionando guias orientadores que sustentem o processo educativo, e apesar de constar a menção para “docente de PLNM”, em lugar algum dos respetivos artigos vem mencionada uma solução para a falta de uma metodologia fixa de recrutamento de docentes para a prática pedagógica em questão, o que prevalece como um problema. Aliado a esta situação está também a obrigatoriedade de um número mínimo de alunos para que as turmas sejam abertas, número esse que em muitos casos não consegue ser alcançado. A problemática aqui presente e o foco principal não é, de todo, a presença da disciplina de PLNM em deterioramento de PLE nas escolas; é uma medida deveras crucial numa sociedade que se vê cada vez mais multicultural, mas antes a inexistência de um processo seletivo fixo que consiga garantir docentes qualificados na área do ensino de português como uma língua estrangeira, pois difere do ensino de português regular, e que consigam colmatar as dificuldades linguísticas sentidas por estes estudantes.

Para uma boa prática educativa e sucessivamente uma apresentação de resultados satisfatórios por parte do grupo com que se está a trabalhar, importante é que existam elementos capazes de estruturar os conhecimentos a serem passados aos demais. Neste sentido, o manual escolar continua a ser uma das principais ferramentas em sala de aula, capaz de esquematizar, de forma organizada, os conteúdos mais essenciais a reter aquando do estudo de uma língua estrangeira. Contudo, um dos obstáculos no ensino de PLE recai sobre o tipo de materiais didáticos disponíveis no momento. Os manuais para o ensino de PLE em circulação, apesar de em muito ajudarem o processo educativo e serem uma

mais-valia em sala de aula, apresentam ainda algumas lacunas. Em primeiro lugar, a esmagadora maioria dos materiais, para não dizer quase todos, têm como foco principal a norma-padrão do português europeu. Apesar de não ser propriamente um problema, possível é que se torne um entrave para alunos que já possuem algum conhecimento de outras variedades da língua portuguesa, como é o caso do português do Brasil. Para além disto, não se veem espelhadas as várias diferenças dialetais dentro do território lusitano, como por exemplo expressões referentes às ilhas dos Açores e da Madeira ou mesmo linguajar próprio do norte do país. Esta inexistência de dinamismo linguístico acaba por passar para o aluno uma imagem mais estandardizada e pouco natural da língua.

Em certos manuais, como é o caso do manual de português para estrangeiros de nível B1, “Passaporte para Português 2”, a tentativa de abranger demasiadas áreas da língua acaba por se tornar excessivo, não havendo um verdadeiro estudo sobre cada uma delas nem um conhecimento solidificado da variedade vocabular. Este tipo de materiais é recorrente, contrastando com a falta de manuais para fins específicos, necessário para trabalhar com uma parte da população que procura no português uma saída profissional, com vocabulário mais técnico, para uma determinada área, como por exemplo o turismo, negócios. Ou seja, os manuais em circulação, apesar de não serem todos, não estão a conseguir colmatar todas as necessidades dos estudantes, o que os faz ter de procurar outros recursos, quer *online* quer em aplicações muito presentes no dia a dia atual.

Os fluxos migratórios fazem sentir-se um pouco por todo o território português, desde o litoral ao interior, passando também pelas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Tal como a população se espalha por todo o país na procura de melhores condições de vida, também as ofertas formativas de aprendizagem do português o deveria fazer, contudo não é bem o que se verifica. Existe, devido à bipolarização dos dois grandes polos urbanos do país, uma maior oferta de cursos de ensino de português para estrangeiros nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto. Em muitos casos, pessoas migrantes não têm condições para se deslocar a estes centros para além de que muitos dos mesmos requerem o pagamento de algum tipo de propina. Esta dificuldade de procura de cursos é em parte colmatada por instituições como o IEFP e ainda do Projeto de Intercâmbio Linguístico e Cultural SPEAK Social. O IEFP oferece através do seu programa Português para Todos (PPT) cursos de iniciação à língua portuguesa, bem como de Português Técnico e que são reforçados com material específico como é o caso do Manual Português Técnico – Área da Construção Civil, Manual Português Técnico – Área

da Hotelaria e Restauração, Manual Português Técnico – Área do Comércio e ainda Manual Português Técnico – Área dos Cuidados de Beleza. Por sua vez o projeto SPEAK Social atua a um nível de trabalho voluntário, com uma oferta tanto a nível presencial como online. A organização oferece cursos tanto de português como de outros idiomas, lecionados por pessoas nativas, a pessoas migrantes que desejem aprender ou melhorar os seus conhecimentos da língua e oferecem também recursos didáticos. Este tipo de organizações é de extrema importância, uma vez que facilitam o acesso à aprendizagem de idiomas bem como reforçam a troca de saberes linguísticos e culturais.

Neste sentido, estando o estudo-aprendizagem de português para estrangeiros inserido numa panóplia de sucessivas tentativas para que se consolide, surge a hipótese de renovar as práticas pedagógicas através da introdução do lado cultural por via literária.

3- O espaço do texto literário no ensino do português língua estrangeira

3.1- Língua e Literatura

3.1.1 – O que é a literatura e de que forma contribui para a formação e crescimento de um indivíduo?

Pertencente ao mundo artístico, onde existe uma maior possibilidade para a fluidez de conceitos, o termo “Literatura” é de difícil caracterização, uma vez que a subjetividade desempenha um papel marcante na definição deste termo. Pensa-se em literatura como o simples ato de ler algo escrito por outrem, uma pequena retenção das ideias e pensamentos dessa mesma pessoa, contudo todo o processo é bastante mais do que apenas ler. Ao indivíduo é inculcado, desde sempre, que é na leitura e nas obras “além realidade” que recai o verdadeiro conhecimento do mundo e o desenvolvimento de cada indivíduo, seja a uma primeira instância no ramo escolar bem como no seio familiar. Apesar do rápido avanço da sociedade e da modernização das formas de comunicação entre seres, a literatura continua a desempenhar um importante papel na instrução e desenvolvimento de cada pessoa.

É possível caracterizar o termo “Literatura” como uma forma de expressão artística, quer seja ela em formato escrito ou oral, onde a linguagem é usada, maioritariamente, para transmitir ideias, sentimentos, histórias, reflexões sobre a vida, a sociedade, sob a perspectiva de alguém. A Literatura oferece a possibilidade de conhecer o mundo através de diferentes pontos de vista, formas de pensar e de estar, o que acaba por originar um possível diferente apreço pelo que nos rodeia. As emoções desempenham um papel fundamental neste tipo de texto, mais do que em artigos científicos por exemplo, uma vez que são as mesmas que ajudam o leitor a ter uma maior envolvimento com as palavras, a realmente sentir a mensagem que o autor pretendia transmitir aquando da redação de determinada obra. Conferem um grau de profundidade e significado aos textos o que conseqüentemente acaba por criar uma ligação entre o texto e o leitor. Através da cuidadosa seleção e construção frásica, o leitor é convidado a nutrir algum tipo de reação, quer seja ela positiva ou negativa, o importante é que o que está a tentar reter quando lê consiga “abalar” um pouco o seu mundo, fazê-lo questionar a realidade, desafiar o leitor a algo mais, abrir as suas janelas para outras possíveis interpretações e visões da sociedade. Possível é até afirmar que o texto literário apenas consegue atingir o seu principal objetivo quando a pessoa que se coloca ao dispor de o analisar se dá a oportunidade de haver um envolvimento entre o indivíduo, as suas vivências e as palavras escritas no papel. De acordo com Iser (1996), existe um processo transformador resultante da simbiose entre leitor e texto

o texto literário origina-se da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, a sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la (Iser, 1996, p.11)

É sabido que, para além de a Literatura ter uma forte componente educativa e lúdica, carrega, também, um espólio de marcantes benefícios capazes de formatar o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Todo o processo vai muito para além de simplesmente ler e pode, de facto, ser crucial para a construção de uma sociedade. Mas de que forma obras literárias conseguem ter esse poder sobre as pessoas?

Ler obras de Literatura abre um mundo de imensas possibilidades, visões, pensamentos diferentes dos nossos e, possivelmente, dos que nos rodeiam. Neste sentido, existe uma forte conexão com a fortificação da empatia e compreensão pelo outro. A empatia, muito resumidamente, designa-se como a capacidade de um indivíduo colocar-se no papel de outrem e tentar perceber o porquê de tamanhas atitudes/atos terem sido praticados. A partir do momento em que uma pessoa se dá oportunidade de entrar num mundo criado através de uma obra literária, este é introduzido a um conjunto de personagens com diferentes experiências de vida e problemas que, muito provavelmente, podem nem nada ter a ver com a vida do leitor. Desta forma, existe um contacto com novas perspetivas e com a possibilidade de experienciar emoções “fora da caixa”, desconhecidas até ao momento pela pessoa-alvo. É uma nova forma de conhecer o mundo sem sequer ter de sair de casa. Esta abordagem mais direta para com as personagens ajuda o leitor a quebrar possíveis preconceitos inerentes à sua pessoa e a alargar os seus horizontes. Tal como defendido por Tim Gillespie na sua obra “Why Literature Matters?”, o autor aponta

Literature does offer – inexpensively – a vision of other lives and other vistas. One of its potential benefits is to enlarge a reader’s sense about the many possible ways to live. This enlarged sense seems to me an important part of our traditional national ethos. Hope for a better world and belief in the possibility of re-making oneself or improving one’s situation breed optimism and elbow grease. (Gillespie, 1994, p. 17).

Existe não só um importante impulso no desenvolvimento da empatia emocional (tentar perceber a forma como outra pessoa se sente perante determinada situação) e cognitiva (tentar entender o intelecto de outrem), como a prática desta emoção no seu dia a dia. Consequentemente, esta prática encaminha o indivíduo para uma melhoria das suas ações e comportamentos para com a sociedade que o rodeia, contribuindo para um incremento da compreensão do íntimo dos demais. Existe então a abertura da porta para o autoconhecimento, onde o leitor é convidado a lidar com emoções complexas, pensamentos mais profundos, a conhecer-se como um todo.

Dentro do mundo literário, vários autores escrevem sobre os mais variados temas e questões sociais, muitas das quais consideradas polémicas ou de difícil debate. O contacto e imersão com estas problemáticas leva o leitor a questionar valores, normas,

questionar o *status quo* o que, por conseguinte, acaba por ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico,

Literature-based reading has an important effect on the development of critical thinking. A reader must recognize patterns within text, fit details into these patterns, then relate them to other texts and remembered experiences. Readers engage in critical thought to get at the meaning of what they read. (Institute for Academic Excellence, Inc. Madison, WI., 1997, p.2)

A análise de diferentes obras que abordam um mesmo tema ajuda a que o leitor o veja de diferentes prismas, contribuindo para a elaboração de opiniões mais fortes, bem construídas, diversificadas, empáticas, encaminhando-o para o desenvolvimento de uma visão independente. O leitor torna-se capaz de elaborar as suas próprias ideias e crenças, ajudando a esculpir a sua própria personalidade. É uma forma de alargar o seu pensamento e dar-se a oportunidade de olhar para um tema com os olhos de outra pessoa podendo, até, enriquecer a opinião que o mesmo tinha sobre essa temática.

Aliado ao desenvolvimento do pensamento crítico, está a expansão do leque vocabular que o indivíduo possui. A partir do momento em que se consome mais conteúdo literário, ficamos expostos a palavras e construções frásicas que porventura desconhecemos, ajudando a alargar conhecimentos vocabulares, mas também gramaticais e estruturais do discurso. Tal como defendido por Dawna Duff, J. Bruce Tomblin e Hugh Catts no artigo “The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect”, existe uma clara relação entre atividades de leitura bem como envolvimento com textos literários na quantidade de vocábulos que dominamos, desde muito cedo.

The prediction that reading skills could be associated with rate of vocabulary growth is based on the premise that reading development could potentially have a significant effect on a child’s exposure to novel words. In fact, there is empirical evidence that, for older children and adults much learning of new words occurs through exposure to written texts. Because print material generally contains many more low frequency words than does

spoken language, reading text can provide key opportunities for advancement in vocabulary development. (Duff, Tomblin e Catt, 2015, p.854)

O reportório vocabular de um indivíduo começa a formar-se a partir do momento em que são reunidas todas as faculdades mentais para se poder dar início ao processo de fala. A grande maioria das palavras que se aprende são através da oralidade, contudo existem muitas outras às quais poderemos nunca ter acesso (ou um acesso muito mais tardio), pois não são usadas com tanta frequência no nosso quotidiano. A capacidade de se poder ler e analisar uma obra poética abre, então, as portas para um mundo vocabular novo e diferente, o que enriquece o nosso discurso, o nosso intelecto e a nossa capacidade criativa. Para além disto, a presença de expressões culturais específicas e recursos estilísticos muito recorrentes do uso quotidiano, como metáforas, comparações, hipérbolos, eufemismos, enriquecem o nosso espólio e incrementam a autoconfiança. A própria comunicação do leitor acaba por se tornar mais clara e, por vezes, mais expressiva uma vez que aprende a melhor estruturar o seu pensamento e discurso de maneira que se expresse de forma mais clara e objetiva. O contacto não só com termos diversos, mas também com diferentes estilos de escrita e técnicas narrativas, ajuda igualmente a aprimorar a expressão para com os demais e inclusive auxilia na organização de ideias e respetiva síntese. Também as habilidades escritas, conseqüentemente, são aprimoradas.

O mundo consegue nem sempre ser o melhor dos sítios, quer seja pelas constantes guerras, diferenças sociais, injustiças intrínsecas ao sistema ou problemas considerados não tão relevantes como é o caso do trânsito. Estes constantes obstáculos que surgem na vida de todos nós são capazes de se constituir como bloqueadores ou mesmo eventos desmotivantes que nos tiram um pouco a paz interior. Neste sentido, a literatura é uma das melhores fugas da realidade. Através dos seus mundos fantásticos, personagens cativantes e enredos que nos deixam a questionar sobre tudo, o leitor é convidado a entrar num outro lugar e esquecer o seu pequeno cubículo nem que seja por apenas dez minutos. É nesta imersão que as obras literárias facultam a possibilidade de imaginar uma vida melhor, algo mais, inspiram pessoas a correr atrás daquele sonho há muito adormecido ou, simplesmente, ajudam a sair da cama e conquistar tudo o que desejamos. As palavras carregam um forte peso, muito mais que gestos físicos, conseguimos sentir o que está escrito, toca-nos de uma forma única que nos informa e nos dá a conhecer, não só o mundo mas nós como seres individuais, “I could open a book, and I could be anything. I could

be anywhere. I could be anyone... I read myself out of poverty long before I worked myself out of poverty” (Anderson, 1994, p.17).

Numa altura em que cada vez mais se aborda a temática da saúde mental e como a mesma desempenha um papel fundamental no bem-estar e funcionamento de cada indivíduo, encontramos na literatura uma importante ferramenta que ajuda na redução de stress e ansiedade. Uma obra literária consegue colocar o mundo real em pausa, conduzindo a nossa atenção às palavras que acabam por nos envolver e transportar para um mundo longínquo, distante de problemas e preocupações.

3.2- O texto literário no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

3.2.1 – O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) apresenta-se como um dos mais importantes documentos na área do ensino de línguas, tanto para docentes como estudantes. Criado em 2001 com o principal objetivo de auxiliar o ensino-aprendizagem de línguas, providenciando as bases para esta prática bem como os diferentes níveis que caracterizam o patamar de proficiência numa língua, o QECR

descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. (QECR, 2001, p.19)

Este documento procurou ainda unir os docentes de ensino de línguas facultando os princípios orientadores por onde pudessem reger as suas práticas. Desta forma, seria conseguida uma maior união da comunidade profissional bem como reforçada “a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas” (QECR, 2001, p.19). Dividido em nove capítulos que melhor ajudam na perceção e principal objetivo deste trabalho, onde se pode

encontrar finalidades, objetivos, funções (Capítulo 1), abordagem/estratégias (Capítulo 2), níveis comuns de referência (Capítulo 3), contextos de utilização da língua (Capítulo 4), competências gerais e comunicativas do aprendente (Capítulo 5), processos de aprendizagem e de ensino das línguas (Capítulo 6), tarefas na aprendizagem/ensino de línguas (capítulo 7), diversificação linguística na conceção do currículo (Capítulo 8) e, por fim, tipos e finalidades da avaliação de línguas (Capítulo 9).

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. (QECR, 2001, p.29)

Tendo isto em consideração, é possível verificar que o QECR visa o objetivo final que se pretende sempre aquando do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a chegada ao estágio final, a fluência. Apesar de a literatura apresentar claros benefícios no desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, uma mais-valia no ensino-aprendizagem de uma LE, o documento original supra citado não inclui uma secção exclusiva para esta possível nova prática pedagógica. O uso de obras literárias surge de forma mais subentendida em alguns dos capítulos, mais especificamente no capítulo 4 (O uso da língua e o utilizador/aprendente) e no capítulo 5 (As competências do utilizador/aprendente), capítulos estes que abordam as competências culturais, interculturais e habilidades de compreensão e expressão, bem como os vários domínios onde o idioma em questão é alvo de utilização.

No capítulo 4, em que são exploradas as várias situações do quotidiano onde o aprendente poderá colocar em prática o uso da língua que está a estudar, começa por se evidenciar que o ensino de uma língua estrangeira nunca será um ato isolado. A chegada de uma nova língua e cultura, pois a aprendizagem de uma nova forma de comunicação acarreta o peso cultural de um povo, não ocupará o espaço pertencente ao da língua materna. O aprendente utilizará conhecimentos provenientes da sua primeira língua para o estudo do novo idioma. Irá, aliás, enriquecer este posto, providenciando ao aprendente uma maior riqueza quer linguística como cultural. Desta forma, o estudante torna-se

plurilingue e ainda desenvolve a interculturalidade. Prosseguindo, o capítulo 4 elabora um conjunto de contextos diferenciados onde é possível a utilização da língua, moldando a mesma dependendo do meio onde o indivíduo se insere,

Cada ato de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos domínios (esferas de ação ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social. A escolha de domínios nos quais os aprendentes se preparam para atuar tem implicações profundas na seleção de situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e as atividades. (QECR, 2001, p.75)

Em cada domínio, que podem ser tanto privados (onde o foco é o indivíduo como pessoa privada, com especial atenção para a família, casa e amigos), público (a pessoa desempenha um papel de cidadão inserido numa sociedade), profissional (trabalho/profissão) ou educativo (instituições de ensino), o tipo de abordagem comunicativa irá variar significativamente. O QECR indica, então, vários contextos distintos onde podemos utilizar a linguagem e de que forma se deverá moldar ao espaço e intervenientes.

No subcapítulo 4.3.5 – Usos estéticos da língua, é abordada, ainda que de forma meramente superficial e não como propriamente uma metodologia a ser colocada em prática na esfera educativa, a presença da literatura, pela primeira vez, no documento. Apesar de ser mencionada a importância que tamanhas atividades apresentadas tanto neste subcapítulo como no anterior, estas surgem mais como uma forma de adicionar mais uma camada de entretenimento às aulas de línguas do que propriamente uma ferramenta de onde se pode extrair um maior potencial. Entre as tarefas listadas, é possível destacar: reescrita ou reconto de histórias; audição, leitura, escrita ou narração oral de textos criativos (histórias, rimas), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas; representação de peças de teatro escritas ou improvisadas; produção, receção e representação de textos literários, ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia); representar em/assistir a recitais, peças, ópera. Estas atividades visam o auxílio na melhoria da compreensão e produção do idioma em estudo, para além da ampliação do leque vocabular, familiarização com estruturas mais complexas e diversificadas. Ainda que de forma mais secundária e como suporte ao desenvolvimento de técnicas como a

expressão oral e escrita, a presença de literatura na versão original de 2001 é, sem sombra de dúvida, um avanço importante para uma posterior maior valorização deste material como prática pedagógica, “As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como ‘um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido’” (QECR, 2001, p.89). A uma primeira instância é mais destacado e valorizado características que estão diretamente expostas ao consumidor e as quais este consegue no imediato enumerar.

No capítulo 5 são evidenciadas as competências necessárias a um aprendente para que consiga compreender e utilizar a língua de forma proveitosa, estando as mesmas organizadas em diferentes categorias específicas que auxiliam na percepção de como cada uma das mesmas contribui para um eficaz uso do idioma. Para um claro uso da língua é necessário que o falante possua saberes base de alguns domínios, tais como conhecimento do mundo, sociocultural, intercultural, e que haja um mínimo domínio no que concerne à competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Acontece que, apesar de não estar diretamente mencionada nem se fazer nenhuma menção especial ao assunto, a literatura está muito presente neste capítulo, uma vez que é através desta que se consegue alcançar muitos dos estágios “exigidos” a um aprendente para que consiga comunicar com clareza. Nos subcapítulos que abordam o conhecimento do mundo e o conhecimento sociocultural, é elucidado que,

É de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes. (QECR, 2001, p. 148)

Para além disto, o conhecimento da sociedade em questão também é uma mais-valia no processo de aquisição de capacidades linguísticas, uma vez que é impossível separar língua e cultura. Acontece que, indiretamente e muito provavelmente sem ser esta a intenção primordial, foram enumeradas algumas instâncias onde a utilização de obras literárias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos respetivos saberes. A literatura nada mais é do que a janela de uma sociedade, de um povo, através da leitura de uma obra é possível conhecer o espaço da narrativa, os costumes de um

povoado, o linguajar de uma civilização, o país de origem do autor bem como descrições espaço-temporais. A partir do momento em que esta forma de arte é, de certo mundo, um reflexo de normas, valores e crenças de um povo, contribui de forma significativa para o desenvolvimento da componente sociolinguística. A variedade de registo em que as diversas obras literárias estão produzidas é por si só mais um benefício e uma alavanca no enriquecimento desta capacidade. A competência sociolinguística implica uma envolvimento por parte do aprendente para com a comunidade alvo bem como uma adaptação do discurso tendo em conta o contexto. A veia literária representa de forma exímia este lado diferenciado de perspetivas, onde reinam expressões idiomáticas, gírias, regionalismos e maneiras de comunicar específicas de uma determinada sociedade, o que acaba por alargar a compreensão do leitor no que concerne à variedade linguística.

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. (QEER, 2001, p.150)

Ao entrar em contacto com obras de carácter literário, é aberta ao aprendente a possibilidade de explorar todo um mundo, perspetivas, valores e costumes diferentes da sua bolha. A longo prazo, este constante “banho cultural” auxilia na expansão dos horizontes do aluno e no enriquecimento da sua compreensão de temas universais, tornando-o cada vez mais empático. Neste capítulo é ainda dada a devida importância à estruturação do discurso, enriquecimento de vocabulário e ainda sensibilidade para com a componente fonológica da língua alvo. Todas estas competências são também elas enriquecidas com a presença de literatura no processo de ensino-aprendizagem do grupo estudantil, uma vez que ao analisar estruturas literárias os alunos adquirem habilidades discursivas, como aprendem a formular os seus próprios pensamentos de forma mais clara e coesa, alargam o seu leque vocabular à conta da sucessiva interação com palavras diferentes e novas. No que concerne à componente fonológica é crucial a presença de leitura em voz alta, expressiva, de um texto, sendo o ideal uma obra poética ou dramática,

onde os alunos consigam perceber bem a articulação de cada palavra e a forma como cada fonema constrói a palavra, ritmo, entoações e uso natural da língua.

Certo é que, pelo menos no documento original produzido em 2001, não foi dada a devida atenção à utilização de literatura como um meio para ensinar uma língua estrangeira, contudo a sua presença fez-se notar de forma veemente. A sua presença subentendida por entre os pilares essenciais da aprendizagem demonstra a importância que a mesma tem no ensino e a necessidade acrescida que existe em adicioná-la ao reportório estudantil. Com o passar dos anos foi possível verificar o surgimento de complementos à versão original do QECR, que acabariam por destacar esta forma artística como um triunfo no processo de aquisição de capacidades linguísticas.

3.2.2 – O texto literário no *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018)*

Em 2018, é criado o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors* (CEFR) que acabaria por ser um complemento ao QECR. Este volume foi publicado em 2018, não com o intuito de alterar o original, mas sim de o complementar, ajudando a colmatar necessidades que se vinham a verificar com o passar dos anos e a modernização da sociedade, tais como: expandir e atualizar os descritores ilustrativos já existentes de proficiência em L2 e LE do QECR; facilitar o progresso de currículos e a orientação do ensino e da aprendizagem face aos novos contextos de ensino e aprendizagem de línguas segundas e línguas estrangeiras. Neste volume complementar é possível encontrar novas categorias, como é o caso da Mediação tomando esta um papel de peso neste documento; um acrescido interesse na interação online e comunicação digital, o que acaba por acompanhar a evolução do tipo de comunicações interpessoais; o reconhecimento do plurilinguismo e pluriculturalidade, dando a devida importância ao facto de existirem indivíduos que utilizam múltiplos idiomas no seu dia a dia; para além de ser prestada especial atenção à aquisição de linguagem gestual e educação linguística em sala de aula.

No que concerne à literatura, semelhante ao documento original datado de 2001, não existe especificamente uma secção onde são discutidas vantagens ou até mesmo estratégias de utilização da mesma como material pedagógico. Aqui o foco principal é a

comunicação e a proficiência linguística. Contudo, é possível encontrar a sua presença, mais uma vez, subentendida ou então mencionada como recurso secundário, não este menos importante. A primeira alteração à posição da literatura no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira foi nos descritores, voltados para níveis mais avançados de proficiência como é o caso do nível B2 ou C1/C2.

Literature	There are three new scales relevant to creative text and literature: <ul style="list-style-type: none">– <i>Reading as a leisure activity</i> (the purely receptive process; descriptors taken from other sets of CEFR-based descriptors)– <i>Expressing a personal response to creative texts</i> (less intellectual, lower levels)– <i>Analysis and criticism of creative texts</i> (more intellectual, higher levels)
-------------------	--

Fig. 5 – Alterações aos descritores referentes à Literatura

Estes novos descritores tinham como principal objetivo evidenciar a capacidade necessária a estudantes de níveis mais avançados de ler e interpretar textos complexos e sofisticados bem como saber analisar e compreender diversos tipos de literatura. Analisando os descritores referentes à compreensão da leitura, mediação de textos e ainda competência cultural, é possível verificar por parte do CEFR uma maior abertura para a utilização de obras literárias para atingir os objetivos estipulados, bem como incentivar a leitura como uma atividade de lazer. Em níveis de proficiência mais avançados, através da utilização destes meios para enriquecer a compreensão literária, é esperado que o aluno já consiga compreender conotações, metáforas e nuances culturais.

Reading as a leisure activity involves both fiction and nonfiction, including creative texts, different forms of literature, magazine and newspaper articles, blogs, biographies, etc. – depending on one’s interests. Type of texts, from simple descriptions of people and places, through different types of narrative texts to contemporary and classical writings in different genres. (CEFR, 2018, p.65)

Resumidamente, apesar de não haver um especial foco na utilização de literatura como material pedagógico e o seu potencial para enriquecer o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a literatura acaba por ocupar um lugar de maior destaque comparativamente ao QECR. Aqui são valorizadas as suas capacidades de

desenvolvimento da competência intercultural do aprendente, da proficiência na língua alvo em níveis mais avançados bem como o aumento da sensibilidade intercultural.

READING AS A LEISURE ACTIVITY	
C2	Can read virtually all forms of the written language including classical or colloquial literary and non-literary writings in different genres, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.
C1	Can read and appreciate a variety of literary texts, provided that he/she can reread certain sections and that he/she can access reference tools if he/she wishes. Can read contemporary literary texts and non-fiction written in the standard form of the language with little difficulty and with appreciation of implicit meanings and ideas.
B2	Can read for pleasure with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts (e.g. magazines, more straightforward novels, history books, biographies, travelogues, guides, lyrics, poems), using appropriate reference sources selectively. Can read novels that have a strong, narrative plot and that are written in straightforward, unelaborated language, provided that he/she can take his/her time and use a dictionary.
B1	Can read newspaper / magazine accounts of films, books, concerts etc. written for a wider audience and understand the main points. Can understand simple poems and song lyrics written in straightforward language and style.
	Can understand the description of places, events, explicitly expressed feelings and perspectives in narratives, guides and magazine articles that are written in high frequency, everyday language.
	Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries the person made. Can follow the plot of stories, simple novels and comics with a clear linear storyline and high frequency everyday language, given regular use of a dictionary.

Fig. 6 – Descritores referentes a “Reading as a Leisure Activity” – Níveis B1 – C2 CEFR 2018

3.2.3 – O texto literário no *Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume (2020)*

No ano de 2020, é lançada a última atualização ao QECR, cujo principal objetivo foi, justamente, atualizar o que já havia sido publicado de forma a conseguir acompanhar o avanço do ensino e também das exigências da globalização da sociedade. Continuando o trabalho já iniciado com a publicação do volume complementar de 2018, esta versão prolonga o foco em categorias como a mediação, competências digitais, comunicação *online* e ainda competência plurilíngue e pluricultural.

Contrariando as posições adotadas tanto pelo documento original como pelo volume complementar, esta edição oferece um lugar de destaque à veia literária e caracteriza-a como uma parte essencial no processo de ensino de uma língua estrangeira.

No capítulo 4 *The CEFR Illustrative Descriptor Scales: Plurilingual and Pluricultural Competence* a literatura é discutida, embora que de forma indireta e mais notada propriamente nos descritores atualizados dos diferentes níveis de aprendizagem, essencialmente como uma forma crucial no processo educativo de um estudante. Esta mais valia contribui, progressivamente, para o desenvolvimento da competência linguística e cultural. O capítulo começa por retomar os conceitos de plurilinguismo e pluriculturalismo presentes no documento original datado de 2001, onde é reforçada a importância da envolvimento por parte do estudante no seu todo, de forma que consiga participar em pleno nas várias atividades sociolinguísticas que se lhe apresentarão ao longo da sua vida. Este documento discute de forma mais aprofundada estes dois termos e reitera a sua relevância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Como anteriormente mencionado, não é possível aprender um novo idioma sem captar nenhum traço cultural do povo que o fala. Esta importância acrescida reforça, de forma indireta, a necessidade de utilização de materiais e práticas que visam albergar várias componentes linguísticas/culturais e não apenas aspetos gramaticais ou comunicativos.

It promotes the need for learners as “social agents” to draw on all their linguistic and cultural resources and experiences in order to fully participate in social and educational contexts, achieving mutual understanding, gaining access to knowledge and in turn, further developing their linguistic and cultural repertoire (CEFR, 2020, p.123)

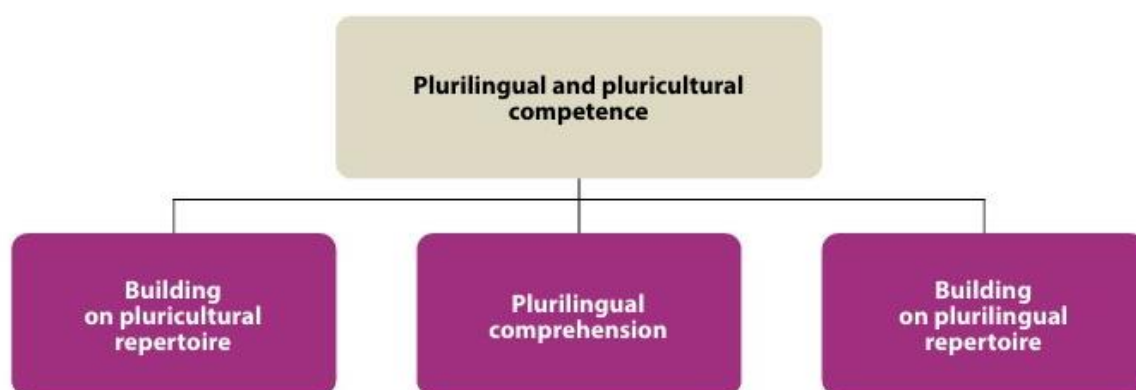


Fig. 7 – Competência “Plurilinguismo” e “Pluriculturalismo” – CEFR 2020

Dentro destas competências estão três instâncias que completam estes conceitos: Construção de Reportório Pluricultural; Compreensão Plurilingue e Construção de Reportório Plurilingue. No que concerne à Compreensão Plurilingue, esta refere-se à capacidade de compreender textos, mensagens e interações em diferentes línguas. A importância da presença cultural em sala de aula é retomada no documento, no capítulo onde é abordada a Mediação. Esta foi a principal razão para a criação do documento de 2020. A mediação basicamente exige que o aluno aja como um agente social que consiga construir pontes entre o que retém e que o consegue transmitir aos demais. É dado um especial ênfase à transmissão de significados a outrem em contextos que tanto podem ser sociais, pedagógicos, culturais, linguísticos ou profissionais.

The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in a appropriate form. (CEFR, 2020, p.90)

Em termos de atividade de mediação podemos encontrar três categorias:

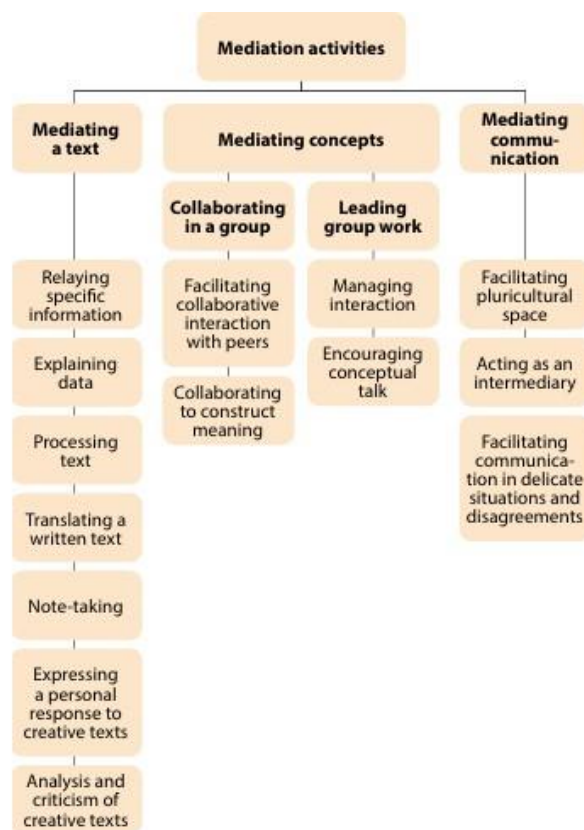


Fig. 8 – Categorização dos diferentes tipos de atividades de Mediação – CEFR 2020

A secção *Mediating a Text* recai a sua atenção para a capacidade de interpretar e reformular, por parte dos alunos, informações de um texto de forma a torná-las mais acessíveis a outrem. Apresenta atividades como resumir, reestruturar e adaptar textos, quer sejam eles informativos ou literários. Esta secção apresenta um subcapítulo totalmente dedicado à utilização de textos literários no processo educativo como uma atividade de medição, *Expressing a personal response to creative texts (including literature)*. Esta parte tem como principal enfoque a expressão/verbalização, por parte do estudante, de como um determinado texto o fez sentir. Alguns pontos nesta análise passam por: explicar o que mais gostou/cativou no texto; descrever personagens e se se identificou com alguma das descritas; interligar o que leu com as suas próprias vivências, sentimentos, experiências; interpretação pessoal (CEFR, 2020, p.106).

A literatura é vista aqui, ao contrário dos outros documentos, como uma parte presente na aprendizagem de um aluno e que vem ainda com um percurso delineado de como pode ser utilizada, de forma a auxiliar o corpo docente. Estas análises, que podem começar por ser mais superficiais e “básicas” com um maior destaque para a captação de vocabulário ou novas estruturas frásicas nos níveis iniciais, têm caminho para se tornarem interpretações mais ricas e profundas com o avanço nos níveis desde o A1 ao C2. São apresentados, então, novos descritores que melhor ajudam a classificar este género de atividade educativa. Por exemplo no nível C1, é já pedido que o aluno consiga perceber as intenções da personagem e o porquê de ter agido de tal forma, o seu estado emocional e psicológico através de uma análises interpretativa pessoal; nos nível B1 e B2 já é capaz de apresentar de forma clara as suas reações ao textos, argumentando as suas ideias com argumentos e referências textuais bem como explicar que aspetos do texto mais o cativaram.

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

Fig. 9 – Descritores *Expressing a personal response to creative texts (including literature)* - CEFR 2020

A parte *Analysis and criticism of creativ texts (including literature)* aprofunda o trabalho feito na secção anterior, evoluindo-o para um patamar mais avançado. Este tipo de trabalho com o texto já se trata de uma análise mais formal e sustentada, quase como uma análise feita a nível universitário, por exemplo, onde é feita uma ponte entre o texto e outras obras/temas e uma crítica mais aprofundada do texto. Neste tipo de análise não é apenas trabalhada a compreensão do enredo e das personagens, mas também as técnicas utilizadas, o tipo de vocabulário e toda a construção e o efeito que a obra proporciona (CEFR, 2020, p.107). Também foram criados descritores que categorizam os saberes exigidos. Nos níveis mais avançados, C1 e C2, é esperado que os alunos consigam providenciar uma análise crítica de determinado texto ou mesmo de diferentes períodos

literários e géneros, crítica essa que permite perceber as diferentes nuances e mensagens escondidas pelo autor. Em níveis intermédios, como é o caso do B1 e B2, o aluno seria já capaz de comparar textos/temas dando a sua opinião sobre os mesmos e de como cada um consegue abordar o mesmo assunto de diferentes formas. Em níveis iniciais, neste caso o nível A2 pois não foram formulados descritores para o primeiro nível, o A1, é pedido ao aluno que consiga identificar de forma genérica e com a possibilidade de recuso a linguagem mais “básica” os pontos chave do texto.

Analysis and criticism of creative texts (including literature)	
C2	<p>Can give a critical appraisal of work of different periods and genres (e.g. novels, poems and plays), appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.</p> <p>Can recognise the finer subtleties of nuanced language, rhetorical effect and stylistic language use (e.g. metaphors, abnormal syntax, ambiguity), interpreting and “unpacking” meanings and connotations.</p> <p>Can critically evaluate the way in which structure, language and rhetorical devices are exploited in a work for a particular purpose and give a reasoned argument concerning their appropriateness and effectiveness.</p> <p>Can give a critical appreciation of deliberate breaches of linguistic conventions in a piece of writing.</p>
C1	<p>Can critically appraise a wide variety of texts including literary works of different periods and genres.</p> <p>Can evaluate the extent to which a work follows the conventions of its genre.</p> <p>Can describe and comment on ways in which the work engages the audience (e.g. by building up and subverting expectations).</p>
B2	<p>Can compare two works, considering themes, characters and scenes, exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them.</p> <p>Can give a reasoned opinion of a work, showing awareness of the thematic, structural and formal features and referring to the opinions and arguments of others.</p> <p>Can evaluate the way the work encourages identification with characters, giving examples.</p> <p>Can describe the way in which different works differ in their treatment of the same theme.</p>
B1	<p>Can point out the most important episodes and events in a clearly structured narrative in everyday language and explain the significance of events and the connections between them.</p> <p>Can describe the key themes and characters in short narratives involving familiar situations that contain only high frequency everyday language.</p>
A2	<p>Can identify and briefly describe, in basic formulaic language, the key themes and characters in short, simple narratives involving familiar situations that contain only high frequency everyday language.</p>
A1	No descriptors available
Pre-A1	No descriptors available

Fig. 10 – Descritores *Analysis and criticism of creative texts (including literature)* – CEFR 2020

3.2.4 – A presença do texto literário nos três documentos, comparação

Após a análise cuidadosa tanto do QECR como dos seus complementos, foi possível constatar que a forma como a presença do texto literário se evidencia em cada um dos documentos é diferente. No QECR (2001) não existe propriamente uma preocupação primordial em destacar este género de texto como um potencial material pedagógico, a literatura não é de todo o foco central do documento. Não existe um capítulo dedicado ao tema, apenas podendo ser encontrado indiretamente nos descritores relacionados à leitura e compreensão de textos mais complexos. A interpretação literária não é colocada como um objetivo, o foco é antes a compreensão geral e diversidade no que concerne à leitura de textos. Para além disto, a mediação não foi introduzida neste documento (mas sim nos posteriores), bem como é possível verificar pouca ou nenhuma exploração da apreciação estética/cultural da literatura. Logo, como não foi tema central, também não foram criados, na altura, descritores diretamente referentes à literatura.

Já no CEFR (2018), a abordagem foi um pouco diferenciada, embora ainda precisasse de limar algumas arestas de forma a dar o devido espaço merecido à literatura. Os descritores de leitura e compreensão textual foram alargados de forma a serem incluídas referências literárias, embora que muito limitadas. É sugerida a interpretação de textos mais profundos, contudo apenas para alunos de níveis mais avançados, por se tratar de material mais difícil de manusear. É introduzido o conceito de mediação, apenas voltado para textos informativos e funcionais e a apreciação cultural de uma forma foi inicialmente abordada. Surgem os primeiros descritores mais específicos de leitura, contudo ainda sem grande abertura para a inclusão de textos literários.

Por fim, no CEFR (2020), a abordagem foi ainda mais além, neste documento a literatura conseguiu ter um papel de destaque, comparativamente ao que já havia sido publicado até ao momento. Foram criados os primeiros descritores de leitura voltados unicamente para a leitura, análise e interpretação de textos literários, como apreciar variados estilos bem como compreender referências culturais, Não só a literatura conseguiu gozar de um maior espaço de manobra mas também a componente cultural de uma língua estrangeira mereceu o devido apreço. Existe, aqui, um maior destaque para a compreensão de vocabulário literário, como é o caso de recursos estilísticos (metáforas, hipérboles, comparações, eufemismos...) e um incentivo aos alunos de níveis mais avançados a expressarem as suas próprias opiniões/convicções relativamente aos textos,

bem como reflexões críticas. O conceito de mediação, introduzido no complemento anterior de 2018, é alargado de forma a albergar o género literário, onde existe, mais uma vez, o incentivo aos alunos para trabalharem textos literários e passarem o seu conhecimento a diferentes públicos promovendo, desta forma a sua capacidade de comunicação cultural e emocional através de obras literárias. A competência literária inclui a apreciação estética e cultural, não muito valorizadas em edições anteriores. Havendo esta preocupação mais cuidada no uso de textos literários, existe, então, uma estruturação mais detalhada e dedicada ao mundo literário, onde se pode verificar uma evolução constante na análise e apreço de obras literárias, começando em níveis iniciais com compreensão de narrativas simples e, aos poucos, caminhando para o aprofundamento das mesmas.

Concluindo, com a análise dos três documentos verifica-se uma evolução constante da preocupação da posição do texto literário no percurso de um estudante. Começando por uma utilização mais indireta e quase genérica onde não eram aproveitadas as suas verdadeiras qualidades, e terminando com um documento estruturado e dedicado à utilização deste género textual como um material pedagógico rico, alargando a perceção de educação de línguas estrangeiras a um plano mais artístico e cultural.

4- Poesia e o seu papel no processo de ensino

4.1- Características deste género literário

Um dos grandes obstáculos à progressão satisfatória do ensino de português como língua estrangeira é a inexistência de variedade no que concerne aos materiais pedagógicos disponíveis, seguindo uma metodologia praticamente fixa da utilização de manuais. Tendo isto em mente, a literatura, neste caso específico a poesia, surge como um potencial enriquecedor de uma aula de português a estrangeiros, uma vez que, para além de se destacar entre os recursos disponíveis pelo seu carácter diferenciador, possui um leque de vantagens à aquisição e melhoria de capacidades linguísticas. Existe potencial dentro deste género literário, contudo permanece sem ser devidamente explorado e aproveitado.

Antes de se averiguar quais os benefícios da sua utilização na plenitude, importante é que se defina o que se está a tentar trabalhar, percebendo algumas características base deste género literário demonstrando as várias vantagens escondidas, por muitos, ignoradas.

De entre os vários géneros literários existentes, a poesia é aquela que apresenta uma maior abertura no que concerne à sua estrutura e definição. Tal como a generalidade da literatura, obras poéticas são também elas de carácter complicado de classificar, contudo existem algumas bases orientadoras que percorrem a grande maioria dos trabalhos desta veia literária. A poesia está englobada no género lírico e é geralmente escrita sob o formato de verso, contrariando textos em prosa e organizado por um conjunto de estrofes. Como forma de manter uma certa “ordem” nos versos, existe uma métrica, escolhida pelo autor, para manter uma uniformidade ao longo do poema. A métrica nada mais é que o número de sílabas que cada verso tem e pode haver uma regularidade (onde cada verso tem o mesmo número de sílabas) ou então cada um possuir um valor distinto.

Neste tipo de texto predomina o uso de linguagem expressiva e subjetiva, onde é possível verificar, muitas vezes, a visão pessoal do autor sobre um determinado tópico. Há não só um peso da subjetividade como de emoções e sentimentos, que ajudam a uma maior envolvência com o que se está a ler. Recursos como figuras de estilo (metáforas, aliteraões, personificações, hipérboles...) são de fácil encontro em obras poéticas, uma vez que ajudam na transmissão da mensagem e na criação de todo um imaginário poético. De uma forma geral, a rima é uma constante numa obra poética o que acaba por se constituir como uma alavanca à criação de musicalidade e ritmo. Muito característico deste género literário, existe uma certa sonoridade entre as palavras que ajuda não só a um maior apreço pelo que está escrito bem como uma memorização das cadências sonoras, tal e qual uma música. Como possui um formato menor comparativamente a outros tipos de texto, há que haver uma certa síntese naquilo que se pretende transmitir. Ou seja, apesar de haver “menos texto” a mensagem tende a ser mais concisa, com uma minuciosa escolha das palavras que melhor expressam as ideias do autor.

Através da leitura de um poema há uma forte probabilidade de criação de imagens poéticas através de descrições não só das personagens como dos locais que estas percorrem. Nesse sentido, existe uma estimulação do imaginário do leitor, tornando a leitura de uma obra poética mais sentida e pessoal. Contrariando textos mais objetivos, a poesia abre portas a uma maior possibilidade de interpretações e ideias distintas. Aqui, o leitor é convidado a mergulhar neste mundo e interpretá-lo com base nas suas próprias

vivências. Na poesia, existe uma clara intenção por parte do autor de suscitar algum tipo de reação em quem está a ler, explorando temas que requerem o questionamento e a devida atenção do leitor, como é o caso da morte, amor, entre outros. Regra geral, obras deste género literário procuram transmitir informação da mesma forma que oferecem uma experiência sensorial única e emocionante a quem assim se colocar ao dispor de.

Dentro do mundo poético, os autores gozam de um repertório vasto de diferentes formas de escrever. Existem três grandes tipos de poesia: Poesia Lírica, Poesia Épica e Poesia Dramática. Poesia Lírica, aquela que, talvez, é mais conhecida do público em geral, é o género poético que tem como principal objetivo a expressão intensa de sentimentos, emoções e pensamentos do autor, por meio de um discurso carregado de vocábulos artísticos. As características gerais de poesia, que já aqui foram analisadas anteriormente, muito compõem a definição de poesia lírica. Poesia Épica, ou Epopeia, é um tipo de poesia onde são expressos os fatos grandiosos de um povo ou então de algum indivíduo. Por estes versos, são eternizados feitos históricos e exaltadas as conquistas de outrora. Um dos maiores exemplos deste género poético é a obra escrita por Luís Vaz de Camões, “Lusíadas” onde é cantado um passado heroico de descobertas realizadas pelo povo português ao redor do mundo. Poesia Dramática é o tipo de poesia que, nunca deixando de ser poesia, tem como principal finalidade ver as suas palavras encenadas num palco.

4.2- As vantagens da obra poética no ensino-aprendizagem de português como uma língua estrangeira

Assumimos língua como o processo através do qual nos permite a comunicação com os demais, visto tratarmos-nos de seres sociais e vivermos em comunidade, onde o contacto com o outro é crucial para o crescimento não só pessoal como coletivo. Contudo, é por muitas vezes desvalorizada a real dimensão e valor cultural que uma língua acarreta. Tendo esta visão mais centralizada e com objetivo final único para a língua, os materiais que são utilizados para a sua obtenção visam, maioritariamente, a condução da aprendizagem para a comunicação. Não se coloca em questão a sua importância, aliás é, sem sombra de dúvida, a parte mais importante de uma língua, a sua verbalização, a capacidade de conseguirmos entender o outro e que os demais nos entendam.

Contudo, existe muito mais para além disto, existe toda uma cultura que chega quando iniciamos o processo de aquisição de qualquer língua, mesmo que o objetivo nunca tenha sido este. Ensinar uma LE/L2 é muito mais do que ensinar uma lista imensa de vocabulário, tem de ser muito mais do que ensinar palavras e estruturas gramaticais. Ensinar uma LE/L2 é tentar ao máximo trazer o mundo que está lá fora para dentro da sala de aula e fazer com que aquele grupo de estudantes, durante 1h30/2h, fique “submergido” num ambiente linguístico tal que seja capaz de lhes captar atenção e curiosidade, que lhes suscite motivação para ali estar. Contudo não o conseguiremos fazer se continuarmos a cingir a nossa habilidade para lhes ensinar as 50 formas que existem para se pedir um pastel de nata.

The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner (William, 1994, p.77)

Mas neste sentido, de que forma a literatura, e neste caso específico, a poesia, poderá beneficiar um grupo de alunos a adquirir português?

A introdução de poesia como material pedagógico será certamente um desafio inicial, uma vez que os alunos não são preparados desde cedo a trabalhar e explorar recursos literários desta forma. Literatura é um conceito difícil de definir e ainda mais difícil é de dominar. Podemos averiguar que se trata da arte de conseguir transformar os nossos mais íntimos pensamentos e opiniões sobre o mundo numa harmonia de palavras que soa como música aos ouvidos de quem as tenta ler. Sendo uma arte de uma maestria tal, até para falantes nativos da língua, muitas das vezes, se torna complicado compreender todas as mensagens escondidas por detrás das palavras ou até mesmo qual o principal intuito que o autor teve ao escrever aquela obra.

Seguindo este pensamento, natural é que se pense que este tipo de material não seria apropriado para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que parece não existir um fio condutor único e a capacidade de auxiliar os alunos. Os mesmos frequentam estas aulas pelo facto de não terem um domínio total da língua, as suas bases não estão, ainda, fortemente estabelecidas. Não existe um conhecimento linguístico como

na língua materna. Ou seja, não havendo fluência suficiente na língua-alvo e os alunos não se conseguirem comunicar de forma natural sem cometer erros, porquê usar este material como ferramenta pedagógica? De que forma serão extraídos os melhores benefícios de uma obra literária com pouco conhecimento linguístico? Não será tudo isto um caminho demasiado exigente? Mas e se se pensar de outra forma e invertermos os papéis, não estaremos nós a condicionar o ensino-aprendizagem dos alunos ao considerar que este material é mais exigente que qualquer outro? Começando pelo princípio, vamos desdobrar as verdadeiras razões para a utilização de tão rica arte como material pedagógico para o ensino de PLE.

A presença de literatura no ensino-aprendizagem de uma LE, contrariamente ao que a grande maioria das pessoas possa pensar, é uma vantagem para o enriquecimento linguístico de um aluno. A uma primeira instância pode parecer demasiado desafiante, mas é nesse desafio que está o maior proveito, uma vez que este material fora da norma consegue desafiar áreas do pensamento que são muitas vezes renegadas.

“Language is sound before it makes sense” (Cranston, 2003, p.956), de facto tendemos a esquecer que uma língua começa por ser apenas som para alguém que não a domine. É, em alguns dos casos, a melodia expressiva de um idioma que motiva uma pessoa a querer aprendê-la. Antes mesmo que haja uma tentativa de perceber o que se diz, importante é que se domine a parte fonológica de modo que se consiga transmitir de forma clara a mensagem. A musicalidade que percorre os versos de um texto poético, reforçada pela presença de pequenas construções frásicas de fácil memorização e usos naturais da língua são uma forte alavanca para o desenvolvimento da pronúncia e entoação. Ao entrar em contacto com o mundo linguístico do dia a dia em formato textual, o aluno acaba por desenvolver a capacidade de pronunciar vocábulos como um nativo, ou seja, aqui é trabalhada não só a dicção, entoação das palavras bem como a articulação dos vários fonemas presentes na língua. É um tipo de material que melhor se aproxima da linguagem corrente.

One of the primary reasons given for persisting in teaching poetry in the language curriculum centers on its obvious benefits for pronunciation. Focusing on the sound structures and the rhythms of poetry helps students develop their ear for the new language and subsequently perfect their pronunciation and intonation (Schultz, 1996, p.921)

Na elaboração e trabalho com textos de cariz poético são exploradas áreas como o ritmo, rima e aliterações que se constituem importantes ferramentas que auxiliam o aluno a perceber padrões sonoros e, conseqüentemente, melhorar a sua consciência fonológica. É sabido que um bom diálogo recai em muito nestes dois alicerces comunicativos e é deveras crucial que sejam desde cedo trabalhados e melhorados através do constante contacto com formas de falar do quotidiano. Estas valências podem ser trabalhadas através de leituras em voz alta e de forma expressiva de poesia, o que oferece aos alunos oportunidades de experimentar diferentes tons e cadências, aproximando-os daquilo que é mais o idioma nativo.

Hearing poetry helps language learners acquire correct word pronunciations and incorporates listening vocabulary to aid their overall comprehension. In addition, the rhythm or rhyme of poetry can help English L2 learners begin to get a sense of the sound of English words and phrases using artful yet natural language. When English L2 learners participate in choral reading, they have the opportunity to develop their own oral fluency. (Hadaway, Vardell e Young, 2001, p.799)

O leque vocabular, importante para um sólido domínio da língua, é também ele aprimorado através da leitura e análise de obras de cariz poético. Muitos defendem que esta afirmação é falsa uma vez que na grande maioria dos poemas apenas temos vocábulos datados, de pouco ou nenhum uso e que até para falantes nativos são desconhecidos. Contudo, não é de todo correto pensar-se assim. Claro é que existe um vasto reportório poético onde há uma prevalência para o uso de vocabulário mais refinado, no entanto nem todos os poemas seguem este registo. Tal como existem livros escolares e temas escolhidos com rigor de acordo com o nível em que cada aluno se encontra, também os textos poéticos podem passar por uma cuidada análise e seleção para que sejam, de facto, utilizados de melhor forma. Não tendo sido, inicialmente, concebidas com o intuito de serem usadas como ferramentas pedagógicas em sala de aula, obras literárias fogem do uso estandardizado e irreal da língua, providenciando aos alunos a possibilidade de entrarem em contacto com usos autênticos e naturais da mesma. Diálogos naturais nunca serão exatamente como vêm espelhados em manuais de ensino, logo não existe aqui uma verdadeira representação do uso real da língua. A utilização de linguagem real, autêntica, espelhando reais vivências do mundo é possivelmente a maior mais-valia da utilização

deste género literário em sala de aula. Apesar de se achar que este tipo de vocabulário é demasiado exigente para os estudantes o que é certo é que a linguagem usada em literatura/poesia é a linguagem do dia a dia.

os textos que refletem situações pretensamente comunicativas transmitem uma linguagem estandardizada e fixa, tornando-se desmotivantes para os aprendentes e limitadores na aprendizagem, no sentido em que não espelham com naturalidade as interações comunicativas. Por outro lado, a função literária da linguagem oferece ao leitor uma maior experiência diferente da linguagem comum, uma vez que chama a atenção para as suas características formais. (Oliveira, 2018,p.256-257)

De acordo com o anterior estipulado, e não indo contra o defendido, é também importante referir que mesmo sem esta suposta seleção, é possível trabalhar um texto com um linguajar mais robusto. Nestas pequenas palavras ditas mais difíceis é possível estabelecer pontes entre sinónimos/antónimos o que acabará sempre por enriquecer o vocabulário do estudante. É a própria riqueza e “dificuldade” de uma obra poética que a torna uma ferramenta essencial de aprendizagem, uma vez que é necessário que se desafie os alunos desde os níveis mais iniciais, incentivando-os a progredir na aprendizagem,

It is precisely the richness of the poetic text, however, that makes it so positive a vehicle for language acquisition and the encouragement of higher-level cognitive skills. Even the experience of positive estrangement, which is further exaggerated when reading poetry in a foreign language, can be used to help students gain insights into a new culture and into the ways language can function. (Schultz, 1996, p.922)

Colocar os estudantes “presos” a estruturas e léxico adequados ao seu nível de aprendizagem e de proficiência durante demasiado tempo pode acabar por não ser benéfico ao longo do tempo, visto que o aluno acaba por ficar muito confortável com esta forma de ensino. Estes novos vocábulos aparecem, também, de uma forma contextualizada, quer pela história que o poema conta, quer pela época em que foi escrito, pelo que facilita a sua memorização e perceção. A escrita de um poema é também ela carregada de ritmo e musicalidade que ajuda a traçar ligações entre palavras, sentimentos,

emoções, significados e situações em que as mesmas poderão ser utilizadas. Ou seja, é criado um cenário linguístico tal em que o aluno é convidado a entrar e visualizar o que está a ler, é convidado a sentir as palavras e mais do que apenas memorizá-las, percebê-las. Alargando o leque vocabular e a sensibilidade e consciência para os significados não só literais como figurativos das várias novas palavras, a iniciação ao estudo e posterior criação de textos poéticos por parte do grupo estudantil, incentiva o mesmo a buscar, dentro do seu próprio repertório, palavras diferentes, o que se traduz numa fortificação da sua veia criativa e expressão comunicativa, “(...) producing their own poetry gives students the opportunity to explore their own creative potential, enhancing their foreign language acquisition for the expression of more personal meaning” (Schultz, 1996, p. 921)

Este género textual é em muito suportado pela utilização de figuras de estilo, como metáforas e analogias, muito recorrentes do linguajar quotidiano, bem como significados implícitos. Em poesia nem tudo é o que parece, pelo que existe uma preocupação acrescida de olhar para as palavras com especial atenção.

(...) in poetry, things are not always what they seem: that through simile and metaphor (and fear of censorship) a poet may work by indirection, setting up deep structures that contradict surface meanings, and titles that obfuscate – rather than elucidate – a poem’s meaning. (Cranston, 2003, p.958)

A leitura de uma obra poética e o envolvimento com a mesma abre portas para uma análise e necessidade de busca intensiva do significado das palavras e da mensagem que o autor pretende transmitir aos demais. É durante este trabalho mais cuidado que o estudante acaba por desenvolver a sua capacidade interpretativa bem como o pensamento crítico, comparativamente ao exigido no estudo de um texto em prosa, onde na maioria dos casos é de mais fácil percepção todo o contexto. Os alunos são introduzidos à ambiguidade e desenvolvem a noção dos vários significados que uma palavra pode acarretar, deveras importante para a fluência num idioma. Esta ambiguidade das palavras, muito aliada do texto poético, é o que mais contribui para a construção do pensamento crítico do aluno, a partir do momento em que o faz ir além do texto e pensar “fora do papel”, analisando as pequenas nuances e pistas deixadas pelo autor. Esta constante atividade de leitura, revisão e procura de significados e também o contacto com temas

complexos, reforça em muito a capacidade argumentativa. O leitor é colocado numa posição em que tem de questionar as suas crenças e também as do ambiente em que se encontra, da sua sociedade, é levado a considerar diferentes prismas relativamente ao mesmo tópico. Para além disto, a forma como um poema é construído apresenta ao leitor de que forma é possível manipular a linguagem de modo a conseguir transmitir o que se pretende, mostrando-lhe de que forma isto é também atingido no dia a dia. Ao longo do tempo é, então, moldada uma mentalidade mais reflexiva, analítica, empática e argumentativa, construída tendo como base a análise, interpretação e reflexão do texto.

A motivação é deveras crucial no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é nesta constante sede de querer saber mais e dominar o idioma que o aluno se vai debruçar. Aliada à motivação, está não só o contacto com material que vai de encontro aos gostos do aluno bem como uma conexão emocional com a língua em estudo. É necessário que o aluno veja o idioma como muito mais do que apenas palavras que não consegue compreender e estruturas gramaticais distintas, mas antes como um veículo de expressão dos seus sentimentos e crenças, uma forma de expressão pessoal. A partir do momento em que seja possível estabelecer este tipo de ligação, a aprendizagem torna-se um processo mais fácil e prazeroso. Esta nunca será conseguida na sua plenitude enquanto o aluno não se sinta conectado com o que está a estudar. A poesia, por causa da sua linguagem de cariz mais emotivo, desperta sentimentos e reações ao leitor, falando-lhe diretamente ao cerne do sentir, o que acaba por envolvê-lo com as palavras, “Moreover, the focus in poetry is ideal when one considers the unique qualities of the genre: its brevity, strong emotional connection, and powerful imagery” (Hadaway, Vardell e Young, 2001, p.803).

A aprendizagem de uma língua estrangeira abre também portas ao aluno para conhecer novos dialetos e distintas formas de utilizar a língua.

While these poems may be difficult for English L2 learners because of their use of “nonstandard” examples of English, they provide proof that there is not just one flavor of English language, but many. (Hadaway, Vardell e Young, 2001, p.797)

Apesar de se evidenciar a ajuda em todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, existe ainda muito receio em utilizar poesia como material pedagógico.

Muito se deve ao facto de se verificar uma dificuldade por parte dos alunos em compreender o texto e dominar a sua estrutura.

I would argue here that poetry is indeed ‘scary business’, difficult gladly to learn and gladly to teach, though not, as commonly held, due to its often arcane language and tortured syntax, but because of it demands on imaginative and affective engagement that, unlike the memorization of irregular verbs, vocabulary lists, and plot summaries, evolves risk-taking.” (Cranston, 2003, p.954)

A primeira coisa que se deve ter em mente é que o trabalho com textos literários, neste caso poéticos, não pode ser de todo semelhante ao trabalho com textos mais técnicos ou exercícios verbais. É necessário que exista um conhecimento para além do meramente gramatical (que, no entanto, é bastante importante para o domínio de uma língua), para se conseguir compreender um texto literário na sua totalidade. É veemente que haja muito mais envolvimento por parte do aprendente e que este detenha de igual forma algum conhecimento sociocultural de base.

Students require active involvement with a language – hypothesizing and trying out their hunches about it. Even native speakers of a language don’t catch every word and phrase spoken, especially with lyrical text such as poetry or music, but the rhyming and patterning of poetry is an excellent support for these students. (Hadaway, Vardell e Young, 2001, p.798)

O que torna a poesia um material difícil de utilizar não é o uso de linguagem fora do quotidiano, mas antes a necessidade, por parte do leitor, se de envolver com o texto. Torna-se imperativo que se consiga estabelecer uma correlação entre as palavras do texto lido e o mundo real, a altura em que foi escrito, o cenário onde este texto nasceu, é preciso que o mesmo seja contextualizado.

Assim, não basta ter um elevado domínio gramatical da LE para compreender um texto literário. O conhecimento sociocultural de base interage com o conhecimento gramatical de modo a permitir aceder à compreensão do texto. (Xavier, 2019, p.116)

Caso isto não seja possível de ser feito, existe a tendência para a aprendizagem acabar por cair numa base mais superficial, o que contribui para a não compreensão, na sua plenitude, da obra em estudo e, conseqüentemente, na falta de motivação para voltar a entrar em contacto com o mundo poético. É neste cenário que se torna imprescindível o papel do outro lado da aprendizagem de uma língua estrangeira, o papel do docente em sala de aula e de que forma o mesmo contribui para a atenuação destas lacunas.

5- Introdução da poesia como material pedagógico numa aula de PLE

5.1- A importância do papel do docente no processo de aquisição linguística através de ferramentas literárias

De modo a conseguir aproveitar da melhor forma todos os benefícios provenientes da utilização de literatura poética em sala de aula como material pedagógico, é fulcral que se avalie a importância do papel que o docente desempenha neste ambiente. A educação sempre foi e continuará a ser, pelo menos na esmagadora maioria dos casos, um trabalho de quase simbiose entre o docente e o aprendente, onde existe uma troca de conhecimentos, trabalho, esforço e dedicação de ambas as partes para que o objetivo final seja alcançado. O papel do agente mais ativo nesta dinâmica, o aluno é, sem sombra de dúvida, extremamente importante, uma vez que é para este que toda a dinâmica de sala de aula é voltada e também será este que usufruirá dos resultados alcançados ao longo do percurso. Querendo isto dizer que é necessária a presença de um aluno “no seu todo” para que o processo se torne não só mais acessível como também mais proveitoso. Contudo, é deveras imperativo ressaltar o papel do docente em toda esta jornada, papel que, por muitas vezes, não recebe o devido apreço e atenção.

Numa sala de aula, são várias as vertentes capazes de influenciar, positiva ou negativamente, um aluno no decurso de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

e são exatamente nestas vertentes que o docente desempenhará uma posição importante. Em muitos casos, é esta tomada de posse diferenciadora de outras práticas pedagógicas desempenhadas por outros professores que ditará um resultado proveitoso por parte de um grupo estudantil e também o incremento da motivação para estudar o tópico escolhido. Passemos a analisar cada um destes campos, que acabam por se interligar, e de que forma poderá o educador influenciar cada um deles.

Ensinar não é um processo fácil, ainda para mais o ensino de uma língua estrangeira onde numa sala de aula poderá ser possível encontrar diversas pessoas, todas elas provenientes de diferentes locais com culturas e formas de estar distintas umas das outras. Imprescindível é, nesta situação, que uma primeira abordagem seja a tentativa de criação de um espaço seguro, dentro do recinto escolar, de aprendizagem. Mas, em termos práticos, a que nos referimos quando mencionamos “espaço seguro”? É um termo que remonta aos anos 1970, de extrema importância, usado inicialmente por grupos de mulheres e homossexuais para definir um espaço físico onde seria seguro estar e partilhar opiniões e ideias, sem risco de represálias. Foi criado com o intuito de proteger os grupos de pessoas mais marginalizados e tentar com que os mesmos não fossem discriminados por parte da sociedade machista e patriarcal.

Em contexto educacional, segundo vários estudiosos, um espaço seguro seria um lugar “(...) where students can freely express their ideas and feelings, particularly around challenging areas such as diversity, cultural competence, and oppression” (Blum, 2000; Chan & Treacy, 1996; Garcia & Van Soest, 1997; Hyde & Ruth, 2002; Latting, 1990; Tatum, 1992; Van Soest & Garcia, 2003). Entenda-se por isto, então, um espaço onde é dada a possibilidade ao aluno de se expressar da forma que melhor conseguir, partilhar os seus pontos de vista e não ter receio de cometer erros ou ser ridicularizado, tanto por colegas como pelo próprio docente, "Students often are unwilling to risk exposing themselves to criticism, ridicule or ostracism by expressing views that might not be readily accepted by others" (Holley e Steiner, 2005, p.50). É relevante este tipo de ambiente numa sala de aula uma vez que aprender num local onde um aluno se sinta oprimido acabará por, a longo prazo, resultar numa perda de motivação e até interesse por estudar.

English L2 learners need to feel secure as they experiment with speaking a new language, because students' comfort level can affect how accurately they hear the English used by the teacher and classmates. When students feel anxious or frightened, this creates a barrier to communication, so less input gets through to the learner. (Hadaway, Vardell e Young, 2001, p.797)

O que se pretende, de uma forma geral, com a criação deste espaço seguro, é a possibilidade de os alunos se sentirem à vontade ao ponto de poderem errar sem receio de consequências. A aprendizagem, principalmente a de uma LE, muito se constrói através de erro/correção. Errar é uma das etapas mais naturais no decurso da aprendizagem, apenas quando um aluno é confrontado com as próprias falhas é que poderá corrigi-las e melhorar as suas capacidades comunicativas. Nenhum estudante é perfeito, e também não é isso que se pretende nem deve ser essa a principal prioridade, logo o possível peso que os erros possam carregar (pois em muitos casos isto acaba por ser um entrave à participação de muitos alunos numa aula) deve ser, desde o início, aliviado. A partir do momento em que um aluno se sinta confortável, todo o processo de ensino se torna mais fácil. O principal foco do docente deverá ser providenciar uma experiência prazerosa e ao mesmo tempo útil aos seus alunos, mostrando-lhes que os seus erros são muito importantes para melhorias futuras e consequentemente atingir a fluência. Estes alunos vêm-se num país e ambiente completamente diferentes do que estão habituados no seu país de origem, pelo que a necessidade de tentar com que se sintam em casa e bem acolhidos reveste-se de veemente importância. Cranston (2003) advoga que “(...) our job as teachers is to allow such transports (which involve risk-taking) to occur in an environment that is at once provocative and safe” (Cranston, 2003, p.955).

Muitos críticos, pelo contrário, apontam esta definição de espaço seguro como obstáculo à aprendizagem e que acaba por ser mais prejudicial do que benéfico. Boostrom (1998, p. 405) aponta que “we have to be brave because along the way we are going to be ‘vulnerable and exposed; we are going to encounter images that are ‘alienating and shocking’”. Em vez da educação ser um espaço seguro de partilha deve, pelo contrário, desafiar os alunos e deixá-los, de certa forma, desconfortáveis para que os consiga preparar para os desafios mais difíceis da vida real e construir o seu pensamento crítico. Para além desta questão, Barrett (2010, p.5) defende outra importante temática, o ser impossível criar um espaço seguro para todo o tipo de pessoas, “(...) it is impossible to

provide safe spaces for students, in particular for minority groups or marginalized students, and that to ‘contend that the classroom can be a safe space for these students when the world outside is not, is not only unrealistic, it is dangerous’”. Apesar de, claramente, ser difícil a criação de um ambiente favorável a todo o tipo de estudantes, é imperativo que, pelo menos, se tente e não se desista ao primeiro obstáculo. É necessário existirem bases que sustentem a noção de espaço seguro e estas bases podem ser discutidas com os alunos ou mesmo pensadas previamente pelo docente, tendo como base alguns conhecimentos do grupo com quem irá trabalhar, os seus “backgrounds” e, pura e simplesmente, noções de respeito, civilização e senso comum. Não se pretende, de todo, a criação de um espaço sem discussão de ideias, até porque este tipo de discussões são extremamente benéficas no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, quer seja pelo menos pela prática da componente comunicativa como incremento da lista de vocábulos que se domina, mas sim um lugar onde as discussões se possam fazer com o intuito de aprender, sempre, com o outro. "To become culturally competent and think critically, numerous authors suggest that students not only must acquire information, they also must confront their biases and be aware of the values and beliefs" (Holley e Steiner, 2005, p.51); “encouraging students to examine their values, beliefs, and behaviors can be done in a number of ways, including classroom discussion" (Holley e Steiner, 2005, p.51). Abordagens de temas mais sensíveis como religião, sexualidade entre outras, poderão ser tidas com mais consideração, uma vez que poderão ser capazes de despoletar certo tipo de reações por parte do grupo. Contudo, a base de todas estas discussões deverá ser o respeito pelo próximo e imbução das suas diferenças. Vivemos num mundo cada vez mais multicultural, e a sala de aula é onde se encontra o futuro da nossa sociedade, pelo que a criação destes ambientes seguros é uma das engrenagens para a criação de um cidadão melhor. A criação de um espaço seguro é algo que se vai solidificando com o tempo, uma vez que é necessário um certo tipo de confiança e à vontade para com o docente, algo que apenas é conseguido com o avançar no percurso de aprendizagem.

Adquirir uma língua estrangeira num ambiente seguro, contudo pouco estimulante e sem um objetivo a alcançar definido, acaba por ser um processo mais complicado e, a longo prazo, desanimador. Muito alienado à definição de espaço seguro está um dos fatores mais impulsionadores na jornada de um aluno: a motivação. Este é, antes de qualquer outro fator, o mais crucial no processo de ensino-aprendizagem de qualquer estudante, independentemente do objeto de estudo em causa. Segundo o Priberam, a

motivação define-se como o “ato ou efeito de motivar ou de se motivar, de estimular ou de se estimular”. Tida como um dos sentimentos mais importantes da conduta humana, a motivação é a capacidade de nos fazer mover e alcançar qualquer um dos nossos objetivos. Para um aluno, é imperativo que este se sinta motivado, uma vez que a ausência de motivação serve de entrave à aquisição de capacidades linguísticas o que poderá encaminhar o mesmo a desistir do processo. Aprender uma língua estrangeira pode ser muito desafiante, especialmente quando a língua a estudar é bastante diferente da língua mãe e não existe o apoio necessário por parte dos agentes na bolha do aluno. Apesar de não existir um consenso no que concerne à definição de motivação por parte dos investigadores, e este ser considerado um termo difícil de definir, este sentimento pode ser visto, segundo Gardner e Lambert (1972, p.133) como “(...) the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language”. Por parte dos docentes, uma das melhores formas para incrementar a motivação dos seus alunos passa por inovar nas suas aulas, quer seja com material pedagógico diferente do que é a norma utilizar, mas também, e especialmente, ter em consideração os objetivos do grupo estudantil. Um aluno que se veja valorizado pelo seu docente é um aluno mais motivado, o que conseqüentemente facilita o processo de aprendizagem da língua estrangeira,

It is essential to note that numerous positive academic outcomes develop in a positive and caring educational culture and classroom climate in which the teacher appreciates his/her students' feelings and individualities and has an effective interpersonal interaction with them. (Liu, 2021, p.1)

A escolha do tipo de material pedagógico a ser usado em sala de aula desempenha um importante papel no sucesso, ou não, do ensino. Nem todos os materiais resultam com todo o grupo, uma vez que não é real pensar que todos os alunos adquirem uma língua estrangeira da mesma forma e ao mesmo ritmo. Contudo, importante é que se arrisque nas escolhas e se tente diversos caminhos. Obras literárias, carregadas de um enorme potencial para serem usadas como material didático, fazem parte de uma arte difícil de dominar, arte de fazer com que as palavras dançam e criem harmonia para quem as tenta escutar. Tendo em conta que não consta como material didático nas práticas pedagógicas

atualmente em vigor, a utilização de literatura para ensinar português como língua estrangeira deve ser levada com especial atenção. O tipo de abordagem a este material não poderá ser semelhante à mesma desempenhada com outros materiais. Neste sentido, não se pode trabalhar uma obra de literatura numa aula de português para estrangeiros como se trabalharia exercícios de gramática ou um texto considerado padrão. Em primeiro lugar, é crucial que se conheça o grupo de estudantes com que se está a trabalhar, a implementação deste tipo de prática pedagógica deve ser previamente analisada e calculada a melhor altura para se colocar em curso, onde já existe uma solidificação de saberes base. Não é que não seja possível implementar logo no nível inicial, contudo o tipo de estudo será totalmente diferente comparativamente a um grupo que já está a trabalhar com o docente há algum tempo. Enquanto análises mais aprofundadas poderão ser posicionadas em níveis mais avançados de língua, níveis mais elementares poderão beneficiar, inicialmente, de uma introdução à leitura e alargamento do seu leque vocabular. Contudo acaba por não ser um processo fácil, uma vez que não existe o hábito de um aluno de uma língua estrangeira utilizar literatura no seu estudo. Este é o palco onde entra o docente e cabe ao mesmo saber confrontar as dificuldades tentando sempre adaptar o material pedagógico ao seu grupo de estudantes. Tendo isto em mente, qualquer material poderá ser usado para adquirir uma língua estrangeira, cabendo sempre ao docente o poder de adaptação e criação de atividades que consigam providenciar aos estudantes o melhor proveito. Para além disto, as capacidades linguísticas e a forma de receber o idioma muito variam dentro da mesma turma, ainda que sejam todos, tecnicamente, alunos de nível semelhante. Tendo isto em consideração, a escolha do texto certo a utilizar é muito importante, uma vez que vocabulário e construções fráscas tidas como mais avançadas poderão surgir como um entrave para alunos cujo domínio da língua-alvo ainda não esteja muito bem estabelecido. Caso isto ocorra, poderá fazer com que o grupo se sinta mais “intimidado” e não tão recetivo a analisar futuras obras poéticas, o que contribuirá para uma rejeição ainda mais veemente na utilização deste tipo de material. A motivação de um aluno desempenha um papel fulcral na sala de aula, uma vez que as emoções podem servir de bloqueio à progressão na aprendizagem e eventualmente conduzir a uma falta de esforço que acaba por afetar todo o processo.

Literatura, como é do conhecimento geral, não se trata de uma ciência exata, onde apenas existe uma resposta para as possíveis questões que se levantam. Trata-se de um campo onde é possível analisar mais do que um ponto de vista e existirem diversas

respostas corretas. Aqui, é possível que cada pessoa tenha uma visão diferente sobre uma mesma leitura, o que abre portas para muitas interpretações, muitas delas capazes de se desviar completamente do que o autor tinha inicialmente previsto com a elaboração da sua obra. São nestes pequenos momentos e análises tidas como “incorretas” que se poderá tirar grande proveito numa aula de português como língua estrangeira. Nestes casos, é crucial que o docente consiga adotar uma postura imparcial e receptiva a diversas opiniões e respostas diferentes, afastando a sua possível concessão “centralizada” de respostas certas (como é tendência acontecer aquando do trabalho com textos mais objetivos e vistos como técnicos). Tentando não entregar muito da sua opinião relativamente à análise do poema, uma vez que poderá condicionar o que os alunos realmente pensam, o que servirá como entrave para partilha e debate de ideias. Possibilitando um espaço onde os alunos possam debater, sempre na língua alvo, neste caso português, sobre a obra, depositando em sala de aula as suas opiniões e crenças, é muito benéfico no processo de ensino-aprendizagem de português.

I believe that in the teaching of literature and, in particular, poetry, not only students, but teachers need to suspend control to allow the text its agency. This is not to say that we care only about imagination and feelings without regard for Pound’s third source of poetic discourse, logopoeia (or cognitive appreciation). It does mean, however, that the strange and foreign and provocative will be better understood and verbalized if we are willing, initially, to ‘suspend the demand for immediate intelligibility’, allowing the text entry into the affective and imaginative levels of experience first. (Cranston, 2003, p.965)

Os alunos tornam-se atores ativos no processo de aquisição linguística, contrariando a posição tradicional de meros recetores de informação. Existe muito mais envolvimento por parte do grupo, interações entre pares, o que lhes fomenta ainda mais a capacidade comunicativa, proporcionando-lhes mais confiança nas suas capacidades. Aqui, como não existem tecnicamente respostas mais erradas ou mais corretas que outras, cada aluno terá a oportunidade de explorar o seu imaginário literário, o que contribuirá para um alargamento do leque de vocábulos que já possui, melhoria nas capacidades de escrita e também caminhar cada vez mais para o estágio final de fluência na língua. Leituras diversas do mesmo texto são também muito aconselhadas uma vez que numa primeira revista pelo texto não é possível retirar todas as mensagens escondidas por detrás

das palavras. A cada novo olhar para o texto, novos caminhos se desdobram possibilitando ainda mais o enriquecimento linguístico. No que concerne à utilização de poesia como material pedagógico, é importante ter em conta a forte natureza figurativa que este género textual, mais que os outros, acarreta. Apesar, no entanto, de haver esta possibilidade de diversas interpretações diferentes e opiniões contrárias sobre um mesmo trabalho literário, é importante que o docente, mesmo tendo uma posição mais imparcial, seja capaz de não fazer com que a turma se desvie demasiado da interpretação original do poema. Não se pretende que visões de alunos sejam rotuladas de erradas ou fora do pretendido, pois aqui cada novo caminho é válido, mas há que saber levar o grupo por um rumo. A significação individual, ou seja, o que o texto significou para cada um dos alunos pode auxiliar a desenhar linhas orientadoras para o grupo.

O papel do professor de literatura em LE é ajudar a descobrir as representações conceptuais do texto literário, nesse sentido deve direccionar os alunos para a interpretação adequada, quando tal não acontece. O professor pode desencadear essa interpretação a partir da significação individual como base para perceber o que é que o estudante compreende do texto. (Xavier, 2019, p.118)

Para estas interpretações, em momentos onde o professor verifique que há algum entrave por parte dos alunos, é importante que o mesmo consiga dar o primeiro passo e contornar estas dificuldades com um reportório de perguntas que consiga conduzir os alunos de melhor forma. Perguntas tanto mais abstratas como mais objetivas, nunca esquecendo, no entanto, da possibilidade de receber respostas diversas. O uso deste tipo de material possibilita muito o trabalho em equipa e a possibilidade de cada aluno abrir a sua bolha pessoal ao coletivo, quer seja este composto por todos os elementos do grupo ou apenas alguns. Muitas vezes os alunos sentem-se mais confiantes e à vontade em partilhar as suas visões com algum outro colega, alguém que esteja na mesma posição que eles, no mesmo patamar de ensino. Este tipo de atividades auxilia a que os alunos usufruam do uso da língua-alvo em processos comunicativos ricos, partilhas e debates sobre os materiais a ser usados, onde entram em contacto com vários registos de língua, uma vez que cada aluno e também docente tem um reportório diferente. Este tipo de atividades pode ainda incluir momentos de leitura ativa do poema, onde os envolvidos poderão ser alunos, contudo após uma primeira leitura expressiva realizada pelo professor.

Este passo ajuda a aumentar o interesse por parte dos alunos em poesia, uma vez que a leitura irá espelhar emoções e uso quotidiano da língua bem como ajudá-los com a pronúncia das diversas palavras enunciadas. Para além disto, familiarizá-los-á com os corretos sons das palavras e abre a porta para a oralidade, parte fulcral no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal como uma peça de teatro é muito mais do que palavras escritas em papel ou uma música mais do que notas adormecidas numa pauta, poesia é mais do que palavras no papel e a sua expressiva verbalização é uma mais-valia no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Este tipo de atividades de leitura, quer seja ela em voz alta ou individual, ajuda a criar um ambiente de imersão, ambiente esse necessário para um total entendimento do que se está a trabalhar. Ler poesia é muito mais do que apenas ler, é dar-nos a oportunidade de entrar dentro da casa de alguém e conhecer de que forma essas pessoas olham para a vida através da sua janela da sala. Para esta melhor imersão, o docente poderá providenciar elementos externos como música, aromas ou até mesmo objetos que consigam ajudar os estudantes a trazer o seu imaginário literário para o mundo real. Este tipo de atividades diferentes capaz é de suscitar o interesse dos alunos e motivá-los a estudar a língua, uma vez que são apresentadas maneiras fora da norma padrão de aquisição de uma língua estrangeira. Para além de atividades de partilha e debate em sala de aula, deveras importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira, é também necessário que se tenha a capacidade de não só captar mais valias literárias do texto como também linguísticas. Ou seja, a criação de atividades que consigam contemplar estes dois estágios de ensino proporciona não só a melhoria dos alunos na análise de obras poéticas, o seu potencial aproveitamento e gosto pela literatura como também a aquisição de mais bases linguísticas, quer sejam elas gramaticais ou frásicas.

Possível é, aliás muito provável até de acontecer, que os alunos não se sintam tão à vontade com a utilização destas novas práticas educativas. Nestes casos é, mais uma vez, muito importante a capacidade do docente de saber motivar o grupo e mostrar-lhes que é possível trabalhar um texto literário como qualquer outro material pedagógico. Basta apenas que se saiba olhar para cada atividade com a devida visão correta. Para além do mais ter a capacidade de conseguir tornar o momento de ensino em algo prazeroso e que consiga ir ao encontro dos gostos e necessidades dos alunos é fulcral. No processo de ensino de poesia a alunos de língua estrangeira é muito importante ajudá-los a trazer para um nível mais consciente aspetos do seu “background” de forma a tornar a análise de um

poema mais pessoal e significativa. A partir do momento em que um aluno consiga estudar a sua língua estrangeira escolhida por meio de materiais que não só lhe proporcionam valências linguísticas/culturais como também momentos de puro prazer e onde se consegue, de alguma forma, ver espelhado, o processo de aquisição linguística tornar-se-á muito mais fácil e prazeroso. A leitura de uma obra poética não pode ser de todo semelhante à leitura de um texto em prosa pois o objetivo de cada um é muito diferente. Se se olhar para um poema com os mesmos olhos com que se olha para um texto em prosa, os maiores benefícios do texto e as mensagens escondidas não poderão ser extraídas. Há que ter em atenção outros aspetos quando se lê um poema tais como quem o escreveu, em que tempo o fez, porque o escreveu, qual a sua real intenção (ou pelo menos o que pensamos que seria), qual o motivo pelo qual utilizou estes vocábulos. Ou seja, é necessária uma maior envolvimento por parte do leitor, é pedido que o mesmo tome uma atitude mais ativa em relação ao ensino. Não comemos da mesma forma uma sopa como comemos um pedaço de pão, da mesma maneira que não lemos um manual de instruções sobre a utilização de um aparelho eletrónico, ou um texto sobre as alterações climáticas como analisamos um poema de Cesário Verde ou um grito à tristeza de Florbela Espanca.

Com estes debates e interpretações variadas, é importante que o docente consiga transmitir da melhor forma o *feedback* a cada um. A forma como dá *feedback* a um aluno pode influenciar de forma bastante substancial a maneira como este se sente dentro da sala de aula e também a sua confiança em participar, “(...) teachers cultivate in their learners emotional stability, intrinsic motivation, confidence, resilience, engagement, enthusiasm, enjoyment, and improved performance” (Liu, 2021, pp. 1-2). Existem diversas formas de dar *feedback* aos alunos, entre as quais se destaca o *feedback* positivo. Em termos práticos, pode definir-se este conceito como o reconhecimento do desempenho/esforço ou de uma conquista alcançada por um aluno.

Segundo Liu Fengzhen (2021) este tipo de prática pedagógica pode ainda ser ramificada em dois conceitos relativamente similares: *general praise* (GP) e *behavioral-specific praise* (BSP). O primeiro recai mais sobre uma prática generalizada, onde não existe uma especificação concreta do que se está a celebrar, mas antes apenas um gesto positivo, quer seja ele verbal ou físico, perante uma atitude de um aluno (“bom trabalho!”, “muito bem!”, “parabéns!”). Já no segundo caso, existe um afunilamento do que se está a elogiar concretamente. Neste caso, não resta dúvidas ao aluno sobre o que o docente está a parabenizar (“muitos parabéns pela forma como argumentaste na anterior

discussão!”, “gosto muito da forma como constróis as frases!”). De entre os dois, claramente a segunda prática, não desfazendo os efeitos da primeira, é mais benéfica para o grupo estudantil, uma vez que se torna mais pessoal, direta e sentida, “in a similar manner, teacher praise has the potentiality to generate and enhance many intrapersonal, interpersonal, and psychological facts, such as self-efficacy, self-esteem, identity, enthusiasm, immediacy, self-confidence, and the like” (Liu, 2021, p.3). O autor aponta ainda alguns fatores a ter em consideração aquando da construção do tipo de elogio a dar aos alunos (figura 1),



Fig. 11 – Fatores que influenciam o tipo de feedback por parte do docente

entre os quais se destaca o tempo em que o elogio é retribuído ao aluno, sendo o melhor *timing* logo após a ocorrência da atitude (*immediacy*); proximidade entre o docente e o aluno, sendo a melhor posição mais próxima do mesmo (*proximity*); consistência no que concerne à valorização constante (mas nunca em demasia, pois poderá tornar-se “banal”) por parte do docente (*consistency*); afunilamento do tipo de elogio/crítica construtiva, de modo que o aluno saiba no que está a melhorar e no que ainda precisa de se esforçar um pouco mais, de forma a conseguir melhorar as suas capacidades linguísticas (*specificity*) e, ainda, contingência no sentido em que deverá estar conectado com a atitude do aluno (*contingency*). A ausência de *feedback* por parte do docente, ou que este seja retribuído ao aluno de forma negativa, tendo como foco as falhas do mesmo, resulta numa perda de motivação e interesse pelo que se está a lecionar, direcionando os alunos a sentimentos

negativos. Uma prática pedagógica positiva, inserido num ambiente seguro de aprendizagem, contribuem para uma melhoria significativa nos resultados, tanto académicos como pessoais, do grupo de alunos, “(...) a pedagogy of love (...) is an external force that impacts individuals’ spirit, social and emotional states, academic achievement, engagement, and interpersonal communication skills” (Liu, 2021, p.4).

Ensinar é, de facto, um processo difícil de dominar, que nem todas as pessoas estão dispostas a abraçar, onde é necessário esforço, dedicação e, mais importante que tudo, paixão por transmitir conhecimentos a outras pessoas. Natural é que não seja tudo perfeito no início e que seja necessário algum trabalho durante o tempo de forma que se consiga aperfeiçoar esta prática, contudo nada que seja impossível. O papel do docente é claramente fulcral no processo de aprendizagem de um aluno, muito mais do que se possa imaginar, especialmente quando se fala em adquirir uma língua estrangeira. Muitas das vezes são os próprios professores e as práticas que os mesmos adotaram dentro do recinto escolar, que motivaram os alunos a continuar a aprender e não desistir do seu sonho de falar fluentemente uma língua nova. Desta forma, criar um ambiente em que os alunos realmente queiram estar presentes a aprender, proporcionar-lhes-á não só uma mais-valia no seu caminho de fluência, como também memórias marcantes que certamente farão a diferença no futuro. Tal como diria o filósofo Sidney Hook, “Everyone who remembers his own education remembers teachers, not methods and techniques. The teacher is the heart of the educational system.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de PLE tem vindo a ocupar cada vez mais um lugar de destaque na agenda sociopolítica portuguesa. A necessidade de atender às exigências multiculturais que a sociedade atual impõe, acresce ainda mais a preocupação em mantermos e melhorarmos esta prática educativa, que requer ainda algumas alterações.

No contexto atual português, verifica-se a criação constante de cursos de ensino-aprendizagem de PLE tanto em centros formativos como em escolas, institutos e faculdades, acompanhados por uma legislação onde constam representadas as bases e linhas orientadoras do ensino de PLE. Muitos destes cursos, contudo, não estão ao alcance de alguns migrantes, devido à sua localização geográfica ou mesmo condições monetárias e na legislação em vigor verificam-se lacunas. É de salientar que, também, no que diz respeito à utilização de novas práticas pedagógicas, querendo aqui dizer a utilização de obras de cariz literário que foge um pouco aos métodos ditos tradicionais, carece de análise estudos e trabalhos referentes especificamente ao ensino desta língua.

No que concerne à poesia, para além de não ser tão bem apreciada pela maioria dos alunos comparativamente aos restantes géneros literários dado o seu carácter figurativo e de “difícil compreensão”, denota-se uma falta de uso e aproveitamento do real potenciador que possui. A utilização de métodos voltados para o mundo literário em muito contribui para o progressivo sucesso de um aluno no percurso de aprendizagem, proporcionando-lhe valências que podem não ser tão bem trabalhadas através do uso de outros materiais.

Neste caso específico a poesia é um dos melhores elementos onde os alunos podem aprimorar as suas capacidades comunicativas bem como estabelecer uma conexão emocional com a língua. Através da demonstração de usos reais da língua, que espelham o linguajar ouvido no quotidiano, e proporcionando oportunidades de interação entre pares, onde se valoriza a exposição das suas próprias interpretações e ideais, a poesia é uma alavanca no processo de aquisição de PLE. Para além disto, o ensino de uma LE nunca estará desvinculado da aprendizagem de traços culturais referentes a essa mesma língua, pelo que encontramos num poema um ótimo veículo para alcançar um maior conhecimento cultural do idioma. A grande maioria dos trabalhos já realizados recai sobre outras línguas, nomeadamente o ensino de inglês, pelo que, apesar de ajudar a perceber

as problemáticas e desafios recorrentes no ensino de línguas estrangeiras, não é capaz de elucidar concretamente o caso do português.

Para que tais estudos futuros possam acontecer, seria interessante haver uma maior aposta na utilização de novos materiais, onde estejam presentes ferramentas literárias, avaliando a sua eficácia em diferentes grupos de estudantes, servindo, até, como estudo comparativo com outras práticas educativas. Após esta cuidada análise da eficácia da utilização deste material em contexto pedagógico, seremos capazes de melhorar as atuais práticas e contribuir para uma maior consolidação de saberes linguísticos e culturais por parte de alunos estrangeiros.

Referências Bibliográficas

- Afdholy, N. et all (2024). The Evolution of Literature's Role in Mental Therapy: A Reflection on Human Development. *Human Evolution*, 39 (3-4), 185-198.
- Ahmed, M. A. (2022). L1 Poetry and Moral Stories as a Factor Affecting Acquisition of L2 Oracy Skills in EFL Settings. *Theory and Practice in Language Studies*, 12 (9), 1930-1938.
- AIMA (2024). Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. AIMA.
- Albino, S. (2021). O Português Língua Não Materna no currículo nacional: Trajetória de uma política educativa. *Indagatio Didactica*, 13 (2), 1-18
- Alkhodimi, K. A. (2019). Literature in the EFL Classroom in KSA. Rectifying a Relationship at Odds. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 24 (6), 256-264.
- Bajrami, L. (2015). Teacher's new role in language learning and in promoting learner autonomy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 423-427.
- Campos, A. (2020). García Lorca: O Texto Poético e o Ensino de Línguas. *Ver. EntreLinguas*, 6 (2), 238-248.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.
- Cranston, M. (2003). Rhyme or reason? The Teaching of Poetry in the Foreign Language Classroom. *The French Review*, 76 (5), 954-965.
- Danesh, A. e Shirkhani, S. (2015). Students' attitudes towards the use of poetry in second language classrooms. *Journal on English Language Teaching*, 5 (2), 28-33
- Decreto-lei n.º 27/2006, Diário da República 1.ª série, 30 (fevereiro)
- Decreto-lei n.º 1262/2009, Diário da República 1.ª série, 200 (outubro)
- Decreto-lei n.º 176/2014, Diário da República 1.ª série, 240 (dezembro)
- Decreto-lei n.º 16/2018, Diário da República 1.ª série, 47 (março)

- Dewaele, J.M. e Meftah, R. (2024). How motivation and enjoyment spread their wings during English Foreign Language learning: A pseudo-longitudinal investigation into Moroccan learners. *Learning and Motivation*, 85, 1-14
- Dornyei, Z. (2009). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Duff, D. et all (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 853-864.
- Edginton, E. E. (2014). Introducing Students to Pre-Nineteenth-Century Poetry in the Language Classroom. *The French Review*, 88 (2), 171-180.
- European Council (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. European Council.
- European Council (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. European Council.
- Flensner, K. e Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, 33 (3), 275-288.
- Gillespie, T. (1994). Why Literature Matters. *The English Journal*, 83 (8), 16-21.
- Goodwyn, A. (2021). What does literature mean to the human species: Will it help us evolve and survive? The Garth Boomer Address 2020. *English in Australia*, 56 (1), 7-15
- Hadaway, N. L. et all (2001). Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. *The Reading Teacher*, 54 (8), 796-804.
- Holley, L. e Steiner, S. (2005). Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. *Journal of Social Work Education*, 41 (1), 49-64
- Iida, A. e Chamcharatsri, B. (2022). Emotions in second language writing: a poetic inquiry into Japanese EFL students’ language learning experiences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16 (1), 53-66.
- Institute for Academic Excellence (1997). *Critical Thinking and Literature-Based Reading*. Institute for Academic Excellenxe, Inc. Madison, WI.

- Iser, W. (1996). *O Ato da Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. ISBN 85-7326-037-8.
- Jaafar, E. (2022). Investigating EFL Learners' Ability to Analyse Poetic Language: A Pedagogical Corpus Stylistic Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 12 (5), 866-875.
- Kim, K. e Kim. S. (2018). A poetic inquiry into learning English as na additional language: Korean learners' perceptions through sijo, Korean poetry. *Language Awareness*, 27 (4), 295-311.
- Langellier, A. (2023). Teaching Mathematic with Poetry: Some Activities. *Journal of Humanistic Mathematics*, 13 (2), 280-293
- Lapadat L. e Lapadat M. (2023). The Importance of Motivation in Foreign Language Learning. *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timisoara Transactions on Modern Languages*, 22 (1), 142-152
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e estrangeira: Investigação e ensino. *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões*, 3, 1-11
- Liu, F. (2021). The Role of EFL Teachers' Praise and Love in Preventing Students' Hoplessness. *Fontiers in Psychology*, 12, 1-7
- Moskovsky, C. et all (2013). The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition. *Journal of Research in Language Studies*, 63 (1), 34-62
- Oliveira, B. (2018). O texto em verso no desenvolvimento da competência lexical em aula de português língua estrangeira. *Universidade do Porto Repositório Aberto*
- Pereira, M. e Cardoso, D. (2023). Integrando aspectos linguísticos e literários: uma proposta para o ensino de inglês com poesia. *LínguaTec, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves*, 8 (2), 193-213)
- Portaria n.º 29/2025, Diário da República 1.ª série, 27 (fevereiro)
- Portaria n.º 29/2025, Diário da República 1.ª série, 27 (fevereiro)
- Portaria n.º 86/2025, Diário da República 1.ª série, 46 (março)

- Premchand, M. (2011). The Nature and Purpose of Literature. *Social Scientist*, 39 (11-12), pp. 82-86
- Ramon, M. (2022). O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: Pressupostos, Desafios e Propostas. *Revista do Centro de Estudos Humanísticos*, 36 (2), 267-276
- Schultz, J. M. (1996). The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum. *The French Review*, 69 (6), 920-930
- Shanahan, D. (1997). Articulating the Relationship Between Language, Literature, and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research. *The Modern Language Journal*, 81 (2), 164-174
- Tsang A. et all (2023). The language and non-language benefits of literature in foreign language education: Na exploratory study of learners' views. *Language Teaching Research*, 27 (5), 1120-1141
- Xavier, L. (2019). Ler textos literários em aula de PLE: alguns pressupostos e interrogações. *Revista do Centro de Estudos Humanísticos*, 3 (3), 113-121
- Zeng, J. (2023). A theoretical review of the role of teacher professional development in EFL students' learning achievement. *Heliyon*, 9, 1-6

Webgrafia

- DadosMundiais (2025). Distribuição geográfica dos idiomas no mundo inteiro, disponível em: <https://www.dadosmundiais.com/linguas/>
- IEFP. Programa PPT – Português para Todos, disponível em: <https://www.iefp.pt/programa-ppt-portugues-para-todos>
- Priberam. Motivação, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/motiva%C3%A7%C3%A3o>
- SPEAK Social. Diz olá a uma nova forma de aprender, disponível em: <https://www.speak.social/pt/how-it-work>

Anexo

Grupos de Recrutamento estabelecidos pelo decreto-lei n.º 27/2006

MAPA N.º 1

Educação pré-escolar

Grupo de recrutamento	Código
Educação pré-escolar	100

MAPA N.º 2

1.º ciclo do ensino básico

Grupo de recrutamento	Código
1.º ciclo do ensino básico	110

MAPA N.º 3

2.º ciclo do ensino básico

Grupo de recrutamento	Código
Português e Estudos Sociais/História	200
Português e Francês	210
Português e Inglês	220
Matemática e Ciências da Natureza	230
Educação Visual e Tecnológica	240
Educação Musical	250
Educação Física	260
Educação Moral e Religiosa Católica	290

MAPA N.º 4

3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário

Grupo de recrutamento	Código
Educação Moral e Religiosa Católica	290
Português	300
Latim e Grego	310
Francês	320
Inglês	330
Alemão	340
Espanhol	350
História	400
Filosofia	410
Geografia	420
Economia e Contabilidade	430
Matemática	500
Física e Química	510
Biologia e Geologia	520
Educação Tecnológica	530
Electrotecnia	540
Informática	550
Ciências Agro-Pecuárias	560
Artes Visuais	600
Música	610
Educação Física	620

MAPA N.º 5

Educação pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

Grupo de recrutamento	Código	Educação especial
Educação Especial 1	910	Educação Especial 1 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
Educação Especial 2	920	Educação Especial 2 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
Educação Especial 3	930	Educação Especial 3 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.